

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MÔNICA SALDANHA COELHO

Processos de identificação lesbiana no espaço universitário: relatos de pertencimento, acolhimento, reelaboração, disputas e politização.

São Paulo
2021

MÔNICA SALDANHA COELHO

Processos de identificação lesbiana no espaço universitário: relatos de pertencimento, acolhimento, reelaboração, disputas e politização.

Versão Revisada

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais – desigualdades e diferenças

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna.

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sp	<p>Saldanha Coelho, Mônica Processos de identificação lesbiana no espaço universitário - relatos de pertencimento, acolhimento, reelaboração, disputas e politização / Mônica Saldanha Coelho; orientadora Cláudia Pereira Vianna. -- São Paulo, 2021. 185 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.</p> <p>1. Lésbicas. 2. Identificação. 3. Ensino Superior. 4. Não-binariedade lésbica. 5. Epistemologias de macumba. I. Pereira Vianna, Cláudia, orient. II. Título.</p>
----	--

NOME: COELHO, Mônica Saldanha. Título: **Processos de identificação lesbiana no espaço universitário**: pertencimento, acolhimento, reelaboração, disputas e politização. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dra. Cláudia Pereira Vianna

Instituição Universidade de São Paulo

Julgamento Aprovado

Prof. Dra. Maria Cristina Cavaleiro

Instituição Universidade Estadual do Norte do Paraná

Julgamento Aprovado

Prof. Dr. Marco Antônio Torres

Instituição Universidade Federal de Ouro Preto

Julgamento Aprovado

AGRADECIMENTOS

À querida e saudosa Bete Oliveira, sem a qual este trabalho jamais teria sido possível;

À Professora Cláudia, pela paciência, pelo suporte e, principalmente, pelos ensinamentos tão gentilmente ofertados durante os últimos cinco anos;

Aos colegas do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES), pelas contribuições imensuráveis, que possibilitaram a lapidação do meu entendimento acerca da Educação e do Gênero;

A cada uma das jovens que consentiram em compartilhar suas histórias pessoais e afetos, contribuindo de forma tão franca com a nossa pesquisa;

A minha esposa, companheira e melhor amiga, Thalita, pelas horas despendidas entre taças de vinho e teorias de gênero, mas, acima de tudo, por me ensinar na prática a acolher o erotismo de Audre Lorde: a afetividade enquanto potência criativa;

A minha família – Karla, Anderson, Maíra e Felipe, Duda e Miguel – de quem herdei o amor pelo conhecimento e com quem pude contar em todos os momentos, bons ou ruins;

Aos meus guias espirituais, que me mantiveram de pé sempre que o cansaço e o desencanto ameaçaram minha caminhada;

A Alanna, cujo incentivo foi vital para que eu tivesse a coragem de dar os primeiros passos dessa trajetória;

Aos meus bebês felinos, Panqueca, Lordinha, Dendê, Cocada e Peteca, por me acalmarem, tão naturalmente, mesmo nos momentos mais difíceis;

Por fim, a todas, todos e todes que carregam no corpo a insurgência diante da injustiça, especialmente às lésbicas, sapatonas, fanchas, entendidas, caminhoneiras.

RESUMO

COELHO, Mônica Saldanha. **Processos de identificação lesbiana no espaço universitário: pertencimento, acolhimento, reelaboração, disputas e politização.** 2021. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Esta dissertação buscou – iluminada pelas epistemologias das macumbas – estabelecer diálogos entre o pensamento lesbiano, a teoria *queer* e os estudos foucaultianos em educação para analisar de que modo o espaço institucional da educação superior influenciou os processos de identificação de seis estudantes lésbicas. Em cada relato, é possível verificar de que modo a lesbianidade é vivida e negociada, reconstruída, ressignificada, reivindicada. A instituição universitária é complexificada, permitindo que se reconheçam as múltiplas redes, tempos e espaços sociais que nela coexistem, bem como os significados distintos – e até antagônicos – que o ambiente acadêmico pode assumir nos processos de subjetivação das estudantes. Por fim, a não-binariedade lésbica, tema recente no Brasil, se impôs ao final desse estudo como uma limitação não prevista, mas também como uma linha de fuga potente diante da circunscrição da lesbianidade ao sentido medicalizado, homonormativo da orientação sexual. Diante disto, sugiro que a abordagem da existência lésbica a partir da não-binariedade ofereceria ferramentas para o manejo das fronteiras identitárias, bem como para a apreensão dos múltiplos processos de pertencimento, acolhimento, reelaboração disputas e politização em torno da identificação lesbiana no espaço universitário.

Palavras-chave: Lésbicas; Identificação; Ensino Superior; Não-binariedade lésbica; Epistemologias da macumba.

ABSTRACT

COELHO, Mônica Saldanha. **University influences on lesbian identification processes: belonging, acceptance, reformulation, controversy, and politicization accounts.** 2021. 180f. Dissertation (Master's in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Under the light of *macumba*'s epistemologies, this master theses aims at establishing a dialog between the lesbian doctrine, the queer theory, and Foucaultian studies on education to assess how the institutional space of higher education influenced the identification processes of six lesbian students. In each history, it is possible to identify how lesbianism is lived and negotiated, reconstructed, reframed, and claimed. The university institution is complexified, allowing for the recognition of multiple coexisting networks and social spaces within, and of different - even antagonistic - roles that the academic environment may play in the students' subjectivation processes. Lesbian non-binary perspectives, a recently emerged topic in Brazil, imposed itself as an unforeseen limitation to this study, but also as a powerful line of flight from the circumscription of lesbianity to the medicalized, homonormative concept of sexual orientation. Therefore, I suggest that approaching lesbian existence from a non-binary perspective would provide powerful tools to handle identity borders and apprehending the multiple processes of belonging, acceptance, reformulation, controversy and politicization around lesbian identification in the academic environment.

Keywords: Lesbians; Identification; Higher Education; Non-binary lesbians; Macumba's epistemologies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. EXU MATOU UM PÁSSARO ONTEM COM A PEDRA QUE ATIROU HOJE: sobre a complexidade dos saberes.....	21
1.1. Saberes Encarnados: lesbianidade, feminismo, gênero e educação.....	24
1.2. O que nos espera do outro lado do arco-íris? Lesbianidades na fronteira entre gênero e sexualidade.....	26
1.3. Saberes lesbianos no Brasil: recriação, subjetivação e resistência.....	36
1.4. Sujeitos para o feminismo: fluir com as marés para resistir às tempestades.....	43
1.5. Sujeitos para a educação: habitar a fronteira, sobrepor-se, proliferar-se.....	52
1.6. Aprender a dançar nas teias dos saberes.....	57
2. CAMINHAR NAS FRONTEIRAS: demarcando pontos de referência.....	67
2.1 Sujeitos reais, trajetórias e encontros: breve reconstituição dos perfis individuais.....	79
3. ATRAVESSAR, CRUZAR, EXUZILHAR: inventar a língua da travessia.....	90
3.1 Descobrir-se, tornar-se, fazer-se lésbica.....	92
3.2 Ocupar a universidade pública: pertencimentos e significados do Ensino Superior....	105
3.2.1. A universidade como espaço de acolhimento e formação de redes.....	112
3.2.2. A universidade como campo de disputas e conflitos, desigualdades e discriminações.....	130
3.2.3. A universidade como espaço de politização e reelaboração de valores.....	137
Maya.....	138
Ana.....	141
Audre.....	144
Roberta.....	148
Lygia.....	151
Monique.....	154
CONCLUSÃO.....	159
REFERÊNCIAS.....	164
ANEXOS.....	180
ANEXO I – CARTA CONVITE E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	181

INTRODUÇÃO

“O que te traz aqui, viajante? Por que tomaste minha estrada?” Alguns respondiam que andavam a esmo, à procura de um caminho; outros ouviram dizer que se rogassem a ele, o guardião da montanha e da forja, seus caminhos seriam abertos. Ele ria jocoso e indagava: “Como posso te abrir os caminhos se não tens um rumo a seguir?” E então explicava: “Embora aches que me procuras, buscas a ti mesmo e não te faltarei. Mas o caminho deverá ser feito por ti. Posso te conduzir em meus braços, mas a travessia será tua”. (SILVA, 2019, p 13).

Quando me matriculei, em 2014, no curso de pós-graduação em Educação Sexual do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), não pensava ainda sobre o que encontraria. Esperava, talvez, algo que me preparasse para confrontar minha própria existência enquanto professora lésbica e as reverberações dessa presença – fossem elas de incômodo, curiosidade, identificação – na sala de aula, algo mais próximo de uma capacitação para discutir questões de sexualidade com jovens.

O que de fato encontrei foi uma ampla transformação pessoal que, não só permanece em andamento, como parece cada dia mais interessante, justamente porque é impossível de se finalizar. Ainda que o início do curso estivesse concentrado nas dimensões biológica e psicológica da sexualidade – o que correspondia bastante bem às minhas expectativas – a sociabilidade em sala de aula já permitia antever a complexidade daquela experiência ou, pelo menos, assim me parece quando analisado em retrospecto.

Desde que finalizei o curso, retorno anualmente ao UNISAL para discutir com as novas turmas questões relacionadas aos estudos feministas e de gênero. Essa presença permitiu-me acompanhar as modificações no perfil pessoal e profissional das alunas e alunos e, principalmente, ver a influência dessa bagagem coletiva nas discussões, como elas surgem e como são conduzidas pela turma, o que é inteligível e o que foge às possibilidades de apreensão nas possíveis conclusões elaboradas em conjunto. Posso dizer, portanto, que, em minha formação, tive bastante sorte em encontrar uma turma particularmente diversa e com muitos jornalistas que atuavam em plataformas virtuais, como blogs e redes sociais, o que trouxe não apenas visões de mundo extremamente distintas mas, principalmente, nos conectou a questões que transcendiam os muros das escolas e consultórios.

O contato com as questões que permeavam o cotidiano desses colegas, aliado aos conteúdos dos semestres seguintes, focados em dimensões socioculturais e éticas da sexualidade, despertou meu interesse e me aproximou dos debates feministas por meio das redes sociais; de repente, me vi imersa no campo de batalha descrito por Marília Moschkovich

(2018), entre "rads", "libs" e "intersecs", lidando com slogans como "lésbica é resistência" e discussões sobre "lesbianismo político", "cisnormatividade" e "heterossexualidade compulsória". Como pessoa marcada por uma inegável "congestão teórica"¹, cuja forma inconvenientemente analítica de experimentar o mundo passa sempre por uma extensa – e frequentemente confusa – revisão teórica, essa imersão inesperada em uma guerra que me precedia, e cujos termos eu não podia compreender, levou-me a buscar outras fontes de informação e conhecimento.

O nome de Judith Butler era onipresente nos debates, quase sempre identificada como a referência principal – senão única – dos estudos de gênero ou da teoria *queer*, o que me levou a escolher seu livro mais famoso, *Problemas de Gênero*, para iniciar meus estudos por conta própria. Sendo esta uma obra extremamente densa para ser lida sem qualquer orientação ou contextualização, é evidente que pude apreender muito pouco das reflexões de Butler naquele momento, tendo feito leituras bastante rasas dos seus conceitos e discussões. Até aquele momento, não havia no programa do UNISAL um espaço específico para discussões de teoria feminista e, mesmo os estudos de gênero, foram apresentados de forma bastante superficial, utilizando como espinha dorsal as reflexões da própria Butler, com pouco tempo destinado ao tema, de modo que não tive a oportunidade de conhecer previamente o panorama histórico, o contexto de disputas e a multiplicidade de posições e debates no campo feminista.

Incomodada com o que me parecia um afastamento despolitizante de questões urgentes para os movimentos feministas, ligadas diretamente às situações de violência física e sexual, por exemplo, e sem compreender as interlocuções, apropriações e deslocamentos nos quais a obra da filósofa se inscrevia, terminei por buscar alternativas nos grupos chamados “radicais”, em que circulavam textos mais antigos e, aparentemente, “politizados”. Em geral, as obras compartilhadas ali datavam dos anos 1970 e 1980, eram quase invariavelmente produzidas nos Estados Unidos e por autoras brancas, o que limitava sobremaneira a compreensão da complexidade das questões. Ademais, eram profundamente marcadas por uma perspectiva antipornografia, antiprostituição e contrária ao que se entendia como "o *queer*", embora o termo fosse utilizado de forma ampla para caracterizar qualquer posicionamento percebido como "subjetivo", e usado em contraposição à "materialidades das opressões", expressão também utilizada sem qualquer precisão conceitual.

1 “Congestão teórica” foi o modo preciso encontrado, anos mais tarde, pelo Prof. Dr. Marco Antônio Torres para caracterizar o acúmulo teórico, presente em meu Relatório de Qualificação, ainda de forma desarticulada. Foram necessários muitos meses para que pudesse finalmente acolher a crítica e encontrar um caminho frutífero para a finalização do texto. Operar com a metáfora de Exu, encontrada nos referenciais da macumba, permitiu que as reflexões fluissem de forma mais natural e inventiva.

Apesar das limitações e do posicionamento eminentemente transfóbico majoritário naqueles espaços, entrar em contato direto com obras que não circulam em outros setores do campo feminista – como *A dialética do sexo*, de Shulamith Firestone, ou *Not a moral issue*, de Catharine MacKinnon, até *Lesbian heresy* e *Anticlimax*, de Sheila Jeffreys – permitiu-me conhecer indagações, visões e debates que saíram do foco do movimento feminista e retomá-los com um novo olhar, com novas ferramentas. Foi então possível refazer algumas dessas questões em outros termos, respondê-las ou descartá-las, mas sobretudo compreender um pouco melhor como e por que os estudos de gênero tomaram a conformação atual.

Quando iniciei minha caminhada nos estudos feministas e de gênero, não contava com qualquer bússola ou mapa a partir dos quais me orientar, não havia ao meu alcance índice ou sumário, plano ou programa; contava somente com a minha própria vontade de conhecer e com os conselhos pouco confiáveis de outras jovens que, assim como eu, haviam entrado em contato com o feminismo em um cenário que Facchini, Carmo e Lima (2020) descrevem como marcado pela desilusão com a política institucional e com a noção de representação, pela diversificação dos modos de ação política e pelo ciberativismo. Longe de tomar partido em uma disputa geracional – e reducionista – que opõe os movimentos sociais aos "ativistas de sofá", destaco o contexto em que me encontrava em diálogo com a ideia do arquivo como "uma lembrança viva, uma repreensão ao modo “pós” atual de pensar questões teóricas e feministas. [...] uma instituição pós-pós" (SCOTT, 2001, p. 143). Para Scott, o arquivo não declara a morte da teoria feminista, mas possibilita sua recriação constante, exalta a sua vitalidade.

Uma vez que estava, naquele período inicial, transitando pelos grupos radicais – que reivindicam a busca pela raiz da dominação masculina – meu primeiro contato foi com aquelas que Scott (1995) categoriza como "teóricas do patriarcado", cujo esforço inteiramente feminista objetiva encontrar a origem do patriarcado, com a intenção de revertê-lo. Deparei-me com algumas das pensadoras citadas pela historiadora, como Shulamith Firestone e Catherine MacKinnon, mas também com Susan Brownmiller, Andrea Dworkin, Janice Raymond, Germaine Greer, Sheila Jeffreys e, até mesmo, a polêmica Valerie Solanas. Profundamente movida por temas afetos à violência – destacadamente a violência sexual, assunto recorrente nessa literatura e sobre o qual me debrucei durante o primeiro ano após a conclusão do curso de especialização –, me envolvi rapidamente com a retórica antipornografia e antiprostituição, me afastando sobremaneira de outras abordagens da

sexualidade, como a proposta por Gayle Rubin em seu ensaio "*Thinking sex*" (2011), cujas primeiras leituras fiz com inequívoca contrariedade.

A contribuição mais marcante dessa viagem pelos terrenos inóspitos do feminismo radical contemporâneo foi o contato com três autoras lésbicas que se tornariam centrais para a minha trajetória de pesquisa e cujas obras pouco ou nada dialogam com os posicionamentos das pessoas que circulavam ali: Monique Wittig, Adrienne Rich e Audre Lorde. À época, o artigo *Heterossexualidade compulsória e existência lésbica*, de Rich (2010), foi decididamente o que mais me marcou, acima de tudo pela forma como opera com a noção de violência sexual e sua relação com a sexualidade normativa, tema que muito me interessava. Audre Lorde também se inscrevia nessa temática, destacadamente o capítulo *Usos do erótico: o erótico como poder* de seu livro *Irmã Outsider* (2019). Já Wittig me parecia indecifrável com suas referências a Roland Barthes, Jacques Lacan e Claude Levi-Strauss, mas fui profundamente impactada pelo fechamento de seu mais famoso ensaio *The straight mind*² – "*Lésbicas não são mulheres*" (WITTIG, 2006).

Já me aproximando do fechamento do curso, e iniciando meu trabalho de conclusão, decidi utilizar essas referências para discutir a ausência de conteúdos e perspectivas lesbianas, não somente no conteúdo do curso, mas também no campo da Educação Sexual como um todo. Realizei, para tanto, uma imersão nos estudos de minorias, buscando costurar uma revisão bibliográfica da lesbianidade interseccionada ao campo feminista. Aquele slogan que a princípio me parecia estranho – "lésbicas são resistência" – começava a ganhar um sentido: uma vez que a sexualidade é entendida como uma construção visceralmente masculina, uma instituição de violência, que há apropriação dos corpos femininos para reprodução sexual e social como o fundamento da dominação masculina e que as modalidades de relacionamento são construídas na lesbianidade como não totalmente submetidas à normatividade masculinista, de fato, a lesbianidade pode emergir como um reduto de resistência à norma heterossexual. Até aquele momento, contudo, somente conseguia perceber a noção de resistência como embate direto com o poder, em sua acepção monolítica e limitada ao caráter repressor e exterior ao sujeito, de forma que a identidade – e, mais além, a subjetividade – permaneciam naturalizadas, até certo ponto, ainda que acreditasse ter superado uma visão

2 Uso o título original, em inglês como forma de manter os significados múltiplos da palavra *straight*, entendendo que a sua tradução mais comum, "heterossexual", empobrece a reflexão por circunscrevê-la ao campo da sexualidade (SALDANHA, 2021).

essencialista da relação entre sexo e gênero³, o que limitava, consideravelmente, minha compreensão dos debates empreendidos no campo dos estudos de gênero contemporâneos.

Se, por um lado, o contato acrítico com teorizações há muito superadas, sem possibilidade de reconhecer suas limitações, conduziu-me a algumas conclusões apressadas e simplistas, é também verdade que essa primeira experiência de pesquisa despertou a impressão de que a invisibilidade lésbica nos estudos de sexualidade não se limitava a um problema de representação, mas se constituía como impossibilidade; algo que eu resgataria, anos depois, a partir de outras referências e enquadramentos.

Embora os primeiros contatos com o feminismo já tenham acendido em mim interesse visceral pela ação política, nunca consegui acolher plenamente as posições com as quais me deparava, buscava incessantemente seu fundamento, uma explicação que as pudesse amparar; e, embora pouco ou nada conhecesse da intrincada relação entre academia e movimentos sociais (PEDRO; BARLETTO, 2019), ansiava pelas ferramentas com as quais o conhecimento acadêmico pode instrumentalizar a ação política.

Em 2016, tive a oportunidade de participar do primeiro módulo do curso "O Estado e o Corpo" – "Genealogia dos estudos feministas e de gênero" –, coordenado pela Prof. Dra. Carla Cristina Garcia, na PUC-SP, que aborda os feminismos históricos, seus contextos de emergência, contradições, características, bem como sua produção teórica. Essa experiência foi essencial para alargar horizontes e denunciar o caráter limitado – geográfica, temporal, ideológica e racialmente – dos estudos nos quais eu havia imergido, bem como para contextualizar essas reflexões em um campo de disputa complexo, relacionando-os a acontecimentos históricos e aos sujeitos que os produziram.

Finalmente tive acesso a algo que se assemelhava a um mapa, uma abordagem histórica ampla das manifestações do movimento feminista, em suas intersecções com outros movimentos sociais e escolas de pensamento, além de sua relação com o emergente campo acadêmico marcado por uma epistemologia própria ao pensamento feminista e seus desenvolvimentos posteriores.

Ali, pude assimilar finalmente que aquelas que se declaravam feministas radicais, nos círculos que eu havia frequentado, pouco ou nada se assemelhavam às militantes radicais dos anos 1970 e 1980, cujas ponderações eram apropriadas de maneira limitante e anacrônica, quando não descaradamente torcidas, para justificar políticas sectárias e hostis a outros grupos sociais marginalizados. Também tive a oportunidade de apreender o contexto em que foram

3 Acredito que seria preciso descrever como "fundacionalista", nas palavras de Linda Nicholson (2000), a visão a que irrefletidamente aderiria.

produzidos alguns daqueles trabalhos, conhecer as histórias de militância de algumas de suas autoras, para, enfim, reler seus textos munida das ferramentas necessárias para compreender as questões e debates como eventos históricos específicos, encontrando descontinuidades e continuidades possíveis no momento presente.

Durante o curso também me aproximei, definitivamente, da obra de Monique Wittig, que produziu impressões indeléveis na minha percepção da lesbianidade e sua relação com o feminismo; algo nos escritos da francesa me arrebatou, talvez por sua habilidade em se equilibrar no fio da navalha, reconhecendo os efeitos repressores do poder, sem recair em modelos deterministas e fatalistas que restringem as possibilidades de ação e transformação social. Se o primeiro contato havia me deixado com infinitas dúvidas e inquietações, o segundo encontro – já mediado pela sistematização acadêmica e, portanto, enriquecido por todas as informações que a circundam e que constroem suas possibilidades de interlocução – apresentou uma leitura muito mais próxima dos estudos de gênero e da teoria *queer* do que dos materialismos, francês ou anglo-americano, e do marxismo. Enquanto a noção de sexo como classe, nos escritos de Firestone (1970), por exemplo, trazia a biologia como realidade inevitável e vislumbrava a transformação das dinâmicas de gênero somente a partir da intervenção tecnológica sobre a natureza – mantendo natureza e cultura como binômio primordial –, Wittig privilegiava uma abordagem do sexo como categoria política e, portanto, como efeito da cristalização de dinâmicas de poder múltiplas, maleáveis, contextuais e específicas, relações que, em sua análise, têm por eixo fundamental a *straight mind*.

Este reposicionamento dos escritos de Wittig exigiu certa reconciliação com aquelas reflexões, outrora percebidas como despolitizantes, quanto aos processos de sexualização do corpo e à problematização do sexo enquanto dado biológico pré-discursivo. A partir do paradigma proposto por Wittig, me parecia possível admitir que a crítica à noção de patriarcado – à qual aderem os autores ligados aos estudos *queer* – não assume contornos de negação das relações assimétricas de poder entre homens e mulheres, tampouco de uma abordagem em que a sexualidade é novamente categorizada como uma questão secundária em relação a temas "mais urgentes", como ocorrera em algumas expressões políticas do marxismo.

Contrariamente, com Wittig, o campo da sexualidade tomava posição de eixo fundamental; o que em Rich aparecera como heterossexualidade compulsória – que permite leituras essencialistas em que uma sexualidade inata é reprimida ou distorcida pela força exterior das normas –, em Wittig é reelaborado na noção de heterossexualidade como regime

político. A possibilidade de trabalhar as relações de poder que compõem a vida social em todas as suas instâncias a partir do pensamento lésbiano – marcadamente sua abordagem quanto à questão do desejo e da afetividade –, atraiu-me de forma demasiada, tendo sido tema de ensaio apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 11, ocorrido em 2017, articulando o pensamento de Monique Wittig aos de Adrienne Rich e Audre Lorde (SALDANHA, 2017).

No que se refere à subjetividade, a preocupação de Wittig com uma forma de pensamento binário que produzia opostos complementares e assimétricos, confinando a profusão caleidoscópica da diferença a uma versão empobrecida do modelo normativo, reverberava a questão que Butler e Rubin (2003) levantam: há algo de intratável, persistente, na psique, algo que resiste à transformação das configurações de parentesco e de divisão sexual do trabalho que, segundo os feminismos de inspiração marxista dos anos 1970 e 1980, seriam a pedra fundamental da dominação masculina, das configurações de gênero com as quais o feminismo disputava.

Ao final do ano, pude, ainda, conhecer o grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES) coordenado pelas professoras Cláudia Vianna e Marília Pinto de Carvalho, na FEUSP, por intermédio da querida Elisabete Oliveira, que havia sido minha professora no curso de especialização. O trabalho robusto, delicado e sensível que ela havia realizado junto às pessoas assexuais em sua pesquisa de doutoramento, tema sobre o qual ministrava aulas na especialização do UNISAL, afetou-me profundamente. Interessada em começar minha própria trajetória acadêmica, procurei-a a fim de pedir orientações, uma vez que aquele era um cenário completamente novo para mim. As discussões do EdGES enriqueceram imensamente meu entendimento sobre gênero, apresentando-me à abordagem historiográfica de Joan Scott e à conceituação de gênero como categoria de análise, entre diversas outras autoras.

Compreendendo, então, a complexidade e a multiplicidade de significados atribuídos ao gênero, assim como as diversas possibilidades de operação do conceito, pude retomar as leituras lesbofeministas com outro olhar, mais interessado em produzir encontros entre suas reflexões e o cenário contemporâneo do que em resgatar acriticamente e anacronicamente aqueles debates.

Oportunamente, porém, percebi que a aparente solidez de muitas das reflexões que havia conhecido, quando analisadas isoladamente, tendo em vista somente sua coerência

interna, se desfazia muito facilmente, expondo limitações e contrassensos, principalmente quando confrontadas por outras abordagens.

A primeira demonstração desta realidade veio no módulo inicial do já mencionado curso "O Estado e o Corpo". Também em 2017, a UFBA divulgou edital para a primeira turma do curso online Pensamento Lésbico Contemporâneo – cuja ementa reunia grande diversidade de pesquisadoras lésbicas e pesquisadores trans que, em algum momento da sua trajetória, haviam se posicionado como lésbicas, como Sam Bourcier e Paul Preciado – o qual me reapresentou ao pensamento lesbiano, pela primeira vez, em sua sistematização acadêmica, em diálogo com os feminismos negros, latino-americanos, indígenas e decoloniais.

Esta foi a bagagem mobilizada para a construção do projeto inicial, apresentado ainda em 2017, para concorrer no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da USP, tendo como objetivo conhecer as percepções acerca a identidade lesbiana presentes na universidade e investigar as implicações políticas de se assumirem determinados contornos epistemológicos para esta categoria. Até então, por compreender a resistência como embate direto contra as instituições de poder e a norma – que, em minha concepção enrijecida, se aproximava da noção de lei (BUTLER, 2003) –, não julgava necessário examinar meu entendimento de educação; contentei-me em apresentar a universidade como um espaço privilegiado de construção da consciência, ancorando-me naquilo que conhecia quanto a abordagem de Paulo Freire (1979; 1987; 2001; 2013; 2015) para a educação, com destaque para o que apreendera na leitura de bell hooks (2010; 2013), principalmente em relação às interlocuções com o pensamento feminista.

O projeto, que padecia de limitações teóricas e metodológicas consideráveis, não foi aprovado, mas serviu como ensaio para que, no ano seguinte, eu pudesse tentar novamente com maior segurança.

Inicialmente, minha intenção era revisitar o projeto original, refinando e aprimorando a proposta de pesquisa. Contudo, as movimentações do cenário político ao final de 2016 capturaram minha atenção e meus afetos: debater os limites epistemológicos da identidade lesbiana me soava distante das urgentes demandas que se apresentavam, principalmente no que se referia à ofensiva conservadora que operava uma cruzada moral sintetizada na expressão “ideologia de gênero”.

O movimento Escola Sem Partido mobilizava famílias e estudantes contra professores e professoras que discutiam questões de gênero, fomentando e orientando práticas

intimidatórias por meio de notificações extrajudiciais contra tudo aquilo que consideravam “viés ideológico” e “doutrinação”, em um amálgama entre agenda moral e anticomunismo disseminado e instrumentalizado por agentes como o Movimento Brasil Livre. Assistíamos a uma aceleração dramática no desmonte das políticas públicas de enfrentamento às desigualdades e, portanto, defrontávamo-nos com a perspectiva de que estivesse se encerrando o período de articulação, ainda que limitada, entre os movimentos sociais e o Estado.

Como iniciar uma pesquisa sobre gênero na educação, com foco em lésbicas, neste cenário? Já havia em mim uma impressão – embora não fundamentada – de que determinados enquadramentos epistemológicos norteariam diferentes formas de engajamento político e, por isso, decidi mudar de abordagem e investigar organizações lésbicas atuantes na universidade. A nova proposta era de mapear os coletivos e agremiações que se caracterizavam como lesbianos e conhecer suas práticas políticas, alianças, conflitos internos e externos, pressupostos teóricos para, enfim, analisá-los à luz dos estudos lesbofeministas e de gênero e localizá-los no cenário nacional.

Aprovado o projeto, sob orientação da Profa. Cláudia, comecei a frequentar eventos de temática feminista e LGBTQIA+ na universidade, na intenção de conhecer o campo e estabelecer os primeiros contatos, comparecendo a algumas plenárias convocadas pelos coletivos com o objetivo de formar uma frente LGBTQIA+, pensar iniciativas conjuntas e articulação entre as faculdades, assim como compartilhar acúmulos políticos e teóricos de experiências bem sucedidas capitaneadas por alguns dos coletivos mais ativos. Embora desanimador, não foi surpreendente perceber que a quantidade de lésbicas nesses eventos era bastante reduzida, nenhum dos coletivos caracterizava-se como propriamente lesbiano e, mesmo naqueles em que havia representantes lésbicas, as pautas eram gerais, majoritariamente relacionadas a questões de violência sexual e LGBTQIA+fobia.

Durante esse período inicial, somente uma iniciativa ligada especificamente a lésbicas chegou ao meu conhecimento: uma mesa sobre história da lesbianidade, organizada por um coletivo feminista recém-criado por estudantes de graduação. Compareci ao evento, cuja proposta era promover a visibilidade da atuação lesbiana nos processos políticos do movimento LGBTQIA+ nacional. A conversa teve um caráter intergeracional, reunindo as jovens graduandas a militantes mais velhas, ativas desde os anos 1970 e 1980, com atuação nos processos de redemocratização e nas primeiras articulações para a institucionalização dos movimentos de minorias. Havia um tom nostálgico, saudoso de um momento político

compreendido pelas mulheres presentes como mais engajado com problemas reais e imediatos, frequentemente descritos como “materiais”, em oposição ao momento presente, descrito por algumas delas como despolitizado, excessivamente focado na subjetividade, e até mesmo como uma apropriação masculinista dos movimentos feminista e LGBTQIA+. O viés radical do coletivo era bastante evidente, o que se demonstrou também nas reações negativas de várias das pessoas presentes à única participante da mesa que parecia discordar desses posicionamentos.

Embora o coletivo fosse descrito como feminista de viés radical, a lesbianidade era um tema incontestavelmente caro às participantes, que pareciam partilhar o entendimento de que a lesbianidade caracterizaria o reduto principal de resistência antipatriarcal e o feminismo radical contemporâneo ofereceria fundamentação teórica e segurança política para aquelas que se opõem ao “*queer*” e a um suposto movimento de ataque à lesbianidade.

Ao final de um ano de busca, essa experiência continuava sendo o único contato com a militância lésbica na universidade, o que levou à revisão do projeto com novos rumos para a pesquisa. Diante da impossibilidade de localizar coletivos lésbicos atuantes na universidade, consideramos redesenhar o projeto. Naquela altura do curso, foi um desafio que criou a oportunidade de incorporar à pesquisa percepções que só ganhei após passar algum tempo acompanhando o EdGES e cursar algumas das disciplinas – como as ministradas por Marília Pinto de Carvalho, “Relações de gênero e educação escolar”; Cláudia Vianna, “Identidade coletiva, gênero e educação”.

Em 2018, o Prof. Dr. Pedro Ambra ministrou pela primeira vez o curso “Gênero, identificação e performance: a psicanálise em questão”, como disciplina coordenada pelo Prof. Dr. Nelson da Silva Jr. no Instituto de Psicologia da USP (IPUSP), em que pudemos localizar os usos que Judith Butler faz das ferramentas psicanalíticas em sua crítica das políticas de representação e em suas elaborações quanto a possíveis modalidades alternativas de reconhecimento, trabalhando com as noções de inteligibilidade e ininteligibilidade. Naquela oportunidade, me debrucei sobre o livro “Problemas de gênero” para melhor compreender a crítica de Butler a Wittig, produzindo, ao fim do semestre, ensaio sobre a lesbianidade em Wittig, confrontada pela noção de “irrepresentável” trazida por Butler dos escritos de Luce Irigaray, aprofundando meu entendimento da relação entre gênero e sexualidade no estudo da lesbianidade (SALDANHA, 2018).

No semestre seguinte, mais uma vez embarquei em um curso inédito, desta vez ministrado pela Profa. Dra. Tessa Moura Lacerda e intitulado “Filosofia geral: feminismo,

transfeminismo e teoria *queer*", na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Com a bagagem foucaultiana de vários colegas, aliada às discussões de gênero propostas no programa, pude aprimorar a noção de resistência com a qual vinha trabalhando, de modo a reconhecer as inúmeras modalidades de exercícios do poder e de produção de subjetividade generificada.

O conhecimento acumulado me abriu os olhos para a complexidade do campo educacional, das dinâmicas de poder que o compõem, bem como enriqueceu minha visão sobre a relação entre gênero, subjetividade e atuação política. Todas as veredas, aparentemente desconexas, que seguira durante a pesquisa – as experiências lesbianas na fronteira entre gênero e sexualidade; as possibilidades de resistência à sexualidade normativa, à *straight mind* ou ao regime político heterossexual; e o lugar da educação e dos processos de construção de saberes na produção e reprodução da normatividade – convergiam para a subjetividade ou, mais precisamente, para os processos de subjetivação.

Desde que ingressara no curso de mestrado, sabia que a lesbianidade, a educação e as possibilidades de transformação social que se engendravam a partir da sua convergência seriam os pontos focais da minha pesquisa, mas só agora articulava o sentido que daria para a educação, para a lesbianidade e para as dinâmicas de poder nas quais toma forma a ação. Essas eram articulações que, a princípio, eu sequer conseguia colocar; os significados me pareciam evidentes, definidos, por vezes indisputáveis. Quando muito, no caso da lesbianidade, embora soubesse dos conflitos e disputas que marcavam a categoria, havia elegido um significado possível, ao qual me identificava não só no campo teórico, mas me ligava afetivamente, e nele depositava a roupagem da "verdade", em oposição aos outros significados "distorcidos" ou "esvaziados". Deparar-me com a impossibilidade de seguir com a pesquisa nos moldes que havia proposto passou, ainda, pelo desafio de rever minhas premissas, questionar se deveria manter os pressupostos teóricos que me haviam dirigido até ali, se minhas ferramentas analíticas dariam conta da nova proposta.

Esta revisão das bases conceituais sobre as quais se erigia minha pesquisa encerrou o processo de reelaboração do projeto, arrematando as muitas pontas que pareciam soltas e consolidando o objetivo deste estudo: captar, na experiência pessoal de estudantes lésbicas, de que modo a vivência universitária influenciou a (re)elaboração dos processos de subjetivação e identificação lesbiana.

Sendo assim, no primeiro capítulo desta dissertação, “Exu matou um pássaro ontem com a pedra que atirou hoje”, evoco as epistemologias afro-brasileiras da macumba para

discutir os processos de reelaboração, circulação e disputas de saberes para além da racionalidade colonial. Neste capítulo, recupero as reflexões teóricas acerca dos conceitos que circulam neste trabalho, tomando os saberes em seu caráter dinâmico que, assim como o poder foucaultiano, é impossível de se contar, uma vez que eles só existem em movimento, em fluxo, na medida em que constituem sujeitos e por eles são operados.

O segundo capítulo – “Caminhar nas fronteiras” – demarca referenciais a fim de possibilitar que este estudo se movimente entre as muitas definições e múltiplos significados que orbitam os conceitos em debate, sem perder de vista o rigor metodológico; nele, se estabelece a coreografia da dança de saberes vivos descrita no capítulo anterior, sempre em diálogo com as dinâmicas de poder em que esta pesquisa se insere. Neste momento, também descrevo os processos de produção do instrumento de pesquisa, de seleção, contato e entrevista com sujeitos participantes da pesquisa, bem como elaboro uma breve descrição dos seus perfis.

O terceiro capítulo desta dissertação – “Atravessar, cruzar, exuzilhar” – comporta o tratamento dos dados e análise das entrevistas, ressaltando diferentes concepções de lesbianidade e múltiplas possibilidades de operação desta identidade na negociação diária de existência pelas jovens participantes de pesquisa. Ofereço destaque, também, às linhas de fuga, ao modo como cada uma delas tensiona a norma a partir de suas experiências, buscando condições de vida possíveis nas frestas do regime heterossexual.

1. EXU MATOU UM PÁSSARO ONTEM COM A PEDRA QUE ATIROU HOJE: sobre a complexidade dos saberes

É inegável que algumas leituras marcam de forma definitiva nossa mirada e, para mim, uma dessas experiências aconteceu no estudo do livro *The fantasy of feminist history*, de Joan Scott (2011), que fizemos em conjunto no EdGES. No epílogo da obra, Scott discorre sobre o arquivo – dialogando com Michel Foucault, Jacques Derrida, Elizabeth Weed, Jules Michelet e Carolyn Steedman – e reflete sobre os significados possíveis para um arquivo da teoria feminista. Retomando questões de Weed, inspirada por Derrida quanto à tendência conservadora do arquivo e a aparente contradição em conservar os registros do pensamento crítico, arriscando torná-lo "ortodoxia esvaziada de significado", Scott afirma:

Estas são questões inquietantes quando colocadas no plano do abstrato e eu sugeri que elas só poderiam ser feitas por filósofos e outros que não passaram muito tempo em arquivos. Historiadores sabem que há uma realidade diferente, embora esta apresente suas próprias dificuldades. O arquivo no qual os historiadores trabalham não é uma prisão com celas numeradas e trancadas, um cemitério onde linhas de lápides com nomes e datas inscritos transmitem a sensação de fim e encerramento. O arquivo dos historiadores não é um lugar de enlutamento, mas um em que os vivos permanecem encontrando vida (SCOTT, 2011, p. 143, 144).

Tendo lido e relido por diversas vezes esse pequeno texto, posso afirmar sem dúvida que Scott impactou-me de modos que Foucault jamais havia conseguido. Embora Julio Groppa Aquino (2020) estabeleça de forma muito clara que o arquivo foucaultiano conta com três dimensões, sendo a última o trabalho de manipulação que possibilita a refundação do olhar pelo gesto arquivístico, nunca havia conseguido apreender de que modo essas elaborações se materializavam na pesquisa. Foi na leitura do epílogo do livro de Scott, intitulado *A feminist theory archive*, que finalmente o trabalho de ressignificação do passado no presente pelas mãos da pesquisadora fez-se inteligível para mim.

Não por acaso, recordei Scott ao ouvir pela primeira vez as palavras que nomeiam este capítulo: "Exu matou um pássaro ontem com a pedra que atirou hoje". O ditado, muito repetido nos terreiros de macumbas, refere-se ao Orixá Exu⁴: a boca que tudo come, o senhor

4 É essencial recordar que as religiões de matriz africana têm como característica a transmissão oral dos saberes tradicionais. Não há, portanto, escrituras às quais recorrer para o fechamento dos significados e para estabelecer uma verdade definitiva ou original. A pluralidade de versões para cada itan – pequenos relatos que descrevem eventos envolvendo os orixás – faz parte da sua riqueza; cada um pode assumir interpretações diversas quando acionados em determinados contextos e guarda em si mesmo uma potência que não pode ser contida pela mentalidade binária característica do pensamento colonial. Para múltiplas elaborações sobre Exu, recomendo consultar Reginaldo Prandi (2001), Cidinha da Silva (2018; 2019), Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino (2018) e Luiz Rufino (2019).

das encruzilhadas e dos encontros, Orixá da comunicação. Exu é o elo entre o Orum – domínio dos Orixás – e o Aiê – a morada da humanidade –, responsável por levar os ebós, as oferendas que movimentam o axé, a energia vital que circula em tudo que vive. Contudo, Exu não carrega simplesmente as ofertas, ele as absorve, redimensiona e restitui: é de Exu a qualidade da constante transformação, da renovação, da multiplicidade, do inesperado; cheio de artimanhas, é capaz de lograr o impossível, o impensável. Nas palavras de Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino, "Exu vive no riscado, na fresta, na casca da lima, malandreado no sincopado, desconversando, quebrando o padrão, subvertendo no arrepiado do tempo, gingando capoeiras no fio da navalha" (2018, p. 114).

Reginaldo Prandi, em sua compilação de itans, conta sobre a amizade improvável entre Exu e Orunmilá:

Como se explica a grande amizade entre Orunmilá e Exu,
visto que eles são opostos em muitos aspectos?
Orunmilá, filho mais velho de Olorum, foi quem trouxe aos humanos
o conhecimento do destino pelos búzios.
Exu, pelo contrário, sempre se esforçou
para criar mal-entendidos e rupturas,
tanto aos humanos como aos orixás.
Orunmilá era calmo e Exu, quente como o fogo.
Mediante o uso de conchas adivinhas,
Orunmilá revelava aos homens as intenções do supremo deus Olorum
e os significados do destino.
Orunmilá aplainava os caminhos para os humanos,
enquanto Exu os emboscava na estrada
e fazia incertas todas as coisas.
O caráter de Orunmilá era o destino, o de Exu, o acidente.
(PRANDI, 2001, p. 76).

No itan, Orunmilá emerge como representante da ordem, enquanto Exu oferece a ruptura; Orunmilá interpreta a mensagem dos orixás, estabelecendo seus significados para orientar os humanos, enquanto Exu causa arruaça, brinca, suspende as certezas. O contraste entre os dois, porém, não aparece como impossibilidade de convivência. Simas e Rufino, localizando a ordem como fundamento de Oxalufã, refletem sobre a sua relação com Exu:

É da interação tensa e intensa entre esses princípios que a vida se apresenta como possibilidade, a partir do jogo entre ordenação do mundo estabelecida no campo oxalufânico e a desorganização dessa ordem promovida pela potência exusíaca. O estado de embriaguez, afinal, pressupõe o seu contraponto ativo, a sobriedade. [...] A ordem dinamiza a desordem, sem deixar de ordenar; e vice-versa. Uma é catalizadora da outra" (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 116).

Seria praticamente impossível não reconhecer, na dinâmica estabelecida entre os orixás nos registros de Prandi e nas elaborações de Simas e Rufino, o caráter produtivo do

poder tão caro a Michel Foucault, bem como sua abordagem das possibilidades de resistência, intrínsecas ao exercício do poder. No entanto, hoje penso ser um sinal inequívoco do epistemicídio, do racismo e do colonialismo que, tendo crescido em contato com os terreiros de umbanda, eu tenha conhecido primeiro Scott e Foucault e só depois sido propriamente apresentada à potência de Exu. Não podia, contudo, explicar melhor – seja citando Michel Foucault, Joan Scott, Judith Butler ou Jacques Derrida – o movimento que possibilitou a reescrita do meu projeto e desta pesquisa: se Exu matou ontem um pássaro tendo atirado a pedra hoje, é porque é dele a faculdade de torcer o tempo, de refazer o passado no presente, de trazer à tona o inimaginável, de transitar livremente no terreno dos saberes ininteligíveis.

Inspirada pela façanha de Exu – Laroyê! –, percebi que não poderia investir em uma nova pesquisa; era imperativo trabalhar na continuidade e na refundação da minha própria história, na reelaboração dos saberes que fundamentavam minha perspectiva enquanto pesquisadora, no atrevimento de renunciar às certezas e caminhar equilibrando-me nas fronteiras das infinitas possibilidades que se abrem quando abdicamos da pretensão à Verdade, como nos dita o ritmo da macumba.

MACUMBEIRO: definição de caráter brincante e político, que subverte sentidos preconceituosos atribuídos de todos os lados ao termo repudiado e admite as impurezas, contradições e rasuras como fundantes de uma maneira encantada de se encarar e ler o mundo no alargamento das gramáticas. O macumbeiro reconhece a plenitude da beleza, da sofisticação e da alteridade entre as gentes. A expressão macumba vem muito provavelmente do quicongo kumba: feitiçeiro (o prefixo "ma", no quicongo, forma o plural). Kumba também designa os encantadores das palavras, poetas. Macumba seria, então, a terra dos poetas do feitiço; os encantadores de corpos e palavras que podem fustigar e atazanar a razão intransigente em meio às doenças geradas pela retidão castradora do mundo como experiência singular de morte (SIMAS; RUFINO, 2018, nota introdutória).

Considerando essas questões, julgo oportuno destacar que os saberes teóricos que apresento a seguir foram pensados como a narração de um retilhar daquelas estradas que, percorridas pela primeira vez com o olhar e a atenção focados no que estava por vir, tiveram ignoradas suas paisagens, obstáculos, atalhos, encruzilhadas. No fim, não encontrei as verdades mortas, fixas e transparentes que buscava, mas os saberes encarnados que vivem e se recriam em sujeitos reais; encontrei processos de significação da existência que se operam em linguagens, gramáticas e categorias que não nos pertencem, cujos limites não obedecem à nossa vontade, mas que nos habitam e, por isso, são negociadas diariamente no jogo de capoeira que é o campo da inteligibilidade, onde não há vencedores nem vencidos, somente corpos improvisando sua dança.

1.1. Saberes Encarnados: lesbianidade, feminismo, gênero e educação

Os conhecimentos são como orixás, forças cósmicas que montam nos suportes corporais, que são feitos cavalos de santo; os saberes, uma vez incorporados, narram o mundo através da poesia, reinventando a vida enquanto possibilidade. (...) Não assumiremos o repertório dos senhores colonizadores para sermos aceitos de forma subordinada em seus mundos; o desafio agora é cruzá-los, “imacumbá-los”, avivar o mundo com o axé (força vital) de nossas presenças (RUFINO, 2019, p. 9, 10)

Indignação. Rebeldia. Raiva. Palavras às quais usualmente atribuímos significados negativos, de desordem, desarmonia, violência; mas o que têm esses sentimentos a ver com a criatividade, a resiliência, a vitalidade?

Guacira Lopes Louro (2007) nos ensina que, a despeito de todas as divergências teóricas e metodológicas existentes entre aqueles que tomam como seus o campo do gênero e da sexualidade, compartilhamos a certeza de que as discriminações são intoleráveis, concordamos que esses são temas dignos de nossa atenção e nisso reside nossa afinidade, o horizonte político de nossa identidade. Contudo, Lopes Louro não nomeia o sentimento que nos move, o qual eu talvez categorizasse como indignação; em alguma medida, ao leitor menos atento, pode parecer que esta força motriz emerge da simples racionalização de uma incompatibilidade de valores.

Audre Lorde e Luiz Rufino, por outro lado, não deixam qualquer espaço para que se menospreze a importância dos afetos nesta dinâmica: para Rufino (2019), a rebeldia é um ato político partido do inconformismo; para Lorde (2019), a raiva é o efeito do sofrimento que, traduzido em ação, transforma radicalmente as dinâmicas sociais. Não por acaso, é a poesia a linguagem preferida por Lorde para dar voz à sua experiência, para nomear aquilo que ainda não pode ser pensado e, por isso, a poeta opõe a poesia que carrega a destilação da experiência ao “estéril jogo de palavras” (2019, p. 46) dos patriarcas brancos, desconectado do erótico enquanto fonte de poder e conhecimento. Rufino (2019), por sua vez, afirma sem rodeios que essa esterilidade é uma característica do pensamento colonial, branco. A razão branca, que, em seu esforço totalizante, universalista e colonizador de fabricação da verdade, produz desencanto e esquecimento é o contraponto da vida, é esvaziamento de potência.

Louro (2001) caminha no mesmo sentido quando nos alerta que, nas dinâmicas de poder intrínsecas ao funcionamento dos dispositivos discursivos, emergem modalidades de conhecimento, enquadramentos epistemológicos que delimitam aquilo que pode ser considerado saber; deste modo, o par conhecimento/ignorância nada mais é do que um dos

muitos binarismos gestados no bojo de uma epistemologia específica e heterossexual. É necessário, no entanto, um olhar mais atento às operações discursivas que permitem considerar esse regime de poder-saber assentado na heterossexualidade como sendo, na descrição ampla oferecida pela autora, aquele que dá sentido às sociedades contemporâneas.

Joan Scott (2011), analisando a emergência do secularismo enquanto valor civilizatório, demonstra que a identidade ocidental, ficção política estabelecida no contexto de emergência dos Estados Nação e do pensamento iluminista, se faz possível somente na contraposição ao seu exterior constitutivo: um Oriente fundamentalmente religioso, autoritário, em que a mulheridade é caracterizada por violência e subordinação.

Em outras palavras, é na construção de um oposto complementar e hierarquicamente inferior, despido de complexidades, nuances e fragmentações, que sua unidade e coesão se erguem. Há, nesta operação, um expurgo de todas aquelas características indesejáveis, projetadas no outro: um processo de abjeção, conforme descrito por Butler (PRINS; BAUKJER, 2002).

A historiadora segue argumentando que a suposta neutralidade da razão iluminista e da ciência moderna se fundamenta na naturalização e universalização de seus valores culturais, consolidando-os como normativos. Neste processo, emerge uma série de dicotomias – Estado/Igreja, público/privado e mente/corpo, reelaborado por Scott como razão/sexo – de modo que a política, o espaço público e a racionalidade se inscrevem no campo do masculino, enquanto as paixões, a corporalidade se circunscrevem ao feminino.

A esta complementaridade hierárquica e totalizante, Monique Wittig (2006) chama *straight mind*: o pensamento binário que caracteriza o regime político da heterossexualidade, o pensamento da dominação.

Resumidamente, a partir de todos esses apontamentos, podemos entender que, no pensamento colonial, amalgamam-se questões raciais, de gênero e classe, étnico-religiosas, embates centro-periferias, entre diversas outras oposições binárias e hierarquizadas, uma vez que, nessa modalidade de produção de saberes, a diferença só pode ser pensada como espelho imperfeito do referencial normativo.

Entretanto, faz-se necessário recordar que a totalização colonialista é efeito de um processo discursivo de abjeção e, por isso, ainda que se afirme – por meio de violência – como total, há experiências, saberes, existências, vidas que resistem, negociam, se negam, recusam a conformação. Operar os múltiplos saberes que lhe escapam, com ela convivem e disputam, exige que mergulhemos nos espaços de invisibilidade, de ininteligibilidade, nas

fraturas e frestas. Mais ainda, exige desapego da racionalidade estéril e da presunção de controle instrumental sobre os saberes, exige que se permita encantar e se reavivar por eles; combater o carrego colonial com o axé da encruzilhada, como diria Rufino (2019).

Procuro aqui celebrar os saberes que fogem à estrutura binária e à aridez colonial, que vibram nos corpos e animam as existências resilientes daqueles que se recusam a deixar o desencanto lhes tomar. Ao final, ofereço um ebó a Exu na encruzilhada da SciELO com a Capes, colocando nele tudo que pude encontrar, e, jogando dendê por cima, peço que me ensine a encantar as categorias e dançar nas teias dos saberes para fazer jus, neste trabalho, à potência das lesbianidades.

1.2. O que nos espera do outro lado do arco-íris? Lesbianidades na fronteira entre gênero e sexualidade

Quando o arco-íris surgia eu ia correndo na sua direção. Mas o arco-íris estava sempre se distanciando. Igual os políticos distantes do povo. Eu *cançava* (sic) e sentava. Depois começava a chorar. Mas o povo não deve *cançar* (sic). Não deve chorar. Deve lutar para melhorar o Brasil para os nossos filhos não sofrer o que estamos sofrendo. Eu voltava e dizia para minha mãe: O arco-íris foge de mim (JESUS, 2007, p. 54-55).

Quando criança, lembro-me de ouvir minha mãe dizer que havia um pote de ouro no final do arco-íris, mas que deveríamos tomar cuidado na busca porque atravessar por baixo dele faria uma menina tornar-se menino e vice-versa. A ideia me atraía e intrigava, principalmente porque, assim como Carolina Maria de Jesus⁵, não podia alcançá-lo, ele fugia de mim. Tive de conviver com a questão: o que nos espera no reino do impossível, onde corpos se transmutam e riquezas se escondem?

Somente muito mais tarde, descobri que o arco-íris, nas religiões afro-brasileiras, está ligado a Oxumaré, um dos orixás carregados de ambiguidades, inclusive de gênero, o que soou ao mesmo tempo uma coincidência e um sinal: onde reinam as taxonomias brancas da lesbianidade – que busquei desenredar neste tópico – é impossível encontrar a fluidez dos orixás, as riquezas do inacabamento. Infância e adolescência se passaram antes que eu conseguisse perceber que o arco-íris era apenas um jogo de luz e que bastava empunhar a lente correta para enxergar sua profusão colorida, que o mundo do impossível convive com o mundo das verdades irredutíveis e dele transborda.

5 No livro “Quarto de despejo” (1960), Carolina Maria de Jesus relata ter ouvido a mesma história, contada por sua mãe. Começou, então, uma busca incessante para encontrar o arco-íris, desejando “tornar-se” homem; refletindo, posteriormente, sobre os significados deste desejo estarem atrelados aos poderes concedidos por uma matriz patriarcal.

Pessoalmente, para mim, essa lente se materializou por meio das existências lesbianas, cuja história e multiplicidade não poderiam ser retomadas sem fazer referência aos estudos feministas e de gênero. Emprego o termo “gênero”, nas expressões “estudos de gênero” e “campo do gênero”, reconhecendo o vasto potencial de significação que se realiza na medida dos interesses políticos e das operações teórico-metodológicas empreendidas em movimentos específicos da história em contextos particulares das obras de diversos autores e autoras (SCOTT, 1995; 2012a; MORAES, 1998; HARAWAY, 2004; COSTA, 2012)⁶.

Torna-se evidente, dada a imprecisão conceitual implicada nesta variedade de usos, que a sistematização das trajetórias plurais que constituem o campo do gênero não supõe a descrição de um passado linear e coeso, mas um processo de tessitura que permite à pesquisadora, a partir do emaranhado de discursos que constitui o campo, a construção de uma trajetória própria e a identificação de nós discursivos que informam a sua análise. Empresto aqui o conceito de campo discursivo de ação, conforme descrito por Sonia Alvarez (2004), para retomar esta rede político-comunicativa – ou emaranhado de interlocuções – em que interagem atores diversos vinculados por uma gramática política comum, neste caso, a gramática do gênero, à qual não é possível fugir ao se discutirem temas afeitos à sexualidade, principalmente sob um viés feminista.

Optei pela abordagem de Alvarez, principalmente em razão de que o instrumento conceitual oferecido por ela permite enfatizar as relações entre os saberes produzidos e as tensões políticas existentes no campo, de modo que as categorias, significados e posições não são tomados de modo neutro, mas sempre em disputa, em tensão e em processo de resignificação profundamente marcados pelo cenário político em que se inserem e produzem. Não poderia ser diferente, tendo em vista a importância que atribuo neste trabalho à apropriação dos saberes e às suas reverberações nas vidas de sujeitos reais.

Contudo, no que se refere à utilização do gênero como conceito, opto por subscrever a noção de categoria de análise proposta por Joan Scott (1988; 1995), que possibilita operá-lo para a investigação de cenários e contextos não necessariamente ligados às categorias homem e mulher. Concebendo o gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86), a historiadora deslocou o interesse para os processos de significação de masculinidades e feminilidades em quaisquer campos do conhecimento e as

6 Vale citar os usos do gênero como índice gramatical, oposição construcionista social à naturalização do sexo, marcador de desigualdade, eufemismo ou signo neutralizador para as discussões sobre desigualdade entre homens e mulheres, matriz normativa na qual se engendra a performatividade, entre muitos outros (RUBIN, 1993; MORAES, 1998; NICHOLSON, 2000; BUTLER, 2003; HARAWAY, 2004; PEDRO, 2005).

modalidades por meio das quais estas práticas de produção de sentido revelam (e estabelecem) fluxos de tensões de poder. A categoria gênero é, portanto, uma chave de leitura que nos permite perscrutar os mecanismos de produção de diferenças e desigualdades, os paradoxos dos processos de identificação dos sujeitos, a normatividade e a resistência; representa a inauguração de um aparato conceitual relevante para o estudo desta dimensão das relações de poder e de suas articulações com outras, como raça e classe.

Neste sentido, a separação estrita entre gênero e sexualidade – embora frutífera como estratégia de desnaturalização da heterossexualidade e de desvinculação entre identidade de gênero e orientação sexual – perde potência, uma vez que o dispositivo da sexualidade é intrinsecamente generificado⁷.

Considerando que a orientação sexual não é tratada neste trabalho como pressuposto, mas como categoria, com fronteiras definidas histórica e politicamente, questionar os significados da lesbianidade talvez seja um bom ponto de partida, reconhecendo as inúmeras possibilidades contidas na palavra e os múltiplos caminhos que ela nos indica.

Na esteira dos estudos históricos e etnográficos, pesquisadores/as como Peter Fry e Edward MacRae (1985), Jules Falquet (2006) e Tânia Navarro Swain (2016) apontam que práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo receberam significados próprios em diferentes sociedades, sendo a contemporânea noção de lesbianidade característica das sociedades marcadas pelo moderno dispositivo da sexualidade, pela ordenação dos significados afetivo-erótico-sexuais que permitiu a invenção da homossexualidade e sua legitimação como definidora de identidades. Com efeito, a noção de homossexualidade nasce no contexto político europeu da criminalização das práticas sexuais não reprodutivas – as sodomias –, nos processos de secularização da ordem social ocidental que marcaram a emergência do Estado-Nação (FOUCAULT, 1988; SCOTT, 2011).

Retomando uma das possíveis trajetórias na genealogia da sexualidade ocidental, Thomas Laqueur (2001) e Anne Fausto-Sterling (2002) resgatam noções de sexualidade herdadas da cultura greco-romana clássica em que o sexo não se confunde com o exercício da afetividade, mas se relaciona intimamente à demonstração e demarcação de espaços de poder, em uma ordem na qual o gênero regula primordialmente o *status* social. Neste quadro específico, a transgressão na qual poderiam incorrer as mulheres que se relacionam

7 Teresa de Lauretis (2014) elabora crítica bastante interessante à desvinculação entre as políticas de gênero e as políticas da sexualidade; Paul B. Preciado (2014; 2018), por outro lado, promove uma rearticulação notoriamente potente entre essas duas dimensões, de modo que o gênero e a sexualidade passam a ser concebidos como complexas tecnologias sociais que produzem corpos sexuados, subjetividades, identidades, categorias, etc., excedendo os limites do campo reprodutivo.

sexualmente com mulheres não seria propriamente sexual, mas de gênero: assumindo uma postura sexualmente ativa, ainda que não houvesse possibilidade de penetração, a virago⁸ cometeria o ilícito de emular o comportamento do homem e tomar-lhe o lugar de direito na ordem social. De modo inverso, o sexo entre cidadãos e mulheres, bem como entre cidadãos e escravos, assinalava o exercício de poder pela penetração, enquanto as relações entre cidadãos, embora lícitas, não poderiam comportar este tipo de manifestação de assimetria, tendo em vista seu *status* político equivalente. A importância e a centralidade do pênis, da penetração e de seus significados matizados de poder eram tamanhas que, durante boa parte da história ocidental, tanto os órgãos femininos quanto as práticas sexuais entre mulheres sequer recebiam nome próprio, sendo representados a partir de usos impróprios dos termos masculinos ou simplesmente silenciados (LAQUEUR, 2001; GOMIDE, 2007).

Thomas Laqueur (2001) e Jeffrey Weeks (2002) descrevem, por sua vez, a transição entre os modelos isomórfico e dimórfico, quando a emergência e hegemonização da interpretação biomédica sobre a corporalidade – na esteira do positivismo iluminista e da ruptura com a metafísica que orientava o poder monárquico, na constituição de dispositivos biopolíticos de controle dos corpos e policiamento social (FOUCAULT, 1988; 1997) –, localizou a verdade do sujeito no corpo cindido da mente e, mais propriamente, no sexo. Neste cenário renovado – ou em processo de renovação – a transgressão normativa da homossexualidade converte-se progressivamente em característica identitária e adentra o campo propriamente sexual. Este processo foi acompanhado pelo aparecimento público lesbiano, vinculado à ideia de uma comunidade homossexual urbana que se consolidava nos EUA, Inglaterra e Alemanha, caracterizado pela emulação de uma masculinidade profundamente marcada por significados políticos ligados à assunção de sua condição como sujeito de desejo e pela estética *butch/femme* (SOARES, COSTA, 2011).

Aparecem, neste ínterim, categorias atualizadas a partir dos discursos nascentes e de suas interlocuções com as concepções tradicionais da sexualidade: combinam-se elementos de corporalidade, desejo sexual e significados de gênero na produção das homossexualidades, transexualidades – e posteriormente transgeneridades –, travestilidades e intersexualidades (LEITE JR., 2008). Quando construído a partir da composição entre sexo biológico e desejo sexual, ambos cristalizados em seus significados biomédicos, o discurso da orientação sexual

8 Figura característica do modelo isomórfico, em que diferenças sexuais se compreendem como gradações no desenvolvimento de um único corpo, obedecendo à lógica metafísica de uma economia dos fluidos regida pelo calor. A virago, por dispor de uma quantidade maior de calor – implicando, também, coragem, força, racionalidade –, apresentaria características e comportamentos mais próximos aos dos homens, por vezes transitando entre os espaços de gênero e corporalidade (LAQUEUR, 2001).

concebe homossexualidade masculina e lesbianidade como manifestações espelhadas de um mesmo fenômeno. Ou seja, da inversão de objetos de desejo, desvinculada dos significados de gênero – reunidos nos discursos da identidade de gênero – e do sexo como exercício de poder, em um processo assimilacionista de “domesticação política do desejo, domesticação de identidades, domesticação política de sujeitos de desejo” (SOUZA FILHO, 2009, p. 64).

Esta impressão reforça as discussões propostas por Tânia Navarro-Swain (1999), para quem a lesbianidade aparece quase sempre definida pela lógica do desejo masculino, mesmo nos escritos feministas, em uma política colonizadora que delimita os sentidos que a ela pode adquirir. Nas palavras de Monique Wittig (2006, p. 52), para o pensamento *straight*, a homossexualidade nada mais é do que heterossexualidade. É a partir das fraturas e lacunas apresentadas pela existência lésbica aos saberes feministas e LGBTQIA+ que começam a se desenvolver, entre os anos 1970 e 1980, um pensamento lésbico autônomo, uma epistemologia própria que questiona a heteronormatividade do pensamento feminista, o caráter masculino do movimento LGBTQIA+ e a universalização do sujeito (FALQUET, 2006; SOARES, COSTA, 2011; ABREU, 2016). O pensamento lésbico desponta, portanto, no fogo cruzado entre sexo, sexualidade, gênero, desejo, normatividade, engendrando inúmeras trajetórias, articulações e interlocuções.

A resistência à desnaturalização e ao exame da heterossexualidade como um regime político nos discursos feministas que adquiriram *status* hegemônico, conforme denunciam diversas autoras (SWAIN, 1999; LESSA, 2003; FALQUET, 2006; SOARES, COSTA, 2011; ABREU, 2016), encobria-se por meio do silenciamento das questões que a lesbianidade apresentava. Muito embora o escrutínio da sexualidade sobre o qual nos alerta Foucault (1988) tenha marcado, também, parte das teorias feministas – até mesmo em razão das possibilidades de subversão normativa que o construcionismo social⁹ possibilitava, em oposição ao essencialismo –, há que se recordar, mais uma vez, que não há linearidade nos processos de circulação e tensão discursivas; teóricas, entre elas teóricas lésbicas, apropriaram-se de formas diversas das categorias que organizavam o conhecimento sobre a sexualidade ocidental, renovando e reelaborando seus significados, por vezes opondo-se e por vezes corroborando os discursos da ciência da sexualidade. Poderia citar Shulamith Firestone, Susan Brownmiller, Audre Lorde, Andrea Dworkin, Carole Pateman, Catherine MacKinnon, Monique Wittig, Adrienne Rich, Carole Vance, Gayle Rubin entre tantas outras teóricas que trazem a sexualidade no âmago de suas análises.

9 Sobre o construcionismo social e o espectro de discursos compreendido pelo termo, ver Weeks (1999).

O enfoque na sexualidade, contudo, não significou consenso em relação a sua abordagem, seja do ponto de vista teórico-metodológico ou político: a eclosão das chamadas *sex wars*, no contexto do feminismo estadunidense dos anos 1980, oferece um vislumbre da complexidade do tema (MACKINNON, 1984; JEFFREYS, 1990; 1993; 2003; BUTLER, RUBIN, 2003; LORDE, STAR 2009; RUBIN, 2011), assim como a querela envolvendo as editoras da revista francesa *Questions Féministes* – que opôs teóricas como Monique Wittig, Christine Delphy e Simone de Beauvoir – centrada nas relações entre identidade sexual e engajamento feminista (BOUCIER, 2015; ABREU, 2016; GROSSI, 2018) e, no cenário nacional, as rupturas entre o SOMOS, seu subgrupo Lésbico-Feminista e, posteriormente, o SOS-Mulher, que terminaram por dar origem ao Grupo de Ação Lésbica Feminista (GALF), conforme comentam Soares e Costa (2011).

São inúmeras as posições possíveis na teia discursiva que articula gênero, sexo, práticas sexuais, desejo; a cada reelaboração desses nós e interlocuções, significados múltiplos emergem para a lesbianidade. A multiplicidade de sentidos é tamanha que Swain (1999; 2016) avalia ser impossível delimitar os contornos de uma categoria ou identidade, preferindo emprestar de Rosi Braidotti a ideia de “cartografia nômade”.

Dialogando com as teóricas do patriarcado e rejeitando a naturalização do desejo sexual, Adrienne Rich (2010) investe na proposta de uma economia erótico-afetiva feminina, que não se restringe às práticas sexuais e se fundamenta alternativamente na sororidade como compromisso político, para elaborar as noções de *continuum* lésbico e heterossexualidade compulsória. Esta noção aparece, também, em alguns dos grupos lesbofeministas franceses, descritos por Maira Abreu (2006), e assemelha-se à discussão proposta por Tânia Navarro-Swain (2006) em que, a partir de aportes foucaultianos, a autora opõe o dispositivo da sexualidade – marcadamente masculino – a um dispositivo amoroso que produz o feminino. A lésbica de Rich não se diferencia da mulher heterossexual senão por seu investimento nesta economia erótico-afetiva própria, que se opõe ao que Marilyn Frye (1983) chamou homoerotismo da heterossexualidade masculina, constituindo-se como fronteira de resistência ao patriarcado, priorizando o feminismo e a identidade feminina.

Em consonância com o *continuum* de Rich, Audre Lorde (2019) focaliza esta economia erótico-afetiva que se silencia, se torna ininteligível, na estrutura binária do secularismo ocidental. Consoante à argumentação de Harriet Malinowitz (2013), o silêncio em Lorde guarda semelhanças marcantes com o pensamento de Michel Foucault e de Eve Sedgwick, em que o silêncio não aparece como ausência, mas como um espaço constitutivo

dos dispositivos, implicado em regimes de saber-poder. Sua proposta de ruptura com o referencial sexual masculino, de resgate da afetividade e de reencontro com o erótico como poder, é caracterizada pela interseccionalidade e informada pela experiência racializada. Rejeitam-se não só as assimetrias da sexualidade pensada sob o referencial masculino, mas a própria noção de racionalidade e objetividade, em uma obra que já anunciava rupturas com o colonialismo que se constata nas produções de teóricas latino-americanas, africanas, asiáticas, como Ochy Curiel, Yuderkis Miñoso, Dorotea Grijalva, Sokari Ekine, Oyèrónké Oyèwùmí, Jasbir Puar.

Por outro lado, a iniciativa de firmar a violência como paradigma da sexualidade e reafirmar a economia afetivo-erótica feminina como alternativa feminista é mote de severa crítica elaborada por Gayle Rubin (RUBIN, 2011; RUBIN, BUTLER, 2003), que acusa Rich de dessexualizar a lesbianidade e reforçar uma feminilidade ausente de desejo ao evocar as amizades românticas, em oposição à apropriação do desejo e afirmação das mulheres como sujeitos desejantes. Rubin rejeita a ideia da sexualidade como instituição de violência – percepção que atribui a um olhar moralista¹⁰ – e volta seu olhar para as interdições morais sobre a sexualidade¹¹, afastando-se dos feminismos hegemônicos e priorizando as identidades sexuais, em diálogo com as propostas *queer*.

Com efeito, o esforço em desvincular as práticas sexuais da reprodução e reivindicar a construção autônoma da identidade e da sexualidade, promovendo a pluralidade para as possibilidades relacionais, eróticas e de subjetivação, é um marco central na constituição da teoria *queer* (SOUSA FILHO, 2009; MISKOLCI, 2009; 2012; 2014). Consoante ao que aponta Miskolci (2012), os estudos *queer* deslocam a questão central da homossexualidade – característica dos chamados estudos de minorias – para a abjeção, recusando as políticas de inclusão e optando por estratégias de desestabilização normativa. Enquanto Miskolci afirma que o *queer* seria tributário do feminismo, na medida em que dialoga com suas categorias e discussões, principalmente no que se relaciona ao gênero, Gomide (2007) destaca que, entre

10 Catherine MacKinnon (1984) contradiz o argumento de Rubin tomando a moral como objeto de análise e operando com as relações de poder que permitem falar em moralidade, obscenidade, normalidade. Sua tese se sustenta na percepção – surpreendentemente foucaultiana – de que a proibição moralista de práticas consideradas “dissidentes” por Rubin não deriva de um genuíno interesse em proteger valores e normas, mas da economia masculina do desejo, fundamentada no prazer na transgressão, na dominação.

11 Faz-se digna de ressalva a questão da abjeção em Rubin, quando interpretada restritivamente, como sinônimo de estigma ou condenação moral. Alternativamente, nas análises de Butler (PRINS, MEIJER, 2002), a abjeção aparece como processo discursivo de restrição das possibilidades de significação e narrativa – que se aproximam da noção de inteligibilidade –, o que engendra, também, condições de precariedade. De modo semelhante à filósofa, Lauretis (2003) utiliza-se da metáfora do ponto cego, em que a abjeção retoma a impossibilidade do dizer-se e representar-se nos termos do código dominante, o que faz recordar, ainda, o irrepresentável em Luce Irigaray e o silêncio em Audre Lorde.

as condições de possibilidade para a emergência dos estudos *queer*, encontram-se, justamente, o movimento LGBTQIA+ e os estudos de minorias que possibilitaram a construção de um senso de comunidade, bem como das identidades políticas LGBTQIA+.

Malinowitz acrescenta que os estudos *queer* devem, ainda, ao pós-estruturalismo, boa parte de seu aparato teórico-metodológico, investindo intensamente na desestabilização de categorias produzidas anteriormente, inclusive pelas pensadoras lésbicas. A centralidade atribuída à sexualidade pelo feminismo radical dos anos 1970, e explorada pelo pensamento lesbiano, é criticada por alguns teóricos *queer*, para os quais “privilegiar a sexualidade como um marcador tão fundamental da individualidade é, no limite, tão arbitrário e equivocado [...] como afirmar que um ser é definido pela qualidade de ser fumante ou atravessar o país de esqui” (MALINOWITZ, 2013, p. 126).

O deslocamento das políticas identitárias para políticas da diferença, empreendido pelos estudos *queer* (GOMIDE, 2007), permite que se fale, então, em processos de produção dos corpos sexuados – em oposição ao uso da categoria sexo –, em subjetividades produzidas entre potências de significação e tecnologias de si e na identidade como uma construção singular que tensiona as possibilidades de reconhecimento e inteligibilidade ao fundamentar-se e, ao mesmo tempo, reconstituir categorias e significados parcialmente compartilhados.

A obra de Monique Wittig (2006), neste contexto, pode configurar um caso representativo da discussão relativa às apropriações de categorias e torções de significado, destacadamente no contexto do pensamento lésbico, na medida em que diferentes interpretações de seu pensamento parecem reverberar escolhas teóricas e conceituações distintas e, conseqüentemente, ensejar linhas de ação e projetos políticos singulares (SALDANHA, 2018; 2021). A francesa radicada nos EUA, cuja obra estabelece uma ponte entre os pensamentos lésbicos francês e estadunidense (GROSSI, 2018), resgata as discussões de Dworkin e MacKinnon, em que a sexualidade “normal” aparece como uma instituição de violência naturalizada, e as recompõem a partir do diálogo com o feminismo materialista e anti-naturalista francês (ABREU, 2016), para reconstituir “a mulher” como uma categoria política e a lésbica como um espaço conceitual de ruptura com a ordem heterossexual – ou, mais precisamente, com a *straight mind* –, na leitura de Lauretis (2003).

Judith Butler (2003), por outro lado, examina a lésbica wittigiana a partir da psicanálise e em diálogo com Luce Irigaray, denunciando o que qualifica como ratificação da metafísica da substância e renovação do sujeito masculino universal. Enquanto Wittig parece presumir a existência de um sujeito que, embora esteja imbricado em normas sociais, possui

certo grau de estabilidade e coerência, Butler advoga pelo entendimento do sujeito como esforço de consolidação de significados fragmentados que se manifesta na narrativa de si e implica, necessariamente, portanto, a possibilidade de autodeterminação.

Deste modo, pode-se argumentar que, em Wittig, categoria e identidade ocasionalmente confundem-se, ao passo que, em Butler, a categoria se constrói a partir de significados parcialmente fixados, enquanto a identidade é um produto sempre inacabado de processos singulares de acionamento e costura de significados em que se constrói a impressão de um sujeito coeso. Por fim, embora ratifique a noção de heterossexualidade como regime político na construção de seu conceito de “matriz heterossexual”, Butler rejeita o entendimento da lesbianidade como resistência às normas de gênero, precisamente por interpretar que a identificação lesbiana não inaugura um assujeitamento livre de significados de gênero.

Paul B. Preciado (2011) elabora ainda uma leitura foucaultiana em que a heterossexualidade ressurge como tecnologia biopolítica de produção dos corpos, em articulação mais estreita com a noção de sexagem, que Wittig importa de Colette Guillaumin, do que com as leituras informadas pelo binômio sexo/gênero. Por sua vez, na leitura informada pelas políticas *queer* de gênero empreendida por Sam Bourcier (2015), a lésbica em Wittig constitui-se como um espaço alternativo de gênero, ao lado de outras possibilidades de generificação não-binária.

Perspectiva semelhante tem sido adotada por Adriana (Dri) Azevedo, orientada por Bourcier em seu estágio doutoral na *Université de Lille 3*, na reivindicação da lesbianidade no espectro das identidades não-binárias; Azevedo foi entrevistada, junto a outras pessoas não-binárias que se identificam, também, como lésbicas (ou sapatões), pela Revista AzMina, publicada em agosto de 2021 (BERTHO, 2021). Esta abordagem foi discutida também por mim – a partir de minha experiência pessoal e fundamentada no pensamento lésbico – em episódio do podcast “O nome disso é diversidade”, apresentado pela pesquisadora Débora Medeiros e divulgado em março de 2021 (ONDE Diversidade, 2021). Opto por considerar a lesbianidade, nesse contexto, como uma identidade de fronteira, em que a não-binariedade emerge como ferramenta de recusa dos referenciais legitimados pelo regime heterossexual; deste modo, julgo possível conciliar as perspectivas pós-identitárias à necessidade de se posicionar enquanto sujeito de direitos, pressuposto do regime biopolítico ao qual estamos inevitavelmente submetidos.

Finalmente, tanto a posição de Butler quanto a de Bourcier são alvo de desaprovação por Lauretis (1994; 2003; 2004), recordando que o descentramento da identidade lésbica empreendido por Wittig não se restringe aos processos de desidentificação com a categoria mulher, mas também compreende a ruptura com a economia masculina do desejo. Para a italiana, as políticas *queer*, orientadas pela cisão sexo/gênero/sexualidade, desvincularam-se das políticas sexuais radicais que informaram as análises de teóricas como Wittig e inspiraram a emergência destes estudos, permitindo a normalização das sexualidades dissidentes, mas não a ruptura com a epistemologia *straight* que fundamenta a sexuação e exploração dos corpos. Em síntese, na visão da autora, as políticas *queer* restringiram-se a políticas de gênero com viés, muitas vezes, identitário e ligado à diferença como pluralidade, secundarizando as políticas de sexualidade.

Propondo uma genealogia alternativa dos estudos *queer*, Caterina Rea (2018) resgata a produção lésbica decolonial e racializada dos movimentos lésbicos africanos e latino-americanos, deslocando o referencial branco usualmente centrado na obra de Teresa de Lauretis (MISKOLCI, 2014) para o pensamento de Glória Anzaldúa. Nesta genealogia, o *queer* aparece não apenas como uma política da diferença no campo da sexualidade e do gênero, mas irremediavelmente imbricado em outras dimensões de poder, em que a colonialidade emerge nos processos de racialização, sexuação e exploração dos corpos.

Dialogando de forma estreita com o pensamento de Monique Wittig, as teorias do *queer of color* preocupam-se com a noção de fronteira, com os saberes produzidos pelo deslocamento, com as zonas cinza. Mesmo o termo “lésbica” é rechaçado por sua trajetória branca e medicalizada, assim como ocorre no Nordeste brasileiro descrito por Guilherme Almeida e Maria Luiza Heilborn (2008), substituído por termos marcados pela noção de fronteiras e deslocamentos como *nepantlera*¹².

A denúncia da identidade coesa como produção colonial alcança as políticas identitárias dos movimentos estadunidenses, cunhando conceitos como femonacionalismo e homonacionalismo, que descrevem os processos de normalização das sexualidades e expressões de gênero dissidentes em regimes normativos fundados no colonialismo e na exploração, assim como em lógicas neoliberais. A imposição de uma epistemologia – e, quiçá, de uma ontologia, caso considere-se a ideia de uma economia afetivo-sexual alternativa (COSTA ALVAREZ, 2013; SALDANHA, 2017; 2018; 2021) – da sexualidade é outro alvo

12 Termo de origem Nahuatl, derivado de “nepantla”, que indica espaço intermediário, fronteiro. É utilizado por Glória Anzaldúa em substituição à denominação “lésbica”, considerada colonial, embranquecida e binária (REA, 2018, p. 121)

prioritário desta crítica por promover “a reciclagem da *queerness* (branca e burguesa) pelo projeto neoliberal que impõe a exclusão de outros sujeitos e de outros corpos por ele julgados incompatíveis” (REA, 2018, p. 126). O esforço do *queer of color* é, portanto, produzir alternativas que possibilitem a contestação simultânea dos diversos regimes de exploração que se imbricam a partir de uma lógica decolonial.

Reencontrei nessas reflexões aquela impressão, antes não fundamentada, de que a problemática da lesbianidade não se restringe à representação, mas constitui uma impossibilidade, uma vez que a sexualidade lesbiana e os modos de vida que ela pode engendrar não estão totalmente regulados pelo regime heterossexual. Portanto, é nesta encruzilhada que procuro localizar a lesbianidade, reforçando seu caráter fronteiro, sua posição paradoxal que não permite encerramentos e, por isso, convida à produção de novas possibilidades de relação, afetividade e subjetivação.

1.3. Saberes lesbianos no Brasil: recriação, subjetivação e resistência

A produção de uma narrativa colonialista e eurocêntrica, que define a história oficial e localiza no norte global a origem e o ponto de referência principal para a produção de saberes, provoca a impressão de que há um fluxo contínuo e unilateral que traz para a “periferia” aquilo que se produz no “centro”. Contudo, o campo de disputa comporta muito mais tensões, multiplicidades e fluxos, de modo que coexistem diferentes tempos, espaços e contextos de produção e circulação dos saberes acerca do gênero e da lesbianidade. Sendo assim, embora a opção por discutir em tópicos distintos o pensamento lésbico ratificado pela história oficial e a lesbianidade nacional possa, muitas vezes, servir à reificação desta clivagem, faz-se necessário ponderar sobre o tema da circulação de saberes, os processos de importação, recepção e exportação de categorias, considerando os hibridismos que marcam o aparato conceitual com o qual se opera nos espaços “periféricos”. Não pretendo, portanto, implicar que os significados atribuídos à lesbianidade no Brasil sejam derivações do pensamento internacional, mas resgatar trajetórias e interlocuções que nos permitam traçar redes de circulação e compreender as contingências políticas, históricas, discursivas nas quais se constituem seus marcos interpretativos (COSTA; 2014; COSTA, ALVAREZ, 2013).

O movimento feminista de segunda onda, que começou a se consolidar no Brasil dos anos 1970, coexistia com os movimentos de mulheres – muitas vezes associados à ala progressista da Igreja Católica e à Teologia da Libertação, compostos por mulheres da classe trabalhadora, cujas pautas concerniam principalmente à reivindicação de direitos sociais e

trabalhistas, que preexistiam à renovação do movimento feminista em território nacional (SOARES, COSTA, 2011; FREITAS, 2017). As reivindicações de ambos os setores, aliadas a questões de governamentalidade e controle populacional (FACCHINI, DANILIAUSKAS, PILON, 2013), fizeram o tema da sexualidade despontar no cenário nacional entre os anos de 1970 e 1980, consolidando-se nos anos 1990 com os processos de institucionalização e a incorporação das questões de gênero à agenda política internacional.

Como destacam Joana Maria Pedro e Marisa Barletto (2019), o feminismo de segunda onda na América Latina foi marcado pelos regimes militares e, portanto, pela impossibilidade de promover grandes manifestações públicas, pelo menos até os anos 1970. Os primeiros registros de suas atividades se relacionam aos eventos promovidos com apoio da Organização das Nações Unidas (ONU), à circulação de obras feministas internacionais e às experiências junto a grupos de reflexão de mulheres brasileiras exiladas no exterior durante a ditadura militar (PEDRO, 2006; SOARES, COSTA, 2011).

Esta mobilização era capitaneada por mulheres brancas da classe média intelectualizada que, envolvidas em uma dupla militância nos movimentos feministas e democráticos de resistência ao regime militar, puderam ancorar-se no reconhecimento internacional das questões de gênero para legitimar reivindicações até então compreendidas como secundárias diante do cenário político brasileiro, bem como para ultrapassar os limites da militância clandestina (FREITAS, 2017).

A atuação desta parcela do movimento – particularmente as mulheres vinculadas a universidades e institutos de pesquisa como UFPB (SOARES, COSTA, 2011), a USP e (FREITAS, 2017), a FCC, a UERJ, a Unicamp e a FIOCRUZ (FACCHINI, DANILIAUSKAS, PILON, 2013), bem como a outros espaços de produção de saberes como os grupos de reflexão – teve papel relevante no processo de circulação e produção de saberes feministas, assim como a imprensa alternativa, materializada em boletins e jornais¹³.

Contudo, transformações no cenário nacional marcaram, mesmo antes deste período, a progressiva inserção de pautas relativas à sexualidade na arena pública, o que fomentou o conflito contra os padrões morais normativos, o reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos pela ONU e as aproximações entre o movimento feminista e o Estado – atravessada por processos de profissionalização, institucionalização e ONGização dos

13 Freitas (2017) destaca que a imprensa feminista revelou-se extremamente relevante na constituição do movimento nacional, sobretudo tendo em vista a invisibilidade e o escárnio aos quais eram submetidas as pautas feministas e sexuais tanto pela mídia tradicional quanto pelos jornais alternativos, papel hoje reduzido em virtude do uso progressivo dos espaços de militância virtual – redes sociais, blogs e sites – como lugares de produção e circulação de conhecimento, bem como de articulação e agremiação política.

feminismos (ALVAREZ, 2014) – que permitiram o desenvolvimento de estratégias de *advocacy* e a garantia formal de alguns direitos reprodutivos e sexuais (SOARES, COSTA, 2011; FREITAS, 2017).

Regina Facchini, Marcelo Daniliauskas e Ana Cláudia Pilon (2013) destacam que, não apenas a legitimação garantida pelo apoio institucional às pautas de sexualidade marcou a emergência do tema no contexto nacional, citando-se, por exemplo, questões demográficas como a redução da taxa de fecundidade e o envelhecimento populacional. Assim como nos EUA, a epidemia de HIV também teve impacto relevante, embora, no Brasil, tenha servido à aproximação entre o Estado e os movimentos sociais a partir de campanhas e iniciativas de saúde pública, o que gerou também efeitos negativos, como a circunscrição da homossexualidade a sua significação naturalizada, mais próxima do discurso biomédico (SOUSA FILHO, 2009) e o afastamento da lesbianidade de seus significados políticos (FALQUET, 2006).

O contexto promoveu, ainda, uma aproximação entre os sujeitos das chamadas sexualidades dissidentes e o espaço universitário, uma vez que o discurso científico foi evocado para legitimar demandas e subsidiar a criação e o acompanhamento de políticas públicas voltadas para a população LGBTQIA+, embora a desconfiança em relação ao caráter normatizador e biopolítico dos saberes acadêmicos tenha permanecido em certa medida.

Conforme apontam Soares e Costa (2011), as apropriações teóricas de pensadoras lésbicas, a emergência de grupos de estudos e reflexão, assim como a organização de eventos que congregassem representantes de toda a América Latina foram alguns dos aspectos centrais na construção de um movimento lésbico nacional. Emergiram grupos de estudos e organizações militantes que buscavam construir espaços próprios à lesbianidade, sufocada nos grupos LGBTQIA+, de esquerda e de mulheres. Entre eles, citam-se Grupo Libertário Homossexual (GLH), criado na UFBA em 1979; o Grupo Lésbico da Bahia (GLB); o Grupo Lésbico-Feminista (LS), dissidência do grupo SOMOS, criado na USP na década de 1970; o LS se subdividiria, ainda, entre o SOS-Mulher – de orientação feminista – e o Grupo de Ação Lésbica Feminista (GALF), responsável pelo notável Boletim ChanacomChana. Esta importante publicação lésbica circulou por toda a década de 1980 divulgando e incentivando discussões sobre uma economia afetivo-sexual alternativa ao regime heterossexual e multiplicando olhares e significados sobre a lesbianidade, em diálogo estreito com a produção política lésbica internacional, destacadamente o lesbianismo radical ligado a Monique Wittig (FALQUET, 2006; LESSA, 2008; SOARES, COSTA, 2011).

Maria Célia Selem (2007) aponta que, embora estes coletivos, associações e articulações tenham surgido como tentativa de suprir a demanda por espaços políticos propriamente lésbicos, os termos "lésbica" e "mulher lésbica" se alternam nos discursos das ativistas, com predominância de uma identificação feminina que se aproxima do lesbianismo feminista internacionalmente referido à obra de Adrienne Rich (FALQUET, 2006; SELEM, 2007); em sua pesquisa, a noção de construção identitária, ligada a uma experiência afetivo-sexual compartilhada é recorrente, embora se matize pelo reconhecimento de sua multiplicidade e, por fim, convirja para um objetivo comum de transformação das representações sociais da lesbianidade. Em registro semelhante, Almeida e Heilborn (2008) que narram uma construção identitária fundada na reelaboração e ressignificação de experiências dolorosas, bem como a predominância por uma identificação mais próxima do lesbianismo feminista.

Dialogando com Manuel Castells (1999), autores e autoras apontam para a predominância de uma identidade de resistência, construída como trincheira e fundada em valores alternativos ou antagônicos à norma social. Contudo, Almeida e Heilborn (2008) afastam-se da análise de Selem (2007) ao detalhar a fluidez da identidade lesbiana, que não se funda somente na experiência afetivo-sexual marginalizada, mas também em uma gramática corporal partilhada, no mito de origem relacionado à poeta Safo e no essencialismo que delimita fronteiras rígidas entre hétero e homossexualidade, o que poderia guardar contradições com a identidade feminina que é predominantemente referenciada.

Conforme já mencionado, o período que se seguiu, caracterizado pela epidemia de HIV e da articulação com o Estado para construção de políticas públicas, é descrito por muitos autores como um momento de refluxo dos movimentos, em que a institucionalização e a profissionalização restringiram a autonomia das organizações. Contudo, conforme descrevem Guilherme Almeida e Maria Luiza Heilborn (2008), a parceria com o Estado também auxiliou no fortalecimento das redes do movimento lésbico – que passam a se organizar em partidos políticos, ONGs e organizações com baixo grau de formalidade –, potencializado pelo aumento dos fluxos informacionais característicos da globalização, a exemplo da criação de eventos como o Seminário Nacional de Lésbicas (SENALE), que reuniu lésbicas integrantes de ONGs, filiadas a partidos, além de pesquisadoras, estudantes e ativistas independentes, em que se oficializou a criação da Liga Brasileira de Lésbicas (LBL), no ano de 2003.

Pedro e Barletto (2019) sugerem que esse cenário seja compreendido a partir da noção de alianças, em contraponto à de tensões, que opõe os movimentos populares e acadêmicos, institucionalizados e autônomos, destacando seus antagonismos e compreendendo a entrada do feminismo na academia como marco de esvaziamento político. Para as autoras, estas leituras refletem um embate no que se refere às formas de atuação e às demandas de cada geração do feminismo, mas a legitimação do feminismo como um campo de conhecimento marcou o surgimento de outras formas de ação feminista, com foco na subjetividade.

Margareth Rago (1998a; 2019) salienta que, entre os anos 1980 e 1990, a categoria gênero se estabeleceu no cenário acadêmico nacional, promovendo uma profunda mutação neste campo do conhecimento, aliada às inquietantes problematizações de Michel Foucault, Giles Deleuze e Jacques Derrida, que dissolviam o sujeito moderno e desnaturalizavam dimensões sociais, culturais e sexuais da experiência.

Passamos, então, a perceber o deslocamento que se operava de uma forma de pensamento “arborescente”, “pivotante”, como diz Deleuze, fundado no privilégio do sujeito e, portanto, construído a partir da lógica da identidade, para as possibilidades de um pensamento relacional e diferencial, ou “rizomático”, como propõe este (RAGO, 1998a, p. 91).

Para a historiadora, a incorporação do gênero como categoria analítica ao vocabulário feminista permitiu sexualizar as experiências; indo além, fez possível questionar, na esteira de Foucault, o caráter racional, masculino e heterossexual do sujeito moderno. Claudia de Lima Costa (2002) acrescenta que, compreendendo a linguagem como constitutiva da subjetividade, os feminismos debruçaram-se sobre a elaboração de abordagens diversas para o sujeito no feminismo, promovendo possibilidades de escapar à lógica colonialista que produz o sujeito moderno como universal. Para a autora, o grande trunfo do feminismo tem sido o de operar com a posição paradoxal da mulheridade, marcado de negatividade e positividade.

Orbitando a subjetividade estão, portanto, os estudos mais recentes no campo do gênero, perscrutando processos de produção da experiência generificada. Tornar-se sujeito é tornar-se sujeito de gênero, mas as amarras normativas não são totais, há sempre algo que escapa, torce e viraliza.

Há muito tempo guardo a certeza de que seria este o tema principal da minha pesquisa; o fazer-se sujeito de gênero e equilibrar-se na fronteira, principalmente na medida em que reconheço a lesbianidade como uma experiência de subjetivação e de resistência. Não sabia ainda, entretanto, que dedicaria esse tópico a minha mãe, a mãe de todos os oris.

Iemanjá é, talvez ao lado de Ogum – cujo sincretismo carioca com o santo católico São Jorge promove até mesmo feriado oficial –, a orixá mais conhecida e cultuada no Brasil, nas mais diversas religiões e sob os mais diversos nomes. No Brasil, é sincretizada com várias qualidades de Nossa Senhora, sendo os mais usuais com Nossa Senhora da Conceição e Nossa Senhora dos Navegantes, tendo recebido da tradição judaico-cristã um caráter idealizado, até certo ponto condizente com as virtudes trazidas de África: Iemanjá é mãe acolhedora, protetora e provedora, aquela em que se gesta a vida. Contudo, a mãe dos orixás traz em si, também, a morte; é seu domínio o mar, também chamado de Calunga Grande: o grande cemitério, para onde tudo retorna (PRANDI, 1991; DAMASCENO, 2015).

Quando soube, recentemente, que sou filha de Iemanjá, me entristeci por saber tão pouco de sua mitologia, seus itans, suas qualidades e domínios; conhecia somente sua característica maternal, o que, em uma inevitável leitura de gênero, soava um tanto estereotípico. Entretanto, o acaso fez com que a cerimônia do meu casamento fosse marcada para dezembro, justamente na festa celebrada para reverenciar Iemanjá. Foi provavelmente essa a primeira vez que ouvi dizer que minha mãe é também a dona de todos os oris, aquela que rege a formação da individualidade.

Conta Reginaldo Prandi (1991) que, depois de tentar sem sucesso muitos materiais, Oxalá recebeu de Nanã a lama do fundo dos rios e finalmente pode modelar com ela o corpo dos humanos, mas a criação ficou incompleta, faltando-lhe personalidade, desejo, destino. Passou, então, a Ajalá a responsabilidade por fornecer a eles os oris, moldando-os em barro e cozinhando no forno; mas Ajalá nem sempre acertava sua feitura, de modo que muitos humanos recebiam uma cabeça malformada.

Era Iemanjá a responsável por cuidar das cabeças, consertando as falhas deixadas por Ajalá. Recebera esta missão depois que fizera Oxalá enlouquecer com suas reclamações, já que considerava a tarefa de cuidar do pai de todos os orixás insuficiente para si, almejando realizações e honras maiores; ajudada por Exu, Iemanjá tratou do marido, fazendo oferendas, tratando dele com ervas e rezando por ele, até que sua cabeça se curasse. É por esse motivo que ofertas a Iemanjá são imprescindíveis em todos os rituais de bori, aqueles que precedem a iniciação ou têm como finalidade fortalecer a cabeça do iniciado, algumas vezes para lidar com desequilíbrios emocionais e psicológicos.

Iemanjá é, portanto, a responsável por preparar a cabeça do sujeito para a iniciação, para que, nas palavras de Mãe Stella de Oxóssi, seja possível “harmonizar-se consigo mesmo, com a sua ancestralidade e com a natureza” (SANTOS, 2011 apud DAMASCENO, 2015, p.

161), fazer-se símbolo do orixá, permitir que sua energia – que não é inserida no ritual de iniciação, mas sim constitutiva dos corpos – flua e dance.

Seu nome, consoante ao que registra Tatiana Damasceno (2015), tem como significado “a mãe dos filhos peixes”, derivando do iorubá *Yèyé omọ ejá*, resgatando o poder de suas águas sagradas, que fecundam a terra e oferecem proteção e identidade à humanidade. Em mais uma das muitas coincidências que alinhavam este trabalho, no início de 2021, minha esposa voltou a lecionar e, preparando uma de suas aulas, leu para mim o prefácio do livro de Irlandé Antunes, “Análise de textos: fundamentos e práticas”. O pequeno texto, escrito por Marcos Bagno, tem por título “Sobre peixes e linguagem” e se inicia dessa forma:

Me ocorre frequentemente a ideia de que nós nos relacionamos com a linguagem como os peixes se relacionam com a água. Fora da água, o peixe não existe, toda a sua natureza, seu desenho, seu organismo, seu modo de ser estão indissociavelmente vinculados à água. Outros animais até conseguem sobreviver na água ou se adaptar a ela, como focas, pinguins, sapos e salamandras, que levam uma existência anfíbia. Mas os peixes não: ser peixe é ser na água. Com os seres humanos é a mesma coisa: não existimos fora da linguagem, não conseguimos sequer imaginar o que é não ter linguagem – nosso acesso à realidade é mediado por ela de forma tão absoluta que podemos dizer que para nós a realidade não existe, o que existe é a tradução que dela nos faz a linguagem, implantada em nós de forma tão intrínseca e essencial quanto nossas células e nosso código genético. Ser humano é ser linguagem (BAGNO, 2010, p. 11).

Somos filhos-peixes de Iemanjá, a senhora dos mares, e na água-linguagem nossa mãe garante que se formará nossa subjetividade, nesta água-linguagem que nos é exterior e ao mesmo tempo constitutiva. E, assim como as águas de Iemanjá, as linguagens são múltiplas, plásticas, indomáveis; para viver nelas é necessário aprender a fluir, mesmo quando as marés não nos são favoráveis.

Ao final da leitura, ainda sensibilizada pelo encontro entre os domínios de Iemanjá e a dimensão linguística dos processos de subjetivação, recordei as palavras de Adrienne Rich, citadas por bell hooks: “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você” (HOOKS, 2013, p. 223). Neste capítulo de “Ensinando a transgredir”, hooks discorre sobre a imposição da língua inglesa padrão e seu papel como ferramenta colonialista, refletindo especificamente sobre a experiência dos povos africanos, povos desalojados e despossuídos, vivendo nos Estados Unidos.

Conforme pondera o terror de se perceber habitando um mundo de iguais – em raça e em condição social – sem que tenham entre si uma linguagem comum para criar laços e refazer-se do trauma da escravidão, hooks desenha os limites daquilo que aceita chamar, com ressalvas, de “língua do opressor”. Entretanto, assinala que a fala quebrada, imprópria,

equivocada, ilegítima do inglês reinventou a língua, levando-a além das fronteiras da dominação, transformando-a de modo tão radical que mal se podia reconhecer nela a ferramenta colonial dos brancos estadunidenses. A apropriação é também recriação, rebelião e resistência, principalmente quando a linguagem é veículo de afeto, lugar de encontro, encruzilhada, quando carrega o erotismo do qual fala Audre Lorde. Nas águas de Iemanjá se morre e renasce.

Para curar a visão entre mente e corpo, nós, povos marginalizados e oprimidos, tentamos resgatar a nós mesmos e às nossas experiências através da língua. Procuramos criar um espaço de intimidade. Incapazes de encontrar esse espaço no inglês padrão, criamos uma fala vernácula fragmentária, despedaçada, sem regras. Quando preciso dizer palavras que não se limitam a simplesmente espelhar a realidade dominante ou se referir a ela, falo o vernáculo negro. Aí, nesse lugar, obrigamos o inglês a fazer o que queremos que ele faça. Tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma (HOOKS, p. 233).

Assim, recorri aos debates acerca dos processos de subjetivação considerando seu caráter generificado, destacadamente à luz dos escritos de Michel Foucault e Judith Butler, para discutir as possibilidades de resistência à heteronormatividade, bem como o lugar da educação nos processos de dominação. Para isso, busquei em Iemanjá o fundamento para o equilíbrio entre sujeito e linguagem, para que a identidade seja sempre ferramenta de harmonização e nunca de sectarismos essencialistas. Por fim, procuro em hooks a perspicácia de reconhecer a complexidade das torções intrínsecas à apropriação da “linguagem do opressor”, jamais permitindo que a dualidade do pensamento branco me impeça de enxergar o funcionamento dos mecanismos de produção de legitimidade e a fluidez das relações de poder.

1.4. Sujeitos para o feminismo: fluir com as marés para resistir às tempestades

No debate que empreende acerca das modalidades de exercício de poder e resistência, Michel Foucault, segundo a leitura de Michael Peters (2002), descreve ao menos três dimensões dos conflitos sociais: a luta contra as formas de exploração, o embate com a norma e, por fim, privilegiando o caráter produtivo do poder, a luta “contra aquilo que prende o indivíduo a si próprio e, dessa forma, submete-o a outros” (PETERS, 2002, p. 2014).

O movimento feminista, durante suas primeiras ondas¹⁴, esteve focado nas primeiras dimensões descritas por Foucault: a luta contra as formas de exploração e o embate com a norma. Conforme apontam Pedro e Barletto (2019), a primeira onda do feminismo tinha como pautas a igualdade de direitos civis, políticos e educativos, com viés liberal; já a segunda onda foi marcada pela pluralização da categoria mulher, principalmente em resposta à atuação de mulheres negras na reivindicação do reconhecimento de sua experiência da mulheridade, pela denúncia à opressão patriarcal e a contraposição à hegemonia masculina.

Os usos do termo gênero acompanharam as dinâmicas de cada período, registrando-se ao menos cinco momentos distintos, consoante ao que explica Cláudia de Lima Costa (1994). O uso do gênero como variável binária, dicotômica e individualizada, muitas vezes operando como eufemismo de sexo, foi característico de um período de levantamento estatístico das diferenças entre mulheres e homens; o uso do termo gênero como sinônimo de papéis sociais, também dicotomizado, operava em conjunto com a noção de socialização – entendida como internalização de normas –, característico de um momento descritivo das desigualdades sociais, reforçando seu caráter coletivo; um terceiro uso do gênero como variável psicológica, parte de uma abordagem em espectro desde a feminilidade até a masculinidade, ambas naturalizadas, porém carrega qualidade individualizante, já que o gênero se localiza no âmago da psique, minimizando a sua dimensão política.

Costa descreve ainda outros dois usos, aos quais pretendo dar destaque, uma vez que os considero mais relevantes para a discussão apresentada aqui: a abordagem do gênero como sistemas culturais, feminino e masculino; e o uso relacional do termo, no qual se insere a conceituação do gênero como categoria de análise, privilegiada neste trabalho.

Na abordagem do gênero como sistemas culturais, Costa descreve a construção de uma contracultura feminina, com epistemologia e linguagem próprias, em oposição à masculina hegemônica. Critica, contudo, a excessiva ênfase na diferença e a idealização do polo feminino, bem como a suposição de que existe unidade, homogeneidade nas vozes femininas; mais além, aponta o risco de que a celebração da diferença dual se converta em naturalização da dominação.

Reflexões como as propostas por Adrienne Rich e Monique Wittig se inscrevem parcialmente neste modelo, uma vez que investem no fortalecimento de redes e vínculos entre

14 A divisão do feminismo em ondas é largamente criticada por sua característica eurocentrada e por obliterar a pluralidade de posições, temáticas e abordagens que o compuseram. Contudo, com fins didáticos, esta sistematização pode ser utilizada para se referir às facetas das lutas feministas que tiveram maior visibilidade e legitimidade reconhecida em determinado período histórico. É neste sentido que retomo a ideia de ondas feministas.

mulheres, no entanto, se esquivam dos vícios apontados por Costa na medida em que reconhecem a mulheridade como uma categoria política – no caso de Wittig – e propõem a torção de referenciais em vez da simples valorização do polo feminino. Vislumbram-se, já no pequeno resumo oferecido por Costa, no mínimo duas questões relevantes para a discussão que retomo: a homogeneidade da categoria mulher e a unidade do sujeito do feminismo, que seriam questionadas e problematizadas pelas feministas lésbicas e não brancas, e a naturalização da dualidade, da binaridade do gênero.

Ambas as questões são centrais para o último paradigma: o gênero entendido a partir de uma abordagem relacional, cujo foco está nas interações sociais, nas práticas, de modo que o sujeito e os papéis sociais deixam de ser referência, pressuposto, e se tornam problematizáveis. O gênero aparece, então, como efeito de estratégias linguísticas operadas por sujeitos reais e em contextos específicos, de forma que rupturas e continuidades só ganham sentido quando inseridas no cenário de interação.

Esta abordagem só seria possível a partir do encontro dos feminismos com uma profusão de outras problematizações contemporâneas, muitas delas ligadas ao pós-estruturalismo e à virada linguística:

De vários lados, do “pensamento da diferença”, da psicanálise, do novo historicismo, entre outras correntes críticas do pensamento, emergia a crítica à razão, ao sujeito universal e à lógica da identidade. O deslocamento do sujeito, a dissolução e historicização das identidades, a desnaturalização de inúmeras dimensões da vida social, cultural e sexual, um novo olhar se construía. Foucault preparara o terreno radicalmente, ao questionar a naturalização do sujeito e as objetivações operadas pelas práticas discursivas dominantes. O filósofo francês apontava para a maneira profundamente ahistórica com que trabalhávamos sujeitos e objetos, denunciando a imensa ilusão de que éramos vítimas ao falarmos do sujeito universal, tomado por personagem não apenas “de carne e osso”, mas de quem tudo emanava. Logo, as feministas avançaram a crítica questionando a figura do sujeito unitário, racional, masculino que se colocava como representante de toda a humanidade (RAGO, 1998a, p. 90-91).

Tanto Cláudia Costa quanto Margareth Rago afirmam a riqueza proveniente da convergência entre estas reflexões e o feminismo no final do século XX, com ênfase na superação do modelo monolítico para a identidade e para o poder, que possibilitaram a abordagem das complexas intersecções entre eixos de diferenciação social e a reelaboração do sujeito no feminismo, profundamente relacionadas à obra de Michel Foucault. No entendimento de Rago (2019), Foucault concede ao feminismo operadores conceituais para pensar questões pouco visíveis, oferece uma linguagem conceitual sofisticada a partir da qual o feminismo pode reelaborar seu entendimento da subjetividade.

Retomando o argumento quanto às três dimensões das lutas sociais descritas por Peters (2002) na obra de Foucault, cumpre salientar que o filósofo francês compreende os novos movimentos sociais como batalhas contra técnicas de poder que governam a individualização, preocupando-se com a autodeterminação e a reinvenção, em contraposição aos movimentos tradicionais, que investiram contra sistemas e instituições (VIEIRA, 2013) e em alguma medida, argumenta Peters (2002), pressupõem a precedência do sujeito frente às relações de poder. Em contrapartida, Foucault rompe com a ideia de homem revolucionário, engajado em grandes enfrentamentos e contradições sociais com o objetivo de libertar-se de um sistema social opressor por meio da descoberta da Verdade de si – por uma via racional de autoconhecimento – e do mundo; alternativamente, propõe a recusa de si e entende a liberdade como a possibilidade de reinvenção constante, um exercício de produção de modos de vida (VIEIRA, 2013; RAGO, 2019).

De forma bastante concisa, Priscila Vieira (2017) explica que a proposta foucaultiana de pensamento se particulariza por três deslocamentos essenciais: o primeiro, que se afasta da história do conhecimento em direção à formação dos saberes pelo entendimento das práticas discursivas como formas de veridicção; o segundo, que converte a análise das instituições de poder ou formas de dominação em estudo das técnicas e procedimentos de governamentalidade; e o terceiro, que tem como foco as formas de subjetivação.

[...] o objetivo foi escapar de uma teoria do sujeito, e analisar as diferentes formas pelas quais o indivíduo se constitui como sujeito. A partir do exemplo do comportamento sexual e da história da moral sexual (FOUCAULT, 2006; 2007a), Foucault tenta entender como, e por quais formas concretas de relação consigo, o indivíduo foi chamado a se constituir como sujeito moral de sua conduta sexual. Trata-se, assim, de operar os seguintes deslocamentos: livrar-se da questão do sujeito e analisar as formas de subjetivação e, além disso, estudá-las a partir das tecnologias da relação consigo, ou da pragmática de si (VIEIRA, 2017, p. 173).

Contudo, é importante recordar que as reflexões foucaultianas não se devem confundir com desdém ou desconsideração pelas lutas tradicionais. Rago (2017) discute esta questão de forma bastante pormenorizada, opondo-se à redução de Foucault à faceta unilateral de crítico do humanismo e localizando a relevância da abordagem foucaultiana para os feminismos nacionais em uma retomada concisa da questão. Segundo descreve, nos anos 1970, o discurso revolucionário das esquerdas sofreu uma “virada legal”, sendo redirecionado para constituir uma narrativa humanitária, baseada na noção de direitos humanos, no contexto de centralização e institucionalização dos movimentos sociais.

O apontamento foucaultiano é relevante na medida em que demonstra que, para constituir-se como sujeito de direitos, é necessário abdicar de si mesmo, acolhendo o princípio da obediência e submissão ao Estado; em outras palavras, o direito produz o sujeito que pretende tutelar e, portanto, a atuação feminista por meio do Estado não pode vencer o regime de dominação ou seus mecanismos de reprodução, somente reduzir seus efeitos. Entretanto, o próprio Foucault – e, com ele, Rago e Vieira – reconhece que mesmo essa atuação limitada pelas fronteiras do pensamento estatal tem o condão de transformar a cultura e a vida social; deste modo sua relevância primordial está na movimentação política que a fundamenta e nos efeitos imprevisíveis que dela decorrem, na estabilização de transformações sociais conquistadas nessas modalidades de atuação política, o que oferece condições de se afirmar enquanto força criativa em lugar de apenas defender-se de violências (FOUCAULT, 2016).

Com isso em mente, é possível argumentar que, por fundamentarem suas estratégias políticas e reflexões teóricas na noção moderna de sujeito, os feminismos de primeira e segunda onda encontraram limite político no paradoxo dos direitos descrito por Joan Scott (2005) e Margareth Rago (2017) e limite epistemológico na reificação do sujeito masculino universal que corresponde ao moderno sujeito de direitos, conforme argumenta Judith Butler (2003)¹⁵. Em diálogo com Gayle Rubin, Judith Butler (RUBIN, BUTLER, 2003) comenta a importância da psicanálise em sua trajetória de pesquisa na medida em que ofereceu ferramentas para lidar com algo de intratável que persiste na psique e que, ao contrário do se esperava, resiste à transformação social na qual investia o movimento feminista em suas reflexões derivadas, principalmente, do marxismo. Em *Problemas de gênero*, operando com as ferramentas psicanalíticas, Butler (2003) desenvolve sua abordagem da formação do sujeito generificado, dos processos de identificação e reelaboração de masculinidades e feminilidades. É, também, operando com a psicanálise que Butler elabora sua crítica aos feminismos humanistas, reafirmando a ideia de que não há sujeição não marcada pelos significados de gênero e resgatando a noção de irrepresentável – de Luce Irigaray – para, então, avançar em sua discussão no que concerne à inteligibilidade e ao reconhecimento.

Na reflexão proposta por Butler, a formação do inconsciente – e, portanto, do sujeito – é interpretada a partir dos significantes enigmáticos de Jean Laplanche, de modo que os

15 Butler acusa os feminismos humanistas, especificamente o de Monique Wittig, de subscrever a metafísica da substância e, com isso, promover uma masculinização involuntária do sujeito do feminismo. Este posicionamento reflete-se sobremaneira em sua análise do lesbianismo radical, o qual estaria completamente inserido no referencial de gênero como sistemas culturais (COSTA, 1994). Entretanto, proponho uma leitura ligeiramente distinta, com base na interpretação de Teresa de Lauretis (2003), a partir da qual compreendo a lesbianidade em Wittig como uma experiência de fronteira, não submetida inteiramente à lógica binária (SALDANHA, 2018; 2021), conforme já mencionado.

significados de gênero são recebidos, incorporados e reelaborados no processo de manejo do excesso significativo com o qual se depara o sujeito que negocia sua entrada no domínio da linguagem.

Desta forma, a filósofa se apropria do inconsciente fragmentado e incoerente de Laplanche, possibilitando a análise da identificação de gênero e da própria constituição do sujeito a partir das noções de performatividade e narrativa, não pressupondo, portanto, qualquer tipo de essência ou possibilidade de voluntarismo. Mais além, conclui que a fragmentação do sujeito é dissimulada em processos de purificação – de produção de espaços de abjeção no interior do próprio sujeito – de modo que a coerência, a impressão de uma substância, é produzida na negociação do reconhecimento por meio da narrativa do eu (PRINS, MEIJER, 2002; BUTLER, 2003; SALIH, 2015).

A discussão quanto ao status masculino do humano em *Problemas de gênero* repousa na ideia, trabalhada por Luce Irigaray e resgatada por Butler, de que a filosofia ocidental opera com uma lógica de simetria em que a diferença só pode ser pensada como cópia imperfeita de um modelo normativo universal – e masculino – que informa os processos de subjetivação. Buscando romper com esta lógica, Butler investe com Irigaray na noção de “irrepresentável”: aquilo que não pode ser apreendido nos termos da linguagem, do simbólico fálico da psicanálise lacaniana, um ponto de ausência linguística. A partir do resgate-produção de representações de uma relação entre mãe e filha, Irigaray sugere que poderia emergir um feminino como singularidade que possibilitasse alternativas de subjetivação; a passagem do um ao dois (IRIGARAY, 2002).

Contudo, Butler enxerga em Irigaray o risco da adoção de um olhar totalizante e colonialista que se pretende universal; em sua própria discussão no que concerne às possibilidades de resistência aos modelos normativos de subjetivação, Butler prefere pôr em diálogo a psicanálise – destacadamente a freudiana, mas também alguns pontos da sua versão lacaniana – e as reflexões de Michel Foucault quanto à formação disciplinar do sujeito no interior de dispositivos regulatórios difusos (BUTLER, 2017).

Sumarizando a formação disciplinar do sujeito no trecho “com o prisioneiro fica claro que o sujeito produzido e o sujeito regulado ou subordinado são a mesma coisa, e a produção compulsória é a sua própria forma de regulação” (BUTLER, 2017), Butler resgata o que Foucault chama de “alma”, a identidade psíquica normatizada, produzida nos processos de regulação da subjetividade. A totalização do sujeito, o processo a partir do qual ele se torna coeso e inteligível, passível de dizer-se em uma determinada gramática, é o processo que

encarcera o corpo em uma alma, no sentido foucaultiano, relegando ao inconsciente aquilo que resiste à exigência normativa. É possível afirmar, portanto, que o processo de subjetivação que permite a emergência do sujeito moderno é, ele mesmo, efeito da produção de um ideal normativo de encarceramento e regulação das possibilidades do corpo, de desmembramento radical entre corpo e mente, o que também se reflete na esterilidade a qual se referem Audre Lorde (2019), Luiz Antônio Simas (2018) e Luiz Rufino (2018; 2019).

No entanto, Butler põe em xeque a suposição de que o inconsciente é um repositório da pura resistência, recordando que ele é tão estruturado pelas relações de poder quanto a linguagem. Prefere questionar, portanto, de que modo a potência de resistência implicada no inconsciente permite a rearticulação dos dispositivos e tecnologias do poder. Todavia, a elaboração da resistência como efeito de poder – e não como espaço alternativo a sua operação – impede que se pense o imaginário como lugar de recusa à lei, conforme sugeria Irigaray; se a resistência emerge como efeito das tecnologias de poder, é a repetição necessária à manutenção do sujeito – a reelaboração que lhe garante a impressão de coerência e completude – que se torna o não-lugar privilegiado da subversão.

Investindo no tema do reconhecimento – de si e do outro – e sua relação com a resistência às normas, Butler retoma o surgimento da reflexividade em Foucault, lembrando que os códigos morais – que ele compreende como códigos de conduta – não agem de maneira unilateral, determinando o sujeito, mas a relação que estabelecem com o sujeito produz uma injunção que o força a criar a si mesmo. O criar-se está, portanto, implicado em uma operação crítica na qual se expõem os limites da norma e que carrega um custo incontornável:

Os termos que possibilitam o reconhecimento de si são dados por um regime de verdade. Esses termos estão fora do sujeito até certo ponto, mas também são apresentados como as normas disponíveis, pelas quais o reconhecimento de si acontece, de modo que o que posso "ser", de maneira bem literal, é limitado de antemão por um regime de verdade que decide quais formas de ser serão reconhecíveis e não reconhecíveis. Nesse cenário, nossas decisões não são determinadas pelas normas, embora as normas apresentem o quadro e o ponto de referência para quaisquer decisões que venhamos a tomar. [...] Pôr em questão um regime de verdade, quando é o regime que governa a subjetivação, é pôr em questão a verdade de mim mesma e, com efeito, minha capacidade de dizer a verdade sobre mim mesma, de fazer um relato de mim mesma. (BUTLER, 2015, p. 34-35)

A pergunta, então, para Foucault, não é quem eu sou, mas quem eu posso vir a ser. A possibilidade de rejeição, ao menos parcial, do regime de verdade no qual a subjetividade se forma, está implícita no mecanismo de assujeitamento; a priorização de uma estética de si –

em lugar de uma verdade – trilha linhas de fuga, produz modos de vida que não se subordinam à identidade, mas podem ser partilhados por sujeitos que ocupam posições muito diversas (VIEIRA, 2013). Afinal, se, de um lado, a opacidade do sujeito é intrínseca à sua formação justamente porque é inevitavelmente relacional, impossibilitando a determinação de uma verdade definitiva do sujeito, de outro lado, pôr em questão o que se pode vir a ser é, necessariamente, questionar em que mundo, em que regime de verdade, desejamos viver.

Margareth Rago (2019) afirma que o feminismo foi e é palco desse processo, que a autora identifica como um terceiro momento de convergência entre o pensamento foucaultiano e o feminismo, que representaria a oportunidade de nomear as experiências que funcionam como linhas de fuga ao biopoder, à biopolítica e à governamentalidade neoliberal; destaca, contudo, que este é um campo de estudos ainda muito incipiente. Foucault, por sua vez, oferece a homossexualidade como espaço especulativo no qual se podem constituir outras experiências de si, outros modos de desejar, modelos alternativos de relacionamento; a homossexualidade, nesse sentido, não é uma forma específica do desejo, mas algo de desejável (FOUCAULT, 2016).

Reitero que esse deslocamento para os processos de subjetivação, pensados a partir da noção de estética de si, não deve ser interpretado em contraposição aos movimentos sociais ou à demanda por representação e direitos, mas tão somente como um apontamento quanto aos limites das políticas da identidade. Empresto, portanto, a posição de Pedro e Barletto (2019) quando sugerem uma narrativa de pontes e alianças, ao invés de tensões, para a história do movimento feminista, acrescentando, ainda, conforme afirmam Facchini, Carmo e Lima (2020), que essas diferentes formas de fazer política não caminham em direções opostas, mas coexistem e são marcadas por enquadramentos distintos, característicos de momentos e demandas específicas.

Todavia, há que se mencionar, ainda, as severas críticas à dissolução radical do sujeito, empreendida por Foucault e outros filósofos correferidos ao pós-estruturalismo, à qual se atribui a textualização da mulheridade, compreendida como negatividade, o que a reposicionaria no interior do sujeito masculino (RAGO, 1998a; COSTA, 2002; HARAWAY, 1994; LAURETIS, 1994). Cláudia Costa (1994; 2002) argumenta que certas tendências teórico-políticas, em sua empreitada antiessencialista, desautorizam quaisquer usos da categoria “mulher”, independentemente de seu caráter provisório, que seria definida como uma categoria vazia, uma ficção, uma construção discursiva que sustenta as relações de poder opressivas. Costa assevera que o trunfo do feminismo, no que concerne a esta questão, está

justamente em não se permitir reduzir a existência de mulheres à negatividade, operando a positividade, em contrapartida, a partir da posição paradoxal do sujeito feminino, um lugar que Teresa de Lauretis definiria como *space off*.

Parece-me inevitável reler a lesbianidade wittigiana a partir desses apontamentos, mesmo porque Cláudia Costa (1994) cita a estratégia de desidentificação na qual investe Wittig como uma forma de escapar à reificação normativa, propondo a subversão de esquemas binários a partir de uma multiplicidade heterogênea de diferenças, mas principalmente porque a própria Teresa de Lauretis (2003) oferece leitura semelhante da lesbianidade a partir desses referenciais. Resumidamente, acredito que seja possível afirmar que Wittig de fato restringe a mulheridade à ficção normativa produzida como negatividade do sujeito masculino – a qual muitas vezes se refere como classe, dada sua origem nos materialismos franceses –, entretanto, na medida em que apresenta a desidentificação como tática política, permite que a positividade da experiência dissidente seja empregada na produção de modos de vida alternativos, neste caso, a lesbianidade. A lésbica wittigiana não é uma mulher cujo desejo sexual se orienta para outras mulheres, mas representa o ponto cego – ou *space off* – das relações de gênero e sexualidade, algo que não pode ser apreendido integralmente pelo regime normativo e, por isso, não está totalmente regulado; um espaço de potência criativa.

Porém, o sujeito lésbico de Wittig não se forma somente no processo de desidentificação, mas também em um deslocamento afetivo-sexual ou erótico, nos termos de Lorde (2019); algo muito próximo do que Foucault sugere no texto “Da amizade como modo de vida” (2010). Mais do que isso, acredito que seja seguro afirmar que é o deslocamento erótico, a impossibilidade de expressar essa modalidade alternativa do desejo na linguagem da sexualidade moderna, que orienta a desidentificação e faz dela uma necessidade, uma linha de fuga, hipótese que se reforça ao considerarmos que, para Wittig, a sexualidade moderna se constitui como um regime político, um dispositivo de violência. Em sua análise, a homossexualidade, definida como orientação sexual, não passa de heterossexualidade; uma simples inversão objetual que mantém intocado o referencial do regime normativo da sexualidade: a modalidade de desejo na qual ele se fundamenta, um desejo colonialista, sobre o qual se erige a *straight mind*¹⁶.

O cerne da potência criativa da lesbianidade em Wittig está, portanto, na rejeição da *straight mind* como referencial, no assujeitamento crítico em relação ao regime de verdade no

16 Desenvolvi reflexões acerca dessa possibilidade de interpretação, à luz de diversas leitoras de Monique Wittig, em trabalhos previamente publicados (SALDANHA, 2017; 2018; 2021).

qual a sua própria identidade emerge, como queria Foucault, na denúncia da binaridade como efeito de operações discursivas que limitam e restringem a multiplicidade da experiência. Nas palavras de Paul B. Preciado:

O que chamamos de subjetividade não é mais que a cicatriz deixada pelo corte na multiplicidade do que poderíamos ter sido. Sobre essa cicatriz se assenta a propriedade, funda-se a família e lega-se a herança. Sobre essa cicatriz, escreve-se o nome e afirma-se a identidade sexual (PRECIADO, 2020, p. 26).

O relatar de si é, portanto, um relato-denúncia dessa cicatriz, um exercício de torção da “linguagem do opressor”, no sentido atribuído por bell hooks, para alargar o campo do possível, vergando-a de modo a usá-la contra si mesma. Assujeitar-se criticamente exige dedicar-se a uma estética de si, à produção de linguagens, categorias e denominações que nos possibilitem existir para além da negatividade, para além daquilo que o pensamento binário permite. Ser peixe nas águas da linguagem exige que se aprenda a sentir as marés, fluir com elas, para resistir às tempestades.

1.5. Sujeitos para a educação: habitar a fronteira, sobrepor-se, proliferar-se

É farta a literatura em que se relacionam gênero, sexualidade e educação. Ao menos três décadas de pesquisa pioneira construíram um arcabouço teórico sólido, mapeando experiências, promovendo reflexões quanto às práticas pedagógicas e curriculares (CARVALHO, 1999; VIANNA; RAMIRES, 2008; SEFFNER, 2011; BORTOLINI, 2012; JUNQUEIRA, 2012; BICALHO; CIDADE; CUNHA; MATOS, 2014), registrando as disputas que se travam neste campo (DESLANDES, 2015; VIANNA, 2018), oferecendo bases para o planejamento e execução de políticas públicas de promoção da diversidade, acompanhando seu desenvolvimento e examinando seus resultados e efeitos (CARREIRA, 2015; DANILIAUSKAS, 2011; JUNQUEIRA, 2009; UNBEHAUM, 2014), observando com atenção a forte reação conservadora que marcou os últimos anos (MISKOLCI; CAMPANA, 2017; JUNQUEIRA, 2018; DESLANDES, 2019; FEITOSA, 2021).

A mobilização política que possibilitou a configuração deste cenário teve início ainda no regime militar, inserida no amálgama das lutas pela democratização, que passava pela democratização da Educação. Contudo, segundo registra Cláudia Vianna (2018), no final da década de 1980, o gênero não era um tema comum no campo da educação e, somente na década de 1990, principalmente após a assinatura de acordos internacionais durante o governo Fernando Henrique Cardoso, a temática começou a ganhar relevância, negociando sua

inserção no campo por meio da esfera da saúde, destacadamente na prevenção às ISTs e ao HIV.

Nos anos 2000, ainda segundo Vianna, com o investimento em pesquisa e a institucionalização do diálogo entre o Estado e os movimentos sociais, especialmente o movimento LGBTQIA+, uma nova abordagem para a questão da diversidade começou a se desenhar. Incorporando a proposta de promover a inserção do gênero e sexualidade como dimensões importantes da formação dos sujeitos e das relações sociais e políticas, o governo Luís Inácio Lula da Silva criou diversas secretarias – entre elas a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no âmbito do Ministério da Educação (MEC) – as quais assumiram a responsabilidade por coordenar a execução de políticas públicas interseccionais referente às várias dimensões das desigualdades.

Vianna destaca – ecoando os comentários de Pedro e Barletto (2019) e Facchini, Carmo e Lima (2020) quanto à articulação entre espaços institucionais e movimentação política –, que as políticas públicas devem ser analisadas como marcos da materialização da intervenção estatal, decorrentes não de um avanço linear, mas de negociações e disputas em uma arena necessariamente conflituosa e complexa.

No que concerne à produção de conhecimento neste campo, o estado da arte elaborado por Cláudia Vianna e colaboradoras (VIANNA *et al.*, 2011), registrou um aumento expressivo no número de publicações entre os anos de 1995 e 2004. As autoras salientam que essa crescente foi uma tendência geral na produção discente nacional, porém, a temática de gênero apresentou ampliação maior do que outras áreas, demonstrando conquista de espaço.

Em análise complementar, Cláudia Vianna (2012) concentrou-se somente nas publicações que abordaram as políticas públicas sobre inserção de gênero e sexualidade na educação, observando um aumento expressivo entre os anos de 2007 e 2009; quase metade das setenta e três publicações registradas entre 1990 e 2009 foi produzida nesses últimos dois anos. Vianna registrou, também, uma progressiva transição do sexo ao gênero enquanto categoria e, posteriormente, a emergência da noção de matriz heterossexual de Judith Butler, o que condiz com a já mencionada participação do movimento LGBTQIA+ no processo de elaboração das políticas.

Julgo importante ressaltar as dificuldades metodológicas enfrentadas por Vianna e colaboradoras (2011) em razão da escassez de sistematização de descritores para esta temática, bem como a sua transversalidade, que dificulta sobremaneira a coleta e seleção dos trabalhos para revisão. De modo semelhante, enquanto realizava pesquisas bibliográficas para

subsidiar este estudo, deparei-me com obstáculos similares ao menos em duas ocasiões. Uma delas ocorreu justamente na revisão bibliográfica no que concerne à composição da produção acadêmica sobre gênero na educação. Ficou evidente a acentuada prevalência de estudos que abordam a questão das políticas públicas, mas não foi possível encontrar qualquer estudo que categorize o conteúdo do restante das pesquisas, o que permitiria mensurar os subtemas de maior interesse e concentração de investigações.

Em que pese esta dificuldade, Vianna e colaboradoras (2011) atestam que, em sua revisão, a menção a mulheres, feminização e até mesmo sexualidade é mais comum do que ao gênero – o que demonstra o predomínio de uma abordagem binária, influenciada pelas noções emergentes nas primeiras ondas feministas – e, entre estas publicações, grande parte tem caráter descritivo, poucas incorporam o gênero como categoria de análise, o que demarcaria o diálogo com abordagens mais recentes.

Vianna (2018) afirma, ainda, que ao menos uma tônica permaneceu constante no que se refere à inserção do gênero no campo educacional: a ênfase nos direitos e na construção da cidadania, muitas vezes sem referência explícita ao gênero, de modo que se impõe, em diversos momentos, uma abordagem velada ou ambígua da questão.

Esta indeterminação de significado, embora bastante negativa, não foi o único ponto a ser problematizado no que se refere às políticas educacionais que se interseccionam às questões de gênero nas últimas décadas. A problemática do sujeito também atravessa o campo da educação, destacadamente com as apropriações de Foucault por pesquisadores brasileiros, como Alfredo Veiga-Neto (2007) e Tomaz Tadeu da Silva (2000; 2002), entre outros, e a última década do século XX foi marcada pelo aumento do número de investigações focadas na mobilização de tecnologias do eu pelas práticas pedagógicas (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011).

Para Sílvio Gallo (2017), a intensa produção de políticas públicas que marca o período da redemocratização no Brasil compõe um cenário de governamentalidade democrática em que a escola se afirma como local da produção de cidadania, de preparação para que o sujeito-estudante participe de forma crítica e consciente da sociedade. Contudo, a complexidade de táticas de governo, nas quais estamos engendrados, produz uma espécie de totalização sobre as subjetividades, a partir da qual é impossível ser senão como cidadão.

Somos assujeitados a cidadãos; somos compulsoriamente subjetivados para obedecer aos princípios básicos de uma sociedade democrática. Devemos participar; devemos confessar nossa verdade política no voto; devemos confessar nossa verdade técnica no trabalho; devemos confessar a verdade do que somos nos mais diversos processos sociais, porque somos cidadãos

de direitos. Temos direito à educação, direito à saúde, direito ao trabalho etc., temos direito de ser, por isso somos. A biopolítica da governamentalidade democrática produz “sujeitos de direitos” (GALLO, 2017, p. 89).

Também amparado nos estudos foucaultianos, Júlio Groppa Aquino (2017) assevera que as práticas educacionais, tanto nas formas escolares quanto em iniciativas não-formais, vêm angariando teor notoriamente biopolitizante, inclusive no que concerne à sexualidade.

Em sua revisão da produção acadêmica que intersecciona biopolítica e educação, Aquino registrou grande concentração de produções sob a rubrica do gênero, da sexualidade e da inclusão, e destacou a percepção de que a construção da inteligibilidade se dá, muitas vezes, às custas da normatização do desconhecido como um outro da norma, recordando que a diferença a ser incluída e a normalidade inclusiva se produzem simultaneamente e pelos mesmos mecanismos de saber-poder.

Alerta, no entanto, que abordar a educação a partir da noção de governamentalidade não é tomá-la como instituição, monolítica e homogênea, mas compreender o “continente educacional como um agregador de expedientes, não obstante heterogêneos e dispersos, irmanados na forma de modos de vida produtivos” (AQUINO, 2017, p. 96), em outras palavras, um emaranhado de práticas nas quais se constituem modos de vida, de subjetivação.

Maria Rita César (2014), por sua vez, destaca a emergência de uma epistemologia da saúde no campo educacional, orientada pelo binômio risco/segurança e por uma ideia específica de “bem viver”. Já no que se refere às iniciativas não-formais, aponta para a ampliação e diversificação dos dispositivos biopolíticos que atuam como agentes normalizadores e destaca a governamentalização dos movimentos sociais como um dos efeitos da articulação estreita com o Estado. Para a autora, assim como para Gallo (2017), este processo tem potencial colonizador sobre as subjetividades, o que exigiria a interrogação de práticas e experiências não identitárias para a educação.

Gallo retoma a estética de si quando tece comentário sobre a impossibilidade de recusa do assujeitamento, preferindo recuperar a recusa de si, em Foucault, como um exercício de reexistir, de sobreposição dos mais diversos “sis” que se fazem possíveis para o sujeito nas múltiplas linguagens, regimes de verdade, modalidades de produção de saberes, formas de veridicção; o sujeito como devir, reinvenção de si. A diversidade deixa de ser uma questão de identidades ou categorias diversas e se transporta para dentro do sujeito, possibilitando a emergência das posições plurais e possivelmente conflitantes do sujeito, reconhecidas as suas fragmentações e descontinuidades.

Já para César, a teoria *queer* aparece como uma perspectiva privilegiada, na medida em que empreende crítica potente à identidade nos movimentos LGBTQIA+, no feminismo e na educação, destacadamente quando aliada a uma reflexão ética-estética-política das experiências e práticas dos sujeitos baseada na estética da existência foucaultiana.

Do mesmo modo, Guacira Lopes Louro (2004) se debruça sobre esta questão ao propor que os estudos feministas, gays e lésbicos, bem como a teoria *queer*, sejam compreendidos como políticas de conhecimento. Em consonância com César (2010), que relaciona a teoria *queer* a uma nova perspectiva epistemológica que questiona os limites do discurso do sexo, Louro destaca que, no empreendimento *queer*, não há intenção de produzir um contra-conhecimento, um saber alternativo, mas pôr em questão o conhecimento e pensar para além de seus limites; repensar a ignorância não como ausência de conhecimento, mas como resíduo implicado na construção de um modo específico de conhecer.

Segundo a revisão de Thiago Ranniery (2017), a teoria *queer* desembarcou no Brasil no início da década de 2000¹⁷, tendo como marco o bastante referenciado artigo da própria Louro, *Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação*, publicado em 2001. Influenciando principalmente os estudos do currículo, essa perspectiva de pensamento contribuiu para a consolidação de uma agenda de pesquisa em gênero e sexualidade, mas terminou por produzir um corpus de pesquisa centrado na reprodução normativa, que progressivamente tornou-se mimética da normatividade e produziu uma espécie de “esterilização da dimensão produtiva da educação”.

Tratar a relação com a educação como um jogo para a sobrevivência dos sujeitos na relação com a norma, apesar de levantar considerações fundamentais, pode maximizar de modo inesperado o efeito de violência, ao reduzir o campo de significação à simples reprodução e dirigir estratégias de oposição para um horizonte de normatividade que é concebido como verticalizado e homogêneo. Há certo perigo quando a compreensão dos processos educacionais apaga o solo extraordinariamente dinâmico, de múltiplos ritmos, de coordenações complexas e de fenômenos multidimensionais que se tecem nas escolas em nome de um esquema linear e previamente instituído (RANNIERY, 2017, p. 35).

Em contrapartida, Ranniery descreve um exercício potente de operação *queer* no campo educacional, citando justamente a retomada da discussão originalmente proposta por Eve Sedgwick nos trabalhos de Guacira Lopes Louro (1997; 2004; 2008). Destacam-se, neste

17 Pedro Paulo Gomes Pereira (2012) discute as possibilidades de operação da teoria *queer* em território nacional, considerando o fluxo de circulação dos saberes e os efeitos colonizantes de uma apropriação acrítica, que simplesmente importe os debates e despreze o caráter contextual daquilo que é produzido no Norte Global. O autor sugere que a incorporação da teoria *queer* à linguagem e à gramática de gênero no Brasil tem de se atentar às experiências locais e incorporá-las a sua operação.

empreendimento, a compreensão de que o conhecimento é sexualizado e generificado – ao que poderíamos acrescentar “racializado” e “geograficamente e politicamente localizado” –, bem como o pressuposto de que o currículo se estende para além do conteúdo escolar, abrangendo outras instâncias culturais, de modo que a questão proposta pelo pesquisador *queer* em educação deve estar nas modalidades, limites e silêncios da produção de conhecimento.

Sendo assim, e consoante ao que aponta a linha histórica desenhada por Ranniery (2017), o movimento em direção à matriz heterossexual nos estudos de gênero e educação contemporâneos, conforme descrito por Vianna (2012), acompanha não só a adoção do gênero como categoria de análise, mas também a entrada em cena da teoria *queer*, em sua característica de crítica à identidade, mas, principalmente, no que se refere a uma política do conhecimento pensado na fronteira, que se lança à análise dos mecanismos de operação focando nas falhas da norma, naquilo que é produzido nas frestas, nos espaços de indeterminação, nas torções e inversões de seu funcionamento.

Como consequência, os desdobramentos do diálogo entre educação e teoria *queer* incluíam o maior destaque para as práticas pedagógicas, em vez do conteúdo curricular, e para as trajetórias pessoais – em toda sua descontinuidade, complexidade, riqueza e fragmentação potencialmente contraditória – dos atores presentes no campo pedagógico, em detrimento do olhar restrito às instâncias normalizadoras e seus efeitos de violência e exclusão.

Sendo assim, a multiplicidade se desloca das categorias e identidades coletivas para sujeitos reais, produzidos no discurso e pelo discurso, mas também agentes do deslocamento normativo, da promoção de outros modos de vida.

1.6. Aprender a dançar nas teias dos saberes

Após alguns meses revisitando estradas e trilhando picadas nos campos de pesquisa que se interseccionam neste trabalho – gênero, sexualidade e educação – finalmente senti que havia estabelecido uma base suficientemente firme. Não restou pedra sobre pedra; todos os pressupostos haviam sido abalados em algum momento, ainda que essa movimentação fosse somente aquela que põe em dúvida, em xeque, em suspensão as certezas, somente para que a pesquisadora possa retomá-las depois com mais precisão, mais consciência de suas potências e limites, de suas condições de possibilidade.

O olhar mais atento à educação me permitiu compreender a complexidade do campo, suas disputas internas e alianças, as articulações entre a faceta institucional – coesa e normatizada, efeito de cristalização e, portanto, relativamente estável – e as múltiplas experiências pedagógicas, mobilizações políticas, relações de poder em operação, onde subjetividades se constroem, onde a norma é constantemente atualizada e revista, repetida e reinventada.

Com a retomada histórica dos estudos feministas, logrei contextualizar as reflexões sobre a lesbianidade – tanto no âmbito dos estudos de minorias, quanto suas reverberações nos estudos *queer* –, bem como compreender os impactos da virada linguística e a mudança de foco das assimetrias de poder para as questões da subjetividade, chegando à convergência entre os diversos eixos das relações de poder, que se cruzam sob a cicatriz da colonialidade.

Do mesmo modo, a imersão nos estudos de gênero e sexualidade trouxe a consciência do caráter político, contingente e provisório das categorias e das identidades. Trouxe a certeza de que nenhum espaço pode ser atestado como o repositório absoluto da resistência, seja ele o inconsciente, a lesbianidade, a transgeneridade; a resistência às tecnologias sociais opera como o poder, de forma fluida, extremamente contextualizada e necessariamente imprevisível. A resistência, no âmbito da subjetividade, se dá na reinvenção constante, na capacidade de se transformar em algo novo, sempre; neste sentido, a resistência é do reino de Exu.

Exu é sempre o primeiro a comer; não se inicia um trabalho sem pedir licença e fazer a ele uma oferta. Sendo o passo inicial de qualquer pesquisa a coleta de material já publicado e a sua revisão, com o objetivo de melhor conhecer o campo e formular perguntas precisas e que contribuam com a construção de saberes, quando foi necessário elaborar uma revisão sistemática da literatura sobre a lesbianidade no campo educacional para determinar uma pergunta de pesquisa, decidi que a melhor forma de trabalhar este conteúdo seria oferecê-lo a este Orixá.

Na encruzilhada da Capes com a Scielo, pedi licença, assentei meu ebó e roguei a Exu que me ensinasse a dançar nas teias dos saberes, equilibrando-me no fio da navalha como ele, sem nunca cair. Pedi que me ensinasse a receber os saberes como energia viva e a permitir que eles ditassem o ritmo, as toadas, para que então eu pudesse traçar a coreografia deste estudo. Gosto de pensar que ele me respondeu e ofereceu um pouco do seu axé para avivar e nomear as experiências resilientes da lesbianidade neste trabalho.

Para preparar meu ebó, realizei buscas nos bancos de dados da Scielo e no banco de teses e dissertações da Capes. Assim como Vianna e colaboradoras (2011), esbarrei na ausência de descritores que permitissem a recuperação dos estudos no campo de gênero, principalmente tendo em vista a dispersão desses trabalhos em inúmeras áreas de estudo. A princípio, utilizei diversas combinações dos termos “educação”, “escola”, “escolar”, “lesbianidades”, “lésbica”, obtendo resultados insuficientes e repetitivos, que restringiam consideravelmente as possibilidades de pesquisa.

Após muitas tentativas frustradas, por fim optei por realizar uma busca extensiva, utilizando os termos que se mostraram mais abrangentes, resgatando ao todo quarenta e oito publicações. No banco de dados da Scielo, a palavra-chave “educação” foi combinada a “lésbica”, obtendo somente um resultado, e a “lésbicas”, resgatando-se doze artigos. No banco da Capes, utilizei somente as palavras-chave “lésbica” e “lésbicas”, aplicando, posteriormente, o filtro referente à Área do Conhecimento e selecionando todas as opções relacionadas à Educação. Como resultado, foram obtidas trinta e cinco teses e dissertações disponíveis para consulta online, excluindo-se as indisponíveis. Reforço que a seleção dos trabalhos foi feita manualmente, a partir da leitura de títulos e resumos, tendo em vista que a utilização de quaisquer outros filtros teve como efeito a redução substancial do número de resultados e a exclusão de estudos relevantes para a revisão.

Procedendo à leitura, foi possível observar que, ainda que a busca tenha referenciado explicitamente a educação, a tendência à abordagem da sexualidade pelo viés da saúde permaneceu consistente: três dos treze artigos foram excluídos por tratarem da saúde sexual de mulheres bissexuais e lésbicas. Foram excluídos, também, outros dois artigos por se tratarem de publicações relacionadas a dados internacionais. Entre as teses e dissertações, somente um resultado foi excluído por ter como foco experiências religiosas de diversidade sexual, sem qualquer ligação com a educação.

Em seguida, dei continuidade à leitura dos textos, buscando identificar, em cada estudo, de que modo e a partir de quais referenciais a educação e a lesbianidade foram abordadas. A fim de mapear quais as abordagens predominantes no campo de pesquisa, distribuí os estudos em cinco eixos temáticos principais: (1) Experiência docente/discente; (2) Políticas públicas; (3) Relações entre educação e diversidade; (4) Práticas pedagógicas; e (5) Processos educacionais e instâncias formativas.

O primeiro eixo – Experiência docente/discente – reuniu dezessete trabalhos e centrou-se, principalmente, nas estratégias de negociação da existência de sujeitos

LGBTQIA+ no espaço escolar (OLIVEIRA, 2006; FRANCO, 2009; CAVALEIRO, 2009; ELIAN, 2014; SILVA, 2015; LIMA, 2016; SILVA, 2016; CARVALHO, 2018; FREITAS, 2018). Entre as exceções, encontram-se trabalhos sobre os impactos das políticas públicas sobre as práticas pedagógicas ligadas à sexualidade (OLIVEIRA JR, 2013), fatores de sucesso escolar entre jovens homossexuais (SOUZA, 2013), assim como percepções de discriminação e de diversidade, bem como significados de gênero e de educação construídos nas trajetórias escolares (RAMIRES NETO, 2006; SILVA, 2015; COELHO, CAMPOS, 2015; DUARTE, 2015; SANTOS, 2015).

O segundo eixo, que trata das Políticas Públicas ligadas à diversidade sexual e de gênero, compôs-se de nove estudos, sendo quatro deles voltados para o debate das relações entre o Estado e os movimentos sociais (DANILIAUSKAS, 2011; VIANNA, 2015; GOMES, 2016; SOUZA, 2016). Os trabalhos restantes discutiram questões relativas ao currículo (PAMPLONA, 2012; SILVA, 2013; SOUZA, 2017), às disputas políticas relativas à inclusão no campo educacional (MOREIRA, 2016) e à formação de gênero para profissionais da educação (ROCHA, 2015).

No que concerne ao terceiro eixo, que apresentou como foco as relações entre educação e diversidade, apenas um dos trabalhos apresenta pesquisa de campo (JOÇA, 2008), enquanto dois discutem as limitações de um modelo de promoção da diversidade fundamentado na lógica de inclusão (DINIS, 2008; SIERRA, CESAR, 2014).

Convenientemente, estes resultados parecem sumarizar dois modelos conceituais bastante opostos no que se refere às estratégias de inclusão. Nilson Dinis (2008) promove um olhar panorâmico das disputas e tensões presentes no campo educacional no que se refere às questões de sexualidade, gênero e diversidade, enquanto Alexandre Joça (2008) argumenta em favor de um projeto de inclusão dos temas afetos à sexualidade a partir da perspectiva do enfrentamento à violência e da promoção dos direitos humanos, investindo na formação continuada de profissionais e no diálogo estreito com os movimentos sociais como estratégias principais. Já Jamil Sierra (2013) e Maria Rita César (SIERRA; CÉSAR, 2014) se dedicam à análise das limitações desta proposta.

Estes autores oferecem o conceito de “viabilidade moral-econômica” para sintetizar os termos aos quais as estratégias de reconhecimento e inclusão obedecem no contexto da governamentalidade neoliberal, contrapondo-os a uma “ética/estética pós-identitária”. O argumento da reflexão está centrado na crítica à normalização/domesticação da diferença, em que o desconhecido – o ininteligível – permanece excluído, e retoma a discussão elaborada

por Foucault (2010) em “Da amizade como modo de vida”, em que a homossexualidade emerge como um devir homossexual, um espaço de produção e multiplicação dos modos possíveis de se relacionar consigo e com o outro. Contudo, cabe destacar que não se trata de uma proposta definitiva ou uma solução categórica, mas, como colocado pelos próprios autores, um desafio que se apresenta.

Reunidos no quarto eixo temático, três trabalhos se propuseram a investigar práticas pedagógicas. Antônio Pinheiro (2013), que relata ter se interessado pelas temáticas de gênero e diversidade ao participar de um curso oferecido pela SECAD, dá destaque às micropolíticas, em complemento às políticas públicas, no enfrentamento da violência no ambiente escolar, descrevendo sua própria trajetória, assim como os projetos em que trabalha a temática da diversidade em conjunto com os estudantes por meio da fotografia.

O estudo de Aline Martins (2018) se aprofunda no processo descrito por Pinheiro: as modificações produzidas nas práticas pedagógicas de profissionais da educação a partir do seu envolvimento em programas de formação continuada nas temáticas de gênero e sexualidade. Entre as constatações mais marcantes do trabalho, destacam-se o fato de que o simples acesso à informação não foi suficiente para determinar o engajamento político dos professores e professoras. Além disso, destaca-se a percepção de que as temáticas relativas ao gênero são mais facilmente incorporadas às práticas pedagógicas pelo viés do enfrentamento à violência, enquanto temas afetos à sexualidade – quando não abordados pelo viés biológico – geram embates com os valores familiares, o que termina por restringir as possibilidades de desenvolvimento destas práticas pedagógicas. Vários estudos vão nesta mesma direção, a exemplo daqueles desenvolvidos por Kátia Pirotta, Renato Barboza, Lígia Pupo, Sylvia Cavasin e Sandra Unbehaum (2014) e Liane Rizzato e Cláudia Vianna (2016), entre outros.

Alexandre Bortolini (2015) também se debruça sobre relatos de profissionais da educação envolvidos em cursos de formação em gênero e sexualidade, porém volta seu olhar para a descrição do sujeito homossexual nos discursos que circulam em sala de aula. A partir desta análise, Bortolini aponta limitações referentes à abordagem identitária e à lógica da visibilidade/representação e sugere que práticas pedagógicas de promoção da diversidade devem ser construídas em diálogo no cotidiano escolar e não a partir de uma suposta verdade produzida na academia e transportada para a escola.

No eixo cinco, que se concentrou em processos pedagógicos e instâncias formativas, compilaram-se oito estudos, sendo o eixo com maior pluralidade de discussões. Caroline Amaral (2017) e Maria da Conceição Dantas (2014) dedicaram-se ao currículo; enquanto a

primeira analisou os significados de gênero e sexualidade presentes na literatura juvenil, salientando as diferenças entre a representação de homossexualidades masculina e feminina, a segunda examinou parte do material que compunha o Kit Escola sem Homofobia, precisamente o vídeo “Torpedo”. Vale ressaltar que Dantas (2014), concebendo o currículo como “performativo curricular” produzido nas práticas discursivas, alerta para as estratégias normativas presentes em algumas iniciativas de inclusão – fazendo recordar as discussões acerca das tecnologias sociais e de governamentalidade na educação (AQUINO, 2017; CESAR, 2014; GALLO, 2017) –, chamando a atenção para o fato de que os termos em que se dá a visibilidade de identidades e sujeitos de sexualidade não normativa podem estabelecer novos mecanismos e espaços de invisibilidade de práticas e afetos, novos espaços de exclusão. O artigo de Kimi Tomizaki e Marcelo Daniliauskas (2018) – embora não estivesse focado especificamente na população LGBTQIA+, mas nas juventudes – utilizou uma amostra de jovens LGBTQIA+ para analisar a relação entre educação e processos de engajamento político. Entre as principais conclusões apontadas pelos autores, encontra-se a baixa correlação entre escolarização formal e engajamento político – ecoando as conclusões de Martins (2018) –, assim como a importância de espaços não escolares de produção de saberes, como a mídia e as redes sociais, na elaboração das identidades.

Com abordagem bastante semelhante, a tese de Daniliauskas (2016) investigou os processos de engajamento político a partir de organizações de jovens LGBTQIA+, oferecendo destaque aos processos de educação não formal entre pares. Neste trabalho, a abordagem presente na maior parte dos estudos coletados se inverte: as redes de sociabilidade estabelecidas pelos jovens LGBTQIA+ aparecem como espaços de produção de saberes e de “construção de um ‘lugar no mundo’ para si e ‘seus/suas’ iguais, ao mesmo tempo em que busca transformar ‘a sociedade’ e seu funcionamento” (DANILIAUSKAS, 2016, p. 293); a escola – o lugar da educação formal – aparece como espaço sobre o qual os jovens desejam intervir.

Por fim, o trabalho de Dilton Couto Junior (2017) também se dedica aos processos colaborativos de produção de saberes em ambientes virtuais, voltando seu olhar para uma comunidade no Facebook. Assim como no trabalho de Daniliauskas, o foco está na capacidade de produção de saberes e desestabilização das ordens normativas presente nas sociabilidades construídas pelos jovens. Mais uma vez, a escola emerge como espaço onde opera a heteronorma, mesmo quando comprometida com a valorização da diversidade. Há, na análise de Couto Jr., uma observação às limitações das políticas de diversidade

fundamentadas no ideal de inclusão, embora o autor destaque a existência – e a potência – das práticas pedagógicas voltadas para a compreensão da produção instável e cambiante das categorias, identidades e corpos.

Os três trabalhos restantes tratam das relações entre as relações estabelecidas no cotidiano escolar, o currículo e os processos de subjetivação (FORTES, 2013; MACIEL, 2014; MACIEL, GARCIA, 2018) e se distinguem dos demais em virtude de sua opção por trabalhar especificamente a população lésbica, o que faz recordar que talvez o resultado mais surpreendente desta sistematização tenha sido a quase ausência de estudos cujo foco fosse, de fato, a população lésbica: apenas seis dos trinta e nove reunidos.

A despeito do uso específico da palavra-chave “lésbica” para pesquisa em ambas as bases de dados, a maior parte dos resultados – dezesseis – abordava a lesbianidade a partir da noção de “população LGBTQIA+”; outros dez, a partir da “diversidade”; e sete, sob o viés da “homossexualidade”. Cumpre ressaltar que ao menos quatro dos trabalhos reunidos sequer abordavam a identidade lesbiana, focando-se em pessoas trans e homens cis gays.

Entre os resultados que abordam especificamente a identidade lésbica, três analisam as trajetórias de profissionais da educação e outros três têm como foco as vivências de estudantes, todos centrados na educação formal, mais precisamente no ciclo básico. Cumpre destacar a dissertação de Ana Carolina Fortes (2013), que abordou, também, a educação não escolar e, junto com a tese de Patrícia Maciel (2014) e o artigo produzido a partir dela (MACIEL, GARCIA, 2018), integrou o eixo de Processos educacionais e instâncias formativas.

Ambos os trabalhos de Patrícia Maciel se destacam por terem como foco a fabricação de um modo de existir negociado e imbricado em relações de gênero. Entre os pontos que se sobressaem nas análises, sublinho a percepção de que não somente é impossível estabelecer equivalência entre as trajetórias dos sujeitos de pesquisa, mas, principalmente, não há constância ou estabilidade na própria narrativa de cada entrevistada. Esta multiplicidade de sentidos é produzida a partir dos discursos de gênero e operacionalizada nas práticas pedagógicas que desestabilizam os dispositivos heteronormativos, integrando a disputa do currículo entre mecanismos externos de regulação e “forças que apontam para a invenção de si e do mundo” (MACIEL; GARCIA, 2018, p. 6).

As autoras apontam que as práticas docentes marcadas pelas experiências específicas de gênero das professoras entrevistadas não apenas garantem a visibilidade de existências não normativas, mas interferem nos modos pelos quais os conhecimentos se tornam inteligíveis,

corroborando a perspectiva de que o currículo se produz não somente na seleção de conteúdos, mas principalmente na construção de modalidades de saber, conforme alerta Louro (2001; 2004).

No trabalho de Fortes (2013), a escola aparece ao lado da família, das redes de sociabilidade, dos movimentos sociais e dos espaços religiosos como uma das muitas instâncias formativas da identidade. Apesar de registrar o caráter disciplinador da escola e as relações de exclusão e violência que nela têm lugar, chama a atenção que apenas duas entrevistadas tenham descrito experiências discriminatórias, o que a autora atribui a uma recusa em resgatar ou compreender essas memórias como experiências de vitimização, assim como o uso dos dispositivos de invisibilização da lesbianidade como “escudos” contra as modalidades de violência mais explícitas.

A operacionalização dos espaços de invisibilidade como estratégia de negociação da existência no espaço escolar também aparece na tese de Tatiana Carvalho (2018), sobretudo quando a autora afirma que sua expectativa inicial de encontrar processos de invisibilização que promovem uma pedagogia heteronormativa foi subvertida pelo contato com trajetórias complexas e múltiplas, em que a experiência lesbiana do magistério se constrói de maneira criativa e possibilita, muitas vezes, práticas pedagógicas de promoção da diversidade.

Em contrapartida, Vanini Lima (2016) argumenta que a visibilidade das demandas de mulheres bissexuais e lésbicas poderia auxiliar no enfrentamento da heteronormatividade no ambiente escolar, uma vez que fomentam a reflexão acerca de um tema usualmente considerado privado e circunscrito ao campo moral, sob a égide da família e da religião.

Em síntese, analisando amplamente os resultados desta revisão, observa-se que está presente em grande parte dos trabalhos a denúncia de uma abordagem estritamente biologicista da sexualidade, ligada ao ensino de ciências, e um descompromisso dos profissionais com a temática da sexualidade e do gênero, impressões seguidas pela sugestão da urgente necessidade de formação específica para os profissionais envolvidos no processo educacional. As experiências de violência, discriminação e invisibilidade são onipresentes, assim como a descrição da escola como um espaço conflituoso, de tensão entre mecanismos de disciplinamento e a operação de espaços de resistência, destacadamente na construção de redes de sociabilidade e espaços de acolhimento.

Resta evidente que diferentes escolhas teórico-metodológicas marcam o campo de pesquisa e ilustram seu caráter conflituoso, múltiplo e tensionado: estudos que se voltam para a negociação da existência de sujeitos não normativos no campo escolar tendem a conceber a

educação como um direito e a escola como um espaço privilegiado de transformação social, investindo em abordagens ligadas à concepção de políticas públicas de fomento à diversidade; estudos que refletem sobre processos de subjetivação, por sua vez, tendem a conceber a educação em seu sentido difuso, focalizando os processos de produção de significados e saberes e localizando a escola como uma de muitas instâncias formativas em que operam dispositivos pedagógicos.

Resulta bastante marcada, também, uma distinção entre estudos propositivos, que buscam mapear a realidade escolar e possibilitar intervenções com vistas à promoção da diversidade, e estudos cujo foco se desloca para as limitações destas propostas e que têm como fundamento uma concepção de resistência ligada à micropolítica e à constituição de espaços em que a diferença emerge como força criativa que se serve das fissuras na ordem discursiva hegemônica para desestabilizá-la. Chama a atenção, ainda, que alguns dos trabalhos destaquem o Ensino Superior como um ambiente menos hostil à diferença, em que se multiplicam os espaços de resistência (ELIAN, 2014; LIMA, 2016; FORTES, 2013; SANTOS, 2015), porém nenhum dos estudos reunidos tenha se debruçado sobre a universidade e suas especificidades.

Finalmente, feito e oferecido meu ebó a Exu, faltava colocar em movimento todos esses saberes e dançar com eles a produção de minha própria pesquisa. Fundamento-me, portanto, na compreensão de que a educação é uma complexa tecnologia social em que se articulam mecanismos de disciplinamento e resistência, tanto no âmbito institucional quanto nos processos de assujeitamento, e que a universidade é uma das muitas instâncias de (re)elaboração da subjetividade, um lugar privilegiado para a produção de saberes socialmente legitimados, mas também de constituição de espaços de sociabilidade e linhas de fuga em que a resistência se faz possível.

Entendo que a lesbianidade, por sua vez, não é somente uma orientação sexual, mas uma categoria de limites indefinidos e disputados, que pode operar como espaço conceitual onde se multiplicam dinâmicas alternativas de relação, experiências fronteiriças e paradoxais. Penso que, como sugere Foucault (2010), estamos mais necessitados de uma arte da existência do que de uma ciência da sexualidade e, como afiança Rago (2019), é chegado o momento de nomear linhas de fuga, mais do que estabelecer significados rígidos. Creio, ainda, como Pedro e Barletto (2019) e Facchini, Carmo e Lima (2020), que as formas de ação política tradicionais e as modalidades descentralizadas de ação não se opõem, mas convivem em toda

a pluralidade de enquadramentos e repertórios, operando de modo complementar e oferecendo condições de possibilidade umas às outras.

Neste cenário, vale questionar: como o espaço universitário – o lugar institucional da educação superior, palco de tantas disputas, avanços e revezes no que concerne às questões de desigualdade social – tem influenciado a construção de subjetividades lesbianas? Que experiências de lesbianidade têm sido produzidas ali e que linguagens são operadas para negociar e produzir sentido para elas?

2. CAMINHAR NAS FRONTEIRAS: demarcando pontos de referência

Ao iniciar o curso de mestrado, ainda em 2018, parti do pressuposto de que a lesbianidade seria um espaço privilegiado de resistência às normas de gênero e sexualidade e, por isso, intencionava investigar as formas de ação política nas quais as organizações lesbianas se engajavam dentro da universidade, principalmente levando em consideração a instabilidade no cenário político nacional. Logo ficou claro que não seria possível: sequer havia organizações as quais observar.

O deslocamento em direção às micropolíticas da subjetividade foi um percurso quase natural, inevitável, uma vez que entrei em contato com as reflexões sobre o sujeito no feminismo, o caráter generificado da subjetividade, as tecnologias sociais e operações de governamentalidade, bem como as possibilidades de resistência que se engendram no exercício do poder, destacadamente na recusa daquilo que somos, nas palavras de Foucault.

O estudo de Facchini, Carmo e Lima (2020) lançou luz à questão: o cenário político nacional contemporâneo está marcado pela desilusão com a política institucional, pela denúncia do caráter limitado dos resultados obtidos na articulação estreita com o Estado e pelo desmonte das estruturas de participação construídas a muito custo nas décadas anteriores. A criminalização da política, aliada a um conflito geracional que inclui os efeitos da presença massiva dos jovens na internet – que produz o espaço virtual como espaço de ação política, o ciberativismo –, marca a recusa da categoria “movimento social” e da dicotomia entre agentes e população alvo das ações políticas, bem como a emergência do que Carmo nomeia “rolê feminista”¹⁸ e daquilo que as autoras nomeiam como “corpos-bandeira”, corpos que atuam politicamente por meio de sua existência performativa.

Há que se citar, ainda, as transformações nos modos de produção e circulação de saberes, em que se insere a já mencionada massificação do acesso à internet, mas as quais devem muito à ampliação do acesso ao Ensino Superior. As autoras destacam, entre os efeitos dessa expansão, o acesso facilitado a aportes teóricos, a diversificação do corpo discente em virtude da implementação de ações afirmativas, bem como a multiplicação de meios e formas nas quais os saberes circulam, como blogs e redes sociais, o que encontra eco em algumas das pesquisas mencionadas no tópico anterior (COUTO JR., 2017; DANILIAUSKAS, 2016; TOMIZAKI; DANILIAUSKAS, 2018).

18 “Orientado pela autonomia e o faça você mesma como pedagógica política, o rolê tem como estratégia a ocupação da rua, das redes e do corpo, a partir de experimentações coletivas que jogam com as fronteiras entre público-privado e a relação espaço-tempo” (FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020, p. 10).

Ainda de acordo com o que descrevem as pesquisadoras, houve uma modificação dos enquadramentos a partir dos quais o engajamento político é compreendido: da afirmação de uma identidade coletiva coesa, muitas vezes baseada no essencialismo estratégico, para uma abordagem centrada nas experiências, em que se articulam aspectos estruturais e múltiplas diferenças operantes nos processos de subjetivação, de modo que a construção de sentidos para a ação política resta indissociável de processos de reelaboração de si. Como consequência, as autoras apontam para a necessidade de que se compreendam processos políticos também como subjetivos – e vice-versa – e, portanto, de que se empreenda um esforço metodológico de acompanhar as trajetórias individuais, de mapear as “disputas pelo melhor modo de dizer de si, dos seus (suas) e de suas demandas em determinados contextos” (FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020, p. 3), reinscrever a própria história neste mundo maculado pela violência, como sugere Veena Das (2011).

Sendo assim, e considerando que mais do que uma exigência formalística ou uma simples descrição mecânica de instrumentos, a metodologia de uma pesquisa reflete a concepção do trabalho, a construção de seu objeto, as perspectivas e categorias por meio das quais se abordarão os fenômenos em análise, os princípios filosóficos que norteiam a apreensão do cenário, descrevo neste capítulo a coreografia desta dança animada pelos saberes e cadenciada pelos toques da macumba.

A opção pela metodologia qualitativa, no escopo deste trabalho, reflete a percepção de que a ação humana não obedece a princípios de causa e efeito, mas possibilita-se a partir de construções complexas e plurais de significados que não podem ser plenamente apreendidos pelos métodos de quantificação (ZAGO, 2003; FRASER, GONDIM, 2004). Mais do que isso, foi imperioso considerar que abordagens quantitativas requerem a determinação de referenciais, unidades de medida, fronteiras muito bem definidas, o que exigiria a adoção de um enquadramento rígido a partir do qual orientar e delimitar todas as variáveis.

Uma vez que se tornou imperativo operar com a multiplicidade de regimes de verdade, dispositivos discursivos e tecnologias sociais, com a fragmentação e a opacidade dos sujeitos, constituídos na (e pela) linguagem, assim como com a contextualização radical dos significados das práticas sociais, não havia escolha senão optar por uma metodologia qualitativa de pesquisa.

Traçado o objetivo de captar, na experiência pessoal de estudantes lésbicas, as articulações entre processos de subjetivação/identificação e a vivência universitária, optei por privilegiar a formação da identidade lesbiana – compreendida como produto sempre

inacabado em que se costumam significados fragmentados e instáveis para produzir a impressão de um sujeito coeso (BUTLER, 2003; SALIH, 2015) – como eixo de investigação.

Consoante ao que aponta Butler, o relatar de si apresenta-se como tentativa de consolidar esses significados fragmentados em uma releitura sempre atualizada e reinterpretativa, de modo que, no ato de relatar-se, são acionados, traduzidos e reelaborados saberes e significados, espaços e práticas. O gênero, nesta perspectiva, se inscreve na própria formação do sujeito, de modo que não há sujeito não generificado e que os significados de gênero permeiam a existência de cada um, contribuindo para a percepção de si no mundo, de seu lugar e de sua agência (BUTLER, 2003).

A escolha dos processos de identificação também se relaciona à questão do delineamento de fronteiras das categorias utilizadas (DUARTE, 2002), tendo em vista que, no caso específico da identidade lesbiana, destacadamente quando analisada à luz dos significados e deslocamentos produzidos pela sua politização feminista, a definição de critérios para seleção dos sujeitos colaboradores da pesquisa revela-se particularmente espinhosa. Recordando mais uma vez a reflexão de Navarro-Swain (1999), as disputas e conflitos contidos na lesbianidade não permitem o delineamento fechado, inequívoco, de uma categoria, elege os processos de identificação – tão particulares, complexos, múltiplos e localizados no espaço e no tempo – demonstrou-se uma escolha mais interessante.

Deste modo, a definição da autoidentificação lesbiana como requisito para inclusão dos sujeitos de pesquisa, neste caso, foi determinada como forma de garantir a pluralidade de concepções acerca da existência lésbica, a fim de perscrutar as trajetórias de formação, os saberes e categorias acionados para a constituição de uma identidade, bem como o papel da universidade – das redes, agentes e saberes que ela orbitam – nestas trajetórias, sempre salientando o caráter político desses processos, em consonância com o cenário descrito por Facchini, Carmo e Lima (2020).

Retomo, portanto, o equilíbrio delicado entre subjetividade, linguagem e normatividade, uma vez que a necessidade de acompanhar trajetórias pessoais, processos de subjetivação compreendidos também como processos políticos, requer um exercício recontar-se, relatar a si mesmo – para usar as palavras de Butler – e, conforme ensina Preciado, transcrito no título deste tópico, “Falar é inventar a língua da travessia, projetar a voz numa viagem interestelar” (PRECIADO, 2020, p 25).

Não havia dúvida, portanto, de que esta pesquisa deveria ser a partir do exercício de se dizer; não em uma modalidade confessional, mas como forma de recriação, de reelaboração.

A entrevista aberta despontou como técnica mais adequada à coleta de informações, uma vez que, nas palavras de Márcia Fraser e Sônia Gondim, a entrevista permite “conhecer como as pessoas percebem o mundo” (2004, p. 140), e tendo em vista o fato de esta técnica possibilitar a compilação de indícios dos processos de significação da realidade por cada sujeito, seus valores e sistemas classificatórios, a lógica que organiza as relações por eles estabelecidas em determinado contexto, considerando sua complexidade e multiplicidade (DUARTE, 2004).

Contudo, é urgente ter em conta que a tradução da fala do sujeito para o texto não pode se confundir com transcrição, em que a pesquisadora simplesmente transmite informações ofertadas. Consoante ao que aponta Duarte (2004), é da pesquisadora a responsabilidade pelo seu estudo, dado que são prerrogativas suas a construção do objeto, as escolhas teórico-metodológicas e a redação, exercidas a partir de um lugar de poder e legitimidade científica. Ademais, como alerta Butler (2015), o relato presente é momento de reflexão do sujeito sobre si mesmo, de uma reelaboração que oferece novos sentidos a sua trajetória, e, engendrado em diálogo com a pesquisadora, o produto final da investigação se caracteriza pela negociação dos significados (FRASER, GONDIM, 2004).

Posto isto, havia ainda mais uma questão a se considerar no que se refere à interação reflexiva entre pesquisadora e sujeitos: conforme alertam Duarte (2002; 2004) e Zago (2003), quando a pesquisadora imerge no campo em que ela própria constrói sua identidade, há risco de que uma identificação irrefletida termine por obliterar seu olhar e prejudicar o trabalho. Por isso, reconhecer-me como parte do desenvolvimento de resultados seria essencial para equilibrar a preservação de um corpo teórico e metodológico que sustenta a análise sem fechar os olhos às categorias que emergem nos relatos coletados e produzidos em conjunto. Este reconhecimento do meu lugar enquanto pesquisadora e, portanto, da responsabilidade sobre a elaboração e seleção de categorias dialoga intimamente com a opção de operar com processos de identificação, abdicando da estabilidade que a identidade – compreendida de maneira essencialista ou fundacionalista – e da chave da visibilidade.

Partindo da crítica à representação e à unidade do sujeito (BUTLER, 2003; 2015; COSTA, 2002; CÉSAR, 2014; RAGO, 2019), das reflexões de Teresa de Lauretis quanto à excentricidade do sujeito lésbiano em Monique Wittig (LAURETIS, 2003; SALDANHA, 2018; 2021) e da impossibilidade de delimitação definitiva de uma identidade lésbiana (NAVARRO-SWAIN, 1999; 2016), bem como das tecnologias sociais e estratégias de governamentalidade nas quais o sujeito está implicado destacadamente no campo educacional (LOURO, 1997; 2001; SIERRA; CÉSAR, 2014; AQUINO, 2017; GALLO, 2017), fez-se

inevitável compreender que a visibilidade e a representatividade são possíveis somente quando o sujeito se submete – ainda que parcial e temporariamente – a uma determinada gramática e, assim, torna-se coeso, inteligível, normatizado em alguma medida, o que implica a ininteligibilidade de outros modos de vida, a restrição das linguagens a partir das quais é possível dizer de si. Não seria possível, como sugiro no título deste tópico, cruzar as fronteiras e inventar linguagens para nomear essas travessias, operar com as categorias em vez de somente assumi-las e reinscrevê-las.

Sendo assim, com a intenção de operar com a impermanência das fronteiras, com as transposições, torções e com a potência criativa intrínseca à ação das tecnologias do poder, optei por focalizar os processos de identificação lesbiana, os significados e linguagens acionados no relato de si, os deslocamentos e o léxico produzidos na negociação da existência não normativa de gênero e sexualidade no ambiente universitário. Se a visibilidade se faz possível ou não, se existem instâncias de representação ou espaços onde se dizem representar as lésbicas na universidade são questões secundárias, efeitos de laços e associações cristalizados no tempo, cuja aparente estabilidade se reconstrói diariamente nas disputas de poder; minha questão se volta para essas as relações de poder, as redes e as alianças que lhes deram condições de possibilidade.

A opção por entrevistas abertas inicialmente me soou por demais arriscada; se, por um lado, a rigidez de um questionário fechado restringiria os processos de significação dos sujeitos a categorias preexistentes e impossibilitaria o acionamento de linguagens alternativas, reduzindo a subjetivação ao seu caráter de assujeitamento, a adoção de entrevistas totalmente livres de estrutura poderia trazer desafios adicionais. A ausência de um fio condutor possibilitaria o afastamento da provocação reflexiva necessária para o diálogo em torno dos objetivos de pesquisa e aumentaria os riscos envolvidos no compartilhamento de uma identidade comum, além de, conforme apontam Fraser e Gondim (2004), entrevistas abertas exigirem maiores habilidades de manejo das técnicas, de modo que sua aplicação é mais indicada a pesquisadores/as com grande experiência e, mesmo nesses casos, é comum que se estabeleçam ao menos alguns tópicos-guia como orientação geral para o encontro.

Com estas limitações e potencialidades em mente, optei, em comum acordo com a minha orientadora, pelo modelo semiestruturado de roteiro como alternativa que equilibra (1) abertura àquilo que há de inusitado e imprevisível no encontro entre interlocutores; (2) o balizamento do diálogo com vistas à satisfação dos objetivos de pesquisa; e (3) o cuidado por

parte da pesquisadora em não intervir excessivamente, restringindo ou induzindo as possibilidades de significação.

Contudo, ao proceder à primeira entrevista-teste aplicando o roteiro semi-estrurado, foi possível perceber que a proposição de questões restringiu a elaboração de significados por parte da entrevistada, de modo que acontecimentos significativos, memórias, percepções, afetos e valores restaram secundarizados, uma vez que priorizei os dados e as informações que respondiam diretamente às indagações. Por inexperiência, também deixei de distinguir aberturas, janelas da narrativa, novas possibilidades de arranjo que proporcionariam aprofundamento do diálogo e deixariam emergir assuntos, reflexões, impressões não previstas no roteiro e que enriqueceriam a reelaboração desses processos pessoais.

Sendo assim, após reuniões de orientação, decidimos modificar o roteiro, passando a utilizar um modelo mais flexível, com indicação de tópicos-guia que garantissem a abordagem de todos os pontos considerados relevantes na elaboração do estudo, porém que permitissem também a progressão orgânica do raciocínio das entrevistadas. Conforme descrito por Boni e Quaresma (2005), este tipo de entrevista é ideal para coletar o maior número possível de informações, bem como para obter uma descrição detalhada em casos individuais ou na compreensão de especificidades culturais de grupos determinados.

Por fim, o roteiro foi elaborado a partir de uma única questão: “Como foi o processo de se entender como lésbica, para você, e qual a influência da universidade nele?”, de modo que as participantes pudessem resgatar, organizar e relatar suas memórias e impressões conforme suas prioridades e processo de significação. Os pontos-chave a serem abordados durante a entrevista foram estruturados em dois eixos: pontos relativos ao processo de identificação lésbica, em que se salientam as relações com a família e com o círculo social, a existência e o contato com referências de lesbianidade; e pontos relacionados à influência da universidade, em que se destacam redes de sociabilidade, espaços de acolhimento e discussão, reelaboração e contato com novas referências de lesbianidade.

Encerrada esta etapa, teve início a delimitação de critérios de inclusão dos sujeitos que colaborariam com a pesquisa. Embora houvesse estudantes lésbicas entre os contatos realizados durante o período de mapeamento dos coletivos e organizações políticas na universidade, estas conexões não se consolidaram de modo a permitir uma aproximação após a modificação do objeto de pesquisa. Conforme havia sido delineada a princípio, com foco nas práticas políticas de organizações estudantis, este estudo permitia certo distanciamento

das trajetórias pessoais das participantes, que poderiam optar por abordar ou não assuntos considerados íntimos, relacionados a seus processos de subjetivação e identificação lesbiana.

Uma vez que o interesse se deslocou para processos pessoais de significação das relações afetivas, de entendimento de si e do entendimento das participantes como sujeitos dotados de uma subjetividade marcada por gênero e sexualidade, a participação na pesquisa passou a implicar uma abertura indispensável ao compartilhamento de informações pessoais, particulares, sensíveis. Deste modo, fez-se imprescindível, para a aproximação, certo grau de confiança e familiaridade.

Soma-se a isto, ainda, a impossibilidade de identificarem-se, somente pela observação distanciada, possíveis sujeitos de pesquisa, uma vez que a lesbianidade não está impressa no corpo ou explícita em todos os contextos; a assinalação de participantes dependeria, sobretudo, de sua disposição em apresentarem-se como lésbicas e como sujeitos interessados em contribuir com este trabalho.

Estas duas características – a dificuldade em acessar possíveis participantes e a abordagem de temas delicados – demandaram que a seleção de colaboradoras fosse realizada por intermédio de sujeitos já inseridos no campo, cuja indicação facilitasse a aproximação e o contato com possíveis participantes. Por conseguinte, optei pela seleção por meio da técnica “bola de neve”, uma forma de seleção não probabilística que se fundamenta em cadeias de referência e é usualmente utilizada para fins exploratórios, conforme descrito por Juliana Vinuto (2014).

As principais limitações desta técnica estão ligadas ao viés de seleção, considerando que o sujeito indicado será sempre parte da rede pessoal do intermediário designado pela pesquisadora, o que pode, por exemplo, limitar os relatos coletados a um universo compartilhado de linguagens e referências. Outra característica que enseja cautela, e que também se relaciona ao viés de seleção, está ligada à dimensão do campo de pesquisa, uma vez que sujeitos “populares” tenderão a ser recordados com maior frequência, eclipsando outros possíveis participantes; conseqüentemente, esta técnica de amostragem é contraindicada para grupos muito grandes.

Considero que as limitações, embora inevitavelmente presentes, tiveram seu impacto reduzido neste trabalho por meio da indicação de três intermediários distintos e da preocupação em compor a amostra com sujeitos de perfis sociais, culturais e raciais diversos. Ademais, o número reduzido de alunas matriculadas permitiu diminuir o viés de seleção, visto que também decidimos limitar o universo ao curso de Pedagogia da universidade pública

escolhida para a pesquisa¹⁹. Esta decisão fundamentou-se em dois aspectos: a facilidade de acesso às estudantes do curso, tendo em vista os sujeitos intermediários dos quais dispunha, e a posição dupla que as estudantes ocupam, uma vez que são alunas, mas também professoras em formação, algumas delas já atuantes.

A decisão de restringir a pesquisa ao cenário da Educação Pública, por sua vez, remete à noção de Educação à qual subscrevo neste trabalho – em que as dinâmicas sociais e de poder presentes no campo ganham mais relevância do que a transmissão de conteúdo, destacadamente em sua concepção mercadológica enquanto bem de consumo – e à estruturação histórica do Ensino Superior no país, discutida de forma pormenorizada no tópico 3.2.

Maya²⁰, o primeiro sujeito intermediário assinalado, foi também a primeira entrevistada e indicou outras cinco possíveis participantes com pertencimentos sociais e raciais distintos. Contudo, durante a realização da segunda entrevista, percebemos que, apesar dos perfis diversos, todas as participantes indicadas guardavam relação com a associação desportiva da universidade, o que limitava o alcance da amostra no que se refere à formação de redes de sociabilidade e à circulação nos espaços universitários. Sendo assim, após orientação definimos que seria necessário indicar possíveis sujeitos que não tivessem ligação com essa entidade, assim como designar outros sujeitos intermediários, que pudessem garantir maior variedade de narrativas e experiências.

Após múltiplas tentativas frustradas de contato com as quatro outras possíveis participantes indicadas inicialmente, optei por solicitar a Ana, a segunda participante, que nomeasse novas conexões, considerando a maior diversidade possível de perfis. Nesta nova fase, quatro possíveis sujeitos foram indicados, das quais uma não respondeu às tentativas de contato, e outra foi excluída da amostra por não corresponder aos critérios de inclusão, uma vez que se identificava como bissexual. Foram agendadas entrevistas com os dois contatos restantes, porém somente uma delas efetivamente se realizou, tendo em vista a desistência da segunda participante.

A terceira entrevistada, Audre, nomeou outros dois contatos: a primeira indicada, Roberta, aceitou participar da pesquisa, já a segunda foi excluída da amostra por não se enquadrar nos critérios de inclusão, uma vez que não estava matriculada na universidade em estudo. Roberta não teve contatos a indicar, esgotando esta cadeia de referências, de modo

19 Conforme informação disponibilizada no endereço eletrônico oficial da universidade, em 2018, havia 897 alunos matriculados no curso de Pedagogia.

20 Todos os nomes utilizados são fictícios, escolhidos pelas próprias entrevistadas ou assinalados pela pesquisadora, nos casos em que a participante não quis sugerir um pseudônimo de sua preferência.

que se fez necessário iniciar novamente o processo de assinalação de sujeitos intermediários. Uma nova intermediária ofereceu cinco novas possíveis participantes, das quais duas – Ligya e Monique – foram entrevistadas.

Quanto à descrição das seis participantes da pesquisa, o único critério em que se observou certa uniformidade foi o de faixa etária, que variou de 20 a 29 anos, o que pode estar relacionado ao fato de apenas duas das seis entrevistadas até o momento estarem matriculadas no programa de Pós-Graduação, sendo as quatro restantes alunas de cursos de Graduação. Contudo, cabe destacar que Roberta e Ligya estão, atualmente, em sua segunda passagem pela universidade – ambas em instituições federais –, tendo iniciado outra graduação anteriormente, sem concluí-la.

Embora somente três das participantes sejam graduadas – Maya, Ana e Audre –, todas atuam profissionalmente em sala de aula como estagiárias, auxiliares ou professoras. No que se refere ao pertencimento racial, duas das entrevistadas – Ana e Ligya – se declararam negras, enquanto as quatro restantes se compreendem como brancas.

Chama a atenção que todas – com exceção de Maya, cuja família é atea – tenham sido criadas em lares em que circulavam valores religiosos, principalmente católicos, mas declarem não guardar qualquer pertencimento religioso atualmente, ressalvando-se Monique, que é espírita. Audre e Ana dividem sua residência com amigas, Ligya mora com a esposa e Maya, Monique e Roberta residem com a família de origem, embora somente os pais de Roberta permaneçam casados, enquanto Maya e Monique vivem com suas mães e irmãs.

Nas famílias de Monique, Maya e Audre todos possuem curso superior; os pais de Ligya, por sua vez, concluíram ensino técnico, enquanto os pais de Ana e Roberta cursaram somente o ensino fundamental. Os irmãos de Ana concluíram o ensino médio, mas, em seu núcleo familiar, somente ela ingressou no ensino superior.

Tabela 1 - Perfil das entrevistadas

NOME	IDADE	COR, RAÇA OU ETNIA	RELIGIÃO		RESIDÊNCIA		FORMAÇÃO ACADÊMICA		ATIVIDADES PROFISSIONAIS	ATIVIDADES DE LAZER
			Familiar	Atual	Local	Com quem	Pessoal	Familiar		
Maya	24	Branca	Ateia	Não informado	São Paulo	Mãe	Mestrado em andamento	Ensino Superior	Professora	Esportes, bares, karaokê, gastronomia, parques, museus
Ana	25	Negra	Catolicismo	Nenhuma	São Paulo	Amigas	Graduação	Ensino Fundamental; Ensino Médio	Professora	Handebol, cinema, música
Audre	29	Branca	Catolicismo	Agnóstica	São Paulo	Amigas	Graduação	Ensino Superior	Professora	Cinema
Roberta	25	Branca	Catolicismo	Nenhuma	São Paulo	Pai e mãe	Graduação em andamento	Ensino Fundamental	Auxiliar de classe	Séries, violão
Monique	20	Branca	Catolicismo	Espiritismo	São Paulo	Mãe e irmãs	Graduação em andamento	Ensino Superior	Estagiária	Cinema, teatro, restaurantes, viagens
Lygia	21	Negra	Catolicismo, Umbanda, Santo Daime	Nenhuma	São Paulo	Esposa	Graduação em andamento	Ensino Técnico	Professora assistente	Cinema, restaurantes, casa de amigos, parques

Após me apresentar brevemente a cada uma das possíveis participantes e descrever os objetivos básicos da pesquisa, assim como as implicações e garantias de anonimato relacionadas à participação, lhes encaminhei a Carta-Convite (Anexo I). Uma vez declarado o interesse em participar da pesquisa, as entrevistas foram agendadas, conforme disponibilidade das participantes, entre os dias 09 de maio e 27 de julho de 2019, sempre no campus da universidade.

Previamente à primeira entrevista, realizei duas entrevistas-piloto a fim de avaliar a adequação do roteiro (ANEXO III), com apenas algumas alterações pontuais sugeridas no processo de orientação. Questões relacionadas à existência de espaços de sociabilidade e acolhimento dentro da universidade foram desmembradas para abordar separadamente aqueles constituídos a partir das redes estabelecidas entre estudantes e entre estudantes, professores e professoras daqueles criados e mantidos pela instituição. Do mesmo modo, a questão relativa à percepção da lesbianidade pelos círculos familiar e social foi desmembrada, de modo a facilitar a abordagem individual dessas relações.

Ademais, foram incluídas duas questões que provocassem reflexão quanto à formação de redes de acolhimento e sociabilidade, assim como à presença em espaços específicos de sociabilidade lésbica, buscando privilegiar os significados atribuídos às relações interpessoais. Por fim, foi adicionada uma última questão ligada a iniciativas e discussões relacionadas aos temas de gênero e sexualidade promovidas no âmbito da faculdade, com a intenção de captar percepções referentes à influência dos saberes produzidos nesse campo discursivo para a trajetória pessoal das entrevistadas.

O primeiro contato com as participantes foi estabelecido por telefone, momento em que apresentei brevemente a pesquisa, referenciei o contato que realizou a indicação e questioneei quanto à possibilidade de participação. Em seguida, encaminhei a Carta-Convite para que as participantes pudessem avaliar e aprovar o texto que seria assinado no momento do encontro presencial. Aprovado o texto da Carta, em que consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, procedi ao agendamento da entrevista presencial, sempre seguindo a disponibilidade das participantes.

No momento das entrevistas, recebi cada uma das participantes no prédio da faculdade, retomando mais uma vez uma breve descrição da pesquisa. Em seguida, ofereci a Carta-Convite em duas vias para leitura e, ratificada a anuência, os documentos foram assinados por mim e pelas participantes. Iniciando a conversa, solicitei autorização para

gravação e apresentei o Questionário (ANEXO II) elaborado para mapeamento dos perfis das entrevistadas, que seria preenchido ao final do encontro.

Apesar de todos os preparativos, conforme já mencionado, a condução da primeira entrevista mostrou-se um desafio à parte neste projeto, principalmente devido à preocupação em evitar a interferência exagerada na fala das participantes, potencializada pelos alertas de Duarte (2002; 2004) e Zago (2003) quanto aos cuidados necessários na interação entre entrevistadora e sujeitos de pesquisa. Em que pese o aspecto facilitador da imersão na comunidade da qual participo enquanto sujeito, na medida em que a identificação e a partilha de certo universo de significados podem facilitar a aceitação por parte dos possíveis participantes e, portanto, a conexão e a confiança necessárias à entrevista, é fato já mencionado que esta proximidade também pode constituir limitação. Essas pesquisas alertam que, reconhecendo-se excessivamente na narrativa das participantes do estudo, a pesquisadora corre o risco de deixar-se conduzir acriticamente pelas categorias propostas por elas, bem como de refletir-se no relato e, de modo colonizador, direcioná-lo, induzindo respostas que correspondem aos seus processos de significação, em detrimento daqueles elaborados pelo sujeito.

Aprensiva em razão dessas possibilidades, optei por, na primeira entrevista, evitar ao máximo a intervenção, de modo que o resultado foi bastante superficial e insuficiente, atendo-se aos fatos e acontecimentos mais marcantes e negligenciando os processos de significação, valores, crenças; justamente aqueles que eram objeto da investigação.

Discutidos os resultados desta experiência inicial, percebemos a necessidade de retomar o contato com a primeira participante, Maya, mas também de promover uma entrevista conjunta, em que a orientadora pudesse guiar o diálogo. A segunda entrevista – com Ana – foi agendada para a semana seguinte e encaminhada pela professora, com resultados significativamente mais consistentes, fornecendo farto material de análise.

Solucionado este óbice inicial, retomei o contato com Maya e agendei novo encontro, no qual me senti mais segura para participar do diálogo no qual consiste a entrevista em pesquisa qualitativa. Os resultados também se mostraram substancialmente distintos, mais robustos e detalhados, com menor foco nos acontecimentos e maior destaque para as percepções, processos e elaborações pessoais da entrevistada. As quatro entrevistas subsequentes seguiram o mesmo padrão, com interações menos engessadas e resultados consideravelmente mais profundos, não se identificando necessidade de novos encontros ou de complementações.

2.1 Sujeitos reais, trajetórias e encontros: breve reconstituição dos perfis individuais

As entrevistas foram iniciadas com uma breve apresentação seguida pela proposição da questão central “Como foi o processo de se entender lésbica, para você, e qual a influência da universidade nele?”, buscando permitir que as entrevistadas elaborassem suas narrativas de maneira orgânica, relacionando significados, eventos e experiências conforme sua própria lógica e percepção, conforme indicado por Fraser e Gondim (2004), Duarte (2004) e Boni e Quaresma (2005).

Embora cada entrevistada tenha elaborado sua trajetória de maneira única e os tópicos do roteiro tenham sido abordados de maneira descontínua, de acordo com as aberturas proporcionadas pelo fluxo orgânico do diálogo, busquei, neste tópico, reconstituir as narrativas de modo a possibilitar sua apreensão sintética e parcialmente organizada das principais características de cada uma das entrevistadas.

Maya tem 24 anos, autodefine-se como branca, é graduada em Pedagogia, estudante de pós-graduação *stricto sensu* e atua profissionalmente como professora no Ensino Básico. Reside com a mãe, depois que seus dois irmãos mais velhos saíram de casa, e não tem contato com o pai, descrevendo sua família como “desestruturada” e sua relação com os familiares como “desapegada”. Destacou que a família não tinha uma crença religiosa e que ela tampouco interessou-se por alguma religião, de modo que estes valores não foram relevantes em sua trajetória, seja positiva ou negativamente. Quanto à formação acadêmica, tanto a mãe quanto os irmãos graduaram-se no Ensino Superior.

Aos 15 anos, embora não tivesse experiências sexuais ou afetivas com mulheres, confidenciou a possibilidade de que fosse bissexual ao namorado, que recebeu a informação de forma bastante negativa. Maya só retomou a questão depois de ingressar na faculdade, onde entrou em contato com discussões de gênero e sexualidade e quando teve contato com mulheres bissexuais e lésbicas que viviam abertamente suas relações homossexuais. Com a constituição de redes de acolhimento e reflexão, passou a questionar-se e a permitir-se “pensar com mais sensibilidade” sobre sua sexualidade. Por fim, entrou em contato com as políticas feministas e com os debates sobre o caráter político da sexualidade, o que influenciou a decisão de deixar definitivamente de se relacionar com homens e reivindicar-se lésbica. Maya descreveu seu processo de identificação como fluido, em que as experiências emergiram sem momentos de choque ou pressões, além de profundamente marcado pelas discussões em que se envolveu dentro da universidade.

Conforme relatou, ao longo de sua trajetória, teve de lidar com experiências discriminatórias pontuais, como a já mencionada reação do namorado na adolescência, não se recordando de situações graves de violência ou de efeitos duradouros de discriminação na constituição de sua identidade. No que se refere à família, vive uma situação ambígua com a mãe que, embora tenha se mostrado aberta ao diálogo quando o assunto da lesbianidade veio à tona, guarda frustrações – bastante fundamentadas em estereótipos, como, por exemplo, a ideia de que a filha nunca se casará ou terá filhos em razão de sua sexualidade –, as quais revela em discussões com o filho do meio. Maya descreveu sua família como “superconservadora”, relatando que seu tio, que era gay, fugiu de casa em razão da violência sofrida por parte do pai, avô de Maya. Apesar disso, comentou que a mãe teve muitos amigos gays e que falava abertamente sobre a possibilidade de ter um filho homossexual, o que lhe garantia certa sensação de segurança. Quanto aos colegas e amigos de infância e adolescência, comentou que alguns se reconheceram gays, bissexuais ou lésbicas e outros, embora sejam heterossexuais, guardem ideais conservadores ou religiosos, lidam positivamente com a sua lesbianidade.

Maya, que é a única entre as entrevistadas que se dedica aos estudos de gênero, salienta a importância que as referências de lesbianidade e os debates teóricos tiveram em seu percurso identitário. Até o momento em que ingressou na universidade, ela não tinha contato com outras mulheres bissexuais ou lésbicas, de modo que a representatividade e a visibilidade de relações entre mulheres no espaço do campus foram apresentadas como essenciais na sua experiência, assim como as reflexões que pode elaborar a partir de discussões ocorridas durante as disciplinas ou informalmente entre colegas.

Para Maya, a universidade aparece como um lugar multifacetado e contraditório: ela reconhece seu caráter privilegiado, considerando que o ingresso na universidade pública é restrito àquelas pessoas que podem dedicar-se aos estudos e que a própria legitimação do saber acadêmico serve à manutenção de determinadas estruturas e desigualdade sociais; reconhece, também, a característica específica da faculdade de educação, em que questões sociais – incluídas questões de gênero e sexualidade – são constantemente evidenciadas e examinadas e em que os professores e professoras engajam-se pessoalmente em movimentos sociais e ações políticas; apesar disso, salienta também o fato de que a universidade é diversa e algumas faculdades e institutos têm características muito distintas da faculdade de educação, principalmente no que se refere à orientação política e ao engajamento em questões sociais.

Contudo, em sua experiência pessoal, a universidade foi profundamente marcada pelos espaços de acolhimento e redes de sociabilidade que estabeleceu, destacadamente a partir da associação esportiva. Além da já mencionada representatividade que lhe ofereceu referências de lesbianidade, a universidade permitiu sua aproximação com diversos grupos – coletivos feministas e LGBTQIA+, organizações políticas partidárias, organizações estudantis – nos quais vivenciou debates e experiências que lhe permitiram “entender determinadas discussões para além da formação acadêmica”.

Apesar de reconhecer a heterogeneidade do espaço universitário, Maya considera que vive em uma “bolha LGBTQIA+”, que se formou por identificação e afinidade, uma vez que as estudantes selecionam os espaços em que se sentem acolhidas e seguras. Em razão disso, também reconhece que sua visão é parcial, reflete apenas os espaços em que circula, mas destaca que o acolhimento e a segurança oferecidos por esses espaços foram fundamentais para que ela se permitisse questionar sua própria identidade e experimentar sua sexualidade sem pressões ou cobranças.

Ana tem 25 anos, autodefine-se como negra, é graduada em Pedagogia e atua profissionalmente como professora em uma ONG. Reside com amigas, as quais conheceu na universidade. Ana mantém contato frequente com a família, composta por pai, mãe, um irmão e duas irmãs. No que se refere à formação acadêmica, seu pai e sua mãe cursaram somente o Ensino Fundamental e seus irmãos, o Ensino Médio, de modo que Ana é a primeira do círculo familiar a ingressar no Ensino Superior. Apesar de ter sido criada em um ambiente católico, não professa religião alguma atualmente, o que relaciona ao fato de os valores religiosos irem de encontro à plena experiência de sua sexualidade.

Ana admite não se recordar de quando começou a se perceber lésbica, ou de quando começou a identificar seu interesse por mulheres. Suas memórias mais antigas no que se refere às questões de sexualidade são referentes a discriminação, destacadamente à experiência de, ainda no Ensino Infantil, perceber o incômodo da professora frente a sua relação com uma amiga, que se estendeu à mãe da menina, a qual exigiu que as duas se afastassem. Apesar de afirmar que nunca refletiu atentamente acerca de sua trajetória de identificação, Ana comenta que, mesmo muito jovem, já não sentia interesse por meninos e que, no final do Ensino Fundamental, encontrou um ponto de encontro LGBTQIA+ por meio do Orkut, onde conheceu a primeira mulher com quem se envolveria afetivamente.

Ana atribui relevância acentuada em seu processo de identificação à ETEC na qual cursou o Ensino Médio, relatando que a abertura à existência de sexualidades e vivências de

gênero não normativas que encontrou lá foi fundamental para que ela se sentisse segura em viver sua lesbianidade; para ela, a ETEC foi um espaço de experimentação e de contato com outros jovens LGBTQIA+. Ademais, cita a sensação de liberdade por estar fisicamente distante das pessoas que a conheciam anteriormente e, principalmente, de sua casa. Referindo-se a este período, Ana relata a sensação de viver uma vida dupla.

No que se refere à sua família, com exceção da irmã mais nova, com quem Ana conversa abertamente, há um acordo tácito de silêncio quanto à sua sexualidade. Embora imagine que todos da família saibam que ela é lésbica, nunca apresentou uma namorada ou falou abertamente sobre sua identidade, porém tampouco sofreu discriminação por parte de seus pais e irmãos. Somente na adolescência, quando ainda buscava referências de lesbianidade em séries de televisão, Ana relata ter sido repreendida pela irmã mais velha.

As referências começaram a se acumular já na ETEC, mas se consolidaram na universidade, principalmente a partir do grupo formado em torno da Associação esportiva, que, para ela, serviu não somente como local de acolhimento, mas também – e sobretudo – como espaço de reflexão sobre a própria identidade, na medida em que se tornou centro de articulação política para temas de gênero, sexualidade e raça. Estas referências elaboradas no engajamento político somaram-se às reflexões desenvolvidas em sala de aula, em que as questões se articulavam à elaboração curricular, à construção de seu lugar como pedagoga e às suas memórias e experiências pessoais enquanto jovem lésbica para constituir de modo complexo sua identidade.

Todavia, a universidade não aparece apenas como espaço acolhedor em que a identidade se reelabora na prática política e na reflexão. Na perspectiva de Ana, o contraste entre realidades muito distintas, a desigualdade e a discriminação são também fatores centrais nesta experiência. Experiências de gordofobia, lesbofobia e racismo vivenciadas nos espaços usualmente considerados acolhedores agregam-se a situações em que as experiências de mulheres bissexuais e lésbicas são colocadas em oposição hierarquizante; a desigualdade social se materializa no desequilíbrio de oportunidades e condições para participação nos espaços esportivos; a interseccionalidade entre questões raciais, de classe e de sexualidade emerge na relação com mulheres que, embora convivam nos mesmos espaços, não partilham dos mesmos valores. No relato de Ana, experiências de discriminação e exclusão são tão relevantes quanto as de acolhimento e identificação para a constituição de seu lugar como lésbica negra na universidade.

Audre tem 29 anos, autodefine-se como branca, é graduada em Ciências Biológicas, cursa a segunda graduação em Pedagogia e atua como professora de ciências no Ensino Básico. Reside com duas amigas, as quais conheceu na universidade, uma delas ainda na primeira graduação. Filha única, mantém um bom relacionamento com o pai e a mãe, que são divorciados. No que concerne à formação acadêmica, ambos são graduados em cursos de nível superior. Entende que, apesar dos valores familiares católicos, a religião não foi um fator preponderante em sua criação e considera-se agnóstica.

Refere-se à sua experiência familiar como “padrão”, uma vez que, ainda que a sexualidade não se constituísse como tabu, tampouco havia preocupação específica de seu pai e sua mãe em garantir o acesso à informação – o que Audre relaciona, no que se refere à mãe, a questões íntimas não resolvidas –, atribuindo à escola esse papel. Destaca uma situação marcante em que, depois de buscar em sites pornográficos as referências que lhe faltavam, foi confrontada pelo pai. Ainda assim, o diálogo restringiu-se à ideia de que a pornografia não é uma representação real da sexualidade, não acrescentando quaisquer informações relevantes, de modo que ela voltou a procurar referências nestes espaços. Contudo, recorda-se – e atribui importância acentuada – à imposição de padrões normativos de gênero já na infância, por parte da mãe. Esta questão foi relevante, também, na reação da mãe à sua sexualidade: embora convivesse sem problemas com o interesse da filha por mulheres, a mãe rejeitava veementemente a sua “identificação com o universo masculino”.

Embora tenha se relacionado com homens durante a adolescência, Audre retoma “indícios” de lesbianidade em todo o seu percurso pessoal, afirmando que “poderia ter percebido” mais cedo seu interesse afetivo-sexual por mulheres. Entretanto, esta compreensão somente consolidou-se a partir do momento em que, vivendo na prática o interesse por uma colega enquanto namorava um rapaz, propôs-se a refletir sobre essas relações. Audre comenta, ainda, que imagina que a existência de referências diretas de lesbianidade poderia ter lhe oferecido anteriormente esta oportunidade de reflexão, citando o fato de a família nunca ter reconhecido abertamente a lesbianidade de sua tia, da qual somente tomou conhecimento ao acidentalmente vê-la beijar a companheira.

De modo geral, a descrição de sua trajetória de identificação lesbiana apresenta-se articulada de forma bastante íntima a questões de gênero, tanto no que se refere à cisnormatividade quanto ao que se relaciona à estruturação familiar heteronormativa. Sumariza a questão afirmando que, ao permitir-se vivenciar plenamente sua lesbianidade,

pôde, também, experimentar de forma mais ampla os significados de feminilidade e sua identidade como mulher.

Indo além, Audre afirma que seu entendimento da sexualidade passa de modo muito acentuado pela corporalidade, um assunto central em sua primeira experiência universitária. Consoante ao que relata, sexualidade e corporalidade eram temas recorrentes, apesar da ausência de espaços e organizações estudantis, debatidos à exaustão em sala de aula e nas repúblicas, que se constituíram como espaços seguros para a comunidade LGBTQIA+ emergente na universidade. Em que pese o viés biologicista, o compartilhamento de experiências e o debate franco permitiam que as referências de sexualidade fossem reelaboradas e a identidade, continuamente reconstituída.

No que se refere à experiência na Faculdade de Educação, Audre destaca que os espaços usualmente considerados seguros para lésbicas, como a Associação esportiva, não lhe ofereceram acolhimento, tendo observado neles a reprodução de padrões normativos de sexualidade. Destaca veementemente uma postura moralista que ignora a corporalidade – que ela relaciona à construção de uma imagem assexual da pedagoga –, privilegiando temas relativos à identidade e a desigualdades sociais e queixa-se de sentir-se deslocada, seja pelo enfoque dado a relações heterossexuais, seja pela abordagem estereotípica da sexualidade lésbica nos espaços de diálogo sobre a sexualidade.

Por outro lado, ao comparar as duas experiências universitárias, reconhece que a segunda se deu sem a possibilidade de imersão vivida na primeira, embora haja muito mais espaços organizados para debate, como o Centro Acadêmico, em razão de questões pessoais, como fato de conciliar trabalho e estudos. Complementa afirmando que as disciplinas em que temas de gênero e sexualidades foram abordadas lhe trouxeram experiências muito enriquecedoras, citando, por exemplo, a reconstrução de seu processo de identificação lésbica e a elaboração de uma apresentação sobre Vange Leonel, escritora e musicista lésbica falecida em 2014, que lhe ofereceu oportunidades de reflexão e identificação no trabalho com o livro “Balada para as meninas perdidas”.

Roberta tem 25 anos, autodefine-se como branca, é graduanda do curso de Pedagogia e atua como auxiliar de classe. Reside com o pai e a mãe, que cursaram somente o Ensino Fundamental, e tem um irmão mais velho, que se graduou na mesma universidade e já não mora com a família. Embora a família não fosse significativamente religiosa, nela circulavam valores católicos com os quais Roberta não se identifica, afirmando não ter religião.

Relata ter observado, desde a infância, um primo homossexual de sua mãe ser tratado como chacota por parte do restante da família, muito embora, na época, somente conseguisse identificá-lo como “diferente” por seus comportamentos destoantes em comparação aos outros homens que conhecia. Relaciona esta situação ao conflito íntimo em que vivia, no qual se opunham o desejo por mulheres e recusa da identidade lésbica, mesmo na época em que já se relacionava com a primeira namorada.

Roberta ressalta que seus amigos eram quase todos homens, não havendo qualquer referência de lesbianidade disponível para ela. Quando começou a se relacionar com mulheres, Roberta sentiu uma dinâmica de afastamento mútuo entre ela e os amigos, assim como o acolhimento por colegas mulheres, de quem se aproximou e com quem, posteriormente, pode identificar-se. Assim como Audre, Roberta relata que assumir sua identidade lesbiana lhe permitiu reconhecer-se melhor como mulher, o que vincula, também, ao contato com reflexões quanto aos significados da mulheridade e da lesbianidade, desenvolvidas na universidade.

Apesar de ter optado por manter seu primeiro namoro em sigilo, teve o relacionamento exposto por uma vizinha, o que obrigou Roberta a abordar o assunto com a família. A mãe, embora não fosse muito ligada à Igreja, acionou valores religiosos para se opor à sexualidade da filha, fazendo com que ela se sentisse “anormal”, “errada”; já o pai apenas deu suporte à posição materna, embora não tenha demonstrado incômodos próprios com a questão. Eventualmente, a situação tornou-se insustentável e Roberta rompeu relações com a família, mudando-se para o alojamento estudantil da universidade.

Consoante ao que descreve, o período em que viveu no alojamento foi de liberdade e experimentação das próprias possibilidades e limitações, assim como de formação de redes de sociabilidade, que lhe ofereceram segurança para a experimentação e a ampliação de seus horizontes. A aproximação instantânea com colegas LGBTQIA+ levou-a a participar de eventos e debates sobre sexualidade, chegando a integrar um coletivo, o que possibilitou reflexões sobre sua inserção – ou não inserção – nas categorias, a tomada de um lugar político, uma postura de resistência informada pela lógica do orgulho e da inclusão. Além disso, na universidade apareceram suas primeiras referências de lesbianidade, na figura das jovens que ocupavam o apartamento ao lado do seu, o que lhe causou a impressão de integrar um “universo do qual fazia parte e não sabia”.

Todavia, os espaços de acolhimento construídos nesse período mostraram-se, também, lugar de discriminação; a decepção com a postura política de vários dos amigos fez com que

Roberta se distanciasse de todas as organizações estudantis, rompesse com sua rede e retornasse à casa dos pais. Vivendo um quadro clínico de depressão, abandonou o curso. Matriculando-se novamente na graduação, alguns anos depois, Roberta relata já não se sentir pertencente, não ter interesse em reestabelecer as redes de sociabilidade, tampouco em envolver-se novamente nas atividades extracurriculares; declara que a universidade se tornou “um lugar mais feio”.

Ressalta, finalmente, que a experiência de imersão no campus foi essencial para que assumisse uma postura política mais incisiva e entrasse em contato com discursos de resistência LGBTQIA+, o que possibilitou o diálogo com a família. Hoje, tem uma relação melhor com a mãe, que conhece sua namorada e convive melhor com a sua sexualidade.

Monique tem 20 anos, autodefine-se como branca, é graduanda do curso de Pedagogia e atua como estagiária de Ensino Infantil em uma escola particular. Reside com as irmãs e a mãe, divorciada do pai, todos graduados em cursos de nível superior. Embora a família tenha ligação com a religião católica, Monique se considera espírita e avalia que os valores religiosos não foram relevantes em sua trajetória.

Embora não se reconhecesse ainda como lésbica, teve seu primeiro relacionamento homossexual com uma amiga e colega de sala durante o Ensino Médio, que cursou em uma escola confessional católica. Alegando mau comportamento das alunas, que não escondiam sua relação, a direção da escola alertou os pais de ambas. Apesar sua mãe tenha reagido inicialmente evocando estereótipos ao atribuir a orientação sexual da filha a uma aversão a homens – que imputava às ações do pai –, nunca houve uma dinâmica de repressão ou de desaprovação.

Já a família de sua namorada optou por encaminhá-la a profissionais de psicologia favoráveis à patologização da homossexualidade, o que provocou uma série de desequilíbrios, e terminou por ocasionar uma tentativa de suicídio e a consequente internação da menina em uma clínica psiquiátrica. A situação promoveu a aproximação entre Monique e a mãe, mas também fim do namoro e grande sofrimento para Monique, que teve de contar com o apoio dos professores para finalizar o curso.

Mais além, a impressão de que a homossexualidade poderia, de fato, ser uma doença, uma anomalia, causada pela reação da família de sua namorada, foi reforçada pelo afastamento das amigas. Embora elas nunca tenham se mostrado abertamente preconceituosas, Monique interpreta que este distanciamento se deu em função de princípios homofóbicos. Ressalta que, embora não tivesse quaisquer referências de lesbianidade nas

quais se espelhar, até aquele momento não acreditava que pudesse haver uma reação tão negativa e preconceituosa contra as relações homossexuais, principalmente porque, em sua criação, esta questão sempre fora tratada com naturalidade.

Finalizando o Ensino Médio, Monique ingressou imediatamente na universidade, onde esperava encontrar ambiente tão hostil quanto fora a escola, sendo positivamente surpreendida por um ambiente acolhedor em que a diversidade era não apenas aceita, mas encorajada. O ingresso em um ambiente percebido como seguro no início da graduação combinou-se ao contato com canais de temática LGBTQIA+ na internet – citando como exemplo o canal da youtuber Louie Ponto – e à conexão com jovens lésbicas e bissexuais, colegas no curso de Pedagogia.

Esses fatores associados possibilitaram a reelaboração da grave experiência de discriminação sofrida na escola, impelindo Monique a engajar-se politicamente: em colaboração com colegas de curso, assim como alguns professores e professoras, participa atualmente do coletivo LGBTQIA+ na FEUSP. Ademais, o contato com discursos de naturalização das orientações sexuais não normativas, atribuídos por ela às colegas de curso, auxiliaram Monique a lidar com a percepção patologizada da homossexualidade, bem como com a impressão de que poderia estar “vivendo uma fase”, o que culminou na reivindicação da identidade lesbiana.

Lygia tem 21 anos, autodefine-se como negra, é graduanda do curso de Pedagogia e atua como professora assistente no Ensino Fundamental. Reside com a esposa e declara não professar qualquer religião, embora tenha sido criada em uma família que congrega valores católicos, umbandistas e do Santo Daime. Lygia tem quatro irmãos e mantém um bom relacionamento com a família. Sua mãe e seu pai têm formação no Ensino Técnico e, embora tenham apoiado o início de sua trajetória acadêmica, a relação de Lygia com o pai é bastante delicada.

Ela relata que desde muito jovem seus amigos, identificando seu desinteresse por relacionamentos com homens, brincavam com a possibilidade de que ela fosse lésbica, ao que Lygia se opunha veementemente. Apesar disso, sua primeira experiência homossexual aconteceu ainda na adolescência com uma amiga, possibilitando que ela percebesse seu interesse por mulheres. Antes que sua mãe e seu pai soubessem de sua orientação sexual, ingressou em uma faculdade pública em uma pequena cidade universitária distante da residência da família. Lá, teve mais algumas experiências com mulheres, relatando sentir-se desiludida pela superficialidade dos relacionamentos após algum tempo.

Insatisfeita com o curso e com cidade e acompanhando à distância o divórcio dos pais, Lygia decidiu abandonar a graduação e retornar à casa da família, também em uma cidade interiorana, para morar com a mãe. Neste mesmo período, iniciou o relacionamento com a atual esposa, que cursava graduação na universidade em estudo, o que motivou, em parte, a escolha de Lygia por matricular-se no curso de Pedagogia da mesma instituição, que se localiza em outra cidade. Entretanto, antes que Lygia soubesse se havia sido aprovada no vestibular, o pai, com quem a mãe havia reatado, a expulsou de casa por não aceitar sua lesbianidade, de modo que foi necessário que ela se mudasse para a casa da irmã e, algum tempo depois, passasse a morar com a namorada.

A relação com a família se modificou recentemente: sua mãe reconhece a importância que a esposa de Lygia teve em sua vida, principalmente no processo de adaptação à nova cidade, sem o apoio da família. A postura da mãe, embora seja caracterizada por Lygia como “tampar o sol com a peneira”, é, também, o motivo pelo qual sua relação com o pai pode ser reatada, embora baseada em um acordo tácito de não discutir a sua sexualidade.

Lygia conta que, ainda que reconheça a importância de se posicionar politicamente, se sente desconfortável em assumir publicamente sua orientação sexual, o que opõe à uma necessidade recentemente percebida de se posicionar em razão do avanço conservador, destacando, por exemplo, a possibilidade de casar-se formalmente com sua companheira para salvaguardar seu acesso a garantias legais. Descreve, ainda, que a postura combativa de sua esposa a leva a refletir quanto ao significado da invisibilidade das relações lésbicas, citando como exemplo a insistência das pessoas em tratá-las como irmãs a menos que elas afirmem serem um casal.

Relaciona, ainda, seu receio em lidar com questões de desigualdade à relação delicada com o pai, que sempre se mostrou bastante exigente com ela, a única negra entre suas irmãs, muitas vezes fazendo-a sentir que não deveria – ou não seria capaz – de assumir espaços e de atingir seus objetivos. Lygia comenta que seu pai, um homem negro casado com uma mulher branca, se recusa a discutir temas ligados à discriminação e a questões sociais, não reconhecendo ter sofrido preconceito.

Mais além, comenta sentir-se desconfortável na universidade em que está matriculada atualmente, opondo-a àquela em que iniciou sua primeira graduação, por não se sentir parte de uma coletividade. Enquanto no interior as estudantes estabeleciam relações próximas e pessoais, Lygia diz sentir-se, na universidade em estudo, somente mais um número, “mais uma lésbica e mais uma negra”. Ademais, considera que a discussão quanto à sexualidade está

centrada na heterossexualidade e na homossexualidade masculina, enquanto debates sobre transgeneridade, lesbianidade e bissexualidade são feitas de forma superficial e liderados por pessoas que não fazem parte desses grupos minoritários, de modo que ela não se sente representada ou incluída nos espaços da universidade.

Contudo, Lygia admite que parte desta desconexão com a faculdade tem a ver, também, com a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho, não havendo tempo para a construção de redes de sociabilidade como havia em sua primeira experiência universitária. Em contrapartida, destaca, entre os aspectos positivos da experiência na universidade em estudo, o contato com professoras lésbicas, que lhe ofereceram perspectivas de inclusão e ocupação de espaços acadêmicos que anteriormente lhe soavam impensáveis.

3. ATRAVESSAR, CRUZAR, EXUZILHAR²¹: inventar a língua da travessia²²

Considerando que o objetivo deste trabalho está centrado em captar, na experiência pessoal de estudantes lésbicas, de que modo a vivência universitária influenciou a (re)elaboração dos processos de subjetivação e identificação lesbiana, optei por realizar entrevistas semi-estruturadas, permitindo que cada entrevistada pudesse organizar e narrar livremente sua trajetória, salientando fatos considerados relevantes, amarrando significados e eventos de acordo com sua própria percepção, expondo valores e impressões individuais. Conseqüentemente, optei pela análise de conteúdo como metodologia de análise dos resultados obtidos.

De acordo com o que ensina Fernanda Marsaro dos Santos (2012), a análise do conteúdo tem viés quantitativo e se consolida em três etapas: a pré-análise, em que o material é selecionado e organizado para elaboração de objetivos e hipóteses; a exploração do material, em que o conteúdo é codificado em unidades de registro; e o tratamento dos resultados, em que a pesquisadora retoma o referencial teórico para dar sentido à sua interpretação dos conteúdos trabalhados.

No que se refere à aplicação da análise de conteúdo em pesquisas na área de Educação, Roque Moraes (1999) recorda que, apesar de ter sido largamente utilizada em pesquisa quantitativa e informada por princípios positivistas, ao longo de sua trajetória a análise de conteúdo ganhou contornos qualitativos. Consoante ao que aponta Moraes:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 9).

Indo além, Moraes descreve o método de análise de conteúdo com abordagem qualitativa a partir de cinco etapas: a preparação das informações; a unitarização; a categorização; a descrição e a interpretação. Enquanto os processos de preparação e unitarização se assemelham aos descritos por Santos (2012), a fase de categorização se constitui como um processo de redução de dados, em que os elementos das mensagens são classificados com base em um conjunto determinado de critérios que podem ser semânticos, sintáticos, léxicos ou temáticos.

21 Conceito proposto por Cidinha da Silva que aciona a encruzilhada, domínio de Exu, e sua potência criativa irremediavelmente instável, para perturbar o colonialismo na produção de saberes.

22 PRECIADO, 2020, p. 25.

Segundo aponta Rosália Duarte (2004), as categorias de análise podem ser propostas previamente pela pesquisadora a partir de referências teórico-conceituais ou de um conhecimento prévio do campo, mas também podem emergir na análise do material, a partir de unidades de significação recorrentes nas narrativas dos diversos participantes. Optei, neste estudo, por categorias orientadas por eixos temáticos e construídas a partir da leitura do material, permitindo que os significados possíveis para a universidade despontassem a partir das experiências descritas pelas entrevistadas, principalmente em razão da importância conferida aos processos individuais de significação, aos valores e graus de relevância atribuídos por elas às recordações e impressões no que se refere à trajetória de (re)elaboração de sua identidade lesbiana.

Contudo, a fim de balizar as intervenções e estabelecer um mínimo de correspondência entre as informações oferecidas pelas entrevistadas, elaborei um roteiro em que constavam temas centrais que deveriam ser abordados por todas as participantes: (1) elaboração da identidade; (2) percepção da família e dos amigos no que se refere à sexualidade; (3) referências de lesbianidade; (4) formação de redes e espaços de acolhimento; e (5) a experiência universitária. Estes quatro eixos temáticos serviram para orientar a reestruturação dos dados coletados nas entrevistas e para subsidiar a análise do tema central, concentrado no quinto eixo – a experiência universitária.

Após a primeira leitura, procedi à marcação dos trechos que correspondessem aos eixos temáticos propostos para, em um segundo momento, agregar informações afins. O eixo da elaboração da identidade serviu para constituir uma espécie de linha temporal que servisse de fio condutor para a reorganização destas narrativas; registrando os momentos em que os eventos significativos haviam ocorrido foi possível amarrar valores, impressões e eventos aos processos reflexivos e reinterpretativos que marcaram a trajetória de identificação lesbiana das estudantes.

Embora as narrativas tenham se mostrado substancialmente distintas, três categorias despontaram de forma bastante aguda para a compreensão dos processos de identificação lesbiana no espaço universitário: a universidade como espaço de pertencimento e acolhimento; como ambiente de disputas e conflitos; e também de politização e reelaboração de referências e valores.

3.1 Descobrir-se, tornar-se, fazer-se lésbica

Como já explorado nos debates acerca da lesbianidade, não há uma experiência única que caracterize esta identidade de forma inequívoca e absoluta, qualquer presunção de definição última é, em si mesma, uma demonstração do caráter totalitário do pensamento colonial binário. A potência reside justamente na indeterminação. Sendo assim, não faria sentido impor um contorno possível à lesbianidade e analisar sua pertinência – ou não – frente às trajetórias pessoais das entrevistadas. Optei, portanto, por acolher todas as experiências descritas e confrontá-las à luz das teorias lesbofeministas e de gênero, traçando ligações entre os relatos pessoais, as fronteiras identitárias, as relações de poder presentes nas interações inter e intrapessoais, as linhas de fuga e linguagens inovadoras.

Três das entrevistadas – Ana, Audre e Roberta – reconhecem a lesbianidade como uma característica presente desde a infância, ainda que de forma latente, negada, não nomeada ou invisibilizada. Nestes relatos é possível observar um processo de reelaboração do passado a partir da identificação lesbiana, produzindo continuidade e coerência identitária, em que cada uma delas encontra “sinais” de uma inclinação sexual específica e persistente em eventos não necessariamente ligados à prática ou ao desejo sexual.

Para Ana e Roberta, a diferença apareceu primeiro como acusação, quando a subalternidade e a desconformidade são evidenciadas e apontadas como definidoras do sujeito acusado. Ana recorda um evento ocorrido ainda no Ensino Infantil, quando a mãe de uma amiga, alertada pela professora quanto à relação entre Ana e sua filha, interveio proibindo o contato entre elas. Neste cenário, observa-se claramente a projeção da sexualidade adulta à experiência infantil, caracterizando a intimidade, o cuidado e o afeto como necessariamente sexuais, o que Ana atribui à percepção precoce de indícios da sua lesbianidade por parte das duas mulheres.

Roberta viveu esta dinâmica no seio da família, acompanhando durante anos as ofensas dirigidas ao primo homossexual, alvo de chacota constante. Ao perceber que a diferença apontada como subalternidade pela família era relacionada à sua expressão de gênero e à sua sexualidade, identificando-se com ele, percebeu que ela também seria caracterizada pela sua desconformidade. A presença desta referência LGBTQIA+ na família era agri-doce: ao mesmo tempo em que marcava uma fratura na relação com os pais, apontando a heterossexualidade como condicionante do acolhimento familiar, também servia como lugar de segurança, um refúgio possível caso a família a rejeitasse.

A experiência de Audre, por sua vez, passa de forma mais evidente pela desconformidade de gênero. Enquanto o pai divertia-se com as experimentações da filha, a mãe não tardou em repreendê-la, externando seu incômodo com sua desconformidade, o que produziu nela culpa pelo desconforto da mãe, constrangimento e sensação de anormalidade. Além das referências comuns ao interesse por atividades, brinquedos e roupas considerados masculinos, ela comenta, ainda, o incômodo com o a exposição do próprio corpo, lançando mão de artifícios, como o uso de diversas camadas de roupa, para escondê-lo. Audre comenta, ainda, como a recusa de alguns comportamentos femininos compreendidos como sensuais ou que a colocassem sob o olhar masculino, destacadamente quando apontados por outras pessoas, o que seria reelaborado no futuro, a partir da lesbianidade e das modalidades de desejo que foram construídas nessas relações.

A recusa da feminilidade se liga, ainda, à rejeição do modelo familiar heteronormativo que tem início já na infância. Audre conta que, já na universidade, realizou um trabalho de reconstituição da sua trajetória pessoal na qual relaciona o modelo familiar no qual se inseria à sua expressão de gênero, denotando uma articulação cis-heteronormativa, em que sexualidade e gênero não aparecem totalmente desligados entre si, mas articulados na manutenção do regime político da heterossexualidade:

[...] tem uma foto, eu de vestidinho, meia-calça branca, fazendo pose de menininha, com o cabelo preso com um lacinho. É que nem eu falava "Ó, essa é época de pais casados. Era uma época que eu era essa pessoa que encaixava nesse modelo de família". Daí tinha o modelo família divorciada, daí eu estava de bonzinho pra trás – e eu adorava usar boné – macacãozinho e munhequeira, assim, que eu tinha ganhado pra andar de skate, era a minha época de skate.

Em contrapartida, Maya, Monique e Lygia descrevem infâncias consideradas “normais”, em que nem a sexualidade nem o gênero se fizeram questões notáveis, ao menos até o final da adolescência. Para as três, a lesbianidade aparece como impossibilidade, uma vez que reduzida ao estereótipo ou ao enquadramento possível a partir do olhar heteronormativo, em um processo discursivo de abjeção conforme descrito por Butler (PRINS; MEIJER, 2002).

Lygia, que demonstra incômodo profundo com a redução do sujeito aos estereótipos ou à categoria política, criticava os amigos gays quando eles afirmavam que ela “parecia sapatão” e recusava as investidas de uma amiga lésbica com quem, posteriormente, teria sua primeira experiência lesbiana. Não há, em seu relato, um evento ou reflexão que marque uma mudança na sua forma de desejar ou uma descoberta de um desejo homossexual preexistente,

tampouco se identifica uma reelaboração do passado a partir do presente que busque sinais da lesbianidade na infância. Lygia demonstra estar confortável com a transformação de si, não necessitando justificá-la.

Monique expõe processo similar, tendo se relacionado pela primeira vez com uma mulher aos 15 anos, mesma idade de Lygia, em uma relação igualmente iniciada como amizade. Cumpre salientar que este modelo de relação em que o afeto, o cuidado e o interesse mútuo são precondições do desejo sexual, aparece em quase todos os relatos. Para aquelas que o desejo romântico-sexual já estava presente e discernível desde a infância, a percepção de que essa afetividade marcava uma característica da lesbianidade é óbvia; nos relatos daquelas para as quais a lesbianidade restava ininteligível, a afetividade aparecia dessexualizada.

Esta dicotomia parece refletir as digressões de Adrienne Rich, para quem a disjunção entre afetividade e sexualidade é característica do regime político da heterossexualidade, uma vez que a afetividade masculina é destinada aos outros homens, enquanto a sexualidade – reprodutiva e violenta – serve à manutenção da assimetria política que garante aos homens a propriedade das mulheres. Portanto, é a escolha política de localizar as relações sexuais como definidoras da identidade que faz possível a produção de identidades lesbianas e heterossexuais, distinção desfeita pela autora ao propor a noção de *continuum* lésbico.

Mais além, uma zona cinza emerge na fala de Lygia: embora descreva um desinteresse persistente pelo universo masculino e pelas dinâmicas marcadas pela assimetria de gênero, o fato de não sentir aversão aos homens fez com que ela questionasse sua lesbianidade em alguns momentos. Ana também descreve uma posição semelhante quando reflete sobre o entendimento da lesbianidade como lugar privilegiado de resistência ao patriarcado, como defendem algumas das feministas com as quais teve contato:

Eu não tenho vontade de me relacionar com homens, mas eu acho, assim, de eu conhecer alguém que eu goste (...) acho que cada vez que passa a questão do machismo, é um motivo, eu acho que alimenta essa minha não-vontade. Então, não é só uma questão da sexualidade em si, mas eu sinto que a questão social também tem, cada vez mais, influência maior sobre isso.

Fica patente em reflexões como estas que não há uniformidade ou linearidade, coerência absoluta, no entendimento que cada uma delas tem da lesbianidade: as frestas, incoerências e fraturas do regime normativo emergem, ainda que nem sempre se tenha ferramentas para identificá-las e nomeá-las. Maya, a única entre as entrevistadas que fez do gênero tema de estudo e trabalho, cursando pós-graduação com pesquisa que envolve esta temática, elabora de forma mais sistematizada a questão.

Tendo considerado inicialmente a possibilidade de se relacionar com mulheres aos 15 anos, Maya entendia-se bissexual, embora não tivesse vivido qualquer experiência não heterossexual. A construção da identificação lesbiana veio em conjunto com a politização feminista, ao identificar que a heterossexualidade não caracteriza somente uma preferência sexual, mas um regime político contra o qual conscientemente se opunha.

Enquanto, para Ana, Audre e Roberta a lesbianidade desponta como característica inata que foi negada ou apagada até que um ambiente menos hostil permitisse a elas viver plenamente seu desejo e sua identidade, por não compartilharem essa experiência da homossexualidade enquanto inclinação natural, que se antevê ainda nas primeiras fases da vida, o processo de identificação de Maya, Monique e Lygia não se deu como aceitação de uma verdade anterior, mas como deslocamento.

Uma leitura apressada poderia levar-nos a opor a percepção da lesbianidade como sexualidade marginalizada à lesbianidade como experiência ininteligível, caracterizando-as, respectivamente, como orientação sexual ou escolha política. Advogo, analisando alguns trechos das entrevistas que não se submetem a este dualismo reducionista, que há uma complexidade muito maior em questão, reiterando que a lesbianidade, em sua multiplicidade, é uma experiência de fronteira, ambígua e, por isso, politicamente potente.

No caso de Monique, a ruptura com esta correspondência surge na adoção de um enquadramento epistemológico que parte da naturalização da orientação sexual, característico do pensamento biologicista e apropriado pelos movimentos sociais no que se convencionou chamar de essencialismo estratégico ou nas práticas políticas assimilacionistas. Ainda que tenha vivido sua infância e boa parte da adolescência incapaz de reconhecer a lesbianidade, que figurava no campo do ininteligível, e não tenha buscado criar expressamente uma continuidade identitária posterior, operando a reelaboração do passado, Monique compreende sua lesbianidade como uma preferência sexual inata cuja única diferença em relação à heterossexualidade é o objeto de desejo.

Monique reivindica a lesbianidade como uma questão política, porém somente na medida em que se critica a subalternização dessa identidade e de todas as outras dissidências sexuais. Ana e Lygia adotam posição parecida em alguns momentos – destacadamente quando criticam a bifobia de alguns grupos de lésbicas –, mas se distanciam de Monique em outros momentos. Ana o faz expressamente, no episódio já descrito em reconhece a assimetria de gênero como elemento importante do seu desinteresse por homens.

Lygia já não o faz de forma explícita, apenas deixa antever uma percepção não nomeada da lesbianidade como uma forma diferente de desejar na medida em que critica veementemente a indisponibilidade afetiva de muitas mulheres com as quais se relacionou. Tendo sua referência original de lesbianidade nas músicas escritas e interpretadas por cantoras lésbicas e bissexuais, as preferidas de seu pai, Lygia demonstra ter construído em seu imaginário uma sexualidade marcada pelo afeto, que não se confirmou em diversas oportunidades, causando frustração e sentimento de não pertencimento.

Roberta, por outro lado, em que pese o fato de ter ressignificado sua infância a partir da identificação lesbiana, compreendendo-se como lésbica desde as primeiras fases da vida, também se refere a um campo de ininteligibilidade da lesbianidade, no tocante à afetividade. Tendo vivido a maior parte da sua infância entre meninos, apropriou-se de uma linguagem e de uma modalidade de desejo “masculinas”, mas, ao assumir-se lésbica, viu seus amigos afastarem-se, ficando isolada.

A maior aceitação das amigas gerou uma reaproximação que produziria a sensação de pertencimento e empoderamento também enquanto mulher, não somente como lésbica. Já na universidade, o contato com perspectivas políticas e feministas da sexualidade possibilitaram uma reelaboração da lesbianidade e, com ela, das modalidades de desejo e das possibilidades de relação: os referenciais masculinos foram gradualmente abandonados, uma vez que Roberta passou a compreendê-los como expressões da heteronormatividade. Acompanhando esta reelaboração, teve lugar uma progressiva identificação com a mulheridade, que se deu na reelaboração desta identidade informada por debates acerca de sua definição enquanto categoria política.

A recusa do modelo familiar característico da heterossexualidade, embora seja destacada por Maya como uma escolha política feminista, também aparece em outros contextos. No caso da própria Maya, a mãe, que reluta em reconhecer sua lesbianidade, atribui à sexualidade da filha a sua decisão de não se casar e ter filhos, embora Maya destaque que estas escolhas têm a ver com sua percepção do mundo, sua indiferença diante das instituições legitimadoras que normatizam a vida.

Monique comenta que sua mãe, assim que soube da sexualidade da filha e buscando ferramentas para compreendê-la, sugeriu que sua lesbianidade viesse da decepção com os homens e com o modelo de família ideal, uma vez que os pais haviam se separado recentemente tendo como motivo a infidelidade do pai. Não apenas estava ausente qualquer inspiração feminista nesta impressão, mas ela também guardava pouca coerência com a

percepção anterior – também descrita por Monique como parte do imaginário da família – de que a sexualidade é uma característica natural, biologicamente determinada, uma vez que os pais esperavam que ela e sua irmã gêmea tivessem orientações sexuais idênticas.

Já o relato de Audre une a ininteligibilidade da experiência lesbiana à recusa da estrutura familiar normativa e da assimetria de gênero nas relações quando retoma a relação heterossexual estabelecida com seu melhor amigo: de início, ela afirma ter escolhido se relacionar com ele em razão da relação de amizade, imaginando que, pelo afeto e cuidado que tinham um pelo outro, ele não a subjugaria; em seguida, comenta que as características do rapaz, salientadas por todos como positivas – quase irrecusáveis –, tinham pouco apelo para ela; finaliza afirmando categoricamente que não havia espaço para ela em uma dinâmica familiar tradicional.

E daí eu fui ficar com essa terceira pessoa, um malhadão, riquinho, mas ele era simpático, ele era o meu melhor amigo. (...) Por que não ficar com o amigo? Ele é tão... ele é parça já, né, ele não vai te ferrar. (...) era um garoto solidário, ele era empático, né, ele vai te ajudar, ele é engraçado, ele tem a forma do estereótipo do garotinho que todo mundo quer pegar (...) E daí era aquela família, tipo, perfeitinha, que não estava dando, né? Não estava dando nem um pouco, não ia me relacionar com... com isso.

Distingue-se nas falas de Audre mais uma referência a um modelo de desejo e de relações que escapa ao regime político da heterossexualidade, em que a afetividade é um pressuposto do desejo, assim como a vulnerabilidade e o cuidado mútuo. Defendo que é justamente esta especificidade – evidentemente não exclusiva da lesbianidade, mas característica de uma experiência lesbiana pensada como alternativa ao regime heterossexual, aos moldes do que propõem Monique Wittig, Audre Lorde e Adrienne Rich – que se qualifica como ininteligível.

É comum que nos refiramos ao processo de identificação masculino – e da consequente assunção pública desta identidade – como “sair do armário”, o que pode dar a entender que se revela uma verdade até então escondida. Não quero menosprezar a importância da visibilidade, tampouco ignorar a coragem que exige o ato de quebrar o pacto de silêncio que garante a aparente universalidade da sexualidade normativa. Fazer de si evidência viva de que há existências possíveis para além da norma é, sem dúvida, uma ação política essencial.

Penso, entretanto, que sendo o armário a norma heterossexual ou o regime político da heterossexualidade, é fato que, enquanto fechados em seu interior, somente podemos observar o que existe lá fora pelo pequeno buraco da fechadura. Temos, portanto, um enquadramento muito específico, limitado pelos contornos totalizantes do móvel que nos esconde. É este o

nosso campo de inteligibilidade, tantas vezes restrito ao estereótipo por meio de processos de abjeção, que não permitem apreender a complexidade do outro, reduzindo-o à cópia imperfeita da norma.

Sair do armário pode ser também o processo de rejeitar os referenciais da sexualidade normativa, recusar se definir por eles, por suas categorias e limites epistemológicos. Recusando submeter-nos aos limites que o armário nos possibilita enxergar, o que encontraríamos? Quantos daqueles que, olhando pela fresta da norma, não conseguem imaginar-se do outro lado, ao ver o que as paredes escondem, poderiam se identificar com o que reside no inteligível? E quanto os que se julgam perfeitamente confortáveis do lado de dentro descobririam sobre si ao depararem-se com as possibilidades infinitas ainda não nomeadas? “Sair do armário” pode designar o processo de produzir uma linguagem própria; nas palavras de Paul Preciado, “inventar a língua da travessia” (2020, p. 25).

Estas duas percepções emergem e se articulam nas experiências das entrevistadas. Maya teve contato com as primeiras referências de lesbianidade na universidade, porém a recusa do modelo familiar tradicional remonta à sua família de origem: Maya declarou dar maior importância aos vínculos afetivos do que aos consanguíneos, o que atribuiu, em certa medida, à “desestruturação” de sua família e o que motivou sua indiferença quanto ao reconhecimento de sua sexualidade pela mãe. Fica evidente, portanto, que já existia um deslocamento anterior à identificação lesbiana, que remete à operação de descentramento da reprodução – e da parentalidade – do eixo que organiza a vida social, conforme proposto por Adrienne Rich (2010).

Indo além, Maya recusa submeter-se às normas institucionais, desinteressando-se do casamento e da reprodução biológica, que ela compreende ser, uma vez submetidos aos marcos referenciais da cis-heteronorma, a reprodução social de um regime político. Esta inclinação se fortaleceu e encontrou eco na universidade, que lhe ofereceu um espaço de acolhimento e onde ela encontrou um regime de verdade compartilhado com outras estudantes. Deste modo, é possível observar no relato de Maya referências tanto à representação – entendida por meio da chave da visibilidade que cria modelos positivos com os quais se identificar –, quanto pela chave da inteligibilidade – uma vez que o contato com outros regimes de verdade lhe permitiu disputar e alargar as fronteiras do inteligível –, de modo que fosse possível nomear a experiência, até então impossível, na torção e na recusa dos referenciais normativos.

De outra perspectiva, Ana comenta que, embora o tema não fosse um tabu, a sexualidade lésbica era impossível em seu ambiente familiar, não só pelo conservadorismo da família, mas pelo ambiente cultural e de classe em que se inseria:

Eu moro na favela, então, o quê que era ser gay? O quê que... não tinha ninguém da minha família que era gay ou lésbica, não tinha ninguém na comunidade que era gay ou lésbica; então, era como se fosse dois mundos muito diferentes, assim.

A expansão do campo de inteligibilidades que permitiu a elaboração da lesbianidade como uma experiência possível se deu ainda na adolescência por meio de séries de televisão – como *The L Word* e *Queer as Folk* – e nas redes sociais, especificamente pelo Orkut, que foi muito utilizado pelos jovens brasileiros no final dos anos 2000. Em uma das comunidades que compunham a rede, Ana conheceu outras lésbicas e tomou conhecimento de um evento informal voltado ao público LGBTQIA+.

Em um segundo momento, quando obteve vaga em uma escola técnica localizada em uma região extremamente distante de onde a família morava, a chave da visibilidade se fez mais presente. Uma vez que a escola era bastante receptiva à diversidade sexual e de gênero, Ana encontrou outros jovens LGBTQIA+ e a liberdade para viver experiências novas em um ambiente relativamente seguro. Além disso, ela comenta que a possibilidade de explorar a lesbianidade sem que fosse necessário “sair do armário”, já que os colegas ainda não a conheciam, foi importante para que não houvesse uma fratura, uma quebra de expectativa que exigisse justificativas ou explicações. Ficou resguardado, portanto, um momento de “sondagem”, de investigação de si, em que a experiência não implicaria necessariamente a reivindicação de uma identidade política, um compromisso com a coerência e com a continuidade do relato de si.

A história narrada por Monique, assim como a de Ana, é marcada pela massificação do acesso à internet e à ocupação do espaço virtual que se fez possível a partir das transformações no campo político, como descrevem Carmo (2019) e Facchini, Carmo e Lima (2020). Sua referência original da lesbianidade foi o canal da youtuber Louie Ponto, que discutia temas relativos ao feminismo, à lesbianidade e aos estudos de gênero, operando referências acadêmicas na análise de eventos cotidianos. Louie, que é Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha de pesquisa Crítica Feminista e Estudos de Gênero, conquistou relevância na internet como parte do crescente número de pesquisadores e pesquisadoras que têm ocupado as redes sociais traduzindo

debates acadêmicos para uma linguagem menos hermética, criando espaços de diálogo com demandas, contribuições e curiosidades do público não pertencente à academia.

As duas facetas da representatividade se misturam no caso de Monique: tanto a ampliação do campo de inteligibilidade quanto o encontro com referências positivas da lesbianidade ocorreram a um só tempo. Sendo a mais jovem entre as entrevistadas, ela parece ter encontrado um cenário escolar menos hostil à diversidade²³ e foi a única a assumir publicamente uma relação homossexual ainda no Ensino Médio.

A aparente receptividade à diversidade sexual, todavia, não perdurou. Ao interpretar como mau comportamento as demonstrações de afeto entre Monique e sua namorada, a direção da escola comunicou os pais de ambas quanto à existência da relação. Enquanto a família de Monique reagiu com surpresa, seguida de leve resistência e, então, de suporte à filha, os pais de sua namorada se serviram da linguagem religiosa para condenar veementemente sua sexualidade. Buscando legitimidade para o regime de verdade a partir do qual escolhiam compreender o ocorrido, recorreram a psicólogos religiosos defensores das terapias de conversão, chamadas de “cura gay”, e proibiram o contato entre as jovens.

Após uma tentativa frustrada de suicídio, a namorada de Monique foi internada compulsoriamente em uma clínica psiquiátrica à qual ficou recolhida durante algumas semanas. Quando finalmente obteve alta, entrou em contato com Monique para romper definitivamente a relação e se afastou permanentemente. A gravidade do caso e a reação intransigente da família da namorada da filha fez com que a mãe de Monique se solidarizasse com o casal, oferecesse suporte e acolhimento à filha, deixando para trás o momento de incerteza e relutância.

Ressalto que este evento paradigmático marcou profundamente a experiência lesbiana de Monique, que, embora tenha crescido em uma família tolerante em relação à diversidade sexual, cuja religião não oferecia obstáculo à sua liberdade e que mantinha contato com outros indivíduos LGBTQIA+, desenvolveu profunda sensação de desvio e anormalidade. Somente

23 Sugiro esta possibilidade, embora não tenha elementos suficientes para afirmar sua veracidade, confrontando os relatos de Audre, a mais velha das participantes da pesquisa, e minhas próprias recordações. Audre viveu duas experiências universitárias, a primeira delas iniciada em 2008, durante a qual comenta ter testemunhado um processo de saída coletiva do armário, em que grupos de estudantes LGBTQIA+ criaram repúblicas, coletivos e associações, dando início a um processo de acolhimento e proteção mútua a outros integrantes da comunidade. Presenciei processo semelhante entre os anos de 2007, quando iniciei o curso técnico na EEAR, e 2009, quando me formei e deixei a Escola. Se, no início, a homossexualidade era tratada como tabu, encorajando-se a manutenção da sexualidade LGBTQIA+ em sigilo, em 2009, havia um grande número de estudantes abertamente homossexuais. Mais além, no final dos anos 2010, após a aprovação da união homoafetiva pelo Supremo Tribunal Federal (STF), tomei conhecimento dos primeiros casos de militares homossexuais que haviam formalizado suas uniões, apresentando oficialmente seus companheiros e companheiras como seus dependentes à Administração Pública.

ao ingressar na universidade e entrar em contato com outros regimes de verdade, outras linguagens a partir das quais compreender a sexualidade dissidente, Monique pode ressignificar esta experiência traumática, nos moldes em que Facchini, Carmo e Lima (2020) retomam os escritos de Veena Das (2011): engajando-se politicamente para reabitar o mundo, reinscrevendo sua subjetividade na história.

Chama a atenção o fato de que Monique assumiu, a partir de então, uma linguagem característica do que se convencionou chamar “essencialismo estratégico”, comum aos movimentos assimilacionistas que se estabeleceram como resposta ao recrudescimento conservador ocorrido tanto na criminalização das sexualidades não reprodutivas, no século XIX, quanto na emergência da epidemia de HIV, nos anos 1980 (FRY; MACRAE, 1985; SOUSA FILHO, 2009; FACCHINI; DANILIAUSKAS; PILON, 2013).

O procedimento ecoa marcadamente a tendência assimilacionista: uma vez confrontados com a interferência violenta do discurso religioso e da moral ocidental, também fundamentada em princípios cristãos, ainda que dissimulado pelo “secularismo” (SCOTT, 2011) – que caracterizam a homossexualidade como parte de um conjunto de práticas sexuais imorais, pecaminosas ou antinaturais –, os grupos subalternizados lançam mão de discursos naturalizante e despolitizante da sexualidade, que fundamentam a noção de orientação sexual, a fim de resguardar seu direito à existência. Assim relata Monique:

E graças à universidade eu pude entender que ser lésbica não é errado, que ser lésbica é uma orientação sexual, e que está tudo maravilhoso ser lésbica. (...) E aí isso [a patologização da homossexualidade] me afetou, assim. E aí, quando eu entrei na faculdade, eu tive contato com outras pessoas que eram lésbicas, as minhas amigas que eu fiz aqui, e elas já tinham uma bagagem anterior, de que isso não era doença, que isso era orientação sexual.

Longe de estabelecer este comentário como uma crítica, tenciono demonstrar que não há ferramenta política única que ofereça solução para todas as demandas, conflitos e cenários. As críticas à política assimilacionista são pertinentes na medida em que atentam para a limitação destes instrumentos, assim como para os efeitos normatizadores e normalizadores que dela decorrem. Entretanto, ainda que priorize neste trabalho a produção de linguagens próprias, a exploração das fraturas para a desestabilização da norma, a recusa dos regimes de verdade acolhidos, legitimados e atualizados nas instituições, é imprescindível reconhecer a importância de outros modos de disputar a construção da diferença no terreno da sexualidade.

Lygia, quase instintivamente, aponta a insuficiência de uma definição única da lesbianidade, que sirva como paradigma a partir do qual se avalia o pertencimento ou não de

um sujeito à categoria. Ademais, o desconforto de Lygia frente aos estereótipos da lesbianidade e à idealização ou detração da sexualidade lésbica, efeitos de processos de abjeção, talvez remeta justamente a esta percepção de que há diversas formas de ser lésbica – e algumas delas não lhe agradam, não lhe inspiram sensação de pertencimento.

Ainda assim, ela não opera a lógica binária de veridicção que poderia recusar, não reconhecer, deslegitimar essas lesbianidades outras, apenas demarca a diferença, sem elaborá-la:

E aqui eu não sinto que eu tenho tanta intimidade com esses espaços, com esse lugar, com as pessoas. (...) as pessoas lésbicas daqui são diferentes das pessoas lésbicas de lá, são pessoas... são diferentes das pessoas lésbicas que eu conheci na minha cidade, assim, sabe? Então, eu não sei, não me sinto muito representada; eu, às vezes, nem participo, por exemplo, de movimentos aqui.

Seu incômodo diante da indisponibilidade afetiva e da superficialidade das relações entre alguns grupos de mulheres que conheceu remete diretamente à crítica de Adrienne Rich (2010), para quem a disjunção entre afetividade e sexualidade serve à manutenção da heteronorma e à construção de um modo de desejar profundamente marcado pela instrumentalização dos corpos femininos e pelo descaso com sua subjetividade:

(...) eu achei que foi um pouco cruel essas coisas, porque com as mulheres mais velhas [com] que eu me relacionei, não acho que seja generalizada essa situação, [mas] elas não queriam nada, assim. (...) fiquei meio desiludida com esse mundo lésbico tão... porque era um rebuceteio²⁴ (...) Era um rebuceteio meio consentido, e que estava todo mundo ok com aquilo, e eu não concordava.

Contudo, seu anseio por afetividade não se converte em dessexualização da lesbianidade, pela qual Gayle Rubin (2011) acusa as lesbofeministas como Rich de advocar. Lygia comenta um desagradável costume das pessoas que conhecem o casal: tratá-las como irmãs, muitas vezes perguntando abertamente se há um grau de parentesco, mesmo que não haja semelhanças físicas e que as duas ajam naturalmente como qualquer casal. Não posso afirmar que esta seja uma experiência universal entre lésbicas, mas também vivi situações semelhantes em mais de uma ocasião e, assim como Lygia, me questioneei se a suposta confusão não se trata, na realidade, de uma forma de comunicar incômodo e delimitar que tipo de relação é aceitável – e está passível de reconhecimento – naquela interação.

24 Expressão corrente entre lésbicas e mulheres bissexuais – usualmente cisgêneras – para designar a rede de relacionamentos que se configura a partir das relações românticas/sexuais. Pode ter valência negativa, como parece ser o caso, por retomar o caráter efêmero, descomprometido e muitas vezes despido de afetividade das relações. Em outros casos, pode referenciar justamente o oposto, dando foco às relações de cuidado e amizade que perduram, apesar de rompimentos românticos/sexuais.

Apesar de admitir que encontra dificuldades em falar abertamente sobre sua sexualidade, Lygia afirma que, diante do cenário político atual, em que mesmo as conquistas que se consideravam estabelecidas vem sendo ameaçadas por setores reacionários, tem feito questão de se posicionar, reclamando o reconhecimento de sua lesbianidade, reafirmando a diferença com valência positiva na chave da visibilidade.

Indo adiante, o relato de Audre é particularmente rico para a análise: nele se observam a representatividade na chave da visibilidade, em que se encontram exemplos em que a identidade não normativa recebe valência positiva, mas também a ampliação do campo de inteligibilidade e o investimento em uma linguagem alternativa que permita a nomeação e a encenação de outras gramáticas do sujeito.

Em razão do desconforto e do constrangimento da mãe com sua expressão de gênero “masculina”, ainda na infância, Audre percebeu precocemente que vivia em um lugar de diferença categorizada como anormalidade, o que seria reelaborado no futuro como sinal da lesbianidade transparecendo de formas particulares a sua personalidade infantil. A marginalização se matizava pela abertura do pai às experimentações da filha, embora a sexualidade não fosse discutida pela família, que julgava que a escola seria responsável por apresentar o tema, criando um espaço de silêncio e ininteligibilidade.

Embora a escola, de fato, tenha cumprido a função de educar para a sexualidade, o sentido estritamente biológico e reprodutivo era limitante demais para Audre, que buscou na pornografia uma linguagem alternativa a partir da qual pudesse acompanhar as elaborações dos colegas:

Eu não vou ser a idiota que não vai saber o que eles estão falando. E nada fazia sentido mais, o que eles estavam falando, porque eu mudei de escola e as pessoas tinham um outro vocabulário, um vocabulário de sexo que eu ficava: Gente, o que que é um pau no cu?

Julgo pertinente destacar que a linguagem utilizada pelas jovens era indiscutivelmente obscena, na acepção a qual se refere Catharine MacKinnon em seu ensaio *Not a moral issue* (1983): uma vez que se constitui na transgressão da norma moral e a obscenidade é inteiramente dependente dela, de modo que não pode representar sua superação, estabelecendo com a moral uma relação de retroalimentação.

Embora tenha sido repreendida pelo pai, que descobriu seus acessos a sites pornográficos, Audre insistiu naquela que era a única linguagem acessível a ela, afirmando: “era o jeito que eu, pelo menos, entendia alguma coisa”. Este expediente serviria para inseri-la

no universo da sexualidade enquanto campo de relações sociais e de poder, ultrapassando os limites supostamente neutros da ciência sexual.

Contudo, sua experiência da sexualidade não era totalmente inteligível neste código: desde muito cedo, ela valorizava a experimentação do próprio corpo e é a partir desta chave que, adulta, reelabora seu entendimento sobre o tema.

Um de seus primeiros contatos com a lesbianidade deu-se, apesar da percepção precoce da desconformidade, como ininteligibilidade, na figura de sua tia, cuja relação estável e duradoura com outra mulher era recodificada como amizade pela família. A percepção de que o relacionamento tinha caráter romântico-sexual se deu somente quando Audre testemunhou, à distância e pela janela da cozinha, um beijo entre as duas.

Outro momento marcante descrito por ela é a primeira memória de representação positiva, orgulhosa, da lesbianidade, por meio do filme *A Partilha* (2001), do diretor Daniel Filho, em que a personagem de Paloma Duarte, irmã mais nova entre o quarteto de protagonistas, sai do armário. Na cena icônica, a personagem Laura, cuja construção não corresponde aos estereótipos negativos tão comuns, utiliza uma série de expressões e referências utilizadas de forma derogatória contra lésbicas para confrontar o preconceito das irmãs. Neste caso, a visibilidade aparece como chave principal, construindo uma representação positiva da lesbianidade.

O cinema e as séries de televisão são assunto recorrente no relato de Audre, que recorda diversas personagens que lhe atraíam a atenção – o que nem sempre aparece como interesse romântico-sexual, mas como admiração, identificação, curiosidade – e filmes que lhe marcaram. A experiência pessoal de exploração da sexualidade a partir da descoberta do próprio corpo se refletiu nos filmes *A Lula* e *a Baleia e Ninfomaníaca*, ambas obras que trazem à tona a sexualidade infantil polimorfa e insubordinada à moral, a partir da qual se podem questionar o encarceramento da sexualidade aos limites do pensamento colonial moderno, assim como as gramáticas normativas do sujeito.

Ecoando o pensamento de Audre Lorde – que coincidentemente inspirou seu pseudônimo neste trabalho – Audre busca na arte uma forma de abordar aquilo que, de outro modo, não poderia ser discutido em profundidade, tendo em vista que a linguagem viciada da ciência sexual limita os sentidos do corpo ao operar no binário moral/imoral, imaculado/obsceno:

É essa questão da sexualidade na infância, que eu... que eu acho incrível e que não vai ser nem um pouco cedo que vai ser discutido, debatido, mas que a arte tem essa licença.

A plena vivência do corpo, reconhecido para além do sentido obsceno que o pensamento normativo insiste em chamar de erótico, como argumenta Lorde (2019), é eixo central de sua percepção da sexualidade, como retomarei ao discutir sua experiência universitária, no próximo tópico.

Retomar as trajetórias prévias à universidade permitiu apreender a multiplicidade de conjuntos de valores, referências, violências sofridas e redes de apoio construídas na família, na comunidade, na escola, para que fosse possível captar e incluir nesta reflexão o lugar a partir do qual cada uma delas falava quando ingressou na universidade. Deste modo, fez-se possível acompanhar suas reelaborações, a reconstrução do passado no presente, considerando os afetos e os múltiplos saberes como elementos essenciais desse processo.

3.2 Ocupar a universidade pública: pertencimentos e significados do Ensino Superior

Consoante ao que explica Mendonça (2000), a Universidade não se confunde com o Ensino Superior, embora seja a referência principal para sua estruturação. A rigor, a Universidade é uma instituição específica e característica da civilização ocidental, que ocupou papel político importante na consolidação dos Estados Nacionais; em outras palavras, um lugar privilegiado de exercício de poder que guarda relações estreitas e complexas com o Estado e a sociedade.

A autora recorda que, no Brasil, a fundação de universidades se deu bastante tardiamente, tendo em vista a resistência de Portugal, que preferiu manter instituições de ensino de função profissionalizante a conceder autonomia à Colônia neste campo e, somente após a mudança da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, o ensino superior foi reorganizado para atender suas necessidades de infraestrutura e proteção. O fato de que a universidade se constituía como lugar de poder marcava tanto as posições daqueles que reivindicavam sua criação – pela possibilidade de exercer controle estatal sobre o sistema educacional do país – quanto pelos que resistiam à sua fundação, clamando por autonomia em relação ao Estado.

A diretriz profissionalizante da educação superior nacional seria contraposta somente no início do século XX, com a publicação do Manifesto de 32 pelos Pioneiros da Nova Educação, os quais defendiam que a universidade deveria ter por função formar a elite intelectual do país. A própria Universidade de São Paulo foi fundada neste contexto, sendo responsabilidade da Faculdade de Filosofia atuar para o fortalecimento desta nova diretriz.

Ao longo da história, essas duas visões – profissionalizante ou de formação de uma elite intelectual – se contrapuseram e alternaram, sempre em disputa, prevalecendo ou

cedendo espaço de acordo com a disposição das forças políticas. Uma vez estabelecidas as universidades como elementos principais do sistema de ensino superior no Brasil, outros dois atores emergiram: a comunidade científica e o movimento estudantil; os intelectuais, ligados à crítica do utilitarismo e à autonomia universitária, e os estudantes, à crítica do tecnicismo e à reivindicação de uma política humanista e social.

Pode-se dizer que a universidade se constitui como ponto nevrálgico na rede de relações nas quais se exerce o saber-poder, mas também como intenso campo de disputa, sempre marcado por debates e conflitos, muitos deles referentes às diferentes concepções de educação, à produção de saberes e às possibilidades de exercício de poder que elas implicam. Não há surpresa, portanto, em se constatar que a experiência universitária no Brasil tem caráter e história profundamente elitistas.

Embora os governos militares tenham investido na ampliação do acesso ao ensino superior e no restabelecimento de diretrizes profissionalizantes durante o período ditatorial, especificamente após o endurecimento do regime, com a Reforma Educacional de 1968, a crise econômica que marcou a década de 1980 freou de forma sensível o crescimento do campo. Sendo assim, os governos pós-redemocratização herdaram um sistema educacional sob grande influência de instituições privadas – ainda que sem fins lucrativos –, resultado do sucateamento das instituições públicas durante a ditadura (MENDONÇA, 2000; NOGUEIRA, 2008).

Uma vez aprovada a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, em 1995, o governo Fernando Henrique Cardoso oficializou a inserção da racionalidade de mercado como linha guia da administração pública e, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, regulamentou o ensino privado pago, resguardando ao Estado papel de avaliação e controle, o que resultou na expansão do ensino superior. Se, de um lado, esta iniciativa ampliou consideravelmente o acesso aos cursos de graduação e pós-graduação, de outro, consolidou a influência do capital na educação nacional, embora o poder aquisitivo da população gerado efeitos limitadores deste processo (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

O governo Luís Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, por sua vez, trabalhou de forma contraditória: enquanto afirmava a função social da educação superior, seu caráter de bem público, buscava reverter as perdas financeiras do sistema de ensino federal e reforçava a função regulatória do Estado, Lula também a submeteu à lógica do capital humano, estreitando laços com a iniciativa privada por meio de programas como o ProUni (CARVALHO, 2006).

Ricardo Fonseca (2018) sistematiza o período pós-redemocratização, no que se refere às políticas públicas para a educação superior, em três ciclos: (1) entre meados de 1990 e o início dos anos 2000, período em que Fernando Henrique Cardoso ocupou a Presidência; (2) entre meados dos anos 2000 e 2016, durante os governos de Lula e Dilma Rousseff; e (3) o período pós-*impeachment* de 2016, sob o governo de Michel Temer.

Assim como Mancebo, Vale e Martins (2015), Fonseca caracteriza o governo FHC pela desconfiança em relação à universidade pública e pela aposta na eficiência de mercado prometida pelo sistema privado. Destaca que, embora a oferta de vagas tenha crescido de forma significativa, não houve alteração no caráter elitista da universidade, tampouco no perfil público do investimento em ciência e tecnologia: as instituições públicas, que representavam apenas 12,6% do ensino superior, permaneciam responsáveis por 90% da produção científica no país.

No que se refere aos governos Lula e Dilma, Fonseca ratifica Carvalho (2006) em sua afirmação de que o deslocamento do foco para o setor público que marcou o projeto educacional não se converteu em prejuízo para o mercado privado, já que políticas públicas como o FIES e o ProUni equilibraram o cenário de esgotamento vivido pelas instituições particulares. Além disso, a recomposição de salários, a reestruturação e expansão da rede pública, assim como o impulso de internacionalização, citando-se o exemplo do programa Ciência sem Fronteiras, contribuíram para um salto de produção científica e tecnológica.

Com a assunção de Michel Temer à Presidência, Fonseca descreve um cenário de desmonte total da estrutura pública: cortes orçamentários que comprometeram a manutenção das universidades, ainda vinculadas a muitos dos contratos pactuados no governo anterior, descontinuidade dos programas de incentivo e linhas de financiamento, coroados pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95 de 2016, que congelou os investimentos públicos por vinte anos. Para Fonseca, as ações do governo federal refletem a ausência de projeto, reclassificando a educação como simples despesa.

No escopo deste trabalho, há que se destacar a questão das políticas de diversidade e ações afirmativas colocadas em prática nestes períodos. Segundo Basso-Poletto, Efrom e Rodrigues (2020), há uma lacuna de produção científica no que tange à análise contínua e ampla do tema, uma vez que a maior parte dos estudos explora cenários pontuais – usualmente a própria instituição à qual estão vinculados os pesquisadores – e esparsos, impossibilitando a generalização e o mapeamento do cenário nacional. Somam-se a isso as discordâncias e posições antagônicas ao analisar-se a Lei de Cotas nº 12.711, de 2012,

quanto aos seus efeitos práticos no que se refere à promoção da justiça social (CAMPOS; FERES JR., 2014; PAIVA, 2015; SALATA, 2018), o que dificulta sobremaneira que se estabeleçam paralelos e confluências entre o geral e o particular.

Contudo, fato é que, durante os anos 2000 e 2010, o mote das políticas educacionais para o Ensino Superior foi a redução das desigualdades sociais e a reparação de injustiças históricas por meio de políticas de acesso e permanência, acentuando questões de raça, classe, gênero e sexualidade nos já tradicionais embates políticos internos à universidade. É este o período correspondente ao ingresso das jovens entrevistadas nesta pesquisa no ensino superior: a mais velha delas, Audre, ingressou em sua primeira graduação em 2008 e a mais jovem, Monique, em 2017; e é neste contexto que busco localizar a universidade pública vista pelos olhos destas jovens lésbicas estudantes, em suas mais diferentes facetas e expressões.

Entre as entrevistadas, três vêm de famílias com formação universitária – Maya, Audre e Monique – e as outras três fazem parte da primeira geração a cursar graduação: a família de Roberta, com exceção de seu irmão, cursou somente o Ensino Fundamental, enquanto a de Lygia formou-se em cursos técnicos; já os pais de Ana finalizaram somente o Ensino Fundamental e seus irmãos, o Ensino Médio. Um dado relevante é que as duas participantes que se declaram negras – Ana e Lygia – são as primeiras de seus núcleos familiares a chegar à universidade e ambas relatam uma relação complexa com a família no que se refere aos estudos.

Roberta sequer sabia da possibilidade de fazer a graduação de forma gratuita; foi seu irmão, graduado em Engenharia pela mesma universidade, quem a alertou. Ela é bastante taxativa ao afirmar que a escolha pela universidade pública se deu por questões financeiras, já que não havia a possibilidade de arcar com os custos de um curso privado; ela sequer prestou vestibulares para outras universidades. A impossibilidade de dedicar-se exclusivamente aos estudos foi citada como um fator limitante da sua experiência universitária: Roberta diz que gostaria de ter aproveitado melhor as oportunidades de sociabilidade e de engajamento em atividades extracurriculares, algo que retomarei mais adiante. Sua trajetória acadêmica é singular entre as participantes da pesquisa, marcada por questões pessoais bastante complexas – um rompimento com a família que a levou a buscar moradia estudantil, seguido por um diagnóstico de depressão que a afastou da universidade, obrigando-a a retornar para a casa dos pais –, que terminaram por saturar a experiência, de modo que, no momento da entrevista, Roberta destacava apenas o desejo de se formar.

Lygia, por sua vez, comenta que o pai, homem negro casado com uma mulher branca e padrasto de outras duas meninas brancas, era particularmente rígido com ela, a única filha negra. Além de cobrar excelência em todas as atividades nas quais ela se engajava – o que chegou a produzir em Lygia sensação de medo e exclusão – o pai se recusava a falar sobre questões raciais, educando a filha para, assim como ele, lidar com a diferença por meio da recusa em reconhecê-la, de modo que Lygia não adquiriu, ao menos não em seu ambiente familiar – ferramentas para se posicionar diante das injustiças e situações de discriminação. No que se refere à sua presença na universidade, Lygia acredita que a postura do pai produziu nela sensação de insuficiência constante:

Eu tenho quatro irmãos, não é? Então, é...ele foi uma pessoa agressiva; e, principalmente, comigo. O meu pai tinha uma coisa comigo, uma perseguição, que ele achava que eu não podia errar, sempre. Então, eu acho que isso me bloqueou, um pouco... ah, umas coisas que eu sinto hoje, assim; tipo, por exemplo, eu não frequento esse espaço, porque eu não acho que é para mim; não porque eu sou superior, mas porque eu não acho que é para mim. O meu pai sempre falava isso, o meu pai falava: “Você tem que saber onde é o seu lugar”. E não de uma maneira positiva, mas de uma maneira que você se diminui um pouco, sabe?

Apesar disso, ele e a mãe de Lygia a apoiaram em seu desejo de cursar graduação em uma universidade pública em uma cidade do interior, garantindo a ela a oportunidade de se dedicar exclusivamente ao curso, ainda que a exigência de prestar contas aos dois lhe limitasse em alguma medida as possibilidades de socialização. Ademais, a família lhe deu suporte na decisão de abandonar a primeira graduação, mudando-se para São Paulo e iniciando o curso de Pedagogia em uma universidade pública, o que reconhece como essencial para que ela alcançasse o sucesso profissional e a estabilidade financeira que tem atualmente.

Ana vem de uma família de origem nordestina que vivia em uma área rural do interior, sendo a primeira a nascer em São Paulo e a cursar graduação, o que causou certo ressentimento por parte de seus irmãos mais velhos, que tiveram de trabalhar desde muito cedo e, por isso, abandonaram os estudos:

Assim, tem uma coisa que eu acho que é um pouco de... uma tristeza dos meus irmãos mais velhos, porque é uma diferença muito grande, 10 anos, né? E de contexto, de onde a gente nasceu, de onde a gente foi criado. E, muitas vezes, eu sentia um pouco de rancor em algumas falas deles, assim. É, e o meu sobrinho trazia algumas coisas; então, às vezes, ele falava para mim: “Ai, o meu pai fala que você só viaja”; e viagens pequenas, assim. Talvez, o fato de eu ter ido para o intercâmbio.

Embora tenha demonstrado ainda no Ensino Básico sua capacidade acadêmica, sendo aprovada por concurso em uma escola técnica pública, a insegurança e a sensação de não pertencimento a esferas sociais consideradas privilegiadas, como a universidade, também lhe acompanharam: Ana deixou de se inscrever no vestibular para o a graduação em Direito por não acreditar que tivesse condições de cursá-la, optando pela Pedagogia, menos concorrida. A escolha de uma instituição pública guarda relação, além da qualidade de ensino, com a impossibilidade de arcar com os custos de uma graduação na rede privada; ela destaca que seus primos, pouco mais velhos do que ela, só puderam cursar o Ensino Superior por meio do programa ProUni.

Além disso, Ana acrescenta uma camada à discussão das políticas públicas de acesso à educação, sublinhando a importância dos investimentos públicos em infraestrutura na periferia da cidade, onde ela residia com a família, na garantia de acesso à graduação, uma vez que foram eliminados obstáculos como alugamentos, toques de recolher e tiroteios, que, de outro modo, teriam prejudicado sua trajetória acadêmica. Sua experiência universitária foi aproveitada ao máximo, como ela declara: participou de atividades extracurriculares, extensão e iniciação científica, além de ter realizado um intercâmbio. Assim como Lygia, credita a esta oportunidade o seu sucesso profissional e a possibilidade de, hoje, retribuir à família parte do suporte que lhe foi garantido, o que vem contribuindo para a reelaboração da relação com a família.

E eu acho que isso está mudando um pouco mais agora, porque eu comecei a trabalhar, e de ter conseguido um bom emprego. (...) Então, de não... de não ter me afastado completamente, assim, (ininteligível), eu saí de casa, deles entenderem que diminuiu um pouco esse sentimento de injustiça, assim, sabe, porque... de comprar coisas para a minha irmã, para o meu sobrinho, para o meu irmão. Então, eu acho que rolava um pouco de medo, de: Ah, tá. Agora ela conseguiu o que ela queria, e não precisa mais da gente; assim, nesse sentido.

Embora seja filha de uma pedagoga, Maya foi apresentada à possibilidade de cursar a graduação em uma universidade pública pelo irmão mais velho, formado pela mesma instituição; ele e seu outro irmão, ambos mais velhos, pagaram juntos o cursinho pré-vestibular para que Maya tivesse melhores condições de ser aprovada na universidade. A sensação de impossibilidade em ocupar esse espaço, no caso de Maya, não teve fundo racial, mas de classe:

(...) na verdade, eu não conhecia a universidade pública, por ter vindo de escola pública. E não é muito uma possibilidade, geralmente, para as escolas públicas, que as pessoas estudem aqui; mas, o meu irmão, ele

conseguiu galgar esse espaço primeiro que eu, e aí ele foi uma pessoa muito importante para que eu conseguisse, é... entender que uma universidade pública era uma opção.

Assim como Ana, de quem foi colega de turma e com quem mantém amizade, Maya dedicou toda energia possível à universidade, engajando-se em atividades extracurriculares, participando de programas de iniciação científica e intercâmbio, dando continuidade aos seus estudos na pós-graduação, mais uma vez a exemplo do irmão.

O mesmo não se aplica a Audre, que iniciou o curso de Pedagogia já atuando como professora, uma vez que se formou em Biologia anteriormente, também em uma universidade pública. Interessada em dar continuidade aos seus estudos no campo da Educação, Audre recorreu a uma de suas professoras para receber aconselhamento, comentando seu desejo de cursar pós-graduação em uma universidade maior e mais conceituada na área educacional; após ser desencorajada pela professora, que considerava a concorrência excessiva e a sua bagagem teórica insuficiente, ela optou por cursar Pedagogia. Assim como no caso de Lygia, essa primeira experiência ocorreu em uma cidade universitária interiorana, com características muito particulares, as quais retomarei mais adiante.

Por fim, Monique é, entre as entrevistadas, aquela que descreve uma relação mais natural com a universidade, não demonstrando sentir-se alheia ou estranha a esse ambiente. A decisão de cursar Pedagogia teve um caráter bastante pessoal, mas também político: a experiência traumática de violência lesbofóbica vivida no Ensino Médio, cursado em uma escola particular confessional. O desejo de atuar de forma diametralmente oposta na vida de outros jovens, oferecendo acolhimento, reverbera, também, em sua experiência política na universidade: Monique é a mais jovem entre as participantes da pesquisa e cursava o terceiro ano de graduação no momento da entrevista, contudo foi aquela que mais rapidamente se filiou a organizações estudantis, o que também será retomado nos próximos tópicos. Ademais, foi a mais enfática no que se refere à importância do posicionamento institucional no que se refere aos temas de gênero e sexualidade, ressaltando as dificuldades em tratar de temas considerados controversos nas instituições particulares, tendo em vista a relação de consumo que se estabelece entre a escola e as famílias dos estudantes.

Em comum, todas as entrevistadas guardam a percepção de que a universidade pública é um lugar privilegiado, que lhes oferece formação e oportunidades únicas; entretanto, o principal ponto de convergência é a ampliação das possibilidades de sociabilidade, assim como as redes de acolhimento e proteção que delas decorrem, com destaque para a importância dos vínculos afetivos, o que será tratado no tópico a seguir.

3.2.1. A universidade como espaço de acolhimento e formação de redes

Durante a revisão bibliográfica, encontrei estudos que caracterizavam as instituições de Ensino Superior como ambientes mais abertos à diferença, mais permeáveis às experiências de desconformidade, embora não contextualizassem ou explicassem essa suposta receptividade. Buscando compreender de que modo a dinâmica universitária se diferencia da escolar, sempre que possível, retomei junto às entrevistadas suas experiências no Ensino Básico antes de imergir na trajetória universitária.

O relato de Monique, já descrito anteriormente, reflete um ambiente escolar hostil, em que a lesbianidade foi interpretada como “mau comportamento”, a partir de um regime moral bastante rígido, característicos das escolas confessionais. Ademais, a intervenção da diretoria da instituição, que se sobrepôs à vontade e às possibilidades de autodeterminação das meninas, deu início a um processo de objetivação dos sujeitos, em que a categoria “lésbica” ou “homossexual” se impôs antes mesmo que Monique pudesse elaborar significados para a relação iminentemente experimental que vivia: ela afirma que sequer tinha segurança em relação aos seus sentimentos pela namorada/ficante/amiga, declarando que a relação se desenvolvia nas fronteiras, em lugar de indeterminação, quando foi denunciada.

Este processo de exposição e fixação de significados pré-determinados, independente do entendimento pessoal do sujeito – usualmente chamado de *outing* – além de obstruir e embaraçar o processo de identificação, também submete o indivíduo, ainda despido de ferramentas para operar a negociação da própria existência, ao escrutínio público e a consequências de marginalização, patologização e discriminação. Outrossim, o caso de Monique representa a descontinuidade do tempo social, a importância da contextualização e da compreensão dos espaços sociais como articulados, mas heterogêneos, na medida em que experimentou tanto a dinâmica mais restrita e violenta – no contexto escolar – quanto a mais aberta e receptiva – na universidade e no espaço virtual, que será discutido posteriormente.

Ana viveu situação diametralmente oposta: embora tenha sofrido *outing* entre os colegas da escola em que cursou Ensino Fundamental, seus pais não foram alertados e o fato ocorreu nos meses finais de convivência com a turma, visto que ela seria matriculada em seguida em uma escola técnica fisicamente distante de sua casa e da escola original, o que a poupou das consequências enfrentadas por Monique. A escola técnica foi descrita por ela como um lugar significativamente acolhedor, em que as relações homossexuais eram tratadas com naturalidade e em que atividades extracurriculares artísticas, ligadas à expressão de si e à

elaboração de afetos, tinham suporte institucional, principalmente na figura de um professor homossexual, que promovia esses eventos com frequência. O grupo formado pelos jovens LGBTQIA+ da escola foi importante para Ana na medida em que, ao lado deles, ela encontrou segurança e suporte para sua trajetória de identificação lesbiana, construindo uma relação de amizade que se mantém atualmente. Resta nítido que, embora a inclusão dos temas de gênero e sexualidade no currículo escolar seja um passo importante para a institucionalização dos debates e para a inserção de uma perspectiva não cis-heteronormativa do saber nas escolas – principalmente na medida em que instrumentaliza e resguarda os profissionais diante de possíveis controvérsias e retaliações –, muitas vezes a forma como a diferença é operada no cotidiano representa o divisor de águas para jovens. Ainda que não seja possível desarmar o caráter disciplinar da escola, é possível operar nas frestas da norma uma abertura à experimentação e à fluidez.

Ademais, no que se refere à trajetória de Ana, uma vez que a transferência escolar se deu no mesmo período em que ela vivenciava as primeiras relações lésbicas, Ana teve a oportunidade de apresentar-se à nova rede de sociabilidade em seus próprios termos, usando a distância em relação à sua residência para salvaguardar o espaço de experimentação produzido pela estrutura de acolhimento que a nova instituição lhe ofereceu; mais uma vez, a invisibilidade aparece não como silenciamento, mas como fresta em que se pode operar a criação de novos modos de vida. Contudo, a disjunção entre esses dois espaços essenciais produziu, naquele momento, uma espécie de “vida dupla”, na qual o retorno para casa exigia um reenquadramento parcial às normas heterossexuais, embora atualmente viva um acordo tácito com a família, em que a sexualidade não é abordada abertamente, mas tampouco reprimida. Comparando o período escolar ao universitário, Ana afirma que “enquanto a escola foi um lugar de experimentar, de liberdade, a universidade foi um lugar de aprofundar quem eu era”; esta reelaboração se deu a partir da percepção de outros eixos de diferenciação e relações de poder – raça e classe, ambas marcadas pela consciência do corpo e pelo confronto com padrões de beleza –, operada por meio da noção de interseccionalidade. Retomarei esta questão no tópico seguinte, onde discuto a faceta discriminatória e conflituosa da experiência universitária.

O relato de Audre se diferencia substancialmente de Ana e Monique: embora as três compartilhem uma experiência familiar em que a sexualidade não aparece enquanto questão, restando um silêncio que ora se traduz em tabu, ora em fresta normativa, para Audre, cuja corporalidade ocupa posição central na sexualidade, o ambiente escolar demonstra de que

modo a visibilidade pode contribuir para a restrição das possibilidades de vida, contradizendo a percepção usual que lhe atribui valência necessariamente positiva. A abordagem exclusivamente biológica da sexualidade, restrita ao caráter reprodutivo e à noção de saúde sexual, não apenas lhe parecia insuficiente porque ignorava a potência do corpo para além da reprodução, mas também porque não lhe oferecia linguagem comum com os outros estudantes, como já mencionado. Neste sentido, a visibilidade funciona como referência normativa e opera as fronteiras de modo a garantir que o prazer e a afetividade – destacadamente em sua dimensão não romântica ou não submetida às instâncias legitimadoras, como o casamento – sejam alvos de processos de abjeção, restando ininteligíveis, impensáveis, impossíveis. A reelaboração da linguagem da biologia e sua operação “imprópria” na observação e investigação da sexualidade para além dos limites reprodutivos, que teve lugar na universidade e ecoa as propostas de bell hooks (2013), será discutida ainda neste tópico, ao retomar o período referente à sua primeira graduação.

Audre relata tentativas de enquadramento normativo no período escolar, em que se relacionou com homens, conforme já descrito, assim como iniciativas de construção de redes, como o pedido feito à mãe para participar do grupo de catequese, apesar da quase ausência de vínculos religiosos em sua família. Ela comenta, ainda, que seu desejo de pertencimento a expôs a situações embaraçosas e desagradáveis, novamente recorrendo ao exemplo da religião, da qual se aproximou tão somente para se fazer parte da coletividade e com a qual rompeu rapidamente, tão logo percebeu o caráter conservador da proposta. Audre reage à percepção da restrição normativa de forma bastante performática, investindo na construção de cenas simbólicas de ruptura, o que, de certo modo, manifesta sua preferência pela arte enquanto ferramenta de expressão e resistência, de desobediência:

Eu queria porque todo mundo queria e, no ano seguinte, teve, tipo, Idade Média, eu falei: Gente, onde eu fui parar? Entendeu? Onde eu entrei? Que grupo é esse? Que porra é essa? Agora, olha só onde eu estou. Tem o meu nome no papel (ininteligível) nessa igreja, agora. Droga. Eu fiquei muito puta, depois; tanto que, o papel, eu encontrei, eu coloquei um pedacinho de maconha que eu comprei uma vez, enrolei, assim; dobrei, e falei: É agora, eu estou oficialmente fora. Estamos entendidos. Eu não te quero.

Em suas memórias da escola, se combinam às tentativas de enquadramento normativo e de integração aos pares, a sensação de estar constantemente sob escrutínio, sendo posicionada como objeto de categorização, o que retornou ao final de sua primeira graduação, quando colegas fizeram uma aposta sobre ela, que havia anunciado que iria vestida com um terno à formatura. A sensação de estar excluída da comunidade, ocupando o lugar do anormal,

do exótico, causou desconforto e ressentimento, mais uma vez demonstrando a importância da possibilidade de autodeterminação e do reconhecimento de si pelos pares.

Maya, Roberta e Lygia fizeram poucas referências ao período escolar, enfatizando suas relações familiares e de amizade. Roberta refere-se à escola somente ao comentar seu círculo de amizades quase exclusivamente masculino, suas referências e dinâmicas de relação masculinas. Embora se relacionasse informalmente com mulheres, ela não lidava bem com a homossexualidade, entendendo-a como anormal, patológica. A reação negativa dos amigos ao saber de sua lesbianidade levou a uma aproximação com as meninas e à consequente reelaboração identitária, pacificando, até certo ponto, uma identidade feminina homossexual. Além disso, ela foi mais uma vítima da prática de *outing*: os vizinhos alertaram sua mãe quanto à presença da namorada de Roberta na casa da família, quando os pais se ausentavam, o que reforçou ainda mais a sensação de anormalidade.

Lygia, por sua vez, diz não ter estabelecido dinâmicas de sociabilidade relevantes durante o período escolar, principalmente por ter começado a trabalhar muito cedo, aos 14 anos. Apesar disso, mantinha amizade com dois jovens gays e a sexualidade aparecia enquanto questão somente na medida em que eles a “acusavam” de lesbianidade, em tom de galhofa. A abordagem estereotípica dos amigos era o único incômodo apontado por ela, com exceção da ausência de referências positivas: havia professoras negras, mas nunca lésbicas, o que construiu em seu imaginário a lesbianidade como uma impossibilidade nesses espaços.

Finalmente, Maya estava em um relacionamento heterossexual nos anos finais do Ensino Médio, quando começou a questionar-se quanto ao possível interesse por mulheres, vivendo suas primeiras experiências homossexuais já na universidade. As questões de sexualidade apareceram nas interações com o namorado, que reagiu de forma bastante intransigente quando Maya ensaiou pensar-se bissexual, e com o tio, homem gay que rompeu abruptamente com a família em função do comportamento violento e homofóbico do pai, avô de Maya, e permanece na memória da sobrinha como indeterminação: “*ninguém sabe dele, não sabe se ele morreu, se está bem, enfim; isso já faz uns 40 anos*”.

Contudo, é ela a primeira a apontar alguma perspectiva quanto à ruptura entre Ensino Básico e Ensino Superior, descrita na literatura: além de enfatizar a mudança de um modelo de autoridade e disciplina – comum ao Ensino Básico – para um modelo de construção coletiva de saberes, com métodos pedagógicos mais flexíveis, principalmente no caso de professores envolvidos com a temática da diversidade, Maya destaca a permeabilidade do Ensino Superior ao contexto político nacional, na medida em que tanto professores quanto

estudantes engajam-se em discussões e manifestações políticas; sua turma, por exemplo, foi marcada pelo impacto das manifestações de junho de 2013. O engajamento político e suas relações com a identificação serão discutidos no último tópico deste capítulo, no qual priorizo a perspectiva adotada por Facchini, Carmo e Lima (2020) em que os processos subjetivos são analisados de forma necessariamente articulada às disputas políticas pela possibilidade de nomear a si e ao mundo.

Fato é que a universidade aparece como espaço de ampliação das possibilidades de sociabilidade, de acolhimento e formação de redes nos relatos de todas as entrevistadas, embora o acolhimento em si carregue aspectos diferentes, característicos de cada trajetória.

A ideia de acolhimento aparece, por vezes, como segurança: Maya, por exemplo, focaliza a formação de “bolhas”, grupos de pessoas LGBT que se estabelecem por identificação e afinidades de valores, nas palavras dela, e que terminam por “blindar” as estudantes de situações de discriminação, o que aparece nas falas de Roberta, que descreve redes de cuidado mútuo. Monique relata situação semelhante, na medida em que a universidade representou o contraponto à experiência de discriminação vivida na escola, um lugar em que as experiências lésbicas não só eram possíveis, mas onde não havia a possibilidade de intervenção institucional que a expusesse novamente. Esses espaços, por óbvio, não são necessariamente físicos, mas produzidos no seio das redes de sociabilidade construídas na universidade, inclusive, como se observa no caso de Monique, relações entre os estudantes e a própria instituição.

Para Ana e Roberta, cujas famílias impuseram obstáculos ao livre exercício de sua sexualidade, o acolhimento também se expressa como segurança, embora marcada por uma questão geográfico-espacial: a distância física entre a universidade. No caso de Ana, a escola e o ambiente familiar:

(...) eu sentia que eu tinha liberdade para isso, assim, então, de falar para as minhas colegas e talvez, também, porque eu estava muito longe da minha casa, né. Eu fico pensando, eu nunca tinha pensado nisso, mas eu estava muito longe da minha casa e eu ia sozinha, então não tinha ninguém lá além da minha melhor amiga que já sabia [sobre a sua lesbianidade], então eu senti que era muito um espaço seguro.

Ademais, a possibilidade de residência na moradia estudantil marca as trajetórias de ambas: enquanto Ana decidiu mudar-se para o campus por motivos práticos – esquivar-se dos longos trajetos necessários para se deslocar entre a residência, a universidade e o local de trabalho –, Roberta, que passara a adolescência em conflito, buscando equilibrar seu desejo por mulheres e a bagagem moral da família, pôde contar com o alojamento para lhe garantir

estabilidade e condições dignas de vida quando a convivência com a família tornou-se insustentável. Relatos como este reforçam a importância de estruturas que salvaguardem os estudantes para além do que se refere à formação acadêmica, o que pode ser essencial em um país em que jovens LGBTQIA+ ainda são expulsos de sua residência e submetidos a inúmeras violências, como retomarei mais adiante ao analisar o papel de espaços e atividades extracurriculares na trajetória das entrevistadas.

Ana, que, ainda na escola, teve contato com espaços seguros e que, neles, apropriou-se de uma linguagem positiva a respeito da lesbianidade, de valores alternativos à moral familiar, reencontrou-se com valores positivos no campus. Monique, que vivera em um ambiente tolerante à diversidade, mas se confrontara com a abordagem patologizante por intermédio da escola e da família de sua namorada, teve na universidade a oportunidade de se apropriar definitivamente de representações positivas da lesbianidade, assim como de um regime de verdade específico a partir do qual reivindicar seu lugar e seus direitos sociais.

Roberta viveu realidade ainda mais dual, uma vez que seu ambiente familiar lhe ofereceu somente discursos condenatórios da homossexualidade, de modo que sua adolescência foi marcada por culpa, conflitos identitários, recusa de si. Na universidade, o acolhimento veio na forma de redes de jovens LGBTQIA+, alguns deles engajados em movimentos políticos, e na apropriação de discursos e representações positivas da lesbianidade, mas também por uma amplitude de valores possíveis e, assim como Maya, cuja experiência abordo em seguida, pela possibilidade de disputar a fronteira, de reelaborar sua identidade a partir desses novos discursos e valores apreendidos.

Maya combina a sensação de segurança que marca o acolhimento a uma abordagem não baseada na identidade comum, mas na abertura à experimentação, a despeito de um posicionamento identitário definitivo – ou provisório, contanto que bem delimitado – quando se refere à sua inserção na universidade. Ela, que teve seus primeiros relacionamentos com mulheres já nesse ambiente, afiança que recebeu suporte para a experimentação, para a reelaboração da sua identidade sem a pressão de se enquadrar imediatamente em categorias pré-determinadas:

Então, nesse sentido, eu acho que é bom, porque te dá... faz com que você consiga pensar, de fato, com calma, não é uma coisa que você fica se sentindo pressionada para ter uma resposta logo; porque não é uma coisa que é fácil. Quando você é criada nessa heteronormatividade compulsória, desde cedo, para você ir desconstruindo algumas coisas é mais difícil.

As falas de Maya frequentemente retomam questões referentes à fluidez do gênero e da sexualidade, destacadamente na medida em que seu entendimento da lesbianidade ultrapassa a categorização medicalizada da orientação sexual e matiza-se de articulações político-feministas. Para Maya, o acolhimento é, também, abertura à redefinição das zonas de inteligibilidade, ao manejo das fronteiras e dos espaços de indeterminação, assim como a possibilidade de disputar valores no seio da própria comunidade:

Então, eu acho que ter essas redes, também, foi bom para entender que eu não preciso estar dentro de todos, não é; ter esses laços com todas as pessoas do Movimento Feminista, porque tem pessoas que têm pensamentos diferentes, vertentes diferentes, e... e, às vezes, é isso, são posicionamentos, não é?

Ademais, é interessante observar que, apesar de adotar um entendimento político da lesbianidade como resistência, conforme já debatido, ela não entende a fluidez e a reelaboração identitárias como um processo de libertação, unilateral, marcado pela ideia de “progresso”; a fluidez à qual ela se refere possibilita movimentos em quaisquer direções, não somente no sentido heterossexual-bissexual-homossexual, como foi seu caso pessoal.

Cumprer ressaltar que esta abertura à reelaboração e à disputa de valores, descrita por Maya, não se traduz em verdade para todas as entrevistadas: Audre tece críticas à despolitização implicada em certas posturas de indeterminação identitária, assim como a comportamentos discriminatórios nos mesmos espaços descritos por Maya como acolhedores. Retornarei a estes conflitos entre experiências distintas nos próximos tópicos.

Por fim, a noção de acolhimento surge nas falas de Maya e Monique em sentido coletivo, na medida em que ambas enfatizam que a universidade é um lugar privilegiado para a emergência de debates sobre a diversidade – tendo em vista que a diferença se impõe, exigindo reconhecimento e elaboração – e, principalmente, para a manifestação de múltiplos enquadramentos, abordagens e soluções para o seu manejo.

Em síntese, o acolhimento aparece como cuidado mútuo, incluindo a proteção contra situações de violência e discriminação; como abertura às múltiplas diferenças e ao manejo das fronteiras; como possibilidade de compartilhamento de um regime de verdade a partir do qual a lesbianidade emerge como orientação sexual possível, positiva e legítima; e como possibilidade de construção de um espaço de inteligibilidade, produção de discursos próprios, reelaboração de categorias políticas e identitárias, algo que se aproxima do que Foucault sugere ao se referir à homossexualidade como um modo de vida, conforme discutido anteriormente.

No que se refere aos espaços físicos ou institucionais de onde partem as redes e nos quais as interações têm origem, se destacam a associação esportiva da faculdade, muito importante para Maya e Ana, a moradia estudantil, parte da trajetória de Ana e Roberta, assim como os muitos coletivos políticos, o centro acadêmico e a própria sala de aula, que aparecem nos relatos de Monique, Ana, Maya e Roberta. Optei por apresentar as experiências de Lygia e Audre em separado, mais à frente, para que seja possível comparar de forma mais elucidativa os relatos vividos em suas primeiras graduações e na segunda, sobretudo porque em ambos os casos a primeira passagem pelo Ensino Superior se deu em ambientes semelhantes: cidades universitárias no interior, com corpos discentes significativamente menores, distantes da residência familiar, onde não havia inserção institucional dos estudos de gênero.

Como se pode observar, a maior parte dos espaços citados pelas estudantes está fora da sala de aula, ou seja, as redes de acolhimento não estão diretamente submetidas à institucionalidade curricular dos estudos feministas e de gênero. Pelo contrário: corroborando as impressões de Maya e Monique, a diferença se impõe nos mais diversos espaços da universidade, destacadamente naqueles que potencializam os contatos e a sociabilidade.

É evidente, contudo, que a estrutura e a intervenção institucional interferem na formação desses espaços: Ana comenta, por exemplo, que sua vinculação à associação esportiva não se deu somente pelo seu interesse por esportes, mas também pelo fato de que a universidade reconhecia o trabalho da associação para contagem de horas de atividades extracurriculares. Percebe-se que mesmo pequenas ações institucionais de fomento às atividades no campus podem contribuir para a construção de redes e espaços de acolhimento – e de politização.

No que concerne especificamente à associação esportiva, entra em cena uma relação antiga – e marcada por estereótipos – entre a lesbianidade e a prática de esportes. Os usos e as potencialidades do corpo, questão essencial no que se refere às atividades esportivas, carregam marcas indiscutíveis de gênero: conforme descreve Patrícia Lessa (2012), as características historicamente atribuídas às mulheres – passividade, delicadeza, fragilidade – vão de encontro às exigências de força, resistência, determinação, potência física do esporte, de modo que a prática esportiva funcionaria como uma tecnologia de gênero que descaracteriza a identidade feminina: “A matriz de sentido que define o tipo de atividade que as mulheres poderão realizar se dá em função de um conjunto articulado de saberes

biomédicos que cria o local da maternidade como objetivo central na vida das mulheres” (LESSA, 2012, p. 216).

A interdição da prática esportiva pelas mulheres está, nesta perspectiva, relacionada à salvaguarda do regime político da heterossexualidade, à fabricação de um corpo feminino otimizado para a reprodução biológica e social. Não é de se espantar, portanto, que haja uma identificação entre lesbianidades e práticas esportivas no imaginário social – recordemos, por exemplo, a descrição da virago no livro de Thomas Laqueur (2001), um ser intermediário, cuja característica ativa se estendia do campo social ao sexual – já que, em ambos os casos, a mulheridade se descaracteriza na medida em que se recusa a reprodução de relações generificadas que reduzem corpos a máquinas reprodutivas.

Ana viveu essa realidade de estigmatização já na infância, o que causou seu afastamento do esporte, naquele momento, o futebol. Uma vez frequentando a universidade, Ana deparou-se com a possibilidade de retomar sua relação com o esporte, agora com a prática de handball, o que a levou à associação esportiva e ao engajamento em questões políticas, que aparece de forma recorrente em sua entrevista, principalmente quanto ao incômodo com as diferenças raciais e de classe no acesso ao esporte.

E aí, no 2º Ano, a gente teve uma nova técnica no time de Handball, e ela tinha uma namorada; e eu não sei dizer, a gente... a gente sempre discutia sobre o Hand, a gente nunca sabe se é pela abertura ou pela influência, mas pessoas foram se vendo como bissexuais (...). Então, se tornou mais um espaço seguro, assim, onde era... era quase, não sei, natural assim, ser... ser bissexual ou ser lésbica. Então, eu acho que isso era mais uma das coisas que fazia do Handball um lugar, um espaço, tão importante, assim, para... para mim.

Assim como Ana, não pretendo entrar no debate acerca de causalidades – influências, abertura às experiências, ambiente acolhedor etc. – entre a prática esportiva e as sexualidades dissidentes; contento-me, neste momento, em constatar a construção de uma rede de acolhimento e sociabilidade LGBTQIA+ mediada pela prática esportiva, da qual Maya também tomou parte. Maya realça a solidez dos vínculos construídos no esporte universitário, que ela caracteriza como familiares, e sua importância em sua reelaboração identitária, reforçando o caráter receptivo ao fluxo e à experimentação:

A gente cria quase que uma família, assim, né; todo mundo que entra num time, vai agregando e vai ficando sempre próximo, e tal; pelo menos, tem essa tentativa, né, passa muito tempo junta, treina, tem o jogo de final de semana, etc. Então, eu acho que isso foi muito importante, também, né; porque a rede que eu criei ali foi incrível. E aí, meu, uma coisa que você percebia, cada vez mais, de... de fluxo no time, que era muito engraçado, é que a maior parte das meninas que entram no time, se entendiam como

heterossexuais, e depois acabavam encontrando ali, no espaço, para experimentar outras coisas, sabe.

Maya e Ana iniciaram a graduação no mesmo ano, se aproximaram a partir da prática de Handball e, juntas, foram convidadas a compor a gestão da associação esportiva da faculdade, a qual integraram por quase todo o período de curso. As relações estabelecidas ali se estenderam para além dos limites do campus; as duas realizaram intercâmbio juntas, construíram amizade que ainda perdura – Ana comenta que sua família acredita que as duas têm um relacionamento amoroso em razão da proximidade entre elas – e Ana reside com colegas de time, mesmo após finalizada a graduação.

Outro espaço importante para Ana foi a moradia estudantil, onde ela residiu nos últimos anos da graduação. Conforme já descrito, essa mudança se deu por motivos práticos – diferente de Roberta, que buscou o alojamento em virtude da ruptura com a família – e não marcou qualquer conflito familiar. Entretanto, Ana pôde acompanhar a trajetória de seu amigo e colega de apartamento, também homossexual, que só conseguiu assumir-se gay e viver plenamente sua sexualidade a partir do momento que se distanciou da família e, conseqüentemente, das exigências de conformidade e normatividade heterossexual, em trajetória que muito se assemelha à dela própria, durante o Ensino Básico.

Roberta, por sua vez, descreve uma experiência mais ampla e complexa na residência estudantil: tendo se mudado para o alojamento ainda nos primeiros anos da graduação, foi inserida em um grupo já consolidado, com quem estabeleceu “amizade instantânea”. O apartamento ao lado do seu, por exemplo, era ocupado por jovens lésbicas que ela descreve como “empoderadas”, que faziam uso de discursos politizados, participavam de eventos voltados à comunidade LGBTQIA+ e de debates sobre diversidade, de modo que, ao mudar-se para lá, Roberta foi imediatamente imersa em um cenário totalmente oposto ao que vivia na família de origem:

E aí foi um momento de liberdade total, porque a minha mãe é uma pessoa muito inserida na vida dos outros, muito expansiva, e aí eu era muito passiva com a minha mãe; e aí foi o momento de eu me empoderar de mim, e de... como pessoa; sabe, o que eu poderia fazer sozinha; o que, sabe... ...e começar a fazer as minhas coisas. Aí veio o discurso... andar com essas pessoas, andar com os meus amigos que eram mais empoderados, e aí ter esse discurso também, e esse papel que é ser mulher e ser lésbica, na sociedade; entender o quanto... quantas coisas também já foram repressivas comigo, deixar de me culpar por isso, deixar de me ver como uma coisa anormal e errada.

Embora ela tenha demonstrado interesse em se apropriar desses discursos, fica implícita em alguns trechos da entrevista uma certa objetivação, em que a categorização da sua experiência foi, em alguma medida, “imposta” pelo grupo.

E quando eu tive essas referências, outras... essas outras mulheres que eram minhas amigas, por exemplo, assim, que eu olhava e falava: Caramba, elas são muito empoderadas, é muito... tem um discurso muito na ponta da língua; que, assim, de bater de frente; e eu não tinha isso, não é? E aí andar com elas me fez perceber, não é, o que... que isso era dentro de mim, mas que eu... esse discurso... esse discurso eu tinha que ter, não é, de seguir isso. (...) tinha um pessoal, que quando eu entrei, já estava aqui, e aí que já abraçou já... e que já é Claudião, tipo. Se apropriou de um discurso que nem eu mesma tinha.

Cabe ressaltar que esse movimento não foi interpretado por Roberta como interdição às suas possibilidades de automeação e autodeterminação – como nos casos de Monique e Lygia –, talvez porque a construção de sua identidade estivesse, de fato, em consonância com os discursos que circulavam no grupo. Penso que, talvez, no caso de haver incoerências entre o entendimento da lesbianidade que marcava a experiência pessoal de Roberta e o discurso da comunidade em que ela foi inserida, a relação de amizade e acolhimento não teria se estabelecido, como ocorreu com Maya e Ana em alguns coletivos e grupos feministas com os quais elas tiveram contato e dos quais se afastaram por isso. Não analiso esta relação, portanto, como imposição ou restrição das possibilidades de ser, mas como reverberação, em Roberta, dos valores e percepções que circulavam no coletivo. A própria Roberta parece manter certa abertura à reelaboração, o que seria inconcebível caso o grupo estivesse, de algum modo, impondo categorias e exigindo conformidades:

Ah, de... também de... vem um discurso muito forte de... de não se colocar em caixinhas, né? Ao mesmo tempo, que foi difícil me colocar em uma, e agora tem esse movimento de também não... não me fechar em outra; e aí foi dentro da faculdade, também, esses debates.

A relação de Roberta com o grupo construído na moradia universitária, porém, não se manteve como nos casos de Maya e Ana: o diagnóstico de depressão, aliado a decepções – de fundo político – com o grupo, fez com que ela retornasse à casa da família e se desligasse da graduação durante dois anos, retornando depois sem qualquer interesse em se envolver com a comunidade universitária, seja política ou afetivamente. Roberta afirma que viver a universidade despida do deslumbramento que marcara o início da graduação, embora não tenha apagado aquilo que ela viveu ou os valores dos quais se apropriou, é significativamente diferente, o que reforça os vínculos entre acolhimento, afetividade e engajamento político, que discuto mais adiante:

Ah, é outra... é outro lugar, né? Eu não sei, é... um lugar mais feio; tipo, não é tão bonito quanto era. Mas, ah, é um... é como qualquer outro lugar; assim, não sei, eu me apropriei do discurso, e eu sou lésbica 24 horas por dia, agora. [risos]. Sem me esconder; e aí aqui não tem mais tanta importância de empoderamento, de liberdade, que tinha, assim; acho que foi isso que mudou.

Monique é a única entre as entrevistadas que iniciou a graduação já tendo algum grau de politização nos temas relativos aos movimentos feminista e LGBTQIA+, tendo em vista que faz parte de uma geração que consome conteúdo político na internet e vive boa parte de suas relações nas redes sociais, como já descrito. Seu primeiro contato com representações positivas da lesbianidade ocorreu na internet, pelo canal Louie Ponto, especificamente um vídeo que tratava sobre preconceito contra pessoas LGBTQIA+. Ela explica que utiliza as redes sociais como fonte de reflexões, por meio de diversos canais que discutem questões sociais, como plataforma de visibilidade e de denúncia, sintetizando com a frase "existir é resistir", o que ecoa as reflexões de Facchini, Carmo e Lima (2020) sobre as tendências da ação política na geração atual.

Tendo estabelecido uma rede de sociabilidade e acolhimento formada por outras pessoas LGBTQIA+, não somente jovens lésbicas, Monique encontrou uma comunidade na qual sua identidade foi ressignificada a partir de uma abordagem que carrega fundamentos biomédicos e se caracteriza pela circunscrição da sexualidade à noção de orientação sexual. Após a ocorrência de um caso de transfobia, o grupo se posicionou, buscando proteger o rapaz vítima de discriminação, e, posteriormente, se organizou em um coletivo.

O viés de proteção e salvaguarda de direitos é muito recorrente na entrevista de Monique, o que é coerente com a sua própria experiência de discriminação e com o desejo de atuar para que outros jovens não tenham de viver situações semelhantes, chegando a referenciar a equiparação da homofobia e da transfobia ao crime de racismo, ratificada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2019.

A sala de aula também aparece como lugar de acolhimento para Monique, que tece elogios aos professores e às professoras por sua posição explícita contra as discriminações e pelas discussões acerca dos temas de gênero e sexualidade, citando sua participação em alguns dos eventos e manifestações, assim como o fato de que algumas professoras integram o coletivo do qual ela faz parte, em conjunto com alunos e alunas.

Monique ainda elogia a criação de um comitê de defesa dos direitos humanos, composto por docentes, na estrutura oficial da universidade, referenciando a ação pela inauguração de banheiros unissex como iniciativa de acolhimento à população trans. Contudo,

critica o fato de que não há um esforço institucional amplo, que reúna todos os setores da universidade em favor de pautas de inclusão e respeito à diversidade, tampouco posicionamentos contundentes por parte dos gestores da instituição. Ademais, ela comenta a inserção do gênero no currículo do curso, que ela entende aparecer muito frequentemente como tema transversal nas mais distintas oportunidades, mas destacando que o fato de as disciplinas específicas acerca dessa temática serem, em geral, optativas e dependentes da iniciativa, do interesse ou da disponibilidade de um único docente, faz com que a questão seja uma lacuna na formação dos estudantes, no que é referendada por Maya, que também critica a ausência do tema em disciplinas obrigatórias.

Por fim, retomo as experiências vividas por Lygia e Audre, para estabelecer uma comparação, ainda que limitada, entre diferentes momentos de suas trajetórias em ambientes universitários distintos. Lygia, como já mencionado, iniciou a graduação em Geografia em uma instituição pública localizada em uma cidade interiorana e universitária, longe de sua família. Este momento é descrito de forma muito positiva por ela, com referências frequentes à possibilidade de experimentação e ao acolhimento intenso pelo corpo discente, principalmente em razão do reconhecimento de sua individualidade.

Os pais de Lygia deram suporte a essa decisão, ajudando financeiramente, de modo que ela não precisasse trabalhar durante o curso, o que não seria viável em uma cidade como São Paulo, cujo custo de vida é particularmente alto. A cidade pequena ainda possibilitava que ela residisse em um local próximo ao campus e se deslocasse de bicicleta, assim como o reduzido corpo discente permitia que as relações fossem muito mais próximas e pessoais, com uma genuína valorização das trajetórias individuais e saberes que cada jovem carregava para aquele espaço, o que lhe inspirou confiança e possibilitou a circulação de afetos e a construção de intimidade.

A cidade universitária também tinha como particularidade a existência de repúblicas, nas quais os jovens deslocados de suas cidades de origem se reuniam e organizavam eventos e festas. Em uma dessas oportunidades, Lygia foi auxiliada por uma outra jovem lésbica, que não a conhecia, quando ela, depois de ter bebido muito, foi abordada por um homem do lado de fora do prédio onde ocorria a festa. A sensação de risco compartilhada pelas duas surgiu como elemento agregador, promovendo vínculos de solidariedade e proteção, senso de comunidade e práticas de cuidado mútuo, bem como oportunidades de identificação.

Com a separação dos pais, ela decidiu retornar para a capital e dar suporte à mãe, abandonando o curso, que a havia decepcionado em alguma medida e que oferecia poucas

perspectivas profissionais, considerando o fato de que a matéria havia deixado de ser obrigatória. Algum tempo depois, contudo, o casal restabeleceu a relação e, reagindo negativamente à lesbianidade da filha, o pai a expulsou de casa. Embora tenham reatado as relações, Lygia afirma que o pai permanece não reconhecendo plenamente sua sexualidade, preferindo ignorar a questão; a mãe, por outro lado, acolheu muito bem a filha e sua esposa, por quem tem intenso sentimento de gratidão.

Embora tenha estabelecido relações casuais, Lygia não se comprometeu com ninguém durante o período em que viveu no interior, tendo conhecido sua atual esposa pouco antes de retornar à capital. O fato de a namorada cursar a graduação na instituição na qual se desenvolve esta pesquisa contribuiu para que Lygia decidisse prestar novo vestibular, agora para o curso de Pedagogia, e, tendo sido aprovada, residir com sua irmã durante um ano, mudando-se posteriormente para morar com sua esposa.

A experiência de Lygia em sua segunda graduação foi diametralmente oposta à primeira: vivendo em uma cidade com custo de vida muitas vezes proibitivo, cujas dimensões implicam grandes deslocamentos e conseqüente dispêndio colossal de tempo, havia oportunidades significativamente reduzidas para estabelecer vínculos sociais e engajar-se em atividades extracurriculares. Nas poucas oportunidades que teve de se aproximar dos grupos existentes na universidade, usualmente ligados aos movimentos sociais ou às organizações estudantis, Lygia não se sentiu acolhida ou sequer confortável:

Aí eu percebi que não era muito o meu rolê, de cada uma ficar contando história pessoal, assim, e eu gosto até, mas eu acho que a gente tinha que falar sobre os problemas que a gente tem em comum, e tal, não sei o que; e aí não rolava. E a gente lia texto, eu acho importante também. Mas, poxa, a gente vive isso, né? (...) eu acho que a gente pode falar também, e de ser um grupo, e dar risada, e falar merda, sabe; eu acho muito... e eu não me encontrei mesmo, eu não me encontrei.

Ademais, Lygia descreve relações impessoais, muitas vezes mediadas por questões de raça e classe, ausência de solidariedade e individualismo, o que minou qualquer possibilidade de construção de redes de acolhimento. Consoante ao que já foi descrito, embora tenha estabelecido algumas relações de amizade, Lygia comenta que a comunidade lésbica com a qual teve contato no curso de pedagogia é formada um “tipo diferente” de lésbica, com as quais não consegue se conectar afetivamente, em que se sente invisibilizada.

Eu acho que era menos gente... porque eu acho que tem essa coisa mesmo, de você se sentir... aqui, parece que você é um... mais um. Lá não parecia tanto. Você sabia que você não era muito especial, mas não era, não parecia

tanto assim, que... é, que tinha essa coisa. Aqui, eu sei que eu sou mais uma, e eu venho...e mais uma lésbica, e mais uma negra, sabe?

Entre os pontos positivos reconhecidos por Lygia no curso de Pedagogia, além da já referida consciência de que estar neste ambiente específico lhe garantiu a formação de qualidade e os contatos essenciais para que ela se estabelecesse de forma estável, há a alusão à presença de professoras lésbicas. Segundo ela, a presença de professoras negras no Ensino Básico lhe ofereceu referências positivas, mas a completa ausência – ou invisibilização – da sexualidade das professoras criou a impressão de que a docência é prática exclusiva de pessoas heterossexuais, de modo que ela encontrava dificuldades em conciliar a lesbianidade à prática educacional.

Sumarizando, para Lygia, o acolhimento está ligado – além da noção de proteção e de campo de inteligibilidade compartilhado – à possibilidade de estabelecer relacionamentos significativos, nos quais sua experiência pessoal, sua singularidade é reconhecida e valorizada. O compartilhamento de uma identidade marginalizada – seja ela feminina, lésbica ou negra – não é suficiente, mesmo porque Lygia entende que se deixar definir por esses pertencimentos seria reduzir sua própria complexidade enquanto sujeito, como se observa muito claramente em sua recusa reiterada de estereótipos; para ela, é necessária a receptividade à sua existência singular, marcada pelos pertencimentos sociais, mas não limitada a eles.

Enquanto Lygia, nascida no interior, encontrou na sua primeira graduação ambiente semelhante, ao qual estava relativamente familiarizada, Audre, nascida e criada na capital, sofreu um grande choque ao se mudar para uma pequena cidade universitária cuja cultura e as pessoas em nada se pareciam com ela, o que proporcionou sua aproximação de outra jovem paulistana, com quem estabeleceu relação de amizade que, no futuro, se tornaria romântica.

Segundo seu relato, contudo, a universidade não constava com espaços de sociabilidade bem estruturados – como centros acadêmicos, associações esportivas ou coletivos políticos – de modo que a convivência entre os estudantes se dava nas repúblicas e espaços de coabitação, cenário semelhante ao vivido por Lygia. Ali, se formaram não somente redes de sociabilidade, mas principalmente de acolhimento e proteção, tendo em vista que, conforme já mencionado anteriormente, ainda não havia um grande número de jovens LGBTQIA+ que vivessem sua sexualidade publicamente.

Mas os espaços onde a gente podia assumir mais, é... era com os amigos mesmo, em repúblicas. Então, e eram repúblicas que não eram... eram pequenas. Só que essa primeira república que a gente teve contato, foi

a república gay. (...) Enfim, eles se juntaram numa república, e lá tinha os melhores acolhimentos, não tinha gente falsa, não tinha gente que fica querendo falar de dinheiro, sabe; ou, ficava forçando beber; porque no Interior tem... rola muito trote.

Ela própria, embora tenha iniciado uma relação lésbica ainda no primeiro ano da faculdade, não se afirmava lésbica, mesmo entre os amigos. A relação, que se desenvolveu a partir da amizade, como muitas das outras já mencionadas, demorou a se tornar romântica, embora as duas mantivessem comportamento íntimo o suficiente para sofrer preconceito por parte de professores, situação que retomarei no próximo tópico. Quando Audre finalmente decidiu revelar o namoro para o grupo, a recepção foi bastante positiva e ela comenta que a abertura para lidar com a sexualidade, somada à rede de acolhimento construída ali, permitiu até mesmo que um colega, que mantinha posicionamentos homofóbicos no início do curso, se entendesse e se reivindicasse como um homem gay durante o curso.

A república criada pelo grupo, que funcionava como ambiente de proteção, segurança e liberdade, permanece ativa, tendo se tornado referência na oposição aos trotes universitários e espaço tradicional de acolhimento aos estudantes LGBTQIA+, ao lado de outros coletivos políticos atuantes nos temas de gênero e sexualidade, até então inexistentes.

Entretanto, o próprio currículo do curso de Biologia teve papel relevante para a construção das redes de acolhimento, já que uma das principais questões de conflito descritas por Audre em sua infância estava ligada à ausência de linguagem possível para a expressão de sua sexualidade. O curso abordava a sexualidade de um viés particularmente naturalizado, tanto no sentido negativo, ligado ao determinismo biológico, quanto no sentido positivo, de ausência de valoração moral sobre o comportamento, o que ofereceu condições para que o tema fosse discutido por ela e pelos colegas de forma totalmente aberta, inclusive no que concerne à experiência, à experimentação e à potência do corpo, tão caros a ela:

Comportamento animal, era a matéria; e daí chegou a parte do comportamento no homem, foi uma aula inteira só para sexualidade. Era um olhar muito animalesco, ok; mas, ainda assim, era... tipo, era o máximo, porque não tinha a religião católica no meio (...) Na Biologia é muito mais aberto para a gente conversar de sexo, para a gente conversar sobre gozar, para a gente conversar sobre... de companheiras, sabe? Sexo fora da relação e essas coisas.

As referências de Audre à linguagem que o curso de Biologia oferecia a ela para explorar e nomear suas experiências de uma perspectiva não submetida à moral – principalmente a moral religiosa – são extremamente frequentes, ainda mais quando se estabelecem comparações com o curso de Pedagogia, onde a identidade e o viés político da

sexualidade são centrais para a discussão, mas o corpo permanece território proibido. O incômodo de Audre ecoa as críticas de Paul Preciado (2014; 2018) a Judith Butler, quando aquele afirma que o gênero não é somente performativo, mas principalmente prostético; suas tecnologias não atuam somente no campo da representação e do reconhecimento, mas produzem o corpo sexuado e delimitam suas possibilidades de uso²⁵.

Enquanto o curso de Biologia naturalizava a sexualidade, percebendo-a como parte da existência humana na mesma medida em que o é da existência animal, o que lhe permitia entender o corpo como potência, a relação entre desejo e prazer, o ambiente da Pedagogia lhe ofereceu uma linguagem política para a sexualidade, munindo-a de ferramentas para reelaborar sua própria trajetória e para negociar seu lugar no mundo, mas também limitou a potência do corpo, destacadamente pela preponderância de um pensamento classificado por ela como conservador.

Audre comenta que o corpo discente da universidade onde cursa Pedagogia é substancialmente maior do que aquele com que convivia na primeira graduação, o que implica uma quantidade muito maior de jovens LGBTQIA+ e possibilidades de sociabilidade lésbica. Findo o relacionamento iniciado no curso de Biologia, Audre estava livre para imergir na comunidade lésbica da universidade, criando novos laços e vínculos, românticos ou não, que se estendiam para além do espaço físico da universidade; esta disponibilidade, porém, não se converteu em novas redes de acolhimento.

Basicamente, em sua primeira graduação, Audre estava imersa em uma comunidade LGBTQIA+ muito variada, unida pela posição de marginalidade e invisibilidade em um ambiente majoritariamente heterossexual e pouco aberto à diversidade; ali, ela começava a desenhar sua identidade, apreender valores distintos daqueles com que tivera contato até então e experimentar novas linguagens para nomeação e relato de si. Em sua segunda experiência universitária, já tendo consolidado em alguma medida sua identidade lesbiana e vivendo um ambiente geral significativamente mais acolhedor à diversidade, as múltiplas formas de viver a lesbianidade se fizeram visíveis em suas subdivisões e contradições. Nesse momento, Audre já reunia condições de identificar múltiplas possibilidades de existência lesbiana e, reconhecendo o caráter político delas, identificar e recusar modalidades de relação que lhe soavam heteronormativas e discriminatórias.

25 Quanto à pertinência dessas críticas, considerando a complexidade da teoria butleriana no que se refere à relação entre corpo e linguagem, sugiro a reflexão de Leandro Colling, Murilo Souza Arruda e Murilo Nascimento Nonato (2019).

Ademais, no seu entendimento, a abordagem da sexualidade neste ambiente está muito ligada às experiências de violência, bem como matizada por um tipo de conservadorismo que gera vergonha ao falar do corpo, das práticas sexuais. Para Audre, esta questão se relaciona, ainda, à higienização da docência, marcada pela assexualidade dos profissionais, à exclusão do corpo e da afetividade da sala de aula, como discutem Guacira Lopes Louro (2000) e bell hooks (1999).

Seu incômodo com a abordagem do corpo na universidade não se restringe, porém, à sexualidade: ela faz crítica contundente à forma como as jovens ligadas à associação esportiva operam uma normatização do corpo a partir do esporte, preocupando-se com a adequação a um modelo de saúde e performance, um desconforto que aparece, também, no relato de Ana.

Eles têm muito essa preocupação com o corpo, não é, de estar com o corpo todo malhado, e tal; mas a questão de ter um corpo empoderado (...) E aí que o pessoal ainda tem muita dificuldade em falar sobre esse tipo de empoderamento (Audre).

E acho que a questão da gordofobia está muito presente; e acho que, também, o... um contato muito grande com meninas da Educação Física, que tinham um certo padrão de beleza de corpo. Mas, assim, muitas vezes, de ouvir de amigas próximas, comentando, tipo: “Ai, estou gorda”. E pessoas que não estavam gordas, assim; ou, comentários, tipo: “Nossa, essa menina é mó feia” (Ana).

Sinteticamente, as redes de acolhimento se constroem, para Audre, como elemento de proteção e salvaguarda diante de um cenário hostil – o que se observa nos relatos acerca das repúblicas –, mas também como possibilidade de operar linguagens alternativas àquelas submetidas à moral cristã, reelaborando a própria existência em conjunto com outros jovens, com os quais a compartilha. Há, ainda, a necessidade do reconhecimento do corpo como potência, embora a politização da identidade tenha sido apreendida por ela e incorporada à sua forma de experimentar e negociar a lesbianidade. Contudo, há ainda um último ponto, ligado às possibilidades de autodeterminação, que se constata de forma bastante evidente em um dos episódios expostos por ela.

Ao final da graduação em Biologia, por ocasião da formatura, Audre comentou com amigos que iria à festa usando um terno. O impacto da ação, que afronta ostensivamente as normas de gênero, fez com que os colegas duvidassem de sua promessa, o que os levou a iniciar uma aposta, o que a fez sentir observada, categorizada e objetificada:

E daí, no dia que eu estava de terno, eu descobri que eles fizeram uma aposta, e que só duas pessoas – na sala tinham quarenta pessoas –, só duas acharam que eu ia realmente de terno e gravata; tipo, elas fizeram um Bolão. (...) eu me senti uma pessoa só observada, sabe? E o biólogo adora

observar, ficar observando de fora; e eu, não era para estar de fora, eu sou da turma deles. Sabe, eu não esperava ter esse nível de relação.

A contrariedade descrita por ela está na recusa de sua subjetividade, na observação unilateral do seu comportamento, que diferencia seus colegas – sujeitos capazes de dar significado ao mundo – e ela – objeto de estudo. No entanto, diferente de Monique e Roberta, ambas privadas de sua possibilidade de autodeterminação, momentaneamente sobreposta e subjugada por julgamentos e categorizações que lhe eram externos, Audre já contava com as ferramentas que lhe permitiam negociar ou disputar sua existência generificada.

Por fim, cito um último ponto em comum nos relatos de Audre e Lygia, que se repete, também, na trajetória de Roberta: a exaustão, seja advinda da dificuldade em conciliar o curso com o trabalho e os longos deslocamentos na cidade ou do desencantamento com o ambiente universitário. Em todos os relatos é possível observar a importância da disponibilidade afetiva e de tempo para a construção de redes de sociabilidade e disto decorre a centralidade das atividades extracurriculares nesse processo. Contudo, na trajetória de Ana e Maya – cujos laços afetivos com a universidade soam particularmente fortes e as quais permanecem de algum modo participando da rotina universitária, por meio da prática de esportes – o esgotamento não aparece como exaustão, mas como consciência da necessidade de “passar o bastão”, de tomar uma posição adjacente, de suporte, e garantir às graduandas a oportunidade de protagonizar novas ações e iniciativas, algo que aparece, também, no relato de Audre, ao celebrar a continuidade dos espaços de acolhimento ligados à primeira universidade, a exemplo da república LGBTQIA+ já citada.

3.2.2. A universidade como campo de disputas e conflitos, desigualdades e discriminações

Embora a universidade tenha emergido como espaço de liberdade, experimentação, acolhimento e instrumentalização para a demanda por reconhecimento, como qualquer ambiente, ela não é monolítica, mas campo de disputa constante, principalmente entre a rigidez institucional – seja na estrutura burocrática e formal ou na cristalização de padrões específicos de comportamento e dinâmicas de poder – e a transformação inevitável que o dinamismo relacional pressupõe. É quase unânime a afirmação de que não existe uma universidade, mas várias, que se opõem, articulam, sobrepõem e negam continuamente, sem que qualquer uma delas possa submeter definitivamente qualquer das outras.

Outrossim, em que pese o fato de as experiências positivas de acolhimento, reflexão e empoderamento tenham ocupado a maior parte das narrativas, há, também, registros de

conflitos e disputas, bem como de discriminação, além de momentos em que a desigualdade se manifesta de maneira bastante pronunciada.

Não parece casual que o maior número de eventos discriminatórios tenha sido relatado por Ana, que se definiu como lésbica, negra, gorda e de classe baixa. A primeira ocorrência discriminatória que se evidenciou em sua trajetória acadêmica está ligada ao estereótipo da sexualidade lésbica predatória, que já aparecera em sua infância de forma incidental, quando a mãe de uma colega de Ensino Fundamental orientou a filha a se afastar de Ana após ser informada pela professora quanto à forma carinhosa com a qual as garotas interagem. Já na universidade, em uma situação em que várias jovens se reuniram no centro acadêmico, uma colega pediu que Ana saísse da sala para que ela trocasse de roupa, o que produziu grande frustração, principalmente porque, até então, Ana sentia que a universidade pública era um espaço aberto, menos propenso a manifestações de preconceito.

Esta mesma jovem estabeleceu, posteriormente, um relacionamento romântico bastante complexo com Ana, que relata que os atravessamentos raciais e de classe ocuparam lugar de maior relevância nas dinâmicas do casal do que a própria sexualidade, embora a jovem em questão não tenha se relacionado com outras mulheres além de Ana e, por muito tempo, tenha recusado incorporar essa dimensão da sexualidade à sua identidade.

(...) ela não queria contar para as amigas, ela não... tinham pessoas aqui que conheciam a mãe dela, é... e isso foi acontecendo durante um bom tempo, assim; é, demorou muito para a gente começar a ficar na frente de outras pessoas, mesmo que fossem nossos amigos em comum. (...) eu sinto que para ela, também, não era só a questão da... de ser uma mulher, mas de ser uma mulher pobre, de ser uma mulher gorda, de ser uma mulher negra.

A imagem idealizada da universidade foi novamente contrariada quando um grupo político da universidade, que havia organizado uma reunião da qual Ana participou, expôs seu nome e de outra colega, também negra, em um panfleto de divulgação, identificando-as como apoiadoras sem sua autorização. Para ela, a situação ecoou uma impressão geral de que a questão racial era tratada de forma colonialista pelos estudantes brancos, que instrumentalizavam a imagem de colegas negros sem ouvi-los de fato:

(...) eu sentia que as pessoas falavam sobre os negros, na universidade, e não sei o que; e parecia que elas... que era um monte de gente branca falando sobre os negros que não estavam na universidade; pessoas que estavam aqui há 03, 04 anos, que já tinham começado e não terminado três graduações; eu não sei, isso me incomodava; e falavam o tempo inteiro... falavam, e nunca te ouviam, e parecia que eles sabiam de tudo, e que... não sei, eu sentia que eram pessoas... eu não sei se foram as pessoas, que me

aproximei dos movimentos políticos; mas muita prepotência, assim, eu não conseguia me adequar muito.

Experiência semelhante foi descrita por Roberta, que, após dois anos vivendo na moradia estudantil e participando ativamente da vida universitária, aproximando-se de grupos políticos e desenvolvendo linguagem e ferramentas próprias para a negociação de sua identidade a partir de outros jovens que considerava referências, rompeu definitivamente com parte do grupo e afastou-se definitivamente dos movimentos sociais. Embora tenha demonstrado certa hesitação em rememorar o assunto, as críticas de Roberta se dirigem especificamente a colegas gays que, enquanto defendiam suas pautas, reproduziam comportamentos violentos, de silenciamento e misoginia.

Lygia descreve cenário parecido, quando, em uma das disciplinas, quando o grupo tratava especificamente de questões de gênero, jovens heterossexuais tomavam a palavra para descrever questões próprias à homossexualidade, de modo que Lygia se sentiu constrangida e silenciada:

E aí a professora falava sobre relações de gênero, também e tal; e as pessoas falando, assim, superinformadas; e, tipo, elas não são lésbicas, elas não são gays, elas estão falando por mim, assim. Eu me senti mal, e eu também não estava falando, também, eu não me senti à vontade para falar, mas eu achei que elas se sentiram muito à vontade para falar (...). E o discurso é muito bonito mesmo, eles têm um discurso bem alinhado, assim; não estou falando que eles estão falando merda, mas eu não sei, eu acho que, nesse momento, eu me senti meio: Bom, espera lá. Espera aí, você está... está falando pela gente? Você tem amigas, né?

Acredito justo afirmar que o desconforto descrito por Ana e Lygia não pode ser percebido como uma operação sectária da noção de lugar de fala, em que o pertencimento ou a identificação se qualificam como credencial, autorização para falar acerca de um determinado assunto, mas como apelo ao reconhecimento de experiências compartilhadas a partir de uma posição social marcada por relações de poder, conforme descreve Djamila Ribeiro (2019). Neste sentido, a percepção desses espaços como hostis se dá pela impossibilidade de existência autodeterminada, visto que a linguagem a partir da qual a racialidade e a lesbianidade são percebidas ali não é permeável à experiência dos sujeitos que vivem estes atravessamentos. Existe, nos relatos de ambas, a percepção de uma hierarquização de saberes, um processo de colonização, de restrição dos significados àquilo que a “língua do opressor”, retomando brevemente a discussão de hooks (2013), permite pensar.

No caso de Lygia, esta experiência somou-se à já persistente sensação de deslocamento do grupo no curso de Pedagogia, reforçando seu afastamento e seu desinteresse em participar mais ativamente da vida no campus. Para Ana, contudo, a decepção com as organizações estudantis ligadas a temas políticos não se converteu em total isolamento: conforme já mencionado, Ana havia se afastado das práticas esportivas na infância em razão do estigma da lesbianidade que pesava sobre ela e somente na universidade retomou a prática e o envolvimento afetivo com o esporte, o que influenciou sobremaneira a politização de sua identidade na articulação da associação esportiva, que será tema do tópico seguinte.

Foram precisamente as desigualdades flagrantes entre as equipes de diferentes faculdades que lhe despertaram para a politização que marca sua experiência com a associação esportiva. Segundo narra, o fato de cursos considerados de maior prestígio – que concentram alunos de classes sociais mais elevadas – serem aqueles com maior tradição e competitividade nos eventos esportivos lhe chamou a atenção e, em sua visão, esta disparidade se relaciona amplamente às condições para o desenvolvimento esportivo oferecidas aos estudantes antes de seu ingresso na universidade. Observa-se, portanto, que o ambiente esportivo, embora tenha oferecido a Ana as condições para a formação de vínculos sólidos e duradouros, também foi lugar de confronto com a desigualdade e de frustração diante da distribuição injusta de oportunidades e recursos.

No relato de Lygia, também impera a impressão de que a universidade não é coesa, homogênea, e sim composta por uma infinidade de espaços diferentes, cujas fronteiras se redesenham constantemente, mas cujas diferenças refletem questões sociais, sejam elas de classe, raça, prestígio social, gênero ou sexualidade. Embora, conforme já descrito no tópico anterior, não tenha estabelecido grande quantidade de vínculos significativos, não tenha construído uma rede de acolhimento durante o curso de Pedagogia, Lygia diferencia a comunidade lésbica da faculdade de educação daquela que se constitui a partir dos cursos de ciências sociais, grupo do qual faz parte sua esposa. Para ela, mesmo a segregação espacial – tendo em vista a amplitude do campus e a distância entre as unidades – produz uma separação fundamental entre os grupos, o que limita as possibilidades de troca, encontro e diálogo.

Novamente, julgo pertinente destacar que as duas únicas entrevistadas que se declararam negras foram justamente aquelas que se referiram de forma mais veemente à multiplicidade de eixos de diferenciação marcantes no espaço acadêmico, criticando a ausência de abordagens interseccionais.

Entre as outras entrevistadas, Maya, Monique e Audre, somente a segunda descreveu episódio de discriminação ocorrido na universidade em estudo: um professor, durante debate acerca da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), defendeu a tese de que a escola não deveria interferir no tema da sexualidade porque há profissionais despreparados para tratar do tema, entre eles homossexuais, bissexuais e transexuais, que ele caracterizava como “mal resolvidas” em relação à questão. Segundo Monique, a reação da turma foi particularmente negativa:

Aí, nossa, acabou a aula, né? Porque, tipo, assim, ninguém... assim, 99%, da sala ficou desacreditada porque isso aconteceu, assim. E aí a gente começou a discutir com ele: O que é ser uma pessoa bem resolvida atualmente, para ele? Que ele dizia, ele dizia, que era uma pessoa que não tinha problema... que a sociedade não via como errado, que ele não via como errado, e que era isso.

Outros dois casos de discriminação foram descritos, embora não tenham ocorrido contra alguma das entrevistadas, mas contra dois jovens transgêneros, ambos impedidos de utilizar os banheiros da universidade de acordo com sua identidade e gênero. O número relativamente baixo de ocorrências discriminatórias, principalmente entre as jovens brancas, não deve ser confundido, entretanto, com uma caracterização apressada da universidade como espaço idílico de acolhimento e respeito à diversidade. Em certa medida, como já mencionado, as redes de acolhimento funcionam, também, como proteção e há uma escolha deliberada das estudantes por se manterem em espaços seguros ou ao menos permeáveis à diversidade, como relata Maya.

Mas entre a gente é sempre muito tranquilo; então, eu acho que, aqui, na educação, eu, particularmente, nunca vivenciei, nunca senti, nunca fui bombardeada, enfim, fui violentada por conta dessa questão; é, nem de professores e professoras, nem de colegas de curso. E, em festas, também, que a gente vai aqui dentro, nos espaços de sociabilidade, também, sempre muito tranquilo. Muito embora, também, saiba, que é porque eu procuro espaços nos quais eu me sinta à vontade, né? (...) Mas eu sei, por exemplo, de pessoas que são no meu núcleo de amigas, que são lésbicas, são bissexuais, que estudam em outras faculdades, e que não têm a mesma vivência; porque é isso, eu acho que cada... cada faculdade vai te propiciar um tipo de vivência, né?

Entretanto, é válido salientar que um mesmo espaço pode ser acolhedor para algumas jovens e hostil para outras, algo que se observa de forma bastante acentuada na trajetória de Audre. Consoante ao que foi brevemente abordado no tópico anterior, ela tece severas críticas à associação esportiva, lugar considerado seguro, acolhedor e politicamente engajado tanto

por Maya quanto por Ana, embora esta última mencione sentir-se preterida, mesmo naquele espaço, por não corresponder ao “padrão de beleza”.

Para Audre, a associação esportiva foi palco de reprodução de comportamentos heteronormativos e discriminatórios, gordofóbicos e até mesmo racistas. Seu principal incômodo se deu em relação à abordagem da corporalidade pelas jovens ligadas à associação, que utilizavam *slogans* do tipo “joga que nem mina”, reivindicando a potência do esporte às mulheres, mas que manifestavam uma cultura de culto ao corpo que passa pelo binário saúde/doença, que poderia se caracterizar até mesmo como capacitista em alguns sentidos, e pela normatividade que se reflete tanto na ideia de “estar em forma” quanto na manutenção do padrão de beleza descrito por Ana.

Audre vai além e aponta como contradição o fato de que a mesma faculdade que promove o acesso de mulheres ao esporte e insiste na valorização da mulher também seja lugar de reprodução de estereótipos e dinâmicas de exclusão. Como exemplo, cita situações em que sua experiência pessoal e invalidada, ignorada ou reduzida a estereótipos desumanizantes – à semelhança do que Judith Butler descreve como processos discursivos de abjeção (PRINS; MEIJER, 2002) – em razão do viés heteronormativo que permeia a visão de sexualidade das outras estudantes, o que tornou impossível a construção de redes de sociabilidade e acolhimento.

E é muito frustrante, porque a maioria das meninas... das pessoas aí, realmente são... são bi. Então, na hora que elas vão falar, elas falam muito de um lugar, do tipo, sexo com homem; e eu me sinto muito excluída disso. Ao ponto de que: “Ah, não, mas é diferente com você, porque mulher...”. Não, meu, mulher é foda também (...) e daí na hora que você vai, tipo, tentar estabelecer alguma... algum vínculo, eu me sinto, tipo, a lésbica de estrelinha, que não entra, estrelinha dourada na testa. Entendeu? Porque eu nunca fiquei com um cara; então, eu não vou ter essa experiência²⁶.

Porém, na medida em que compreende os relacionamentos românticos como oportunidades de aprendizado mútuo, de encontro com a história de outro sujeito e reelaboração de si a partir dessa confluência, a reprodução de comportamentos sectários e objetificadores lhe causa extremo desagrado, ainda que venham de mulheres que se relacionam exclusivamente com mulheres:

Ficam aí postando ótimas coisas construtivas, sabe? Mas na hora de montar grupo de WhatsApp, fica classificando as pessoas entre: vermelho, amarelo e verde. Sendo que verde é pessoa que pega todo mundo; amarelo é que talvez pegue e vermelho é a hetero que não pega ninguém. Mas nada lá é

26 Existe uma categorização bastante essencialista ligada à ideia de que lésbicas que já se relacionaram com homens seriam, de algum modo, “menos lésbicas” do que aquelas que se relacionaram exclusivamente com mulheres, chamadas de “golden star”. A referência de Audre à “estrelinha dourada” deriva deste estereótipo.

vermelho que vira amarelo; porque, óbvio, que as coisas mudam; é óbvio, que as coisas não são amarelo, vermelho e verde.

Nos dois exemplos citados Audre registra sua contraposição a visões binárias e hiperidentitárias, nas quais não há espaço para a reelaboração de si ou em que as experiências compartilhadas são invisibilizadas em nome de estereótipos reducionistas. Contudo, ela se posiciona, ainda, contra o que entende como descaso frente ao caráter político da identidade. Enquanto Maya interpreta a não exigência de categorização imediata como abertura à experimentação, à fluidez e à reelaboração identitária, Audre enxerga ali uma espécie de omissão:

(...) as meninas inseridas nesse contexto, elas não veem a necessidade de se afirmar. E “Ai, Audre, não precisa se afirmar”. Realmente não precisa, não tem pressa nisso, mas é preciso se afirmar. É preciso se afirmar até pra falar “não sei”.

Aqui transparece seu reconhecimento, ainda que não elaborado teoricamente, de que a identidade é uma ferramenta de operação e negociação da existência que não pode ser abordada como recusa total, de um lado, ou reificação, de outro. Seu desagrado nos permite pensar a forma com a qual a indeterminação é operada: como silenciamento – em que a experiência não-heterossexual é vivida de forma clandestina, envergonhada, descaracterizada e despolitizada – ou como fratura no campo de inteligibilidade – em que a recusa em assumir uma determinada identidade publicamente opera a zona fronteira de experiência compartilhada por mais de uma categoria identitária, embaralhando os limites e produzindo novas possibilidades.

Por fim, Audre descreve somente duas situações de discriminação dirigidas a ela, ambas ocorridas durante sua primeira graduação. A primeira ecoa aquela contada por Monique, tendo em vista que a agente da prática discriminatória foi uma das professoras, aborrecida pela proximidade e pela intimidade demonstrada por Audre e sua primeira namorada na sala de aula:

E os professores não gostavam, então, a professora de Química, que, para mim, era uma sapatão enrustida, vamos dizer assim, cada um resolve a sua... não é, o seu... a sua... os seus traumas; mas ela ficava: “Para de se encostar. Chega... incomoda. Vocês não percebem que incomoda, vocês duas juntas?”.

Em que pesem as críticas à atribuição de práticas homofóbicas a uma suposta homossexualidade reprimida, o que isentaria sujeitos heterossexuais de sua responsabilidade diante do preconceito, redirecionando-a para outros sujeitos homossexuais, acredito que a

análise de Audre novamente levanta uma questão interessante. Se não há diferença fundamental entre o normal e o anormal, se a diferenciação é uma operação política, e se, como defende Judith Butler (2003; SALIH, 2015), a coesão do sujeito só pode se produzir como identidade melancólica, fundamentada na negação em si mesmo daquilo que se considera abjeto, em certa medida, o desconforto irreprimível da professora diante do carinho entre as jovens poderia representar, não necessariamente um desejo homossexual, mas este processo de abjeção, de recusa e de purificação de si.

A segunda experiência de discriminação descrita por ela, já mencionada no tópico anterior, se deu entre pares: quando comunicou aos amigos que decidira usar um terno na festa de formatura de sua turma e, posteriormente, descobriu que eles haviam feito apostas, duvidando de que ela cumpriria a promessa. Situações de discriminação relacionadas à sua expressão de gênero, que marcaram toda a sua trajetória pessoal, não lhe eram estranhas, tendo em vista que a mãe a repreendia frequentemente por usar roupas e brinquedos que considerava masculinos.

De certo modo, as discriminações sofridas na universidade atualizam as vividas na infância, porém a instrumentalização para a negociação de sua posição no mundo fica evidente quando as reações infantis de culpa e constrangimento se convertem em condições de confrontar seus colegas e professores, reivindicando a diferença como constitutiva de sua identidade. Processos como este, de reelaboração de si, politização da experiência lesbiana e instrumentalização para os tensionamentos de poder tão evidentes na existência subalternizada, serão tema do tópico seguinte.

3.2.3. A universidade como espaço de politização e reelaboração de valores

Nos tópicos anteriores, abordei duas facetas aparentemente opostas da universidade descritas pelas entrevistadas, destrinchando os múltiplos significados que a noção de acolhimento assumiu para cada uma delas e os processos a partir dos quais os espaços foram assinalados como seguros, assim como compilando relatos de discriminação e conflitos internos à universidade que marcam suas fraturas e fragmentações.

Neste último tópico, que, a princípio, tencionava concentrar e analisar as dinâmicas de saber-poder e suas articulações com a reelaboração identitária das jovens, busco incorporar a consciência do caráter político dos processos subjetivos, assim como das questões subjetivas presentes no engajamento político. Penso que, consoante ao que apontam Facchini, Carmo e

Lima (2020), ao analisar os movimentos feminista, negro e LGBTQIA+ brasileiros e retomando as reflexões de Veena Das (2010):

"(...) torna-se essencial pensar os processos políticos também como subjetivos, permeados por afetos, tendo o corpo como central aos engajamentos e enquadramentos. Por esse motivo, iniciamos este artigo enfatizando o engajamento ativista como processo de reinscrição subjetiva e possibilidade de tornar a habitar – e procurar transformar – um mundo marcado pela violência" (FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020, p. 16).

Restava claro, nos relatos das entrevistadas, que não havia espaços essencialmente seguros ou hostis: dinâmicas de acolhimento e discriminação se estabelecem nos mais diversos lugares e cada jovem entrevistada navegou por essas águas ora traiçoeiras, ora serenas, a seu modo, fazendo alianças, negociando possibilidades, resistindo e transformando o cenário em que se inseriam ou, por vezes, transformando a si mesmas e reelaborando suas referências e valores. Ademais, menções, sejam positivas ou negativas, aos movimentos sociais e às manifestações políticas foram unânimes entre todas as jovens, reforçando a impressão, descrita por Maya, de que a universidade é particularmente permeável ao cenário político.

Tendo em vista a singularidade dos relatos e das trajetórias pessoais de cada participante da pesquisa, optei, neste último tópico, por apresentar individualmente confluências e divergências que emergiram em suas entrevistas, para depois reuni-las apontando algo que as unifica novamente: a escolha pela Pedagogia e a posição de professoras lésbicas que ocuparão – e que parte delas já ocupa – no que se refere à abordagem dos temas de gênero e sexualidade em sala de aula.

Maya

Maya vem de uma origem conservadora e patriarcal, em que a homossexualidade se caracteriza como antinatural e incompatível com a formação familiar. Não contou com referências de lesbianidade na infância e na adolescência, deparando-se com a visibilidade e a representatividade somente após seu ingresso no curso de Pedagogia. Para ela, a possibilidade de analisar a própria sexualidade à luz das discussões empreendidas nos espaços de acolhimento foi central para a sua identificação lesbiana.

Questões como o que caracteriza a lesbianidade – o desejo, a prática sexual, o autorreconhecimento – que circulam na teoria lesbofeminista emergiram nos debates com colegas e nas disciplinas que tratavam de gênero e sexualidade. A aproximação com a equipe de handball, onde encontrou um grupo bastante diverso, que contava com muitas jovens

bissexuais e lésbicas, entre elas a própria treinadora da equipe, também foi essencial, principalmente na medida em que não havia a exigência de um posicionamento identitário imediato, o que lhe proporcionou tempo e segurança para viver seu processo de identificação, reconhecendo a fluidez da experiência e a complexidade das fronteiras.

Posteriormente, o viés político da lesbianidade assumiu lugar de acentuada relevância, conforme supramencionado, no processo de identificação de Maya, que comentou não se sentir disposta a viver uma relação com um homem novamente em razão das relações de poder que se estabelecem na heterossexualidade, o que faz recordar imediatamente sua experiência familiar, em que o avô guardava posição soberana, ditando ordem e impondo comportamentos.

Possivelmente em razão do seu envolvimento com os estudos de gênero, a noção de heterossexualidade descrita por Maya avizinha-se da sua conceituação como regime político, descaracterizando, em alguma medida, a noção de orientação sexual, o que também guarda coerência com a sua recusa dos modelos normativos de família e com a sua trajetória pessoal. Em alguns momentos de seu relato, as categorias homem e mulher aparecem definidas por relações de poder – algo próximo ao que propunha Monique Wittig, por exemplo – e não como identidades.

Apesar disso, há certa redução do sujeito à categoria: a recusa do regime político da heterossexualidade termina por aparecer como recusa de relações com homens, já que não foram feitas referências a uma modalidade não-heteronormativa de relação:

Para mim, uma das coisas que mais pegou foi entender que o homem sempre vai ser símbolo de opressão e era uma questão de resistência, uma questão de luta, né? Então, como ele sempre vai ser símbolo de opressão, e eu não... e aí a minha luta maior, né, é contra esse sistema; então, com certeza, não tinha mais, não era mais factível que eu ficasse com homens.

Para além da questão específica da sexualidade, Maya relatar ter se envolvido em diversas atividades extracurriculares já nos primeiros anos da graduação e descreve a universidade como um locus de encontro geracional e de construção coletiva dos saberes, principalmente em relação às organizações estudantis – coletivos feministas e LGBTQIA+, além de grupos partidários – e às professoras.

Ela comenta que, ao ingressar na universidade, aproximou-se de diversas organizações e espaços de construção coletiva onde teve contato com temas, debates e saberes que lhe eram estranhos até então. Contudo, depois de ganhar alguma bagagem política, para além do senso comum, afastou-se de parte desses grupos, destacadamente os partidários, por divergir de suas

posições. Em dado momento, ela cita os setores radicais do feminismo e sua posição eminentemente bifóbica – em parte pelo entendimento da lesbianidade como a última trincheira diante da dominação masculina – para referir-se à importância dos múltiplos espaços de debate na consolidação de seus valores:

Então, eu acho que ter essas redes também foi bom para entender que eu não preciso estar dentro de todos, né, ter esses laços com todas as pessoas do movimento feminista. Porque tem pessoas que têm pensamentos diferentes, vertentes diferentes e, às vezes, é isso, são posicionamentos.

Já a sala de aula permaneceu como lugar de debate em toda a sua jornada universitária. Maya entende que as disciplinas, principalmente no contexto da pós-graduação, funcionam como eixo agregador de um determinado perfil de estudantes – aqueles engajados politicamente em movimentos sociais – o que potencializa a formação de vínculos e redes, além de fomentarem o engajamento de novos estudantes em organizações estudantis, alimentando aqueles espaços de construção coletiva aos quais ela se referira anteriormente.

Entretanto, Maya lamenta a dificuldade em manter ativas essas organizações, tendo em vista, principalmente, a ausência de jovens disponíveis para dar continuidade às ações dos coletivos quando as veteranas precisam se afastar, seja por se desligarem da universidade ou por já não disporem de tanto tempo, comentário que aparece, também, nos relatos de Ana e Monique. Ainda no que se refere às organizações estudantis, tece críticas aos grupos partidários, tendo em vista a preferência por métodos tradicionais – paralisações, atuação no próprio partido político – que ela caracteriza como “engessamento”, em contraposição à ocupação do espaço público e à militância cotidiana, o que faz recordar os debates de Carla Gomes e Bila Sorj (2014) acerca dos corpos-bandeira e de Íris do Carmo (2019) sobre o rolê feminista e as noções de autonomia e prefiguração.

Quanto às docentes, Maya comenta que há, em alguma medida, um viés de seleção em sua percepção, já que é hábito dos estudantes escolherem as disciplinas ministradas por professores e professoras com quem compartilhem posicionamentos ou cujos métodos lhes pareçam mais interessantes, destacadamente quando se envolvem temas sociais.

Dito isto, afirma que há uma transversalização dos temas de gênero e diversidade, ainda que as disciplinas não estejam voltadas a estes debates, e que a diversidade inevitavelmente emerge, cabendo àqueles que habitam o espaço da sala de aula disputar os enquadramentos possíveis, o direcionamento que será dado à questão. Maya elogia as iniciativas de eventos propostas pelos professores, como rodas de conversa; para ela, acompanhar o engajamento político docente foi essencial, assim como as oportunidades de

pesquisa que surgiram a partir deste contato: no seu caso, a participação em um grupo de extensão que atuava em comunidades quilombolas e no programa de Iniciação Científica:

(...) no geral, os professores falam sobre isso, te dão espaço, trazem discussões e participam dos processos de luta, e vão com você nas passeatas, e vão com você nas manifestações. Se você encontra eles nos espaços, é de troca mesmo, muito mais próximos, e não só a discussão acadêmica na sala de aula.

No que se refere aos saberes construídos e compartilhados em sala de aula, Maya aponta primeiramente para a reelaboração de si e de seus valores, considerando o contato com debates e questões que não lhe atingiam diretamente – como aqueles propostos pelo feminismo negro, por exemplo –, além da multiplicidade de saberes que circulam ali. Conseqüentemente, ela acredita que a universidade lhe garantiu ferramentas e instrumentos a partir dos quais se posicionar, disputar e negociar sua existência; a oportunidade de olhar para si mesma, rever comportamentos, crenças e valores; e, principalmente, condições de tomar responsabilidade pela forma como atua para reforçar ou desgastar as dinâmicas de poder cristalizadas em relações de opressão.

Por fim, Maya comenta a importância da equipe de handball e da associação esportiva da universidade para sua reelaboração identitária e para sua formação política. Ela atuou na gestão da associação durante quase todo o período de graduação, encontrando ali referências de lesbianidade e um espaço seguro para a experimentação de sua sexualidade, mas é Ana quem oferece as reflexões mais ricas acerca desses processos.

Ana

Ana recebeu da família valores religiosos que a fizeram sentir deslocada e inadequada na infância e na adolescência, porém contou com referências de homossexualidade proporcionadas pela representatividade na mídia, destacadamente em séries de televisão, e pôde vivenciar um espaço seguro, em que a sexualidade podia ser explorada de forma mais livre, ainda no Ensino Médio. Sendo assim, chegou à universidade carregando alguns conflitos de valores, porém já reivindicando uma identidade lésbica, ao contrário de Maya.

O período em que esteve matriculada na escola técnica foi essencial para que Ana explorasse a própria sexualidade e construísse uma percepção positiva de si, mas ela aponta a universidade como lugar onde esse entendimento se aprofundou e complexificou, incorporando outras dimensões:

Quando eu entrei na universidade, diante das discussões, dos debates, que eram mais presentes, então por isso que eu acho que é uma questão de

aprofundar e entender melhor o que é, o que era ser isso, né? Não só como lésbica, mas como mulher, como negra, porque eram debates que estavam presentes, mas não de forma tão... eu acho que estavam muito presentes, para a época, no colégio que eu estudei, mas não estavam tão bem estruturados assim.

O interesse em viver a universidade em sua plenitude levou Ana a frequentar diversos espaços, entre eles alguns ligados aos movimentos sociais. Porém, conforme mencionado no tópico anterior, ao se deparar com a hierarquização de saberes que marcava alguns desses ambientes, em que sua experiência enquanto lésbica negra e periférica era descrita na linguagem e a partir dos lugares de jovens que não compartilhavam esses pertencimentos, Ana afastou-se.

Ainda que os espaços de sociabilidade da universidade tenham servido a ela como lugares de reelaboração de significados e valores, estas reflexões não vieram somente da liberdade para viver experiências de modo fluido, mas também de uma necessidade visceral de enfrentar situações de desigualdade e discriminação.

Assim como Maya, Ana aproximou-se quase imediatamente da equipe de handball e, portanto, de um núcleo bastante diverso do corpo discente. O reencontro com o esporte, aliado ao compartilhamento das experiências de sexualidade não-normativa, fez daquele espaço um lugar particularmente seguro e acolhedor para ambas; a ideia de encontro geracional, descrita por Maya em referência ao corpo docente, também é mencionada por Ana, porém em relação à equipe esportiva, com quem estabeleceu vínculos sólidos de amizade.

Segundo Ana relata, as associações esportivas foram criadas na universidade durante o regime militar, com a intenção de reproduzir o modelo estadunidense e enfraquecer os espaços mais politizados, como os centros acadêmicos. Sendo assim, a associação não tinha qualquer tradição política, porém, diante de um centro acadêmico desestruturado e praticamente inativo, o espaço da associação passou a ser utilizado para socialização, mas também para organização de eventos ligados à diversidade sexual e de gênero, tendo em vista a presença de lésbicas e bissexuais em grande número.

Lentamente, a associação, criada com intenção claramente despolitizante e desmobilizadora, passou a assumir uma posição política firme em favor da diversidade, incorporando também questões raciais e de classe, ao denunciar a desigualdade de acesso e incentivo ao esporte. Ana comenta que em outra faculdade ligada à universidade, a associação esportiva conseguiu incentivo governamental por meio de aprovação em edital, o que lhes garantiu possibilidades de atuação. No curso de Pedagogia, contudo, restava-lhes promover eventos de arrecadação visto que não havia qualquer investimento institucional e mesmo sua

tentativa de negociar com o centro acadêmico o repasse de uma pequena parte da sua verba restou frustrada.

Ana explica que o motor dessa mobilização foi uma combinação entre o apreço pelo esporte e o entusiasmo compartilhado no círculo de amizade que se estabeleceu entre as atletas, testemunhando a importância dos vínculos afetivos para o engajamento político, algo que reapareceria em todos os relatos; impossível não recordar Guacira Lopes Louro (2007) em seu comentário acerca da indignação compartilhada diante da desigualdade, da injustiça, da violência.

O histórico de atuação da associação esportiva aponta um caminho bastante interessante: a possibilidade de utilizar a atuação na associação para cumprir a exigência de horas complementares promovia a vinculação das estudantes à organização, mas a formação de uma rede de acolhimento e sociabilidade, de ligações afetivas entre as estudantes foi a responsável por gerar entusiasmo e energia para a transformação daquele espaço em um centro de organização política. A partir dali, as ações e eventos organizados pela associação ganharam força e suporte do corpo discente e, gradualmente, o grupo conseguiu levantar questionamentos às desigualdades observadas por elas – foram propostas discussões acerca da inclusão de atletas transgêneros e de combate à discriminação sexual –, participou da criação de um comitê antidiscriminação que atuava durante os campeonatos e até mesmo promover a doação de livros para as escolas que recebiam os atletas para competições.

Neste relato, fica evidente que a transformação política não é um processo unilateral, mas uma dinâmica complexa e profundamente marcada por questões afetivas: sujeitos e redes se transformam a partir da ocupação de determinados ambientes, mas esta ocupação também transforma aquele espaço, modificando seu significado e expandindo suas possibilidades. Ademais, o processo de politização da associação esportiva é, ainda, de politização da própria posição de sujeito por Ana, que era uma das poucas jovens negras e de classe baixa naquele ambiente; reivindicar seu lugar no esporte universitário foi, também, reivindicar-se enquanto sujeito atravessado por uma série de relações de poder:

Eu acho que eu... eu tive um momento, em que eu tive que... eu lembro que uma pessoa, falou assim, ele... a gente estava conversando, e ele falou brincando, assim: “Nossa, mas também você é uma fodida, hein? Preta, pobre, gorda, lésbica”. (...) Então, eu falei assim: “Nossa, é verdade”. Eu acho que foi uma época em que eu... eu comecei a... esse 1º Ano, esse contato com tantas ideias, com tantas pessoas diferentes, para além da sala de aula, não é; é, foi um momento em que eu pensei muito sobre isso.

A percepção de si como sujeito atravessado por relações de poder diversas e pertencente a uma série de minorias sociais não se restringiu, contudo, à sua relação com o esporte; Ana questiona, por exemplo, as diferenças raciais e de classe presentes entre diferentes faculdades do campus, referindo-se à bagagem teórica e cultural dos estudantes de classe alta e à manutenção da desigualdade social:

Quando eu fui para fazer as disciplinas nas [Ciências] Sociais – eu fiz, acho que três disciplinas, mas a primeira vez eu me senti na Europa – eu lembro dessa sensação de um jeito muito forte porque eram só pessoas brancas (...) às vezes eram pessoas muito novas que sabiam muito. Eu falava “Nossa, essa pessoa acabou de sair do Ensino Médio?”. Então eu acho que eu não fui para as Sociais porque as pessoas começaram a me falar que era um curso de pessoas ricas e aí eu comecei... eu tive muito a sensação, e acho que principalmente por conta do esporte, de ser uma competição injusta.

Assim como Maya, a instrumentalização de Ana a partir dos saberes com os quais teve contato na universidade e, principalmente, com a experiência política vivida na associação esportiva modificou sua forma de lidar com as desigualdades e sua forma de negociar seu lugar nas relações de poder, o que se estendeu, por exemplo, à sua relação com uma colega bissexual, branca e de classe alta:

(...) eu percebo o quanto ela mudou, por conta desse relacionamento, e tudo mais. Mas eu acho que é uma situação, onde essa questão da interseccionalidade está mais presente, assim, tipo... e por muito tempo (...) eu acho que, hoje, eu consigo ver melhor essa situação e me posicionar melhor; mas, antes, no começo desse relacionamento, é... eu tinha muita dificuldade de entender o quanto isso me marcava, é... e quantas vezes isso aparecia.

A relação de Ana com a família também foi bastante afetada pela experiência universitária: a oportunidade de cursar uma universidade pública, dedicando-se a atividades extracurriculares, a programas de Iniciação Científica e realizando intercâmbio no exterior gerou algum ressentimento por parte de seus irmãos, assim como sua conscientização diante das desigualdades produziu incômodos em Ana, como em relação à homofobia do irmão ou a posições preconceituosas da irmã quanto a racialidade e gênero. Contudo, Ana afirma que esses desentendimentos têm sido superados e que em alguma medida, permanece em curso um processo de aprendizado mútuo entre ela e os familiares.

Audre

Audre, não pode contar com a família para lhe oferecer orientações no que concerne à sexualidade, buscando informações e referências no cinema e na pornografia. Todavia, as

represálias e processos de normatização concernentes à sua expressão de gênero sofridos na infância fizeram-na sentir tolhida em suas possibilidades de viver a feminilidade e sua identidade como mulher, situações que lhe proporcionaram destacado interesse na questão da corporalidade.

Esta disposição em discutir assuntos relativos ao corpo fez do curso de Ciências Biológicas o lugar ideal para a reelaboração de valores e percepções no que se refere à sexualidade. Audre comenta que, embora a abordagem fosse, por vezes, excessivamente essencialista, a possibilidade de refletir sobre o lugar da sexualidade na vida dos indivíduos foi essencial para que começasse a compreender a si própria. Tendo sido repreendida pelo pai, que descobriu seus acessos a sites pornográficos, e exposta a valores católicos pela avó, a abertura à discussão franca sobre comportamento e desejo sexual encontrada na universidade lhe ofereceu uma linguagem para o corpo e a sexualidade.

Ingressando em uma universidade interiorana com pequeno corpo discente, na qual não havia ainda um espaço seguro para os estudantes LGBTQIA+, Audre estabeleceu de início uma relação de amizade com outra jovem paulistana, como já mencionado anteriormente. Uma vez que a universidade não contava com organizações estudantis, a exemplo do centro acadêmico ou da associação esportiva, as repúblicas eram os espaços de sociabilidade mais comuns, onde os estudantes se encontravam, realizavam festas e construía suas redes.

Durante o segundo ano de curso, Audre finalmente pode estabelecer uma rede de acolhimento composta majoritariamente por outras jovens LGBTQIA+, reunida em uma das repúblicas que orbitavam o campus.

Consoante ao que foi discutido no tópico inicial deste capítulo, o curso oferecia ao grupo uma linguagem possível para a sexualidade e para o corpo, desligada de valores morais e tabus, retirando-os do campo de ininteligibilidade. Embora a linguagem tangenciasse o essencialismo, tendo em vista a abordagem biologicista, acredito que não se pode acusar a sua incorporação às dinâmicas do grupo como uma forma de assimilação. Assim como hooks (2013), entendo que, ao apropriarem-se desta linguagem para expressar as próprias identidades, desejos e experiências de relacionamento e corporalidade, o grupo operava torções que resistiam à normatização reprodutiva da sexualidade, de modo que também se constituiu um espaço de inteligibilidade para as identidades não heterossexuais.

Cumpré ressaltar que a reelaboração de si e a produção de uma linguagem própria para a sexualidade foram processos ocorridos à revelia de intervenções institucionais, uma vez que

não havia, na estrutura curricular ou nas práticas pedagógicas, uma preocupação específica com as questões de gênero ou com as relações de poder que marcam esse campo. O aprendizado, ali, seu deu inteiramente entre pares, segundo testemunha Audre, a partir do contato com as múltiplas diferenças e das alianças entre sujeitos com pertencimentos distintos, mas que compartilhavam posições de subalternidade.

A despeito do fato de a torção da linguagem para ampliar o campo de inteligibilidade e nomear experiências subalternizadas, assim como promover a autodeterminação, possa ser considerada em si mesma uma operação visceralmente política, Audre não nomeia esta etapa de sua trajetória deste modo. No seu entendimento, a politização ocorreu de forma mais observável durante o curso de Pedagogia, anos depois, enquanto a sua experiência na primeira graduação ganhou tons políticos somente na organização das repúblicas enquanto espaços de acolhimento e articulação para a proteção de outros estudantes LGBTQIA+.

Audre comenta que uma dessas moradias compartilhadas se tornou referência na mobilização contra os trotes na universidade, que costumavam ser bastante violentos, e funciona como espaço seguro para estudantes LGBTQIA+ que ingressam na universidade. Além disso, comenta que, posteriormente, muitos coletivos feministas e LGBTQIA+ foram criados no campus, demonstrando, mais uma vez, a relevância da afetividade, do cuidado mútuo e da formação de redes para a construção de espaços políticos. Ademais, o desejo de oferecer aos seus alunos um espaço seguro e compartilhar com eles a linguagem adquirida e operada por ela e sua rede levou Audre a iniciar o curso de Pedagogia, como retomarei mais adiante.

Em sua visão, o ambiente da faculdade de educação não poderia ser mais diferente do anterior: a proporção de mulheres em relação aos homens aumentou significativamente, assim como o tamanho do corpo docente e, ainda, o número de pessoas LGBTQIA+. Questões de gênero e sexualidade se inseriam no currículo, tendo em vista a transversalização do tema e o engajamento de boa parte do corpo docente em mobilizações sociais, e havia uma quantidade considerável de organizações estudantis que reúnem o corpo discente e proporcionam lugar de encontro, compartilhamento e construção coletiva.

Apesar de, em uma análise apressada, o curso de Pedagogia oferecer condições muito mais apropriadas para os debates acerca da sexualidade, Audre expõe certa decepção com o que classifica como conservadorismo entre as estudantes, em razão da relação que se estabelece entre corporalidade e sexualidade naquele ambiente. Julgo pertinente apontar que a fronteira entre aquilo que pode ser dito sobre gênero e sexualidade se tornou evidente para

Audre nesse momento: o corpo aparecia como lugar de violência, no campo da sexualidade, e como potência, no campo esportivo; contudo, mesmo neste caso, a potência era atravessada pelo binário saúde/doença e se perdia na medida em que os corpos não estivessem alinhados à noção de eficiência exigida pelo esporte. O corpo vivido, habitado e animado pelo desejo, não tinha lugar, recordando, novamente, os debates de Preciado (2014; 2018) acerca da produção dos corpos sexuados e da limitação de sua potência na determinação dos seus usos possíveis. Saliento que a impossibilidade de dialogar acerca de sua experiência de corporalidade foi um dos elementos fundamentais para a dificuldade em estabelecer vínculos e redes na faculdade de educação.

Audre – assim como Lygia e Ana – lê essa característica das estudantes de pedagogia a partir do estereótipo da assexualidade docente, da exclusão do corpo e do desejo da sala de aula, como discutem Louro (2007) e hooks (1999), ao que considero válido acrescentar as reflexões de Joan Scott (2011) acerca do binário razão/sexo e os comentários de Audre Lorde (2019) quanto à restrição do erótico ao seu caráter sexual: de forma concisa, o corpo é excluído do processo pedagógico, transformando os sujeitos em espíritos descorporificados (hooks, 1999) e operando uma modalidade de produção de saberes marcada pelo racionalismo, que desconsidera a dimensão afetiva da subjetividade e descaracteriza os sujeitos de desejo.

Por outro lado, o curso de Pedagogia lhe ofereceu, por meio das reflexões ocorridas em sala de aula, condições e ferramentas para a reflexão, para a reelaboração do seu lugar e de sua identidade, bem como para a definição de uma linguagem própria – artística, ligada principalmente ao cinema – a partir da qual representar e expressar seu olhar para a sexualidade.

Conforme já apresentado anteriormente, Audre chegou até mesmo a revisitar sua infância e adolescência durante a elaboração de um trabalho e, a partir das ferramentas que adquiriu na disciplina, estabeleceu relações entre sua expressão de gênero e as dinâmicas familiares em ação em cada período, demonstrando de forma bastante nítida a complexa relação entre heterossexualidade e cisnormatividade.

Uma situação específica mencionada por ela chama a atenção, ainda, para a questão da descontinuidade das ações e para a dificuldade em se estabelecer um diálogo intergeracional consistente – algo que se assemelhe à noção de ancestralidade – para que os saberes não se percam e as experiências sejam compartilhadas. Em uma das disciplinas, os graduandos receberam a tarefa de apresentar ao restante da turma uma mulher que considerasse

importante; Audre escolheu Vange Leonel, cantora, escritora e ativista lésbica brasileira que faleceu em 2014, autora do livro “Balada para as meninas perdidas”, que a marcou de forma permanente.

(...) o livro fala de sexo com mulheres, de uma forma muito natural, né? E muito honesta, assim, com a situação e, ao mesmo tempo, ainda fala de métodos contra DSTs, no momento em que ela fica falando da balada e do papel Magipack, sabe? E eu não... eu nunca vi em outro espaço alguém falar de mulheres se preocupando com DSTs. (...) Eu falei: “Olha, se você não quiser ficar com o livro, é só passar para a frente, porque esse livro é patrimônio de qualquer sapatão. Ele precisa ser lido”.

Este relato remete diretamente à invisibilidade dos saberes lesbianos e à dificuldade em fazê-los circular, de modo que as referências de lesbianidade permanecem obscuras ou estereotipadas, mantendo a sexualidade lesbiana em lugar de abjeção, sempre reduzida ao fantasma espelhado da homossexualidade masculina ou à versão hipersexualizada sob o olhar masculino. Na teorização de Adrienne Rich, este silenciamento não aparece como casualidade, mas como dinâmica de manutenção da heterossexualidade compulsória – ou do regime político da heterossexualidade, que considero uma expressão mais precisa – e, portanto, como uma ruptura fundamental que impede a continuidade de nossas redes, projetos e ações:

O que tem sido escrito sobre as lesbianas? Onde suas falas aparecem? Nos estudos feministas? Na história das mulheres? Quem são as Lésbicas? Um silêncio profundo é a marca mais visível quando tentamos pensar nas questões propostas. (...) As lésbicas existem, esse é o ponto de partida que deve sempre ser lembrado, pois não basta existir, mas criar as condições para sua inserção social. Um bom caminho? Que suas vozes possam ecoar em diferentes campos do saber e ao sabor da irreverência mostrar sua pluralidade no social bem como suas lutas nos campos do desejo e da política (LESSA, 2003, p. 4, 6-7).

Por fim, Audre entende a sua experiência na segunda graduação como um momento de politização, em que passou a perceber de modo mais evidente as relações de poder que marcam seu pertencimento de gênero e sexualidade, bem como as dinâmicas de relacionamento que se estabelecem. Embora tenha, a todo momento, mantido sua identificação lesbiana, também é possível observar que os encontros com diferentes grupos e sujeitos marcam a sua trajetória, incorporando questões, ferramentas e linguagens.

Roberta

Roberta é, entre todas as entrevistadas, aquela que descreve uma ausência mais marcante de referências lesbianas, bem como uma bagagem de valores familiares mais hostis

à homossexualidade, o que lhe proporcionou uma adolescência conflituosa, em que culpa e autocensura convivem com a experiência lésbica.

A inserção na universidade lhe ofereceu uma miríade de possibilidades de sociabilidade, bem como referências de lesbianidade, linguagens a partir das quais elaborar a sua existência e, principalmente, contato com um regime de verdade a partir do qual sua experiência perderia a valência negativa com a qual convivera durante toda a sua vida.

E aí depois que eu entrei na faculdade, ela teve um papel, assim, sabe?, libertador. Porque foi aqui que eu vi que tinham outras pessoas que passaram pela mesma coisa; ou não, que já era... tinham aceitado há muito tempo e a família tinha aceitado. E foi aí que eu me empoderei e levantei a bandeira lésbica e tudo mais.

Além do encontro com semelhantes e da liberdade para viver sua sexualidade a partir de um referencial positivo, Roberta também viveu um processo de revisão de suas dinâmicas de relacionamento. Tendo convivido majoritariamente com garotos durante a adolescência, suas referências afetivas e sexuais eram todas marcadas por essa posição. Isolada após sair do armário – tanto pelo preconceito dos amigos quanto pela própria dificuldade em manter relações de amizade quando não conseguia ainda falar abertamente sobre sua experiência – Roberta iniciou uma reaproximação com a feminilidade, principalmente após mudar-se para a moradia estudantil, onde estabeleceu vínculos de amizade com outros estudantes LGBTQIA+, rede que se constituía tanto como estrutura de acolhimento quanto como parceiros de engajamento político.

A politização da sua identidade ocorreu neste período, quando seu contato com coletivos feministas e a participação em eventos voltados para a população LGBTQIA+ lhe apresentaram às problematizações das categorias homem e mulher, bem como aos significados múltiplos da lesbianidade. Roberta também é a única entre as entrevistadas a falar abertamente sobre o esforço em evitar binarismos em sua identificação, incorporando os debates à sua percepção de si e dos efeitos das relações de gênero em suas dinâmicas de relacionamento.

(...) comecei a participar mais dos debates e aí foi que eu fui entendendo mais o que era ser mulher, o que era ser lésbica, o que... qual era o meu papel nisso tudo. E também o que é estar fora desse papel (...) agora tem esse movimento também de não me fechar e outra [caixinha]. (...) eu repetia muitas coisas masculinas, que hoje em dia eu olho e falo: “Meu Deus”, né? Eu quero me afastar o máximo disso, alguns comportamentos.

De acordo com o que já foi mencionado anteriormente, Roberta passou por uma ruptura brusca com a família, o que motivou sua mudança para o alojamento estudantil, onde

encontrou um espaço de acolhimento bastante significativo para sua trajetória. As relações ali estabelecidas foram importantes para que ela se estruturasse após o conflito familiar, mas principalmente possibilitaram seu engajamento em diversas atividades no campus e intermediaram seu contato com outros grupos.

No entanto, após algum tempo residindo no campus, Roberta teve desentendimentos e decepções com parte de sua rede e, vivendo uma série de problemas pessoais, foi obrigada a se afastar da universidade e retornar à casa dos pais. Esta nova ruptura, agora com o ambiente e com as pessoas que lhe haviam oferecido segurança, acolhimento e sensação de pertencimento, também marcou a sua trajetória, extinguindo seu interesse e sua disponibilidade para se envolver nas dinâmicas sociais e políticas do corpo discente:

Parecia que eu nem pertencia mais a esse lugar, assim. Eu voltei muito mais velha e aí a galera é muito mais nova, então a aproximação é muito mais difícil, assim, mas eu estou indo, assim, aos poucos, eu estou fazendo as matérias. Tem esse distanciamento, assim, eu não me envolvo mais do jeito que eu me envolvia com as pessoas, entendeu? (...) agora eu não tenho... não estou com muito tempo de parar e... porque eu trabalho, estudo e tenho curso e estou para me formar, então não estou com muita cabeça.

Segundo Roberta, a ruptura dos vínculos afetivos com o grupo lhe tomou, também, o interesse e a disponibilidade de participar da vida política na universidade; para ela, esse tipo de participação estava intimamente ligado à comunidade e à rede estabelecida, não fazendo sentido quando isolada. Retornando à universidade, ela avalia que parte da questão que motivou sua decepção com os colegas – a incapacidade de engajar-se politicamente na resistência às múltiplas formas de opressão – tem sido abordada de forma diferente, com maior visibilidade e relevância política daqueles grupos historicamente silenciados mesmo na comunidade LGBTQIA+, entre eles as lésbicas.

Mais além, apesar de sua resistência em retomar as práticas políticas, ela relata ter incorporado e apreendido muitos dos saberes e ferramentas com os quais entrou em contato, de modo que sua identidade e a percepção do seu lugar foram permanentemente afetadas, bem como sua capacidade de negociação e disputa de poder.

Agora eu converso em qualquer lugar, é isso. Até na minha casa, assim, depois que eu saí do alojamento, eu conversei com a minha mãe, a gente conseguiu conversar (...) coisa que eu nunca imaginei, assim, que ia acontecer. Uma namorada e eles estarem no mesmo lugar, ou, depois que eu voltei para casa, que eles foram comigo na Parada LGBT (...) e eu acho que é isso, eu acho que é a coisa de carregar no corpo, né? A postura, também, de demonstrar isso e de saber debater, de não sentir culpa, ajuda muito, né, na hora de você dominar o debate.

Se observam no relato de Roberta ao menos três pontos importantes, que dialogam estreitamente com as reflexões de Gomes e Sorj (2014), Carmo (2018) e Facchini, Carmo e Lima (2020): a relação entre engajamento político e dinâmicas de sociabilidade, descrita no presente de rolê feminista; a percepção de que a política se carrega no corpo e que a disputa ocorre nos mais diversos espaços, o que ecoa as noções de corpos-bandeira e de políticas prefigurativas; e a importância da interseccionalidade – ou do manejo das múltiplas diferenças, ainda que abordado por meio de outras ferramentas conceituais – para os jovens politicamente engajados na contemporaneidade.

Lygia

Lygia viveu uma relação complexa com a família, principalmente com o pai. Única filha negra de um casal interracial, ela sofria com as cobranças excessivas do pai, que exigia dela perfeição em todas as atividades nas quais se envolvia, o que produziu uma sensação de insuficiência e não pertencimento constantes.

Sempre contrariada diante dos estereótipos e das limitações do sujeito aos seus pertencimentos – sejam de classe, raça, sexualidade ou gênero – Lygia levou algum tempo até se interessar por outra mulher pela primeira vez; as brincadeiras dos amigos – vários deles homossexuais – que lhe atribuíam a lesbianidade em razão de seus comportamentos lhe soavam preconceituosas, embora ela mesma admita que não conseguia se interessar pelas dinâmicas de relacionamento heterossexuais, sempre baseadas em jogos de poder e em hierarquizações.

Assim como Roberta, Lygia praticamente não teve contato com referências lésbicas; menciona somente as cantoras preferidas do pai, em geral mulheres lésbicas e bissexuais, como Cássia Eller, Zélia Duncan, Ana Carolina e Maria Gadú. Embora tenha se relacionado brevemente com algumas mulheres ainda no Ensino Médio, Lygia afirma que se decepcionou com a comunidade lésbica em razão da indisponibilidade afetiva e da superficialidade das relações nas quais se envolveu, o que reflete mais uma vez o apreço que ela tem pelo reconhecimento pleno de sua subjetividade.

Conforme supramencionado, Lygia teve a oportunidade de viver plenamente a universidade em sua primeira graduação, estando em uma cidade pequena, onde podia viver próxima ao campus e dispunha de tempo para se dedicar a atividades extracurriculares e participar da vida social do corpo discente, que ocorria majoritariamente nas repúblicas. Todavia, diferente de Audre, esta experiência não resultou em qualquer tipo de engajamento

político ou de elaboração de linguagem própria para a nomeação de suas experiências; Lygia não se refere a quaisquer elaborações de sua identidade ou de seu lugar social enquanto lésbica.

Neste período, se envolveu com algumas mulheres, mas não estabeleceu qualquer relação sólida; os vínculos mais fortes foram construídos com os colegas que conheceu em um grupo de dança, com os quais mantém amizade mesmo após retornar a São Paulo. Tendo conhecido a atual esposa pouco antes de abandonar o curso, Lygia declarou-se lésbica para a família após retornar de sua primeira experiência no Ensino Superior, que durou apenas um ano, o que não teve efeito positivo: o pai a expulsou de casa e a mãe, embora tenha aprendido a respeitar e estimar a relação da filha, não se contrapôs a ele.

A complexa interação com o pai, com quem compartilha questões raciais, desencorajava qualquer posicionamento político por parte de Lygia, já que ele negocia seu lugar no mundo operando o não reconhecimento da diferença e de seus impactos na desigualdade, considerando repreensíveis reivindicações e denúncias de discriminação. Sendo assim, ela comenta enfrentar muitas dificuldades para falar abertamente sobre sua sexualidade, embora reconheça a importância política de fazê-lo, principalmente em um cenário hostil como o que vem se estabelecendo nos últimos anos:

Não é uma culpa do meu pai, em específico, mas eu acho que isso provocou em mim... essa atitude que ele teve, provocou em mim um certo bloqueio de falar sobre essas... eu tenho muita dificuldade de falar de sexo, eu tenho muita dificuldade de falar sobre a homossexualidade, de falar sobre representatividade, de falar sobre questões de preconceito.

Lygia chegou a enfrentar conflitos em seu casamento por esse motivo, já que tendia a se calar diante de situações de discriminação enquanto a esposa tem atitude orgulhosa e combativa. Essa discrepância também gerou um breve conflito entre as duas, uma vez que Lygia se sentia insegura diante da bissexualidade da esposa; a questão da afetividade como essencial ao engajamento aparece novamente aqui, na medida em que ela descreve ter se aberto mais ao diálogo e ao encontro com as necessidades e expectativas de outra minoria social por se tratar de uma negociação com sua esposa.

Embora teça críticas às capturas neoliberais e capitalistas das pautas, mostrando desaprová-lo que considera um processo de despolitização de eventos como a Parada LGBTQIA+, as questões referentes a representatividade, à visibilidade e ao reconhecimento aparecem como chaves de leitura no que se refere à politização da sexualidade, para Lygia. Ela elogia, por exemplo, o engajamento político das professoras lésbicas e seu

posicionamento aberto e orgulhoso da sexualidade, recordando que, enquanto mulher negra, ela sempre se sentiu representada em sala de aula, mas enquanto lésbica, a docência lhe parecia incompatível com sua identidade, de modo que ela acreditava estaria em eterno conflito, incapaz de conciliar sua posição de professora e sua lesbianidade.

A experiência descrita por Audre, em que a faculdade de educação aparece com espaço de politização da identidade, de aprofundamento de saberes sobre os temas de gênero e sexualidade, assim como de instrumentalização para as disputas de poder não se observa no relato de Lygia. Consoante ao que já se comentou no tópico anterior, ela entende que as relações naquele ambiente são excessivamente impessoais e que a comunidade lésbica é composta por um tipo diferente de lésbica, com o qual ela não consegue se conectar. Lygia afirma ter comparecido a algumas reuniões de um grupo feminista no campus, mas explica que as dinâmicas não lhe agradavam, lhe soavam improdutivas e infrutíferas:

Ai, discussão do nome do grupo. Ai tem umas brigas por causa... tipo, meu, não. Não. (...) Ai eu percebi que não era muito o meu rolê, de cada uma ficar contando história pessoal, assim; e eu gosto até, mas eu acho que a gente tinha que falar sobre os problemas que a gente tem em comum, e tal, não sei o que; e aí não rolava.

Além disso, Lygia corrobora o incômodo de Ana e Roberta diante da incapacidade de manejo das múltiplas diferenças por parte do corpo discente da universidade, o que marca, também, um incômodo com a impossibilidade de autodeterminação. Em seu entendimento, o engajamento de todos – sejam pertencentes a populações minoritárias ou não – é positivo, porém há um limite entre o compromisso com o combate à desigualdade e a apropriação dos espaços de debate por parte de sujeitos que ocupam lugares de poder, tomando para si o espaço de produção de saberes.

Embora se reconheça e se afirme como lésbica, Lygia tem dificuldade para operar com as fraturas, incoerências e ambiguidades, possivelmente em razão da não-politização da lesbianidade para além da chave da visibilidade. Diferente de Ana, Roberta e Audre, que percebiam uma diferença fundamental em sua experiência desde a infância e, por isso, compartilhavam uma noção de orientação sexual baseada no essencialismo identitário, Lygia teve de operar um deslocamento em seu processo de identificação, uma vez que seu foco estava nas modalidades de relação, desinteressantes no caso das relações heterossexuais. Contudo, uma vez que não relata ter entrado em contato com abordagens lesbofeministas ou *queer* que operem com a fluidez das fronteiras e com o acionamento contextual das diferenças, Lygia enfrenta dificuldades com a indeterminação:

Até hoje. Não é que eu tenho essa questão, mas eu acho que se... eu acho que eu não tenho... é como eu te falei, eu não tenho aversão a homens. Tenho amigas lésbicas; na verdade, uma amiga, que ela tem total aversão, ela fala “Não dá, não consigo, já tentei. Não consigo beijar, não consigo tocar, nada”. Eu não tenho, mas é como eu te falei, tipo, não vai além, sabe? Mas eu passei esse processo, eu me assumi lésbica: não, eu sou lésbica, caminhoneira, pa-pa-pa. Mas teve uma época que eu falei: “Espera aí, será mesmo?”.

Por fim, Lygia reconhece a existência de um esforço coletivo de professores e estudantes em abordar temas relativos à diversidade, porém questiona se os debates alcançam – e afetam – de fato o corpo discente em geral. Ela própria se coloca na posição de alguém que não foi cativado, não se identifica com o grupo e, por isso, não deseja se engajar politicamente mesmo em questões que lhe são pertinentes; aparece, neste momento, a insuficiência da identidade compartilhada, apontando para a necessidade de criação de alianças, baseadas na solidariedade e no cuidado mútuo, como ela relata ter vivido, ainda que brevemente, na sua primeira graduação.

Monique

De acordo com aquilo que já foi descrito, Monique foi a única entre as entrevistadas a ingressar na universidade já envolvida, em certa medida, com as mobilizações sociais, ao menos em sua manifestação mais recente, por meio da internet e das redes sociais. Profundamente marcada pela experiência de violência lesbofóbica sofrida na adolescência, quando teve seu relacionamento exposto pela direção da escola e acompanhou o esforço de patologização da homossexualidade por parte da família da namorada, que culminou em sua internação em uma clínica psiquiátrica e no término do namoro, Monique compreende desde cedo a importância do engajamento político. Sua trajetória representa de forma singular o processo de reinscrição subjetiva e de transformação do mundo para que seja possível reabilitá-lo (FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020):

Hoje, eu lido como uma forma de luta, não é? Então, hoje, eu estou no Coletivo LGBT, da faculdade; do Coletivo Feminista; participo, enfim, da Caminhada Lésbica e Bissexual, todo ano; assim, eu transformei tudo isso que a gente passou em luta, não é? Mas quando tudo isso aconteceu, me questioneei: Será que eu também sou doente?

Sendo assim, não causa surpresa que, já no primeiro ano de graduação, diante de um caso de transfobia, ela tenha participado da reativação de um dos coletivos da faculdade. Emerge novamente em seu relato o caráter afetivo do engajamento político, na medida em que descreve esse impulso de organização como uma iniciativa conjunta de seu grupo de amigos;

o engajamento é precedido por vínculos de amizade e animado pelo compartilhamento da indignação diante da violência. Mais além, a ideia de alianças – já presente na trajetória de Lygia – reaparece, na medida em que o grupo não compartilha uma identidade, mas opera a multiplicidade de diferenças a partir de vínculos de solidariedade.

Monique incorpora em sua prática política a coexistência de enquadramentos e modalidades de ação descrita por Facchini, Carmo e Lima (2020): reconhece tanto a importância das micropolíticas e do compartilhamento de saberes quanto da organização coletiva e da atuação em diálogo com as instituições, sejam elas a universidade ou o Estado. Essa coexistência se reflete na pluralidade de táticas com as quais se opera: desde o uso da própria imagem como ferramenta de visibilidade – no que se aproxima das micropolíticas dos corpos-bandeira – até a articulação com o Estado, reivindicando a criminalização da homofobia.

Porém, assim como Lygia, parece compreender a faceta política da sexualidade tão somente a partir do prisma da visibilidade e da representatividade, operando com um entendimento essencialista da lesbianidade, o que, como já defendi nos tópicos acima, não pretendo caracterizar como uma limitação, mas como a operação de uma linguagem, de um regime de verdade possível para negociar um contexto específico de disputas e tensões de poder.

Neste sentido, Monique acusa a falta de engajamento institucional no combate à discriminação dentro da universidade, apontando a ausência de um projeto amplo voltado para a diversidade – o que poderia incluir, por exemplo, disciplinas obrigatórias que abordem questões de gênero e sexualidade – bem como de apoio que sustente as organizações estudantis, o que ecoa as dificuldades descritas por Ana em relação ao financiamento das ações promovidas pela associação esportiva. Indo além, ela reforça o apontamento de Maya, no que se refere à dificuldade em manter ativos os coletivos, gerando discontinuidades que limitam sobremaneira as possibilidades de atuação e, como se pode observar no relato de Audre, a circulação de saberes lesbianos, sejam teóricos ou referentes à própria mobilização política.

Acho que são poucos os espaços que existem para discussão desse tema [a diversidade sexual]. Assim, a universidade como um todo, nunca vi nenhum evento que a universidade, como um todo, participasse. (...) até hoje nunca vi um espaço assim, uma Comissão da universidade, um reitor da universidade, falar sobre algum evento LGBT, alguma causa LGBT.

(...)

Mas ele [o coletivo] está bem fraco; assim, não existe mais reuniões; assim, não existe mais eventos. Mas existe, aí, como movimento dentro das

paralisações, das manifestações, ele é... a gente ainda vai, assim; mas, em relação a uma coisa mais forte, ele se perdeu um pouco, assim. (...) Eu acho que era mais por conta dessa coisa de não dar para fazer tudo, a gente não consegue, a gente tem que trabalhar, tem que estudar, tem que fazer trabalho, que fazer prova, então...

Monique comenta, ainda, que por vezes sequer há disciplinas optativas disponíveis para os estudantes que desejem aprofundar-se na questão, visto que, frequentemente, a oferta desses cursos depende exclusivamente da disponibilidade e do esforço individual de docentes específicos. Mesmo nestes casos, ela ainda questiona o foco exclusivo – ou ao menos prioritário – na sexualidade infantil, ignorando problemáticas mais, como relações de gênero e diversidade sexual.

Assim como Maya, Ana e Audre, Monique considera que as dinâmicas de construção coletiva e o encontro geracional proporcionado pela universidade são de extrema relevância, já que as professoras e professores envolvidos nas mobilizações são frequentemente responsáveis pela mediação do relacionamento entre os estudantes e a instituição, assim como a presença de professoras lésbicas serve de referência às graduandas.

Por último, destaco um ponto que procurei abordar em todas as entrevistas, considerando que, enquanto estudantes de Pedagogia, as participantes deste estudo ocupam uma posição dual: são, a um só tempo, sujeitos em formação dentro de um espaço de ensino formal, e futuras professoras, responsáveis por mediar a relação dos estudantes com os saberes em circulação, entre os pares e diante da instituição.

Questionei a cada uma delas quais questões estiveram envolvidas na opção pelo curso, bem como quais suas percepções diante da posição de professoras lésbicas que ocuparão – e que parte delas já ocupa – no que se refere à abordagem dos temas de gênero e sexualidade em sala de aula.

Para Monique, a opção pelo curso de Pedagogia esteve totalmente vinculada à experiência lesbofóbica sofrida na escola; ocupar este espaço para fazer circular ali saberes e significados da lesbianidade que tornem essa experiência não apenas possível, mas produtiva, é o motor de sua trajetória acadêmica. Contudo, a linguagem potencialmente assimilacionista limita suas possibilidades de intervenção às questões de visibilidade não aparece, ao menos nestes relatos, uma preocupação com a diferença para além das identidades subalternas, o engajamento em modalidades de produção de saberes não subordinadas à lógica binária, fundadas na experimentação e na criatividade. Além disso, atuando em uma escola particular, Monique reitera a dificuldade em abordar temáticas que desagradem às famílias, o que reflete,

ainda, problemas ligados à mercantilização da educação e à relação de consumo que se estabelece entre escolas e famílias:

Então, é mais difícil tratar sobre gênero e sexualidade em escolas privadas do que em escolas públicas porque as escolas privadas, elas atendem clientes, né, os pais, os pais são clientes. (...) Então, assim, a escola, às vezes, é muito antiga, tem uma Direção antiga, antiquada, e tudo mais. E aí é mais difícil tratar desses temas na sala de aula. E pessoas em escolas públicas, amigas em escolas públicas, já criaram um banheiro unissex na escola.

Lygia reitera a percepção de Monique acerca da necessidade de trazer questões sociais para a sala de aula, reconhecendo a escola como lugar de formação cidadã e de encontro com a diferença. Porém, na medida em que detalha seu embaraço em tratar da sexualidade, assim como de quaisquer temas diretamente ligados às relações e disputas de poder, tendo em vista sua trajetória pessoal, as possibilidades de atuação restam limitadas, assim como no caso de Monique. Ambas comentam acerca de ações pontuais, quase sempre ligadas à salvaguarda de direitos, o que reflete seu entendimento da sexualidade a partir da noção de orientação sexual e, para Lygia, que considerava impossível conciliar a docência à lesbianidade, a presença de profissionais lésbicas já é, em si, uma vitória:

(...) [acreditava que] minha relação com os pais ia ser ruim, de que eu nunca, é... nunca ninguém, nenhuma criança poderia me ver na rua, que eu ia ter que me esconder (...) a minha coordenadora é lésbica, né? Uma professora, ela não fala – isso é um ponto também, ela não fala – mas a gente sabe. (...) me proporcionou não só as referências aqui [na universidade], como também referências no meu trabalho.

Maya, Ana e Audre compartilham uma visão bastante semelhante, fundamentada na ideia de que mais do que os conteúdos e saberes que circulam na sala de aula, a forma como são conduzidas as relações naquele ambiente e as práticas pedagógicas são de extrema relevância para a promoção da diversidade. Ana exemplifica, com uma situação ocorrida em sua prática profissional, como a forma com a qual se opera a diferença muitas vezes é mais relevante do que o conteúdo em si:

(...) tinha o Pantera Negra, o quadrinho, porque eu... muitas crianças gostaram do filme e eu não li o Pantera Negra também, eu só vi o filme. E aí teve uma hora que uma aluna falou assim: “Pro, tem duas mulheres se beijando nesse livro”. Ela estava lendo o quadrinho, estava na metade. Aí eu: “Tá bom. Isso te incomoda?” – “Não”. E continuou lendo, assim. E outras crianças ouviram, mas, assim, eu acho que o jeito que ela perguntou, e o jeito que eu respondi, não sei; foi, não causou nada, assim. Eu reparo, às vezes, circulando, nenhuma criança virou e falou assim: “Cadê? Deixa eu ver”.

Consoante ao que sugere Bortolini (2015), a ideia de que seria possível abordar o sujeito homossexual – essa espécie abstrata e definida pela sexualidade – é em si mesma, estigmatizante e opera processos de abjeção. Sendo assim, é possível incorporar a diversidade a partir de práticas pedagógicas não-heteronormativas, já que a forma como se significa a diferença é capaz de delimitar espaços e possibilidades, como ocorreu no caso em questão. Ademais, o próprio corpo, na medida em que carrega significados e engendra performatividades de gênero, representa uma intervenção na sala, de modo que atuar como professora lésbica, na visão das três, opera visibilidades – o que mais uma vez retoma a noção de corpos-bandeira descrita por Gomes e Sorj (2014).

Mais além, para Ana e Audre, ocupar a posição de educadora representa a oportunidade de garantir aos seus alunos segurança, acolhimento, referências positivas de lesbianidade, assim como uma linguagem a partir da qual nomear sua experiência, elementos que marcaram – positiva e negativamente, pela presença ou pela ausência – as trajetórias de ambas.

Audre, por trabalhar especificamente com as disciplinas de biologia e ciências, recebe a responsabilidade não-oficial de tratar as questões de sexualidade com os jovens:

E, infelizmente, isso recai com a Professora de Ciências. Corpo, higiene, sexualidade, identidade de gênero, querendo ou não, eu fale, ou não, recai na Professora de Ciências. E eu não tenho ainda liberdade, direito, para lidar com esse assunto, sabe; mas... Mas eu me empodero em várias situações, e eu sinto que essa universidade me deu mais... mais instrumentos para resistir, sabe.

Reconhecendo a importância da corporalidade na constituição de sua sexualidade e estando alerta às formas a partir das quais o corpo emerge na sala de aula, Audre tem a intenção de abordar a sexualidade de modo que se naturalize o corpo, que se promova um processo de dessexualização e de encontro com a potência corporal não restrita às práticas sexuais, como queriam Lorde (2019) e hooks (2013). Para tanto, ela trabalha com a arte, principalmente o cinema, como linguagem na qual propor discussões e reflexões, como forma de expressar aquilo que não pode ser nomeado; deste modo, busca conferir visibilidade ao corpo vivido, animado pelos saberes e pela subjetividade, não como objeto de estudo, inerte e cindido da mente.

CONCLUSÃO

Ao alinhar os resultados dessa pesquisa, fizeram-se novamente presentes lembranças de um diálogo ocorrido durante o curso de pós-graduação no UNISAL. Não me recordo o ano exato no qual uma de nossas professoras questionou à sala: a lesbianidade ainda é abjeta? A pergunta causou-me profunda irritação; era óbvio, para mim, que minha existência permanecia parcialmente impossível, limitada, marginal. Respondi prontamente que sim e carreguei certa antipatia por aquela professora durante todos esses anos. Contudo, percebi que minha pesquisa e as reflexões aqui apresentadas representam uma resposta mais elaborada, ponderada e madura à mesma questão. Julgo justo, então, agradecer à professora, cujo nome infelizmente não recordo, pela provocação que me acompanhou por tanto tempo e hoje rende frutos.

Se, como afirmam Simas e Rufino (2018; 2019), a morte é desencanto e esquecimento, posso assegurar que a sua contribuição permaneceu viva em mim, reverberando, manifestando-se em meu interesse pelos limites epistemológicos e implicações políticas da lesbianidade diante do regime cis-heteronormativo. A antipatia que guardei, percebi tarde demais, se construiu na medida da minha arrogância, imaturidade e incapacidade de compreender a questão colocada. Com meu repertório significativamente limitado à época, equalizava abjeção e marginalização, incapaz de enxergar a complexidade da tensão poder-resistência, bem como dos processos discursivos de abjeção.

O projeto de pesquisa submetido em 2018 ainda padecia deste vício, tomando a lesbianidade como repositório de resistência de gênero e imaginando que tipo de perturbação as políticas lesbianas poderiam causar à instituição universitária. Sequer poderia imaginar, naquele momento, os múltiplos espaços e tempos sociais que convivem e se articulam não apenas na universidade, mas em todas as redes que se estendem a partir dela e que com ela se interligam, bem como as complexas operações de significação nas quais a lesbianidade se constrói e se negocia.

Enquanto revisava a literatura acerca do tema no campo educacional, novamente a questão se impôs: a existência lésbica aparecia – quando o fazia – quase sempre submetida à noção de orientação sexual, como espelho da homossexualidade masculina, heterossexualidade tão somente invertida em objeto. Nesse contexto, a invisibilidade impera e pouco faz sentido falar em abjeção, no sentido adotado por Judith Butler, ao qual subscrevo, e por isso, a es-

colha de trabalhar com relatos representa resposta e à necessidade de multiplicar significados possíveis e evitar abordagens totalizantes.

Por fim, os relatos plurais registrados nesse estudo, as verdades produzidas na negociação da lesbianidade por cada uma das jovens entrevistadas, não deixam dúvida: qualquer resposta taxativa à questão colocada por minha professora exigiria a sobrecodificação de trajetórias reais de identificação, em que a lesbianidade se constrói no processo de harmonização do sujeito consigo mesmo e com o mundo que o cerca, por meio da linguagem.

De fato, a ideia de harmonização – apropriação do entendimento de Mãe Stella de Oxóssi acerca da iniciação dos filhos de santo, descrita por Tatiana Damasceno (2015) – contribuiu para complexificar a noção de “chave do armário”, com a qual flertei no período que antecedeu à qualificação e que foi apontada pela banca como um ponto de interesse, uma lente a partir da qual poderia pensar os processos de identificação. Enquanto a noção de “chave do armário” me parecia limitada na medida em que pressupunha o binarismo denunciado por Eve Sedgwick (2007), me encantou a ideia de que os saberes avivam o corpo, como a energia dos orixás faz com os cavalos de santo, e que a iniciação não inaugura uma relação, mas somente oferece as ferramentas de que os filhos de santo necessitam para harmonizar-se diante das energias que o habitam e o circundam.

Se as chaves dos infinitos armários entre os quais transitamos – já que enquanto perdurar a naturalização do regime heterossexual, perdurará também a necessidade de assumir-se, confessar-se – correspondiam ao repertório a partir do qual se faz possível dizer de si, os saberes, a harmonização refletia-se nos processos de identificação, uma vez que não implica o reconhecimento de uma essência preexistente, tampouco a aquisição de algo totalmente novo, mas o processo de reelaboração e construção de si a partir de uma perspectiva renovada.

Ao menos quatro das seis entrevistadas descreveram processos nos quais a identificação lesbiana não se deu de forma transparente, taxonômica, mas exigiu a operação de repertórios diversos e emergiu como ferramenta de pacificação das incoerências e fragmentações que compõem a subjetividade.

Lygia, que questionava a própria lesbianidade por não sentir aversão a homens, também denunciava a bifobia entre lésbicas, mas viveu momentos de insegurança em seu relacionamento em razão da bissexualidade da esposa; o processo de pacificação de sua identidade,

de harmonização do sujeito diante da categoria, se deu em conjunto com a resolução desta questão com a companheira.

Ana viveu dois processos distintos: o primeiro, ainda no Ensino Médio, se refere à identificação lesbiana; já o segundo, vivido na universidade, tem característica eminentemente interseccional e se refere à experiência enquanto lesbica negra, de classe baixa, inserida em um ambiente majoritariamente ocupado por jovens brancos de classe média.

Já nos casos de Roberta e Audre, acolher a lesbianidade permitiu pacificar a identidade feminina, experimentar com a feminilidade e conciliá-la com certo grau de desconformidade de gênero. Para Audre, especificamente, o processo vai além e permite fazer-se desejável a partir de um modo alternativo de desejar, encontrando conforto na fluidez da própria expressão.

Em todos os casos a universidade ocupou papel central na aquisição de repertório a partir do qual negociar a existência em um mundo generificado e heterossexual. Diferente do esperado por mim, no entanto, que atribuía ao conteúdo teórico grande importância, provavelmente em razão de minha experiência pessoal – e da congestão teórica que me caracteriza –, os espaços de compartilhamento entre pares e de politização foram os mais frequentemente referenciados: a associação esportiva, no caso de Maya e Ana; a moradia estudantil, para Roberta; o espaço virtual de ciberativismo, os coletivos feministas e LGBTQIA+, no relato de Monique; as repúblicas, na experiência de Audre e Lygia.

Em alguma medida, esta constatação se alinha às afirmações, encontradas durante a pesquisa bibliográfica, de que o Ensino Superior seria um ambiente mais acolhedor à diferença do que o Ensino Básico, tendo em vista sua abertura significativamente maior à sociabilidade fora de sala de aula, bem como à articulação política institucionalizada por meio dos Centros Acadêmicos, coletivos e outros espaços estudantis. Se a educação entre pares, destacadamente aquela imbuída de caráter ostensivamente político, tem influência equivalente às atividades práticas pedagógicas de fomento à diversidade – ou até maior do que elas –, de fato, a universidade representa uma amplificação dos espaços de acolhimento, disputa e aliança.

Enfrentar na prática os desafios impostos pelos atravessamentos plurais entre diversos eixos de diferenciação social, entre os pertencimentos múltiplos de cada sujeito, parece ter

sido o maior exercício de manipulação das fronteiras e de enfraquecimento dos binarismos, ainda que não houvesse linguagem disponível a partir da qual nomear essa dinâmica.

Entretanto, mesmo diante da flexibilização de fronteiras observada nos processos de identificação, há, ainda, uma linha divisória, um espaço intransponível nos relatos coletados: a separação estrita entre gênero e sexualidade, de identidade de gênero e orientação sexual. Nenhuma das jovens entrevistadas descreveu conflitos em relação à identidade feminina, no momento da pesquisa; pelo contrário: aquelas que, no passado, haviam experimentado posições de desconformidade de gênero, afirmaram que a identidade lésbica lhes garantiu maior segurança e acolhimento da mulheridade. Nesse sentido, a lesbianidade aparece como uma subcategoria da mulheridade, totalmente submetida àquela e limitada em seus aspectos de gênero.

Neste ponto, recorro novamente a questão levantada no UNISAL: a lesbianidade ainda é abjeta? Creio que, com base nos elementos que me oferece essa pesquisa, posso dizer que a existência lésbica permanece limítrofe, nela coexistem infinitos modos de vivê-la, reivindicá-la, nomeá-la, operá-la; contudo, a lesbianidade evoca cada vez menos as rupturas com a categoria mulher, tão caras à perspectiva que adoto nesse estudo.

Talvez, como acredita Sam Bourcier (2015), neste momento a frase de Wittig – “Lésbicas não são mulheres” – pudesse ser melhor reelaborada como “Sapatões não são mulheres”. A não-binariedade lésbica, tema recente no Brasil e que capturou minha atenção no último ano do curso, se impôs ao final desse estudo como uma limitação não prevista, mas também como uma linha de fuga potente diante da circunscrição da lesbianidade ao sentido higienizado, homonormativo, colonial da orientação sexual.

Creio que, no que se refere à influência universitária sobre a identificação lesbiana, cumpre ressaltar a importância das atividades extracurriculares, da imersão no ambiente acadêmico e do ensino entre pares, visto que, mesmo as referências à importância dos docentes, se deram em contextos ligados à participação política, à horizontalidade das relações e à performatividade subversiva dos corpos-bandeira.

Desde essa constatação, preocupa ainda mais o cenário de dilapidação da universidade pública no qual estamos inseridos atualmente, bem como a circunscrição da educação ao seu caráter bancário, mote de grupos conservadores e reacionários como o Movimento Escola Sem Partido e outros que se envolvem nas cruzadas morais com um discurso antigênero.

Resta evidente que a circunscrição da lesbianidade à noção de orientação sexual, submetida à categoria “mulher”, empobrece seus significados e limita a potência criativa à qual se referiam Monique Wittig, Audre Lorde e outras pesquisadoras lésbicas para quem a identidade era menos importante do que as modalidades de desejo.

Contudo, conforme alerta Judith Butler, quando assumimos que a identidade é fundamentalmente dependente dos regimes de verdade nos quais emerge, contrapor esses regimes exige, também, arriscar aquilo que somos. A não-binariedade, nesse contexto, poderia oferecer uma linguagem a partir da qual abordar a qualidade fronteira da lesbianidade sem, por outro lado, comprometer o caráter fixo que viabiliza a negociação da existência não normativa em um regime cis-heteronormativo que a ameaça constantemente.

Sendo assim, no que concerne aos possíveis caminhos que se estendem a partir dessa pesquisa, julgo essencial a incorporação do referencial não-binário – compreendido menos como uma terceira possibilidade de identificação de gênero e mais como um deslocamento epistemológico para além da complementaridade hierárquica que caracteriza o regime heterossexual – aos estudos de lesbianidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maira Luisa Gonçalves de. **Politizando a anatomia**: antinaturalismo e materialismo no pensamento feminista francês (1960-1980). 2016. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

ALMEIDA, Guilherme; HEILBORN, Maria Luiza. Não somos mulheres gays: identidade lésbica na visão de ativistas brasileiras. **Revista Gênero**, Niterói, v. 9, n. 1, p. 225-249, 2008.

ALVAREZ, Sonia. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. **Cadernos pagu**, Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero- Pagu/Unicamp, n. 43, p. 13-56, 2014.

AMARAL, Caroline Amaral. **Literatura juvenil e contemporânea LGBTI**: significados sobre identidades de gênero e sexuais. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

AQUINO, Julio Groppa. Educação e biopolítica: um panorama da produção acadêmica brasileira no campo educacional (2001-2016). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 95-112, out/dez. 2017.

_____. Operação arquivo: pesquisar em educação com Foucault. In: _____ (Org.). **Foucault, arquivo, educação**: dez pesquisas. São Paulo: FEUSP. 2020, p. 337-353.

BAGNO, Marcos. Sobre peixes e linguagem. In: ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-12, 2010.

BERTHO, Helena. Sapatão não-binários: não é só sobre amar mulheres, **Revista AzMina**, 26 de agosto de 2021. Disponível em: <https://azmina.com.br/reportagens/sapatao-nao-binaries-nao-e-so-sobre-amar-mulheres/>. Acesso em: 14 de outubro de 2021.

BICALHO, Pedro; CIDADE, Maria; CUNHA, Thiago; MATOS, Alfredo (Org.). **Gênero e diversidade na escola**: práticas transversais, polifônicas, compartilhadas, inquietas. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ, 2014.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola**: currículo e prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2012.

_____. O sujeito homossexual como tema de aula: limites e oportunidades didáticas. **Cadernos pagu**, Campinas, n. 45, p. 479-501, 2015.

BOURCIER, Sam. Uma conversa franca com MH/Sam Boucier sobre correntes feministas e *queer* na contemporaneidade. **Revista Feminismos**, v. 3, n. 2, p. 48-59, 2015.

BUTLER, J.; RUBIN, Gayle. Tráfico sexual – entrevista. **Cadernos pagu**, Campinas, n. 21, p. 157-209, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

_____. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

_____. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JR., João. Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo: relações necessárias ou contingentes? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 84, p. 103-118, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092014000100007>. Acesso em: 16 de junho de 2021.

CARMO, Íris Nery do. O rolê feminista: autonomia e política prefigurativa no campo feminista contemporâneo. **Cadernos pagu**, Campinas, n. 57, p. 1-42, 2019, e195704. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/HzCSGBVRvp94tk3Jwp99hzz/?lang=pt>. Acesso em: 31 de maio de 2021.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferença nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARVALHO, Cristina. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-2337-int.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2021.

CARVALHO, Tatiana. **Professoras lésbicas na Educação Básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz e Fora, v. 12, n. 2, p. 67-73, 2010.

_____. A crítica da identidade nos movimentos feminista, LGBT: Michel Foucault e as ressonâncias na educação. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 2, p. 97-104, 2014.

COELHO, Leandro Jorge; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 893-910, 2015.

COLLING, Leandro; ARRUDA, Murilo; NONATO, Murilo. Perfechatividades de gênero: a contribuição das fechativas e afeminadas à teoria da performatividade de gênero, Campinas, **Cadernos Pagu**, n. 57, p. 1-34, 2019, e195702. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201900570002>. Acesso em: 04 de julho de 2021.

COSTA, Cláudia de Lima. O leito de precusto: gênero, linguagem e teorias feministas. **Cadernos pagu**, n. 2, p. 141-174, 1994.

_____. O sujeito no feminismo: revisitando os debates. **Cadernos pagu**, n. 19, p. 59-90, 2002.

_____. O tráfico do gênero. **Cadernos pagu**, Campinas, n. 11, p. 127-140, 1998.

_____. Feminismo e tradução cultural: sobre a colonialidade do gênero e a descolonização do saber. *Portuguese cultural studies*, v. 4, n. 1, p. 41-65, 2012.

_____. Feminismos descoloniais para além do humano. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 929-934, 2014.

COSTA, Cláudia de Lima; ALVAREZ, Sonia. A circulação das teorias feministas e os desafios da tradução. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 579-586, 2013.

COUTO JR., Dilton Rieiro do. **Marcas da abjeção expressas em conversas sobre heteronormatividade com jovens no Facebook**: em defesa de uma pedagogia *queer*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017,

DAMASCENO, Tatiana Maria. **Nas águas de Iemanjá**: um estudo das práticas performativas no candomblé e na festa à beira-mar. 2015. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação**: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. **Não se nasce militante, torna-se**: processo de engajamento de jovens LGBT – Panorama histórico na cidade de São Paulo e cenário atual em Paris. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DANTAS, Maria da Conceição. **"Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é"**: o performativo curricular na análise de Torpedo, um vídeo do Kit Escola sem Homofobia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

DAS, Veena. O ato de testemunhar: violência, gênero e subjetividade. **Cadernos pagu**, n. 37, p. 9-41, 2011.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e direitos humanos**: construindo escolas promotoras da igualdade. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto: UFOP, 2015.

_____. Sobre disputas anti-igualitárias e políticas públicas: mais argumentos para o debate. **Interface**, Botucatu, v. 23, e 190067, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v23/1807-5762-icse-23-e190067.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, 2008.

DUARTE, Francisco. **As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, 2002.

_____. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar.**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ELIAN, Isabella Tymburibá. **Memórias escolares dos sujeitos LGTBTT: a escola como mediadora das identidades sexuais e de gênero**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FACCHINI, Regina; CARMO, Íris; LIMA, Stephanie. Movimentos feminista, negro e LGBTI no Brasil: sujeitos, teias e enquadramentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e230408, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302020000100205&script=sci_arttext. Acesso em: 21 mar. 2021.

FACCHINI, Regina; DANILIAUSKAS, Marcelo; PILON, Ana Cláudia. Políticas sexuais e produção de conhecimento no Brasil: situando estudos sobre sexualidade e suas conexões. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 44, n. 1, p. 161-193, jan/jun 2013.

FALQUET, Jules. *Breve reseña de algunas teorías lésbicas*. In: _____. **De la cama a la calle: perspectivas teóricas lésbico-feministas**. Bogotá: Brecha Lésbica. 2006.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos pagu**, Campinas, n. 17/18, p. 9-79, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJcmLSPfp8r/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2021.

FEITOSA, Cleyton. Do “Kit Gay” ao “Ministério da Família”: a desinstitucionalização das políticas LGBTI+ no Brasil. **Cad. Gen. Technol.** Curitiba, v. 14, n. 43, p. 74-89, jan/jun. 2021.

FIRESTONE, Shulamith. **The dialectic of sex: the case for feminist revolution**. New York: Morrow, 1970.

FONSECA, Ricardo Marcelo. Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 299-307, set/out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62654>.

Acesso em: 13 de junho de 2021.

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. Da amizade como modo de vida. In: _____. **Ditos & Escritos. Vol. VI**. Repensar a Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Sexualidad y política: escritos y entrevistas 1978-1984**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El cuenco de la plata, p. 199-215, 2016.

FRANCO, Neil. **A diversidade não entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da diversidade e do gênero**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

FRASER, Márcia T. D.; GONDIM, Sônia M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Laís Tosta Mendes de. **Trabalhadoras lésbicas em instituições escolares: histórias de vida no leste do Mato Grosso do Sul**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

FREITAS, Viviane Gonçalves. **De qual feminismo estamos falando? Desconstruções e reconstruções das mulheres, via imprensa feminista brasileira, nas décadas de 1970 a 2010**. 2017. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

FRYE, Marilyn. **The politics of reality: essays in feminist theory**. Crossing Press, 1983.

FURLANI, Jimena. Gêneros e sexualidades – problematizando a educação e processos de produção de conhecimentos. **Instrumento: Rev. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, jan/jun, 2010.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 77-94, out/dez. 2017.

GOMES, Carla; SORJ, Bila. Corpo, geração e identidade: a Marcha das Vadias no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 433-447, maio-ago/2014.

GOMES, José Cleudo. **Direitos humanos, educação e cidadania LGBT: uma análise das ações do Programa Brasil Sem Homofobia em João Pessoa/PB**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

GOMIDE, Silvia. Formação da identidade lésbica: do silêncio ao *queer*. In: GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz (Org.). **Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, p. 405-422, 2007.

GROSSI, Miriam Pillar. O pensamento de Monique Wittig. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 4, n. 2, p. 83-90, 2018.

HARAWAY, Donna. Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, p. 243-288, 1994.

_____. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 7-32, 1993.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IRIGARAY, Luce. A questão do outro. **Labrys, estudos feministas (online)**, n. 1-2, 2002. Disponível em: https://www.labrys.net.br/labrys1_2/irigaray1.html. Acesso em: 29 maio. 2018.

JEFFREYS, Sheila. **Anticlímax: a feminist perspective on the sexual revolution**. London: The Women’s Press, 1990.

_____. **The lesbian heresy: a feminist perspective on lesbian sexual revolution**. Melbourne: Spinifex Press, 1993.

_____. **Unpacking queer politics: a lesbian feminist perspective**. Cambridge: Polity Press, 2003.

JESUS, Carolina. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

JOCA, Alexandre Martins. **Diversidade sexual na escola: um “problema” posto à mesa.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKCOLI, Richard; PELÚCIO, Larissa. **Discursos fora da ordem.** São Paulo: AnnaBlume, 2012a.

_____. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação Online PUC**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012b.

_____. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, 2013.

_____. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

LAGO, Mara Coelho de Souza. A psicanálise nas ondas do feminismo. In: RIAL, Carmen; PEDRO, Joana; AREND, Silvia. (Org.). **Diversidades: Dimensões de gênero e sexualidade.** Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, p. 287-306, 2010.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa B. (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da modernidade.** Rio de Janeiro: Rocco, p. 206-242, 1994.

_____. *When lesbians were not women.* **Labrys, estudos feministas (online)**, ed. especial, set. 2003, Disponível em: <https://www.labrys.net.br/special/special/delauretis.htm>. Acesso em: 21 dez. 2017.

_____. Gênero e teoria *queer*. **Resista! Observatório de resistências plurais (online)**, 2018. Disponível em: <https://resistaorp.blog/2018/06/05/genero-e-teoria-queer/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

LEITE JR, Jorge. **“Nossos corpos também mudam”:** sexo, gênero e a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LESSA, Patrícia. O que a história não diz não existiu: a lesbianidade em suas interfaces com o feminismo e a história das mulheres. **Em Tempo de Histórias**, Brasília, v. 7, p. 120-132, 2003.

_____. Visibilidade e ação lesbiana na década de 1980: uma análise a partir do Grupo de Ação Lésbico-Feminista e do Boletim ChanacomChana. **Revista Gênero**, Niterói, v. 8, n. 2, p. 301-333, 2008.

_____. Corpos blindados: a desconstrução de gênero no fisiculturismo feminino. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 210-221, jan-jul/2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/14225>. Acesso em: 27 de junho de 2021.

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. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LORDE, A.; STAR, Susan. *Sadomasochism: not about condemnation. An interview with Audre Lorde*. In: BYRD, R.; COLE, J.; GUY-SHEFTALL, B. (Org.). ***I am your sister: collected and unpublished writings of Audre Lorde***. London: Oxford University Press, 2009.

LORDE, Audre. ***I am your sister: collected and unpublished writings of Audre Lorde***. London: Oxford University Press, 2009.

_____. **Irmã outsider**. Trad. Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

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

_____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

_____. Teoria *queer* – uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

_____. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria *queer* como políticas de conhecimento. In: LOPES, Denilson *et al.* (Org.). **Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura**. São Paulo: Nojosa Edições, p. 23-28, 2004.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas, **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, 2007.

_____. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, v. 19, n. 2, maio/ago. 2008.

_____. Os Estudos *Queer* e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 2, n. 2, p. 363-369, jul/dez. 2012.

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

MACIEL, Patrícia; GARCIA, Maria Manuela. A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230022, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3a6ful4>. Acesso em: 22 mar. 2019.

MACKINNON, Catharine. *Not a moral issue*. *Yale Law and Policy Review*, v. 2, n. 2, p. 321-345, 1984.

MALINOWITZ, Harriet. **Estudos lesbianos e teoria cuier pós-moderna**. Revista do Ceam, v. 2, n. 2, p. 123-133, 2013.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa A.; MARTINS, Tânia B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil (1995-2010). **Rev. Bras. Educ.**, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QKyJmCvwkGxsJqg7vSCC4xk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2021.

MARTINS, Aline Madalena. **A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade**: contribuições para uma nova prática pedagógica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

MENDONÇA, Ana Waleska. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 131-194, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SjbNJRqbdCVKtgLrFskfxLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de junho de 2021.

MISKOLCI, Richard. A Teoria *Queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 150-182, 2009.

_____. Origens históricas da Teoria *Queer*. In: _____. **Teoria *Queer***: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. Estranhando as ciências sociais: notas introdutórias sobre teoria *queer*. **Revista Florestan Fernandes**, Dossiê Teoria *Queer*, v. 1, n. 2, p. 8-25, 2014.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725-747, set/dez 2017.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. **Vinte anos de feminismo**. 1996. Tese (Livre-Docência) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, São Paulo, 1996.

_____. Usos e limites da categoria gênero. **Cadernos pagu**, Campinas, n. 11, p. 99-105, 1998.

MOREIRA, Jasmine. **Janelas fechadas**: o percurso da paula LGBT no PNE 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

MOSCHKOVICH, Marília B. F. G. **Feminist gender wars: the reception of the concept of gender in Brazil (1980s – 1990s) and the global dynamics of production and circulation of**

knowledge. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

NARVAZ, Martha; KOLLER, Sílvia. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, 2006.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. Feminismo e lesbianismo: a identidade em questão. **Cadernos pagu**, Campinas, n. 12, p. 109-120, 1999.

_____. Lesbianismos: cartografias de uma interrogação. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 23, n. 35, p. 11-24, 2016.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos feministas**, v. 8, n. 2, p. 8-41, 2000.

NOGUEIRA, Jaana F. F. **Reforma da educação superior no governo Lula**: debate sobre ampliação e democratização do acesso. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

OLIVEIRA JR., Isaiás Batista de. **O/a diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar**: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e “kit gay”. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

OLIVEIRA, Meire Rose dos Anjos. **Educação e sexualidade**: vivências sócio-educacionais de jovens homossexuais (Cuiabá-MT). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

ONDE Diversidade #017: **Lesbianidades e vida na fronteira**. Entrevistada: Sald Coelho. Entrevistadora: Débora Medeiros. O Nome Disso é Mundo (ONDEM), 08 mar. 2021. Podcast. Disponível em: <http://www.onmedissoemundo.com/2021/03/onde-diversidade-17-lesbianidades-vida-fronteira/>. Acesso em: 14 de outubro de 2021.

PAIVA, Angela R. Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 127-154, out/dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2015.4.23251>. Acesso em: 16 de junho de 2021.

PAMPLONA, Renata Silva. **O kit anti-homofobia e os discursos sobre diversidade sexual**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate**: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

_____. Narrativas fundadoras do feminismo: poderes e conflitos (1970-1978). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 26, n. 52, p. 249-272, 2006.

PEDRO, Joana Maria; BARLETTO, Marisa. Movimentos feministas e academia: tensões e alianças. *Revista feminismo*, v. 7, n. 1, p. 3-16, jan-abr. 2019.

PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pilar (Org.). **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis: Editora Mulheres, p. 21-41, 1998.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. *Queer* nos trópicos. **Contemporâneo – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 2, n. 2, p. 371-394, jul/dez. 2012.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 211-224, 2002.

PINHEIRO, Antônio. **Abrir o gás ou sair para dançar rock: o dilema de nós Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – as múltiplas redes educativas em movimentos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PINKSY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PIROTTA, Kátia et al. A orientação sexual na escola: uma análise dos programas municipais em São Paulo no período de 2001 a 2005, **Cadernos de História da Ciência**, v. 10, p. 125-154, 2014.

PRANDI, Reginaldo. **Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova**. São Paulo: HUCITEC, Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

_____. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Contos e lendas afrobrasileiros: a criação do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PRECIADO, Paul B. Multidões *queer*: notas para uma política dos “anormais”. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 11-20, 2011.

_____. **Manifesto contrassexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

_____. **Testo junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-167, 2002.

RAGO, Margareth. Descobrir historicamente o gênero. **Cadernos pagu**, n. 11, p. 89-98, 1998a.

_____. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pilar (Org.). **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis: Editora Mulheres, p. 21-41, 1998b.

_____. Foucault, os feminismos e o paradoxo dos direitos. **Revista dois pontos:**, Curitiba, São Carlos, v. 14, n. 1 p. 229-241, abril de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/56548/34033>. Acesso em 18 de março de 2021.

_____. "Estar na hora do mundo". Subjetividade e política em Foucault e nos feminismos. **Interface**, Botucatu, v. 23, 2019; e180515. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v23/1807-5762-icse-23-e180515.pdf>. Acesso em 18 de março de 2021.

RAMIRES NETO, Luiz. **Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no Ensino Médio em São Paulo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RANNIERY, Thiago. No balanço da "teoria *queer*" em educação: silêncios, tensões e desafios. **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, n. 25, p. 19-48, abr. 2017.

REA, Caterina A. Pensamento Lésbico e formação da crítica *queer of color*. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 4, n. 2, p. 117-133, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Polén, 2019.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bágoas**, v. 4, n. 5, p. 17-44, 2010.

RIZZATO, Liane; VIANNA, Cláudia. Formação docente e diversidade sexual: manutenção e enfrentamento da homofobia na escola. In: **Entrelaçando gênero e diversidade: violência em debate**. Curitiba: UTFPR, 2016.

ROCHA, Natália Hosana Nunes. **Questões de gênero e sexualidade na escola: discutindo políticas públicas e formação pedagógica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

RODRIGUES, Carla. Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, n. 10, p. 140-164, abr. 2012.

_____. Para além do gênero: anotações sobre a recepção da obra de Butler no Brasil. **Em Construção: arquivos de epistemologia histórica e estudos da ciência**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 59-72, 2019.

RUBIN, Gayle; BUTLER, Judith. Tráfico sexual – entrevista. **Cadernos pagu**, n. 21, p. 157-209, 2003.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo**. Recife: SOS Corpo, 1993.

_____. **Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality**. In: _____. *Deviations*. Duke University Press, p. 137-181, 2011.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SALATA, André. Ensino superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>. Acesso em: 16 de junho de 2021.

SALDANHA, Mônica. Feminismos lésbicos e a indagação dos conceitos de erotismo e lesbianidade. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 [Anais eletrônicos]**, Florianópolis: UFSC, 2017.

_____. Lesbianizar o irrepresentável. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 1, n. 3, p. 7-20, 2018.

_____. Um conceito de deslocamentos: notas para uma leitura decolonial de *The straight mind*. In: ALVES, Bárbara E. R.; FERNANDES, Felipe B. M. (Org.). **Pensamento lésbico contemporâneo: decolonialidade, memória, família, educação, política e artes**. Florianópolis: Tribo da Ilha, p. 156-169, 2021.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SANTOS, Thiago Zeferino. **Quando o “estranho” resolve se aproximar: a presença da professora transexual e as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

SCOTT, Joan. **Gender and the politics of history**. New York: Columbia University Press, 1988.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

_____. O enigma da igualdade. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1. p. 11-30, 2005.

_____. *Sexularism: on secularism and gender equality*. In: SCOTT, Joan. **The fantasy of feminist history**. Durham and London: Duke University Press, p. 91-116, 2011.

_____. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, 2012.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. Dossiê sexualidades disparatadas, **Cadernos pagu**, n. 28, p. 19-54, 2007.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, maio/ago 2011.

SELEM, Maria Célia Ornato. A Liga Brasileira de Lésbicas: produção de sentidos na construção do sujeito político *lésbicas*. **Labrys, estudos feministas (online)**, n. 12, s/p, 2007.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SIERRA, Jamil Cabral; CÉSAR, Maria Rita. Governamentalidade neoliberal e o desafio de uma ética/estética pós-identitária LGBT na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 1, p. 35-52, 2014.

SILVA, Cidinha da. **Um exu em Nova York**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

_____. **Exuzilhar: melhores crônicas de Cidinha da Silva**. Vol. 1. São Paulo: Kuanza Produções, 2019.

SILVA, Fernando Guimarães de Oliveira. **Vozes (des)veladas... memórias homossexuais sobre práticas escolares**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2015.

SILVA, Jerry Adriani. **Diversidade sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

SILVA, Márcia Barbosa. **Representações de homossexuais nos livros didáticos de história para os anos finais do Ensino Fundamental, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2005-2011)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 35-86, 2002.

SILVA, Zuleide Paiva da. Lesbianidade Política na Bahia. Que ginga é essa? **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 4, n. 2, p. 91-116, 2018.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SOARES, Gilberta; COSTA, Jussara. Movimento lésbico e movimento feminista no Brasil: recuperando encontros e desencontros. **Labrys, estudos feministas (online)**, n. 20/21, s/p, 2011.

SOUSA FILHO, Alípio de. A política do conceito: subversiva ou conservadora? Crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. **Bágoas**, v. 3, n. 4, p. 59-78, 2009.

SOUZA, Edvando Luise Sombrio de. **Fronteiras, lugares de solidariedade: o que dizem os programas de Artes Visuais para os anos iniciais do Ensino Fundamental sobre as diversidades sexuais e de gênero?** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, Janice Aparecida de. **Estratégias de escolarização de homossexuais com sucesso acadêmico.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOUZA, José Antônio Correia de. **A política educacional brasileira em interface com a diversidade sexual no período de 2003 a 2014.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. Caminhos transversais dos feminismos e dos movimentos sociais. In: RIAL, Carmen; PEDRO, Joana Maria; AREND, Silvia Maria Fávero (Org.). **Diversidades: dimensões de gênero e sexualidade.** Ilha de Santa Catarina: Mulheres, p. 157-168, 2010.

TOMIZAKI, Kimi; DANILIAUSKAS, Marcelo. A pesquisa sobre educação, juventude e política: reflexões e perspectivas. **Pro-Posições**, v. 29, n. 1, p. 214-238, 2018.

UNBEHAUM, Sandra. **As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: NAU, p. 79-217, 2000.

_____. **Foucault e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan/jun. 2011.

VIANNA, Cláudia *et al.* Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr-jun/2011.

VIANNA, Cláudia. Gênero, educação e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127- 143, 2012.

_____. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educ. Pesqui.**, v. 41, n. 3, p. 791-806, 2015.

_____. Políticas de educação, gênero e diversidade sexual. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIEIRA, Priscila Piazzentini. **A coragem da verdade e a ética do intelectual em Michel Foucault**. 2013. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013a.

_____. Foucault e a coragem de transformar radicalmente a existência. **Ecopolítica**, n. 7, p. 60-76, set/dez, 2013b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/17765/13240>. Acesso em 18 de março de 2021.

_____. Foucault, a história do pensamento e a genealogia: sobre uma nova política da verdade e os limites da ideologia e da dialética. **Revista Sísifo**, Feira de Santana, v. 1, n. 5, p. 171-191, 2017.

WEEKS, Jeffrey. *Sexuality and its discontents: meaning, myths & modern sexualities*. London/New York: Routledge, 2002.

WITTIG, Monique. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona. Madri: Editorial EGALES, 2006.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro, DP&A, p. 287-309, 2003.

ANEXOS

ANEXO I – CARTA CONVITE E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Mônica Saldanha e atualmente curso Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, desenvolvendo uma pesquisa sobre a influência da universidade na elaboração da identidade lésbica, sob a orientação da Prof^a Dra^a Cláudia Vianna. Gostaria de convidá-la a participar da minha pesquisa, como voluntária, concedendo-me uma entrevista.

Asseguro que a pesquisa será elaborada preservando total anonimato das participantes e garantindo que seu nome ou informações que possam identificá-la não aparecerão em lugar algum.

O local e o horário serão marcados de acordo com a sua disponibilidade, a entrevista será gravada em áudio, as gravações serão transcritas e arquivadas com acesso restrito e sem qualquer tipo de identificação das entrevistadas. Também lhe será assegurado o direito de não responder a qualquer das perguntas e a encerrar sua participação, a seu critério e a qualquer momento, sem que precise dar qualquer explicação a respeito.

Caso seja do seu interesse, você pode acessar meu Currículo na plataforma Lattes digitando meu nome completo, Mônica Saldanha Pereira, ou por meio do link <http://lattes.cnpq.br/4796742946537445>.

Caso aceite fazer parte da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias; uma delas é sua e outra ficará sob minha responsabilidade. Em caso de recusa, você não será penalizada de forma alguma.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que julgar necessários.

*Mônica Saldanha
Mestranda – FEUSP*

Eu, _____, concordo em participar deste estudo, cujo objetivo é explorar os processos de identificação de universitárias lésbicas e sua relação com a universidade. Fui devidamente informada, conforme os esclarecimentos acima detalhados, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como as possibilidades de minha participação. Entendo que minha participação não causará nenhum dano ou prejuízo e que eu posso interrompê-la a qualquer tempo, se assim o desejar. Estou ciente de que nenhuma compensação será fornecida em decorrência da minha participação.

Local e data:

Nome e assinatura da participante:

ANEXO II – QUESTIONÁRIO

Questionário	
Gostaria de ser chamada por	
Idade	
Cor, raça ou etnia	
Religião da família	
Religião que frequenta atualmente	
Residência	Local:
	Com quem reside:
Formação acadêmica	Pessoal:
	Do núcleo familiar:
Atividades profissionais	
Atividades de lazer	

ANEXO III – MODELO DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Roteiro de Entrevista	
Pergunta	Como foi o processo de se entender lésbica, para você, e qual a influência da universidade nele?
Pontos-chave	Em que momento da vida se entendeu como lésbica?
	De onde vieram as referências de lesbianidade?
	Como é a relação da família com a lesbianidade?
	Como é a relação do círculo social com a lesbianidade?
	Como foi o processo de escolha da universidade e curso?
	Como se dá a negociação da existência no espaço da universidade?
	Frequenta espaços de sociabilidade lésbica?
	Construiu redes de sociabilidade na universidade?
	Encontrou espaços de acolhimento na universidade?
	A universidade oferece espaços institucionais de sociabilidade lésbica?
	A universidade oferece acesso a referências de lesbianidade?
	A universidade é receptiva às discussões de gênero e sexualidade?
Observações	

Horário de início:

Horário de término: