



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PPG**  
**ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS – ODEERE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E**  
**CONTEMPORANEIDADE-PPGREC**



**EVA FONSECA SILVA SPÍNOLA**

**“ISSO NÃO É COISA DE PROFESSORA”:  
INTERSECÇÕES ENTRE GÊNERO, SEXUALIDADE  
E ETNIA/RAÇA NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA**

**JEQUIÉ-BA**  
**2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES  
ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE-PPGREC**

**EVA FONSECA SILVA SPÍNOLA**

**“ISSO NÃO É COISA DE PROFESSORA”: INTERSECÇÕES  
ENTRE GÊNERO, SEXUALIDADE E ETNIA/RAÇA NA  
CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

**Orientador: Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza**

**Co-Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Lemos  
Pacheco**

**JEQUIÉ/BA  
2020**

S759i Spínola, Eva Fonseca Silva.

“Isso não é coisa de professora”: intersecções entre gênero, sexualidade e etnia/raça na construção da docência / Eva Fonseca Silva Spínola.- Jequié, 2021.

162f.

(Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza e coorientação da Profa. Dra. Ana Cláudia Lemos Pacheco)

1.Gênero 2.Sexualidade 3.Etnia/raça 4.Docência I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 305.42

# UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

## DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

### “ISSO NÃO É COISA DE PROFESSORA”: INTERSECÇÕES ENTRE GÊNERO, SEXUALIDADE E ETNIA/RAÇA NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

Autora: Eva Fonseca Silva Spínola

Orientador: Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza

Co-orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Lemos Pacheco

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação, em Nível Acadêmico, em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, Campus de Jequié.

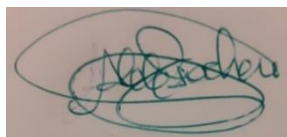
Linha de pesquisa II: Etnias, gênero e diversidade sexual.

Aprovado em 01 de dezembro de 2020.

#### BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza (UESB)  
Orientador



Profa. Dra. Ana Cláudia Lemos Pacheco (UNEB)  
Coorientadora



Prof. Dr. Anderson Ferrari (UFJF)  
Examinador Externo



Profa. Dra. Lícia Maria de Lima Barbosa (UNEB)  
Examinadora Externa

**JEQUIÉ**  
**2020**

Dedico esta dissertação a Fátima, Oyá, Apoema  
e as mulheres-professoras  
que assim como elas  
(re)constroem suas identidades com leveza, alegria,  
criticidade, afetividade  
e responsabilidade social.

## AGRADECIMENTOS

A palavra que me define hoje é gratidão. O mestrado fora sem dúvida uma grande escola, nele aprendi muito mais que epistemologias. No Odeere, espaço destinado à realização das aulas, tive grandes lições sobre relações humanas, ética, cuidado de si e do outro, sobre os limites do conhecimento e a sua relação com as nossas próprias vivências. De maneira que esta pesquisa é o reflexo de uma série de leituras, diálogos, crenças, paixões, questionamentos, abraços, lágrimas, afagos, encontros, sabores, e uma infinidade de outras impressões, sensações, emoções e muitas risadas. Segundo alguns professores da casa, fui a aluna que mais se divertiu durante o processo de cumprimento dos créditos das disciplinas, de fato dentre as minhas escolhas ético-políticas neste lugar estava a de fazer o bem e me fazer bem.

E isso não seria possível sem o carinho de Deus e das pessoas que Ele em sua infinita bondade coloca em meu caminho. Ao meu Pai Maior, agradeço o dom da vida, a minha capacidade física, motora, intelectual. O Senhor é a força que me move, creio ser filha dileta de um Deus de amor, bondade, solidariedade, humanidade, presente nas pessoas e lugares que propagam tais virtudes. A partir desse pressuposto, gostaria de estender os meus agradecimentos:

Aos meus queridos pais, com base em anos de embate e amor posso afirmar que muito provavelmente o Senhor João Alberto (*in memoriam*) sentiria um misto de alegria e contrariedade com a minha opção em trabalhar com gênero e sexualidade, mas com certeza o orgulho e o apoio se sobressairiam as nossas discordâncias de pensamento. À minha amorosa e dedicada mãe, por não medir esforços para que eu me realize pessoal e profissionalmente. À minha irmã, Lucimar, e às primas, Ana Maria e Laís, pela cumplicidade de sempre.

Ao Arnaldo, companheiro de todas as horas, pelo amor, cuidado, escuta, e, principalmente, por abraçar os meus sonhos. Ao grande amor das nossas vidas, nossa Luísa, que tornou essa escrita muito mais movimentada, e também a suavizou, enchendo-a de graça.

Ao Professor Dr. Marcos Lopes, meu orientador, por traduzir tão bem o sentido desse termo, conduzindo-me com paciência, paz, ensinamentos, reflexões, leveza, humildade. Por conciliar exigência e disponibilidade, lendo e relendo os meus textos, discutindo pessoalmente comigo os sentidos, problematizando expressões e falas. Marcos é dessas pessoas que ensinam até calado, cujo o silêncio é cheio de significado, basta prestar atenção.

À Fátima, Oyá e Apoema, mulheres-professoras sem as quais essa pesquisa não teria sido possível, pelo ato de falar. É sabido que a fala de si, por vezes, suscita memórias e emoções que nem sempre estamos dispostos a tocar, quem dirás a publicizar. Não obstante, após alguns minutos na presença dessas mulheres logo percebemos que o simples ato de existir já é político, na vida pessoal e profissional fazem abalar os padrões sociais estabelecidos e resistem aos efeitos do racismo, sexismo e da LGBTTifobia, através dos seus próprios exemplos. Nada do que eu diga será capaz de expressar a minha admiração e gratidão pelo comprometimento comigo, com este trabalho e com a coragem de liberdade de vocês.

À Professora Dra. Ana Claudia Lemos Pacheco, pela co-orientação atravessada de cuidado e incentivo. À professora Dr. Lícia Barbosa e ao professor Dr. Anderson Ferrari, cuja a escuta nos seminários e eventos realizados pelo Programa e artigos científicos publicados despertaram em mim grande vontade de saber e de mudança, agradeço as contribuições dadas na banca de qualificação.

Aos/Às docentes do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade que tive a oportunidade de ouvir, pelo saber, auxílio e conselhos transmitidos para a melhor elaboração do projeto, leitura dos dados e da própria escrita.

Aos colegas de turma, Aauto, Viviane, Cris, Aline, Helga, Rose, Vanessa, Edneide, Elma e Lucineide com os quais dividi não só a sala, mas as angústias das pesquisas, a parceria nos seminários, o nervosismo e as alegrias das apresentações, cafés da manhã, almoços coletivos, mesas de bar, as febres dxs filhxs, os problemas familiares, as xerox, colos, todxs, sem exceção, me ajudaram em algum momento. Contudo, gostaria de destacar a felicidade do encontro de alma que tive com Lu, logo na primeira semana de aula reconheci em ti uma grande amiga, sem dúvida você foi um dos presentes que o mestrado me deu.

Aos/Às funcionários/as do ODEERE, quanta educação! Jackson, Antônia, Michelle, Cida, Robson, Dhemmys e Ezequiel. Vocês têm o meu respeito e gratidão.

Aos colegas do Grupo de Estudo em Gênero e Sexualidades com quem compartilhei e compartilho conhecimento, experiências e o desejo de que todos/todas nós possamos ser e viver com respeito e dignidade independente das nossas raças/etnias, identidades de gênero e sexuais. Sem as contribuições de vocês não teria enxergado que o problema de pesquisa que eu tanto buscava estava comigo o tempo todo. Bia, Valéria, Roniel, Danilo Bitencourt, Idália, Cris, jamais esquecerei a simpatia e abertura com que me acolheram. Ainda tive a alegria de encontrar com Thais e Vinicius, outrora alunos no ensino fundamental e médio, agora como colegas.

A todos os amigos e todas as amigas, irmãos e irmãs que encontrei ao longo da minha trajetória e que de alguma forma trago comigo - em especial Gal, Dayse e Ana Rita. A primeira foi e é, uma grande incentivadora de todos os meus projetos, em especial, deste. A segunda, não me deixou desistir do processo seletivo no momento em que os problemas pessoais pareciam obstáculos à consecução das suas etapas, além de ser família em muitas ocasiões. Ana Rita, minha diretora pelo estímulo e disposição em me ajudar, por meio de ti agradeço o carinho dos/das amigos/amigas de trabalho do Colégio da Polícia Militar Professor Magalhães Neto que vibraram com a minha aprovação.

Enfim, tendo em vista os perigos de citar nomes, imagino que por ora minha memória possa estar a me trair e eu esteja falhando e/ou negligenciando alguém que tenha feito à diferença durante este processo, logo antecipo meu erro e peço desculpas. De qualquer forma, obrigada a todos e todas que direta ou indiretamente colaboraram com os meus estudos.



*Da conjuração dos versos*  
— nossos poemas conjuram e gritam —

O silêncio mordido  
rebela e revela  
nossos ais  
e são tantos os gritos  
que a alva cidade,  
de seu imerecido sono,  
desperta em pesadelos.

E pedimos  
que as balas perdidas  
percam o nosso rumo  
e não façam do corpo nosso,  
os nossos filhos, o alvo.

O silêncio mordido,  
antes o pão triturado  
de nossos desejos,  
avoluma, avoluma  
e a massa ganha por inteiro  
o espaço antes comedido  
pela ordem.

E não há mais  
quem morda a nossa língua  
o nosso verbo solto  
conjugou antes  
o tempo de todas as dores.

E o silêncio escapou  
ferindo a ordenança  
e hoje o anverso  
da mudez é a nudez  
do nosso gritante verso  
que se quer livre.

Conceição Evaristo

## RESUMO

É sabido que no final do século XIX e início do século XX, com o desenvolvimento da industrialização e o surgimento de novas ocupações no mercado de trabalho no Brasil, a docência, um ofício até então exercido por homens, tornar-se-á aos poucos uma profissão majoritariamente feminina, pensada para as mulheres brancas, sendo algo distante das mulheres negras, envolvidas, mormente, em trabalhos braçais. No decorrer do tempo, as representações se transformaram, mas, ainda hoje, verificamos a (re)atualização dos discursos pedagógicos destinados à produção da docência como um lugar de recato e da identidade branca, provocando fronteiras entre as mulheres-professoras quer seja pelo pertencimento a outra identidade étnico-racial quer seja pela forma como vivenciam o gênero e a sexualidade, ou mesmo pelo atravessamento entre ambos. Baseando-se nesse pressuposto, essa pesquisa tem como objetivos analisar as relações estabelecidas entre os discursos sobre sexualidade e as identidades étnico-raciais das professoras entrevistadas; identificar as ações de resistência à produção de uma sexualidade feminina normativa e discutir as tensões enfrentadas pelas professoras quando borram com os discursos hegemônicos sobre a sexualidade da mulher-professora. Esta investigação se ancora nos referenciais foucaultianos, pós-críticos, pós-estruturalistas e nos estudos decoloniais bem como dialoga com autoras e autores que discutem categorias como gênero, sexualidade feminina, professoras negras, etnia, raça, racismo, interseccionalidade e feminismo negro. Para a produção das informações foram realizadas entrevistas semiestruturadas associadas à observação participante com três mulheres professoras (Fátima, Oyá e Apoema) atuantes na educação básica nos municípios de Jequié e Ipiaú, ambos localizados no interior baiano. Com base no diálogo *com e entre* as sujeitas de pesquisa e a literatura supradita, compreendemos que ao instituir modos de ser e viver, a docência pode ser tida como uma prática de subjetivação, que relacionada aos constructos socioculturais de gênero, sexualidade e raça/etnia influenciam diretamente na forma como Fátima, Oyá e Apoema, se produzem enquanto mulheres-professoras. Identificamos um exercício de negociação em que ora a docência imprime a vivência de determinada sexualidade por parte dessas profissionais, que, muitas vezes, cedem quanto à maneira de se vestir, à forma de falar, recrudescem seu lado maternal a fim de sufocar o desejo dos/das discentes, evitando qualquer tipo de aproximação e ora elas ressignificam o ser mulher-professora e os discursos destinados à sua produção, assumindo a lesbianidade para a comunidade escolar, criando alternativas para se divertirem em ambientes longe dos locais de trabalho, questionando as estruturas de uma sociedade racista, sexista e lesbofóbica. Este trabalho também nos aponta que a intersecção entre identidade docente, gênero, raça/etnia e sexualidade produz diferentes efeitos nas mulheres-professoras partícipes desta pesquisa gerando, inclusive, processos discriminatórios e violência. Em uma cultura ocidental-cristã-branca-cisheteronormativa como a nossa, há investimentos contínuos na regulação do que é ser mulher-professora a fim de legitimar os pensamentos e valores do colonizador; controlando, portanto, o que é ou não permitido a essas mulheres, incluindo a forma de viver sua sexualidade mesmo que algumas delas ousem transgredí-la.

**Palavras-chaves:** gênero; sexualidade; etnia/raça; docência.

## ABSTRACT

It is known that at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, with the development of industrialization and the emergence of new occupations in the labor market in Brazil, teaching, a profession until then exercised by men, will become few are a profession that is mostly female, designed for white women, being something distant from black women, mainly involved in manual labor. Over time, the representations have been transformed, but, even today, we see the (re) updating of pedagogical discourses aimed at the production of teaching as a place of modesty and of white identity, causing boundaries between women-teachers, whether because of belonging the other ethnic-racial identity, whether due to the way in which they experience gender and sexuality, or even the crossing between them. Based on this assumption, this research aims to analyze the relationships established between the speeches about sexuality and the ethnic-racial identities of the interviewed teachers; to identify the actions of resistance to the production of a normative female sexuality and to discuss the tensions faced by the teachers when they blur with the hegemonic speeches about the sexuality of the female teacher. This investigation is anchored in Foucauldian, post-critical, post-structuralist references and in decolonial studies and dialogues with authors who discuss categories such as gender, female sexuality, black teachers, ethnicity, race, racism, intersectionality and black feminism. For the production of information, semi-structured interviews were carried out associated with participant observation with three female teachers (Fátima, Oyá and Apoema) working in basic education in the municipalities of Jequié and Ipiaú, both located in the interior of Bahia. Based on the dialogue with and between the research subjects and the aforementioned literature, we understand that when instituting ways of being and living, teaching can be seen as a practice of subjectification, which is related to the socio-cultural constructs of gender, sexuality and race / ethnicity directly influence the way Fátima, Oyá and Apoema are produced as female teachers. We identified a negotiation exercise in which the teaching impresses the experience of a certain sexuality on the part of these professionals, who often give in to the way of dressing, the way of speaking, increase their maternal side in order to stifle the desire of the / of the students, avoiding any kind of approach and now they re-signify being a woman-teacher and the speeches intended for their production, assuming lesbianity for the school community, creating alternatives to have fun in environments far from the work places, questioning the structures of a racist, sexist and lesbophobic society. This work also points out that the intersection between teaching identity, gender, race / ethnicity and sexuality has different effects on women-teachers participating in this research, even generating discriminatory processes and violence. In a Western-Christian-white-cisheteronormative culture like ours, there are continuous investments in the regulation of what it is to be a woman teacher in order to legitimize the colonizer's thoughts and values and therefore control what is or is not allowed for these women , including how to live their sexuality, even if some of them dare to transgress it.

Keywords: gender; sexuality; ethnicity / race; teaching.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 01- OS PERCURSOS E OS PERCALÇOS DA PESQUISA .....</b>	<b>37</b>
1.1- Quais os desafios enfrentados ao se trabalhar com a perspectiva pós-estruturalista?.....	37
1.2- Você tem medo de falar sobre gênero e sexualidade? Elas não! – o encontro com as entrevistadas .....	47
1.3- De que maneira se deu o processo de construção do material empírico dessa pesquisa?.....	58
<b>CAPÍTULO 02- QUAIS AS IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAS DAS MULHERES-PROFESSORAS QUE BUSCAM TRANSGREDIR AS NORMATIZAÇÕES DA SEXUALIDADE (IM)POSTAS A ELAS?.....</b>	<b>64</b>
2.1- “Como é que eu vou falar que sou negra se eu nunca fui discriminada?” Reconhecendo a branquitude como privilégio.....	70
2.2 - (...) “Bom o Brasil só vai mudar quando ele de fato aceitar que é racista” (...) Os efeitos do racismo na construção das mulheres professoras.....	83
2.3- (...) “No meu pensamento é assim né, preta, pobre e sapatão, eu tenho que ser muito competente”. E quando diferentes eixos de opressão se cruzam?.....	97
<b>CAPÍTULO 03- QUAL A SEXUALIDADE EXIGIDA PARA A MULHER-PROFESSORA?.....</b>	<b>105</b>
3.1 - Nem Evas, nem Marias, seriam Iansãs? E quando as referências são outras?.....	107
3.2 – A sexualidade da professora fora do armário: lidando com a discrição da vida pessoal na construção da docência.....	117
3.3– “Essas blusas sem manga ajudam o menino a ter uma libido muito fora do normal”: os discursos pedagógicos na produção da mulher-professora.....	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>162</b>

## INTRODUÇÃO

A ideia de mulher como um ser frágil, delicado, subserviente, dotada de uma sexualidade passiva é tão explorada entre nós que habitualmente a naturalizamos. O mesmo acontece com a professora, pois, no imaginário social, a docente encontra-se relacionada à maternidade, à abdicação, à doação, ao amor, a um corpo assexuado, características que fazem dela um ser “quase” insexuado exigindo da mesma o apagamento da sua sexualidade. Não obstante, que lugar ocupam as mulheres professoras que escapam aos modelos dominantes elaborados para elas, transgredindo os padrões que lhes são (im)postos como norma? Qual a influência das representações hegemônicas da docência formuladas no início do século XX, na vivência da sexualidade das mulheres professoras hoje? Como se dá o diálogo entre as identidades de gênero e docente na dinâmica das relações étnicas?

Estas questões se apresentam como mais um exercício de reflexão acerca das diferenças. Caminho ora escolhido para problematizarmos a norma, que cria o diferente numa sociedade (pseudo)democrática que explorando o uso do axioma paradoxal “somos todos iguais” encobre e minimiza racismos, sexismos e machismos, reiterando-os. Mas, o que vem a ser a norma? O que esta dita? Quais os seus efeitos no seio das sociedades que a (re)produzem? De acordo com Richard Miskolci, a norma “é a pedra de toque de um exame perpétuo de um campo de regularidade dentro do qual se analisa incessantemente cada indivíduo para julgar se ele é conforme a regra ou a norma hegemônica” (MISKOLCI; 2003, p. 110). Ela sempre se dá por meio de um desvio, execrado, marginalizado e tornado negativo em contraposição ao belo e saudável, definidos culturalmente como o padrão e apontados pelo Estado e demais instituições políticas-burguesas como o ideal.

Para Miskolci (2003), o processo de normalização de todos os aspectos da vida social durante os últimos séculos foi decisivo para a generalização da normalidade como referência. A primeira coisa a ser transformada foi o próprio sentido da palavra, antes usado majoritariamente na linguagem matemática em referência a ortogonal, o uso do vocábulo normal passa a ser utilizado no século XIX na esfera médica e sociológica para se referir a regra, àquilo que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie. A partir de então, a individualidade classificada como um desvio biológico e/ou social passa a ser entendida como patológica.

Nesse contexto, a família tornou-se o local, por excelência, para a distinção entre o normal e o “desvio”, e isso se deu a partir do dispositivo da sexualidade. Todos os exemplos

que escapavam ao modelo economicamente produtivo e biologicamente reprodutivo passaram a ser apontados como aberrações. No decorrer do século XIX, o espaço de atuação da psiquiatria, campo discursivo operado como um regulador da família - vai da irregularidade familiar à infração legal. “Um criminoso passou a ser julgado não mais por seu crime, mas por seu passado, sua posição dentro da família; portanto, por sua inconformidade à formação normativa” (MISKOLCI; 2003, p. 112).

Os vereditos proferidos pelos juízes passaram a ser a expressão de diagnósticos psiquiátricos. Vários profissionais irão defender o conhecimento médico como um recurso para a realização de reformas sociais. Ao considerar como válida a intersecção entre classe e raça, a ciência médica e alguns dos representantes definiram a mobilidade de classes como facilitadora da “miscigenação”, termo criado pelos “cientistas raciais” da época para explicar a inferioridade física e psíquica dos filhos de pais de origem diversas. Estigmatizado, o mestiço irá conviver com o fantasma de uma fraqueza intrínseca, estando condenado a ter comportamentos desviantes.

O homem branco, heterossexual e burguês era o padrão. A miscigenação tornava-o fraco ou infértil, “como atesta o termo utilizado para se referir ao filho de um branco e um negro: mulato, diminutivo para o termo espanhol de mulo, ou seja, a cria estéril de um cruzamento de égua com jumento” (MISKOLCI; 2003, p. 113). Nesse mesmo contexto, tida como uma criatura afetada pela sexualidade, a mulher era vista como um ser doentio com crises frequentes relacionadas às paixões e romances. Débil e fragilizado pela menstruação, o corpo feminino, dotado de uma hipersexualidade precisava ser controlado. A sexualidade feminina era pensada como um excesso que só o casamento e a maternidade poderiam amenizar e transmutar, uma vez mãe a mulher ressignifica o seu prazer, transferindo-o para os cuidados com o/a filho/a a sua satisfação, extirpando, assim, quase totalmente os ardores da carne (SILVIA ALEXIS NUNES, 2000).

Malgrado a distância tempo-espacial, essas ideias ainda encontram eco nos dias de hoje, alimentando um sistema de ordenamento e hierarquização vigente nas sociedades hodiernas. Conforme explicitado, o padrão hegemônico encontra-se relacionado a diferenças de gênero, raça/etnia, classe e identidade sexual, de modo que não podemos falar de homens e mulheres de forma generalizada, como se os anseios e as aspirações de uns/umas fossem a de todos/as.

Com base nesse pressuposto, penso que pesquisar a produção da mulher docente no seio das coletividades interétnicas apresenta-se como um requisito fundamental para compreendermos que existem diversas formas de viver o gênero e a sexualidade no exercício

da docência. Onde marcadores sociais de raça/etnia, classe, religião, sexo, interseccionados ou não, podem influenciar na “constituição de redes de solidariedade e antagonismos, bem como na produção de arranjos diversos (...) capazes de fazer dos espaços e as instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder” (GUACIRA LOPES LOURO; 1997b, p. 33).

Ademais, debater sobre gênero, sexualidade e etnia significa discutir, entre outros fatores, a nossa própria identidade, as relações estabelecidas no nosso cotidiano e nas nossas vivências, desconstruindo e redescobrimo significados. Significa questionar conceitos pré-concebidos e preceitos que, explícita ou implicitamente, permeiam nossas falas e ações. Discutir essas temáticas é, antes de tudo, remexer e ressignificar nossa própria história, rompendo paradigmas e reconstruindo conceitos mais abertos e flexíveis (MARIA SANTANA FERREIRA DOS SANTOS MILHOMEM, 2017).

Isso posto, inicio minha escrita me pensando nesse lugar de mulher negra e professora. Produzida no sexo/gênero feminino senti desde muito cedo a força dos constructos de gênero sobre o meu corpo como um todo. Segunda filha de um militar reformado, tive uma educação bem rígida e disciplinar. Em casa tínhamos horário para acordar, tomar banho e comer. As brincadeiras eram vigiadas e restritas às meninas, contudo, isso não me impedia de paquerar às escondidas, na escola, nos aniversários. Lembro que, entre os nove e dez anos, meu pai me pegou aos beijos com o vizinho na escada do prédio. Quando o vi, quis morrer e pela reação dele acho que desejou o mesmo.

O Senhor João Alberto me cercava por todos os lados fazendo questão de me lembrar que eu era menina e como tal deveria me comportar de maneira contida, delicada, enfim, naquilo que se produziu social e culturalmente como feminino. Entendidos como opostos, masculino e feminino são o resultado de uma construção diacrítica destinada a produzir o homem viril e a mulher feminina. Por meio de uma ação pedagógica eficiente o trabalho psicossomático aplicado aos homens realiza-se de maneira ainda mais radical em relação às meninas, disciplinadas quanto aos trajes, jeito, modos de falar, sentar, agir e pensar.

O curioso é que meu próprio pai alimentava em mim uma contradição. Na tentativa de afastar o olhar, o desejo do outro, me desencorajava a usar adornos, bolsas, batom - a ser vaidosa. Minha mãe até tentava, mas somadas às orientações paternas, a minha total falta de interesse pelos atributos ditos femininos, eu cresci avessa a maquiagem, saias e brincos. As bonecas e a casinha tinham o seu lugar, mas o prazer pela bola, amarelinha, pique-esconde, baleado e corrida se sobressaíam. Talvez porque eu goste de movimento, das ações.

Com o passar do tempo muita coisa mudou. E apesar de apresentar traços considerados masculinos, como independência, assertividade, forma de falar, citando apenas

os que eu vejo, desenvolvi o gosto pelos batons, vestidos longos e tudo o mais que me faça sentir-me bela, atraente e interessante. Sinto que passei a negociar com o ideal de feminilidade. Contudo, não me obrigo a segui-lo como um dever. É fato que durante anos ser chamada de moleque-macho era algo que me incomodava bastante, odiava quando alguém falava da minha voz grave e apontava alguns dos meus trejeitos como masculinos. Sentia que existia um fosso entre a forma como eu me via e a maneira como o outro me identificava. Apesar de nem sempre ter gostado de tudo que era indicado para as mulheres, preferindo, por vezes, as coisas mais básicas e neutras ao brilho e ao delicado, sempre me identifiquei como menina e queria ser vista como tal. Hoje eu me amo exatamente como sou.

Segundo Judith Butler (2014) enquanto norma regulatória, o gênero acaba por produzir um padrão comum, não admitindo modelos externos ou verticalidades. De modo que, não ser totalmente masculina ou totalmente feminina é continuar sendo entendida exclusivamente em termos de totalmente masculina e totalmente feminina, autorizando às pessoas ao meu redor, vez ou outra, se dirigirem a mim em uma perspectiva corretiva. Contudo, não seria menos invasivo pensarmos que independente da nomeação e do gênero, as pessoas podem ter características femininas e masculinas?

Na concepção de Louro (1997b), a razão para a nossa dificuldade em conceber diferentes formas de feminilidades e de performances deste “feminino” encontra-se na própria organização da epistemologia moderna e no seu caráter fundamentalmente binário. Pensado no interior de uma estrutura cognitiva marcada por oposições homólogas, tais como: alto/baixo, seco/úmido, duro/mole, público/privado etc., o gênero polariza-se, reduzindo-se a equação “*homem dominante versus mulher dominada*”, o que leva Louro (1997b) a propor sua desconstrução. De acordo com esta autora,

[...] No "jogo das dicotomias" os dois pólos diferem e se opõem e, aparentemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento. Aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica e abandoná-la não pode ser tarefa simples. A proposição de *desconstrução* das dicotomias — problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido — pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento (LOURO; 1997b, p. 31).

Tal movimento poderia ocasionar a integração de inúmeras sujeitas que não se enquadram no modelo hegemônico de mulher produzido no interior das culturas ocidentais. Eu certamente seria uma. A respeito dessa oposição Simone de Beauvoir (2009; p. 13) destaca que “a alteridade é uma categoria fundamental do pensamento humano. Nenhuma



coletividade se define nunca como Uma sem colocar imediatamente a Outra diante de si”. Para tal autora, entre práticas e discursos pautados no domínio e na diferença, o homem afirmou-se como sujeito - essencial, enquanto a mulher foi colocada na condição de objeto, inessencial. Todavia,

[...] quando um ente é mantido numa posição de inferioridade ele de fato o é; “mas é sobre o alcance da palavra *ser* que precisamos entender-nos; a má-fé consiste em dar-lhe um valor substancial quando tem o sentido dinâmico hegeliano: *ser* é ter-se tornado, é ter sido feito tal qual se manifesta” (SIMONE DE BEAUVOIR; 2009, p. 21).

Nesta perspectiva, as mulheres não são immanentemente inferiores, sendo colocadas nesse lugar por um grupo pretensamente superior. Assim sendo, Beauvoir (2009) defende que, como todo ser humano livre, a mulher deve buscar transcender. Caso contrário, será tomada pela frustração de perceber-se perpetuamente como menor.

Convém esclarecer que, segundo Helieth Saffioti (2004), o termo gênero não define a mulher, mas as compreensões das diferenças entre mulheres e homens a partir de uma matriz biológica. Ao tratar do assunto, Silvia Alexis Nunes (2000) destaca que nem sempre as relações e diferenças entre homens e mulheres se deram a partir do sexo. Até meados do século XVIII todos tínhamos um só corpo e por conta de uma questão de calor os órgãos sexuais “masculinos” externaram-se enquanto os das mulheres mantiveram-se internos. Nesse contexto, o símbolo usado para diferenciar homens e mulheres e justificar a inferioridade feminina era Eva, ou seja, o mito da criação.

Segundo Emanuel Araújo (2018), durante o período colonial, a Igreja Católica exercia grande pressão sobre o controle da sexualidade feminina. Herdeiras de Eva, a responsável por levar Adão a pecar, retirando da humanidade a possibilidade de gozar eternamente a inocência do paraíso, as mulheres tinham que pagar pelo erro daquela cuja a essência obtinham, devendo por isso serem permanentemente controladas. O feminino carregava uma espécie de estigma atávico que o inclinava fatalmente à transgressão, fazendo com que se repetisse na colônia que a mulher só deveria sair de casa em três ocasiões: para se batizar, casar e ser enterrada. “O adestramento da sexualidade, como parece claro, pressupunha o desvio dos sentidos pelo respeito ao pai, depois ao marido, além de uma educação dirigida exclusivamente para os afazeres domésticos” (ARAÚJO; 2018, p. 48).

Mesmo as mulheres que frequentavam algum recolhimento e tinham acesso a uma educação mais sistematizada fora de casa, esta última se dava com vistas ao casamento. As mães, em casa, e a igreja, no confessionário, buscavam inquirir as meninas entre 12 e 15 anos

sobre os seus desejos, já que nesta idade já poderiam contrair matrimônio. Os casamentos podiam se dar com homens bem mais velhos e depois de consumados continuavam sofrendo interferência da Igreja, que condenava o erotismo no leito conjugal. Geralmente, os membros do clero condenavam o amor ardente entre o casal, uma vez que o objetivo do ato sexual era a procriação e não o prazer. Daí teólogos e moralistas da época criticarem o sexo em pé, sentado ou com a mulher por cima, posições que poderiam desperdiçar o sêmen. Para estes, o homem deveria se comportar com a sua esposa como um marido e não como um amante. A esposa, em contrapartida, deveria estar sempre pronta para cumprir com o “débito conjugal”, mas este deveria ser pago com moderação e nunca por puro prazer e lascívia.

Não obstante, o que realmente importava era que qualquer ato carnal, ainda que libidinoso, resultaria na maternidade. Com a concepção a mulher (casada) se afastava de Eva e se alinhava à Maria. A igreja explorou massivamente as imagens das santas associadas à gestação e ao parto. Ao fabricar a mãe como uma santa, a igreja busca reforçar o adestramento definitivo do corpo feminino. Em estudos sobre a temática, Mary Del Priore (2009) nos informa que o discurso religioso hegemônico neste período apresentava a mulher ora como a “santa-mãezinha” ora como o “agente de satã”. Arquétipos que serviam para separar o joio do trigo, distinguindo as mulheres puras e saudáveis, das impuras, libidinosas e vadias. Faz-se mister salientar que essas ideias visavam o controle da sexualidade das mulheres brancas, cristãs e de classe média que relacionadas ao modelo de Maria deveriam produzir-se como assexuadas e tolerar as relações extraconjugais dos maridos com as mulheres negras escravizadas, violentadas e feitas de objetos sexuais.

De acordo com Priore (2009), deve-se lembrar que a produção da mulher brasileira tem raízes no processo de colonização portuguesa no Brasil, do século XVI ao século XVIII. Nesse contexto, o androcentrismo europeu, o tráfico negreiro e o caráter exploratório da colonização forjaram as relações de gênero na Terra de Santa Cruz, inserindo as mulheres em um projeto que visava, sobretudo, a defesa do catolicismo contra a Reforma protestante e a necessidade de ocupar a terra conquistada. Alinhadas a tal propósito, muitas mulheres que vieram para a colônia portuguesa na América foram trazidas pela via da exploração ou da escravização, fator decisivo para a emergência de diferenças significativas entre elas. De modo que, ao falar sobre a mulher colonial não podemos nutrir a ilusão de uma “solidariedade de gênero” colocada acima de importantes marcas sociais como as de raça, de classe, de religião, etc.

De igual maneira, Verena Stolke (2006) sublinha que as ideias e os ideais contemporâneos acerca das intersecções entre “sexo/gênero, raça/etnicidade e classe social” e

os sistemas de identificação, classificação e discriminação social, utilizados pela maioria das pessoas para diferenciar as mulheres na atualidade foram forjados nas colônias ibero-americanas. Sobre as relações entre a moral sexual e a raça/etnicidade em voga nos impérios ultramarinos, a autora explicita:

O retrato seminal, feito por Gilberto Freyre, da benevolência patriarcal dos senhores em relação a seus escravos, segundo a qual a exploração sexual de escravas por colonos portugueses evidenciava uma surpreendente ausência de preconceito, que distinguia o Brasil da América espanhola colonial, acabou se mostrando uma falácia. No Brasil, de forma semelhante ao que aconteceu na América espanhola, a população em veloz crescimento de mulatos correspondia na sua maioria a filhos de fazendeiros da cana-de-açúcar; estes engravidavam suas escravas domésticas, raramente se mostrando dispostos a legitimá-las pelo casamento. Como apontou Roger Bastide, “raça” implicava “sexo”. Quando a mestiçagem acontece dentro do casamento ela de fato indica ausência de preconceito. Mas do modo como a mestiçagem ocorreu no Brasil, ela transformou toda uma raça em prostitutas (STOLKE; 2006, p. 20).

Stolke (2006) nos informa que a posição social dos/as sujeitos/as do século XIII até meados do século XIX, em Portugal e, principalmente, na Espanha, era determinada, sobretudo, pela sua árvore genealógica, erguida com base no princípio da “*limpieza de sangre*”, sendo que no início era relacionada a qualidades cultural-morais e, já no século XIX, a qualidades raciais. Transferido com relativo sucesso para a sociedade colonial, esse ideal contribuiu para a ocorrência de uma normatização dos casamentos endogâmicos, ou seja, entre pessoas de mesmo status sócio-étnico-racial. Conforme Stolke (2006) o valor central dado à sexualidade feminina devia-se ao fato de que, naquele momento, cabia às mulheres o papel de transferir os atributos de família de geração para geração, sendo função dos homens cuidar para que tal transmissão se desse a fim de garantir o ordenamento social esperado pelo Estado, pela Igreja e pelas famílias brancas, cristãs e abastadas. “O confinamento doméstico das mulheres e sua subordinação geral em outras esferas sociais eram consequências de sua centralidade reprodutiva” (STOLKE; 2006, p. 39).

Essa autora também chama a nossa atenção para a influência da Igreja Católica que, em consonância com os ideais de pureza de sangue legitimou e fomentou a discriminação no tratamento dado às mulheres da América Ibérica, em termos sexuais. Dividindo-as em dois grupos: em um deles, tínhamos as mulheres que sob a ótica do clero viviam em pecado mortal, abusadas sexualmente ou amasiadas com homens brancos e ricos que não se casariam com elas devido a sua posição social superior. No outro, estavam as mulheres que tinham a sua sexualidade extremamente controlada em prol da honra familiar e da pureza social.

Stolke (2006) destaca que até hoje as oportunidades e experiências das mulheres em nossa sociedade diferem de acordo com critérios de raça e classe. Ana Cláudia Lemos Pacheco (2008) diz acreditar que os ditos populares “branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar”, evocados e legitimados na obra freyreana, funcionam como elementos estruturantes das práticas sociais e afetivas dos indivíduos” (PACHECO, 2008, p. 55). Crítica da tese de democracia racial de Freyre, Pacheco (2008) assevera que a miscigenação no Brasil acontece, principalmente, por meio de relações afetivo-conjugais de homens negros com mulheres brancas, o que em certo grau explica a “solidão” afetivas de mulheres negras (pardas e pretas) no país.

Sem adentrar às especificidades categoriais, Michel Foucault (1987) explicita que par a par ao ideário cristão, o discurso médico oitocentista também fez do binarismo a sua fundamentação. Em seu interior, ao mesmo tempo em que a psiquiatria exibia a mulher como um ser frágil, sensível, dependente, colocava-a como portadora de uma organização física e moral facilmente degenerável dotada de um ‘excesso’ sexual a ser constantemente vigiado. Segundo este autor, durante o oitocentismo a medicina procurou patologizar qualquer comportamento feminino que não correspondesse ao ideal de esposa e mãe, tratando-o como ‘antinatural’ e ‘antissocial’. O corpo e a sexualidade da mulher passaram a ser objetos de saberes mais apurados, lugar de um discurso superabundante responsável pela produção dos corpos divididos entre normais ou patológicos.

Mesmo que de maneira sucinta e ciente das diferenças contextuais e dos processos de negociações postos em prática pelos/as sujeitos/as sociais, ontem e hoje, e compreendendo que, se por um lado alguns atributos da sexualidade feminina elaborados para a mulher branca e burguesa no passado foram estendidos para a maioria das mulheres negras brasileiras no império e depois na república brasileira, não podemos desconsiderar que preconceitos e critérios de diferenciação continuam reificados no imaginário social. Sendo assim, é sabido que muito do que aí está dito, em uns aspectos mais e em outros menos, às vezes, com outros contornos, alcança a nossa geração.

Desta forma, essa leitura nos permite perceber os constructos que emergem do trabalho normativo operado a partir de princípios comparativos que subsidiam a divisão da categoria mulher. Quem de nós nunca ouviu a máxima: “Diga-me com quem andas e te direi quem és”? Essa passagem bíblica era cantada em verso e prosa pelo meu pai e pela minha mãe que a usavam para distinguir o centro da margem, estigmatizando-a. Durante a minha adolescência, vivida em Maracás, cidade do interior baiano que segundo dados do IBGE em 2010 contava com aproximadamente 24.615 habitantes, as “posições-de-sujeito” centrais

eram ocupadas pelas supostamente virgens, heterossexuais e pelas mães casadas, brancas e de classe média.

Neste quadro, as lésbicas ocupavam o limbo máximo da invisibilidade. Tinha apenas um casal assumido socialmente na cidade e falar com elas se constituía um verdadeiro ato de coragem. A comunidade tratava aquela identidade como contagiosa, um risco ao qual deveríamos manter distância. A gravidez na adolescência significava o fim da vida. Quando uma conhecida aparecia grávida eu só conseguia sentir pena, pois a mãe nomeada como solteira expressava o fracasso daquelas que erroneamente tentaram burlar os principais elementos da sexualidade feminina. Sem contar que a menina era o principal assunto da cidade até que outra atitude transgressora viesse a se tornar pública. Sobre essa questão, Beauvoir (2016) salienta que mesmo com independência financeira, a mulher continua dependente emocionalmente do homem, sua educação a faz crer nessa complementariedade sem a qual se torna eternamente metade, daí o preconceito social com as nomeadas mãe solo, a mulher separada e com a produção independente.

O casamento apresenta-se quase como um certificado de honradez, higienizando possíveis desvios das normas colocadas para a sexualidade da mulher. Até porque os homens há muito separavam as mulheres para casar das destinadas a uma aventura sexual. Essa mensagem contribui para a ocorrência de certa dissociação dos vocábulos sexo, prazer e casamento. No interior deste último, o sexo acabou assumindo uma conotação funcional, um dever voltado ora para a reprodução ora para a satisfação do marido. Ainda hoje, volta e meia ouço conhecidas tratando o sexo como a última tarefa pesada do dia. Situação normalizada entre nós, quiçá feio seria para elas enquanto mulheres admitirem que gostam de sexo e só fazem quando se sentem à vontade para tal, respeitando o seu corpo e prazer.

A ideia do sexo ligado majoritariamente à procriação ganhou tanto espaço nas sociedades androcêntricas, que, de acordo com Rosalind Pollack Petchesky (1999), somente na década de 90 do século XX, as mulheres além de serem reconhecidas como reprodutoras passam também a ser tidas como seres sexuais em um documento oficial da ONU. Ainda assim, a concepção de direitos sexuais aparece neste relatório apenas como direitos “negativos”: o direito de não ser estuprada, abusada, traficada, mutilada e vítima de violência sexual, e não como algo que incorpore o livre exercício da sexualidade, seja ela com finalidade recreativa, comunicativa ou reprodutiva. De maneira elucidativa recorro a Michelle Perrot (2003) quando esta coloca:

A vida sexual feminina, cuidadosamente diferenciada da procriação, também permanece oculta. O prazer feminino é negado, até mesmo reprovado: coisa de prostitutas. A noite de núpcias é a tomada de posse da esposa pelo marido, que mede seu desempenho pela rapidez da penetração: é preciso forçar as portas da virgindade como se invade uma cidadela fechada. Daí o fato de tantas noites de núpcias se assemelharem a estupros cujo relato é indizível. (...) Daí também o fato de essa sexualidade coagida ser um "dever" (o famoso "dever conjugai") ao quais algumas procuram se subtrair por meio de uma centena de artifícios, entre os quais a enxaqueca, descritos com tanto humor por Balzac em *A fisiologia do casamento*. A tirania do leito conjugai francês - e latino - ele opõe a liberdade do quarto britânico (e protestante) com duas camas. Fala-se em "frigidez" feminina como se fosse um fato da natureza, e não resultado de práticas sociais (PERROT; 2003, p. 16-17).

O fato é que seja entre homens e mulheres ou entre o próprio público feminino as marcas das diferenças *de* e *entre* os gêneros são reiteradas por variadas práticas culturais, exercendo uma grande influência no meu comportamento. Devido a todo um investimento na heteronormatividade por parte da família e de outras instituições na minha produção, eu nunca havia problematizado a minha fala, os meus medos, o meu olhar, enfim, como eu me tornei mulher. Richard Miskolci (2009; p. 156-157), define heteronormatividade como “um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto”.

Miskolci (2009) chama a atenção que o estudo da heteronormatividade como mecanismo de poder direcionado para o ordenamento social não se confunde com a simples verificação das normas contra as quais lutariam os/as indivíduos/as considerados/as como sexualmente desviantes e desviados/as, mas em compreender como a LGBTfobia vai sendo formulada em termos de interdição e controle dos corpos e os efeitos da normatização entre os/as sujeitos/as LGBT. Direcionados a focar, por exemplo, na homossexualidade, erroneamente elucubramos que apenas os homossexuais têm identidade sexual. Essa visão dá ao centro uma estabilidade, ou seja, focados na margem deixamos passar incólume à norma, que também marcou a minha vida em relação à raça.

Guardo na memória algumas situações onde estas identidades dialogaram intensamente, quase todas no campo da sexualidade, especificamente no que diz respeito ao corpo, traços físicos, enfim, aquilo que estabelecemos como belo. Tida como parda, tenho nariz chato, boca grande e cabelos encaracolados. Ainda pequena minha mãe me colocava diante do sol e repetia três vezes: “Toma sol o teu nariz chato e me dá o meu afilado, toma sol o teu nariz chato e me dá o meu afilado, toma sol o teu nariz chato e me dá o meu afilado”. E tamanha era a força daquelas palavras que nós duas acreditávamos no poder do sol em mudar nossas características físicas.

Era bastante comum nos diversos espaços que eu frequentava as brincadeiras em torno desses traços estereotipados por serem negroides. Tenho certeza que o fato de atravessar a adolescência e parte da idade adulta sem usar batons fortes me restringindo aos brilhos mais discretos tem muito a ver com a estigmatização dos meus lábios. A maioria das brincadeiras se dava na escola, um espaço que pode ser bastante cruel com quem foge à norma. Em seu interior os tradicionalmente silenciados e silenciosos, de alguma maneira, incomodam e raramente passam despercebidos.

Lembro que na época do ensino médio teve um concurso para escolher a dançarina de um famoso grupo de pagode. Parte da música que embalava a competição dizia: “A nova loira do tchan é linda, deixa ela entrar...” Certo dia no pátio do colégio começamos a reproduzir o concurso e se dirigindo a mim alguns colegas acabaram criando uma paródia: “A nova nega do tchan é boa de se jogar...no lixo” nós rimos e naquele momento eu vi aquela situação como uma brincadeira constrangedora, mas como uma simples brincadeira.

Hoje, baseada em Lélia Gonzalez (1983b, p. 230) vejo esse fato como mais um caso de discriminação das mulheres negras. A atitude dos meus colegas de escola demonstra que em nosso meio social “boa aparência”, como vemos nos anúncios de emprego, é uma categoria “branca”, unicamente atribuível a “brancas” ou “clarinhas”. A autora segue argumentando e descortinando:

É por aí que a gente entende porque dizem certas coisas, pensando que estão xingando a gente. Tem uma música antiga chamada “Nêga do cabelo duro” que mostra direitinho porque eles querem que o cabelo da gente fique bom, liso e mole, né? É por isso que dizem que a gente tem beiços em vez de lábios, fornalha em vez de nariz e cabelo ruim (porque é duro). E quando querem elogiar a gente dizem que a gente tem feições finas (e fino se opõe a grosso, né?). E tem gente que acredita tanto nisso que acaba usando creme prá clarear, esticando os cabelos, virando leidi e ficando com vergonha de ser preta. Pura besteira. Se bobear, a gente nem tem que se defender com os xingamentos que se referem diretamente ao fato da gente ser preta. E a gente pode até dar um exemplo que põe os pintos nos is (GONZALEZ; 1983b, p. 234).

A leitura de Gonzalez (1983b) provocou um reboiço na minha identidade de mulher negra, os seus exemplos me permitiram notar o discurso do branqueamento, e os meandros da lógica que visa à dominação da população negra via internalização e reprodução dos valores brancos ocidentais. Considerava piada inocente situações que hoje problematizo. Seguramente, não por ter perdido o senso de humor, mas por compreender o quanto enraizado está em nós a cultura da inferiorização e da negação da beleza negra, nos parecendo natural qualquer chacota em relação à população afrodescendente. Na minha casa, o racismo e as suas

formas se caracterizaram pelo silêncio e a negritude não era abordada nem positiva nem negativamente. Decorridos alguns anos e agora na condição de docente vejo os/as alunos/as desenvolvendo um comportamento similar ao dos meus contemporâneos no passado, ou seja, eles ridicularizam o/a colega negro/a, que, por sua vez, permite a humilhação, não porque gosta ou pouco se importa, mas para ser aceito.

Do outro lado, outras colegas de trabalho negras já afirmaram para mim que assumem uma postura de maior austeridade e empenho, a fim de provar que merecem ocupar aquele espaço e que sua raça/etnia não pode ser vista como empecilho. Segundo Pacheco (2013), no imaginário social a negra ocupa duas funções principais: mulata e empregada doméstica. Fugir disso pode causar estranheza entre determinados indivíduos que, independentemente das circunstâncias, insistem em mantê-la nesses lugares, apontados por Gonzalez (1983), como constituintes de uma mesma sujeita, nomeada de uma forma ou de outra, dependendo da situação. “Pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica” (1983b, p. 228).

Descrita pela antropóloga brasileira como um símbolo do mito da democracia racial, a mulata representa a exploração do sexo e da mão de obra das mulheres negras, no passado e no presente, como um *continuum*. É no carnaval que a negra sai das páginas policiais e se torna capa de revistas, e as mulatas são admiradas pelos seus atributos físicos e malemolência. Isso me faz lembrar as frases de duplo sentido ditas por alguns pares, nas quais eles sugerem um maior interesse do alunado pelo meu corpo do que pelas minhas aulas. Cabe destacar que, embora eu não intente tirar daí conclusões precipitadas, considero a situação bem sugestiva; ainda que o exercício desta prática soe para os meus interlocutores como um elogio, em minha opinião, a frase continua carregada de significados.

Na visão de Lorena Francisco de Souza e Aleksandro José Prudêncio Ratts (2012, p. 8), “O racismo e o sexismo na/da sociedade brasileira permeiam sobre discursos e declarações implícitas, muitas vezes, por trás de atitudes cordiais, no entanto, os estereótipos confirmam as ideologias em busca da manutenção do *status quo*”. Isto deve autorizar o outro a continuar contestando o meu corpo, seja no gênero, na raça/etnia ou quanto a identidade docente. Como mulher negra e professora ocupo um lugar de autoridade “do saber” e, em partes, acabo rompendo com a representação social a mim destinada, mostrando que o meu lugar é onde eu quero estar. Igualmente, quando visto uma calça jeans, passo um batom vermelho ou uso um decote, por menor que seja e vou trabalhar, fujo do modelo hegemônico da mulher professora veiculada em nosso meio social. Conforme Guacira Lopes Louro (1997c), a professora, vista como um exemplo a ser seguido, não basta ter apenas domínio dos conteúdos,



comportamentos e desejos, sua linguagem e formas de pensar precisam ser devidamente controlados.

Apesar de bastante atual, esse pensamento decorre de um conjunto de representações criadas com o início do processo de feminização do magistério no Brasil, sendo destinadas à produção da mulher professora. Nesse contexto, as professoras emergem, no limiar do século XX, como verdadeiras “mães espirituais”, dotadas de amor, doação, dedicação, vigilância. Por se tratar de um trabalho realizado fora do lar, o magistério era desenvolvido, principalmente, por mulheres brancas, solteiras, órfãs e viúvas que deveriam se mostrar assexuadas a fim de não despertar desejo nos discentes.

Para afastar de si as "marcas" distintivas da sexualidade feminina, seus trajés e seus modos deveriam ser extremamente discretos. Sua vida pessoal, irretocável. “A relativa ausência de professoras casadas evitava a "materialização" de um companheiro amoroso ou de filhos” (LOURO, 1997c, p. 106) e, conseqüentemente, de uma vida sexual. Regulamentos foram escritos com vistas à descrição de um conjunto de regras gestuais e comportamentais a fim de conter essas profissionais. O tempo passou, as representações se transformaram por intermédio das resistências dessas mulheres e dos próprios contextos históricos. Todavia, as referências ainda continuam.

De modo que, se por um lado o magistério me trouxe independência e algumas liberdades, por outro a docência, em temporalidades e períodos diferentes, sempre me regulou. Compartilho com Louro (1997c) a ideia de que a vigilância é constantemente exercida. Ela pode ser renovada e transformada, mas ninguém dela escapa. Recordo, que em meu primeiro dia de aula como docente do Colégio da Polícia Militar Professor Magalhães Neto, localizado na cidade de Jequié<sup>1</sup>, no qual ingressei em março de 2007 e ocupo uma vaga como professora efetiva da disciplina de História, fui impedida de entrar na escola por causa de uma camiseta. Antes e depois desse fato existiram outros interditos nesse e em outros espaços realizados por diferentes interlocutores/as.

Em meados de 2005, trabalhando numa instituição privada nessa mesma localidade resolvi ir a um show. Estava no início da carreira, e como sou bastante extrovertida, pulei, dancei, cantei e na segunda-feira ouvi um monte de piadas dos colegas que também estavam na festa. Na ocasião não tinha bebido uma gota de álcool, fumado, namorado, apenas brinquei e, provavelmente, por isso, fiquei surpresa. Jovem, preocupada em me manter no mercado e com uma educação relativamente conservadora, é claro que isso afetou a minha produção

---

<sup>1</sup>Município brasileiro do estado da Bahia. Está a 365 km de Salvador, no Sudoeste da Bahia, na zona limítrofe entre a caatinga e a zona da mata. Em 2018 a cidade tinha uma população estimada em 155.800 habitantes.

feminil e docente. Passei a não me sentir à vontade para brincar ou me divertir em determinados lugares. Diante de uma gargalhada, de uma roupa mais justa ou decotada ou de qualquer outra atitude que escapava as normatizações da mulher-professora, muitas vezes ouvi a máxima: isso não é “coisa” de professora. Os julgamentos feitos pelos/as colegas em relação às performances de gênero e sexualidade, das famílias e dos/as alunos/as também serviram e servem como um mecanismo de enquadramento, não só para mim.

Quando em nossos momentos de descontração na sala dos/as professores/as, o tema é sexo, quase sempre falamos em tom de brincadeira, um desejo confesso vindo de uma mulher-professora é, na maioria das vezes, alvo de críticas e retaliações. Daí, as dúvidas, curiosidades e narrativas sobre o ato sexual, em geral, ocorrem em segredo, entre aquelas que se apresentam como mais liberais, em horários de folga ou fora da escola, ainda assim sendo extremamente recomendadas sob pena de serem envergonhadas ou julgadas. Incontáveis vezes deixei de namorar com alguém e frequentar determinados ambientes por ser professora, condição que também influenciou o fim de um relacionamento com uma pessoa mais jovem. E quem não lembra do caso da professora da educação infantil que, em 2009, foi demitida de uma instituição de ensino, no Rio de Janeiro, após a viralização de vídeo no qual, em um momento de lazer fora do ambiente escolar, ela aparece num show reproduzindo a coreografia de uma música de pagode. A notícia ganhou repercussão nacional e dividiu opiniões.

Em escolas onde trabalhei, já aconteceu de saírem conversas de possíveis casos entre professores e alunos/as. Não sei se essas informações procedem, contudo me chama a atenção o tratamento dado às alunas que protagonizam essas suspeitas, qualificadas como assanhadas e atiradas, sendo majoritariamente apontadas como as principais responsáveis pelo ato. Nunca ouvi nada do tipo em relação às professoras, mas fico me perguntando se acontecesse com uma mulher. Será que aos/às alunos/as envolvidos/as seria dado o mesmo tratamento? E a professora, como seria vista?

Há pouco tempo encontrei uma professora de outra instituição na rua e pedi que ela pudesse indicar uma colega minha, profissional conhecida por sua competência, para compor o quadro docente da sua escola. Ela automaticamente lembrou que a referida professora é lésbica e me disse que sua diretora não a aceitaria. O risco de a professora lésbica fazer algo que ofenda a integridade física ou moral dos/das seus/suas discentes é o mesmo de um colega heterossexual, porém o seu corpo e orientação sexual por si só já se impõem como transgressores do modelo docente e da sexualidade feminina dominantes.

Isso também atinge professoras heterossexuais, colocadas como loucas diante de qualquer pensamento ou ações consideradas insurretas da norma ou do modelo docente

hegemônico. Mas como ninguém se encontra totalmente na norma ou literalmente fora dela, esse não é um espaço onde atuamos sem resistência. Em coexistência, negociamos. Realizamos processos de enfrentamento e buscamos conciliar as diversas identidades que nos constituem como trabalhar e viver (n)ó que nos dá prazer, sem abrir mão de aspectos importantes da nossa existência. Na prática, sabemos que enquanto *locus* da normatividade, a identidade docente segrega, distingue, rotula, define mulheres-professoras. Faz-se mister analisarmos, contudo, de onde vêm tais regras? Elas foram elaboradas em que universo cultural e com que objetivo? Por que vemos essas professoras como transgressoras?

Já no mestrado tive a oportunidade de participar como ouvinte de uma mesa composta por africanos de diversas nacionalidades, dentre elas Guiné-Bissau, Angola, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe. Durante o evento uma das falas me chamou muito a atenção. Ao falar sobre alguns dos choques culturais quando dos primeiros meses no Brasil, um dos preletores frisou que ao se dirigir à universidade de mãos dadas com o colega do mesmo continente para assistir aula, ele fora abordado por um terceiro colega brasileiro que questionou a postura de ambos, dizendo que tal comportamento não era “coisa de homem”. Ele disse estranhar bastante, uma vez que nos países deles os homens e as mulheres costumam andar de mãos dadas, ter gestos de carinho uns/umas com os/as outros/as e isso não coloca em xeque as suas identidades sexuais.

Nesse sentido, a teoria da etnicidade nos ajuda a compreender, por exemplo, quais são os traços diacríticos quando falamos em sexualidade, ou seja, quais os signos culturais selecionados pelos grupos para se diferenciarem em relação aos demais. Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart (1998) definem etnicidade como uma organização social baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores. Apoiado no interacionismo simbólico, Fredrik Barth (2000) exemplificamente destaca que o conteúdo cultural das dicotomias étnicas são:

- (i) sinais e signos manifestos, que constituem as características diacríticas que as pessoas buscam e exibem para mostrar sua identidade; trata-se frequentemente de características tais como vestimenta, língua, forma das casas ou estilo geral de vida; e (ii) orientações valorativas básicas, ou seja, os padrões de moralidade e excelência pelos quais as performances são julgadas (BARTH; 2000, p.32).

Precursor nos estudos sobre a formação das comunidades étnicas, Max Weber (1999) já havia citado o processo de transformação dos valores morais em convenções étnicas pelos diferentes grupos sociais, enfatizando a importância das representações e das subjetividades

para a formação dos diversos tipos de grupos, dentre eles, o étnico. Ademais, ao menos nas sociedades ocidentais, moralidade e sexualidade são conceitos que se cruzam. Assim sendo, em nossos estudos, etnicidade e sexualidade perpassam pelo mote da representação e incidem diretamente sobre as práticas e subjetivações, num movimento cíclico e historicizado no qual os símbolos e os discursos constroem a realidade e vice-versa. A esse respeito Manuela Carneiro da Cunha (1979) ratifica que “uma relação central em antropologia é a que articula as representações com a organização da vida material e das relações de poder em cada sociedade” (CUNHA, 1979, p. 235).

Baseando-se nesse pressuposto, Cunha (1979) rechaça a compreensão da etnicidade como ideologia, que em sentido *lato* se aplicaria a qualquer conjunto de ideias, inclusive ao ilusório e à falsa consciência de classe. Sob a sua ótica, a etnicidade apresenta-se como linguagem e forma de organização política, viabilizando processos comunitários e de comunicação. Na sua concepção, o irredutível nela é a cultura, vista não como o reino do estático, da tradição que luta para se manter frente à modernidade, mas como produto dos novos tempos, dos contextos de intensos contatos interétnicos. Em seus escritos, o campo cultural impõe-se como dinâmico e ativo, aberto a novos significados.

Assim como Cunha (1979), Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart (1998) igualmente reiteram sobre a necessidade de desconstruirmos a ideia da etnicidade como algo dado, essência que se possui. Ao contrário, da mesma forma que as identidades de classe, de gênero e de sexo, a identidade étnica nunca é definitiva ou autoexplicativa. E a sua construção dá-se em meio a um conjunto de recursos disponíveis de ação social. Conforme a ocasião e as pessoas com quem se interage, um indivíduo poderá assumir uma ou mais das identidades à sua disposição, pois as situações interferem nas identificações e nas fidelidades apropriadas num dado momento.

A meu ver, com base nos discursos dos africanos e mesmo no seio de uma sociedade plural como a nossa, analisar a sexualidade como mais um elemento da etnicidade significa levar em conta que a transgressão pode ser fruto de uma não aceitação de determinados pontos da tradição judaico-cristã ou até a tradução de outra identidade étnica. De igual maneira, também poderíamos supor que cada mulher-professora ressignifica a identidade docente de acordo com o seu pertencimento ou marcador étnico, incorporando outros modelos à sua produção.

É importante salientar que neste trabalho, gênero/sexualidade e raça/etnia se apresentam tanto como categorias complementares quanto como relacionais. Uma vez que, malgrado as identidades docentes, de raça, etnia e de gênero e sexualidade sejam diferentes,

não podemos perder de vista que é a partir de uma formação étnica-cultural específica, a saber, a cultura ocidental, que a maioria das pessoas formula a sua concepção do feminino e da docência, do que é ser mulher-professora em nossa sociedade, do que é ou não permitido a essas mulheres no interior da mesma, incluindo a forma de viver sua sexualidade.

Nessa perspectiva, não se trata apenas de observar possíveis variações transculturais sobre o gênero e a sexualidade, movimento, aliás, necessário à constituição de uma nova e subversiva política de gênero, mas também de buscar compreender como processos políticos estruturam as desigualdades étnico-raciais e de gênero no seio das sociedades de classe (STOLKE, 1991). Segundo Stolke (1991), tal compreensão perpassa pelas noções que possuímos de sexo/gênero, raça/etnia e da forma como esses marcadores dialogam com a ideia de natureza e cultura. Sob sua ótica, além de conceituar, é relevante analisar como nós sujeitos histórico-sociais operamos essas categorias nos diferentes contextos históricos.

De forma sucinta, ela explicita que em termos conceituais, o uso do termo gênero, introduzido nos estudos feministas a partir dos anos 1980, destinou-se a escapar ao reducionismo biológico. Em seu interior, as relações entre homens e mulheres passam a ser interpretadas como resultado de processos culturais, sociais e psicológicos sobre o sexo, dando origem a distinção entre gênero, criação social; sexo, fator biológico e sexualidade, referindo-se às preferências e comportamentos sexuais. Stolke (1991), contudo, expõe pontos de fricção entre tais ideias, apresentando autores que também defendem as concepções da biologia e da fisiologia como histórico-sociais. Outrossim, os conceitos de raça e etnicidade sofrem um processo análogo, a raça está para a biologia como a etnicidade está para a cultura. Para ela a pergunta chave a ser feita é por que determinadas categorias sociais são conceitualizadas em termos naturais?

A autora lembra que rechaçado por boa parte da comunidade acadêmica no pós-guerra (momento em que o mundo tomou conhecimento dos horrores do holocausto), o termo raça passou a ser paulatinamente substituído por etnicidade, a mudança terminológica visava ratificar que “os grupos humanos eram um fenômeno histórico e cultural, e não categorias de pessoas biologicamente determinadas exibindo traços hereditários comuns em termos morais e intelectuais” (STOLKE; 1991, p. 106). Não obstante, a mudança de termos além de não alterar a forma como os indivíduos percebiam as diferenças entre si, alimentou a cisão entre a raça concebida como pertencente ao reino da natureza e a etnicidade compreendida como identidade cultural e, mais assertivamente, contribuiu para encobrir diferentes manifestações do racismo pelo mundo. A fim de não cometermos o mesmo equívoco, minimizando racismos e a importância dessa discussão no âmbito social optamos por pensar raça e etnicidade no

interior dos sistemas de dominação em que foram criados, conforme verificar-se-á no capítulo referente a identidade étnico-racial das professoras, no qual serão apontados os pontos de aproximação e distanciamento entre as duas categorias.

Inclusive, Stolke (1991) evidencia que, com o passar do tempo, os próprios estudiosos da etnicidade procuraram se afastar do conceito de raça, historicamente biologizado. E sublinha que os critérios para o estabelecimento de uma identidade étnica não são definitivos, embora contraditoriamente, muitas vezes, essencializados, podendo inclusive ser encontrados em meio a características tidas como puramente naturais, a exemplo, do fenótipo humano.

Por meio da leitura do texto da autora supradita tem-se a percepção de que Raça, Etnicidade, Sexo e Gênero são todos sistemas de classificações sociais ligados a construções simbólicas carregadas de historicidade e politicidade. Em seus escritos, a consequente naturalização do sexo e da raça serve tanto para fornecer uma explicação biológica da função das mulheres na cultura ocidental quanto para manter uma hierarquização racial entre os diferentes grupos, aprofundando as desigualdades sociais. Stolke (1991) salienta que em períodos de polarização política a perspectiva naturalizante apresenta-se como imprescindível para a manutenção do *status quo*.

Com a intenção de saber sobre as produções acadêmicas envolvendo a intersecção entre “raça/etnia, gênero/sexualidade e identidade docente” no país, foi realizada uma investigação na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) onde por meio dos descritores professoras e sexualidade, no período de 2009 a 2019, foram localizados vários trabalhos, sendo que a maioria deles trata da sexualidade das professoras de forma dissociada da docência ou da forma como as docentes trabalham o tema sexualidade na escola. Quando a tentativa foi realizar uma pesquisa que relacionasse a sexualidade de professoras com as relações étnico-raciais nenhum título foi disponibilizado.

Neste universo, uma das pesquisas que mais se aproxima do nosso estudo é a tese de doutorado da professora Patrícia Daniela Maciel, intitulada *Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência*, defendida no ano de 2014, na Universidade Federal de Pelotas. Esta pesquisa analisou os discursos de gênero e dos dispositivos da sexualidade de sete professoras lésbicas, com idade entre 30 e 56 anos, que atuaram ou estavam atuando como docentes em escolas públicas de educação básica em cidades do Rio Grande do Sul.

Por meio da análise de entrevistas semiestruturadas o texto aborda as seguintes questões: como as professoras falam de si para alunos/as e colegas de trabalho e como elas significam esses momentos em sua vida; as diferentes formas de lidar com a lesbofobia no espaço escolar; e, por último, os modos pelos quais essas professoras incorporaram algumas

experiências do gênero à prática docente. De acordo com Maciel (2015) as narrativas das suas interlocutoras evidenciaram que nem todas as professoras, por serem homossexuais ou bissexuais, problematizam o gênero nas escolas, mas todas ao experienciar o gênero produzem alguns conhecimentos éticos sobre si, alguns saberes próprios e/ou particulares, com os quais elas, em dados contextos e situações, atuam nas escolas.

O trabalho concluiu que existe uma tensão entre os discursos cerceadores das mulheres a fim de produzir uma feminilidade *a priori*, heterossexual e compulsória e os discursos que aumentam as possibilidades de as mulheres investirem em modos próprios de criar e viver as feminilidades. Maciel (2015) destaca que as professoras são contestadas cotidianamente pelos discursos de gênero e que elas precisam interpretar, negar, afirmar e/ou transformar muitos dos seus fundamentos para que possam manter algumas escolhas pessoais.

No trabalho O armário na escola: regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays, de Arthur Leonardo Costa Novo (2015), da Universidade Federal de Santa Catarina, o autor discute regimes de visibilidade de professoras lésbicas e professores gays nas escolas da rede de educação básica e analisa como esses/as profissionais negociam a sua identidade sexual nas relações que têm com colegas docentes e estudantes.

Por intermédio de narrativas e de observações etnográficas, o autor refaz a trajetória educacional dos/as seus/suas interlocutores/as, doze ao total, sendo quatro mulheres e oito homens, desde a entrada no curso superior até a sua atuação como professores e professoras, demonstrando as negociações realizadas por estes/as entre a sua orientação sexual e o ser e o fazer docente. Deste modo, ele aborda os processos de socialização dos/as pesquisados/as enquanto estudantes e a importância das vivências durante a graduação, que na maioria das vezes se deu “longe de casa” e da família, ou seja, em outros estados, para a ressignificação da homossexualidade. Segundo Costa Novo (2015), os processos de empoderamento pela militância LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneras) e a formação teórica em gênero e sexualidades abrem espaço para diferentes possibilidades de ação desses/dessas docentes na escola e, contraditoriamente, com a habilidade em negociar com elementos da heterossexualidade.

Em suma, o trabalho aborda situações cotidianas vividas pelos/as professores/professoras que demonstram a presença do “armário na escola”, e nesta os membros da comunidade escolar, mormente a gestão educacional, demonstram aceitar a homossexualidade dos/as professores/as desde que não visibilizadas. Nesse aspecto, não só o dito tem um peso, mas o interdito também atua de maneira significativa, de modo a garantir a prevalência da ordem heterossexual no ambiente escolar.

No que concerne ao ODEERE e as articulações entre gênero, docência e identidade étnica verifica-se a existência de quatro trabalhos. No primeiro, “Identidade étnica, gênero e pertencimento: saberes de professoras egressas do curso de extensão em educação e culturas afro-brasileiras do Odeere/Uesb”, Cláudia Moreira Costa (2017) investigou como professoras negras egressas do Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-Brasileiras do Odeere articulam as questões de gênero e identidade étnica aos seus saberes profissionais, mas sem discutir sobre sexualidade.

O segundo intitulado de “Identidades étnicas de professoras: interseccionalidade de gênero, família e escola”, realizado por Lucas Colangeli de Souza (2017) objetivou investigar as identidades étnicas de professoras na interseccionalidade de gênero, família e escola. Nesta pesquisa, Lucas não foca em como a docência pode ou não interferir na vivência da sexualidade das professoras.

O terceiro, “Travestilidades, marcadores étnicos e docência: um estudo com base em narrativas de uma travesti professora do interior baiano”, de Danilo Dias, tem como escopo compreender como se configuram e se constroem as travestilidades e a identidade étnica nas relações de uma travesti professora, com a comunidade escolar e com os moradores do bairro em que vive. A presença de Louranya como professora dos anos iniciais causou várias rejeições na escola, pois por ser travesti, acionava o discurso de que ela tinha um gênero e uma sexualidade que destoava do esperado para uma docente, especialmente, nos anos iniciais do ensino fundamental. A corporalidade de Louranya já perturbava as normas cisheteronormativas e, para manter-se na escola, ela tinha de ser a melhor profissional, pois a vigilância sobre ela era muito mais presente. Neste trabalho percebemos como a identidade docente demanda uma determinada forma de viver os gêneros e as sexualidades não só para as professoras cis, mas também para as travestis e trans professoras.

O quarto trabalho é de Roniel Santos Figueiredo e tem o título “Eu comecei a ser vista na escola assim: a professora feiticeira, macumbeira, a professora que trabalhava com viadagem (...): etnias, sexualidades e gêneros em (dis)curso.”. É um trabalho direcionado a analisar os discursos sobre etnicidade, gênero e sexualidade presentes na prática pedagógica de uma professora que aborda sobre as diferenças em uma escola da periferia jequiense. Nesta investigação, a professora Santos tem a sua heterossexualidade questionada porque ela ousa trabalhar com as questões da viadagem, fomentando práticas educativas em prol do reconhecimento da diversidade de gênero e sexual. Talvez, por assumir esses enfrentamentos a LGBTTIfobia, a professora Santos passe a ser lida como uma possível professora lésbica ou



bissexual. Percebemos, portanto, que dependendo da prática educativa da docente, ela pode ter a sua sexualidade contestada.

Ainda que sucintamente, é possível verificar que há poucos registros na plataforma de dados supracitada e no banco de dissertações do Odebre de estudos que buscam compreender de que forma a identidade docente afeta a vivência de uma determinada sexualidade por parte da mulher-professora, sendo uma e outra produzida no campo das relações raciais e étnicas, o que torna a pesquisa relevante tanto do ponto de vista social quanto do ponto de vista acadêmico.

Primeiro, porque, como explicitara Foucault, as identidades sociais são frutos da forma como o conhecimento é produzido e organizado. Então, sejamos nós mulheres-professoras nossas próprias enunciadoras, nos expondo e nos encontrando em discursos mais atentos à nossa pluralidade. Depois, apesar de pouco utilizado pela sociedade mais ampla, a etnicidade se revela como um conceito teórico e político extremamente importante para se pensar a diferença. Daí a minha opção em fazer dessa categoria norte para se buscar compreender a sexualidade da mulher-professora em meio a diversos processos de atribuição e identificação étnico-raciais.

Deste modo, este estudo tem como premissa duas questões principais: 1) as normatizações da sexualidade da mulher orientam a produção de uma determinada identidade docente e vice-versa; 2) a religião e a raça entendidas como marcadores étnicos afetam a forma como essas mulheres encaram a docência e experienciam a sua sexualidade. O problema de pesquisa se evidencia a partir da proposição: Quais as possibilidades de transgressão das normatizações da sexualidade pensadas pelas mulheres professoras, sob a dinâmica das relações étnico-raciais?

Dentre os objetivos, destaca-se o objetivo geral: identificar como diferentes professoras transgridem as normatizações da sexualidade no contexto das relações étnico-raciais. Bem como os objetivos específicos: analisar as relações estabelecidas entre os discursos sobre sexualidade e as identidades étnico-raciais das professoras entrevistadas; identificar as ações de resistência à produção de uma sexualidade feminina normativa e a representação do modelo hegemônico de ser professora e discutir as tensões enfrentadas pelas professoras quando borram os discursos hegemônicos sobre a sexualidade da mulher-professora.

A presente investigação foi feita com base nas narrativas de três mulheres professoras atuantes na educação básica nos municípios de Jequié e Ipiaú, ambos localizados no interior baiano. É importante salientar que a literatura concernente a essa representação da

sexualidade da professora formulada no século XIX cujos aspectos persistentes buscaremos identificar, diz respeito a um grupo de mulheres específico, a branca e da classe dominante. Soares e Ratts (2012) nos informam que nesse período, a mulher do povo e a mulher negra conviviam com a falta de instrução escolarizada e para a segunda só restavam trabalhos considerados inferiores.

Aproveito a oportunidade para esclarecer que chamo as sujeitas de pesquisa de mulheres-professoras para focar nessas duas categorias como inter-relacionais. Tenho ciência que nenhuma nomenclatura ou conceito tomado isoladamente daria conta de descrever a forma como essas mulheres vivenciam o gênero, a sexualidade e a docência em suas experiências cotidianas. Em trânsito, para elas nada se apresenta como definido ou definitivo. Elas são, a um só tempo, muitos discursos, uma conjugação de gêneros e um campo de possibilidades. Ora a docência as ressignificam, ora elas ressignificam a identidade docente. Tudo é movimento.

As ferramentas teóricas elencadas para sustentar essa pesquisa encontram suporte nos estudos pós-estruturalistas, pós-críticos e estudos decoloniais. Os procedimentos metodológicos adotados para a produção do material empírico se definem por uma abordagem qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas associadas à observação participante. Para refletir sobre as narrativas das professoras optamos por operacionalizar com a análise arqueológica do discurso proposta por Foucault (2002).

Para pensar as categorias que dão corpo a este trabalho dialogo com: Mary Del Priore (2009), Emanuel Araújo (2018), Silvia Alexim Nunes (2000) para abordar gênero e sexualidade feminina; Eliane Marta Teixeira Lopes (1991), Guacira Lopes Louro (1997, 2000, 2018) para analisar a produção docente no Brasil; Nilma Lino Gomes (1996, 2003), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1998) para falar das professoras negras. Friedrik Barth (2000), Philippe Poutignat, Jocelyne Steiff-Fernat (1998), para a compreensão do conceito de etnicidade. Kanbengele Munanga (2003), Aníbal Quijano (2005), Lia Vainer Schucman (2014), Maria Aparecida Bento (1995; 2002); Ruth Frankenberg (2004) para tratar da questão racial e do racismo; Lélia Gonzales (1988), Patrícia Hill Collins (2016), para pensarmos o feminismo negro; Kimberle Crenshaw (2004) para entendermos o conceito de interseccionalidade, dentre outros/outras.

Conforme evidenciado no texto, não chego na escola e até as professoras como quem desconhece esses lugares que aliás também ocupo. Segundo Dagmar Elisabeth Estermann Meyer e Rosângela de Fátima Rodrigues Soares (2005), os lugares que ocupamos ou nos dirigimos fazem parte de um mesmo problema de investigação e as nossas perguntas podem

nos colocar em contato com realidades simultaneamente distantes ou próximas de nós, ou borrar de forma significativa aquilo que aprendemos a dizer, pensar e conhecer, até então.

Assim sendo, na condição de pesquisadora inicio essa investigação com a única curiosidade que na visão de Meyer e Soares (2005) vale a pena perseguir com afinco, aquela que nos permite estranhar e ressignificar a nós e o nosso olhar, porque “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que pensa e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 1998, p. 13 *apud* MEYER; SOARES; 2005, p. 41).

Em consonância com as considerações iniciais e com o meu desejo de mover, esta dissertação encontra-se dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, OS PERCURSOS E OS PERCALÇOS DA PESQUISA, apresento os pressupostos teórico-metodológicos que inspiraram as análises, as proposições elaboradas, a escrita e o próprio modo de conduzir a investigação, levando em consideração os limites impostos pelo tempo e a configuração deste trabalho. Proponho também problematizarmos a colonização do conhecimento científico que desconsidera outros olhares sobre o mundo que não europeus ou estadunidenses. Aqui também exponho como se deu o encontro com Oyá, Apoema e Fátima - as docentes entrevistadas - e trago suas narrativas de si, compartilhando suas vozes para as apresentações e produções de indícios para pensarmos os seus processos de constituição como mulheres-professoras.

No segundo capítulo, QUAIS AS IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS DAS MULHERES-PROFESSORAS QUE BUSCAM TRANSGREDIR AS NORMATIZAÇÕES DA SEXUALIDADE (IM)POSTAS A ELAS? Identifico alguns dos elementos usados pelas professoras para a definição das suas identidades étnico-raciais, e busco examinar que traços físicos e culturais constroem essas identidades. Trabalho com os conceitos de etnia e raça, a fim de demonstrar aproximações e distanciamentos entre ambos, em um movimento em que raça, religião, gênero e sexualidade se entrelaçam com a etnicidade. A branquitude evocada na fala da sujeita de pesquisa aparece como discussão necessária à problematização desse lugar hegemônico. Da mesma maneira, examino os efeitos do racismo na construção das mulheres negras professoras afetadas de múltiplas formas quando da intersecção entre diferentes eixos de opressão.

No terceiro e último capítulo QUAL A SEXUALIDADE EXIGIDA PARA A MULHER-PROFESSORA? Analiso a influência dos arquétipos de Eva, Maria e Iansã na produção das sujeitas de pesquisa como mulheres-professoras. Além disso, também discuto as relações entre a sexualidade das professoras, o exercício da docência e a forma como esta

última dita um modo de ser e viver para essas mulheres, subjetivadas por discursos pedagógicos, religiosos e étnicos/raciais que conversam entre si.

## **CAPÍTULO 01 - OS PERCURSOS E OS PERCALÇOS DA PESQUISA**

### **1.1- QUAIS OS DESAFIOS ENFRENTADOS AO SE TRABALHAR COM A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA EM DIÁLOGO COM OS ESTUDOS DECOLONIAIS?**

Durante a elaboração do projeto, após a definição do objeto, do problema, dos objetivos, da metodologia e demais elementos que o compunham, experimentei por alguns dias a falsa impressão de que estaria pronta para iniciar a pesquisa, cujos alguns resultados eu inclusive já previa. Contudo, a cada apresentação do trabalho para as turmas do mestrado e o grupo de pesquisa, à medida que os(as) colegas e professores(as) iam formulando proposições acerca das transgressões das normatizações da sexualidade da mulher-professora e na tentativa de oferecer respostas unívocas e consensuais às pessoas, fui notando a relatividade delas, chegando à conclusão de que ao tratar de temas como gênero, sexualidade, raça/etnia tão importante quanto responder aos questionamentos é formular novas perguntas, sempre desconfiando daquilo sobre o que não pairam dúvidas.

Assim aprendi que apesar de optar pelo pós-estruturalismo como campo teórico e metodológico, eu estava empregando-o de maneira equivocada. Percebi que assim como na vida, em uma pesquisa a (des)construção não se faz sem conflitos. A teoria desvinculada da prática, muitas vezes, dificulta a nossa percepção da complexidade que caracteriza o pesquisar e o escrever. No afã de fazer ciência, me vi contraditoriamente procurando as regularidades, tentando me distanciar ao máximo do objeto de análise como se este fosse algo exterior a mim. Lembro que durante o processo seletivo, no momento da entrevista, uma das professoras perguntou a minha área e quando afirmei que era historiadora, ela se espantou, fazendo o seguinte comentário: Que surpresa! Você escreve de forma positivista, categórica.

Fiquei arrasada e sem entender. Impossível! O tema, as possíveis categorias, o referencial teórico, a maneira como penso, tudo se inscrevia no que poderia ser classificado como pós-estruturalista. Não obstante, uma outra noção de ciência também estava inscrita ali, e hoje sem maiores sofrimentos, vejo que me faltava experiência para compreender os limites existentes entre as epistemologias à minha disposição. Até porque malgrado tenham diferenças significativas que, de modo algum devam ser desconsideradas, sob pena de cometermos erros crassos no delineamento de uma pesquisa, nem sempre uma corrente

teórica exclui completamente a outra, pelo menos, não em relação aos critérios necessários à validação do conhecimento produzido, embora existam vários confrontos.

No que tange às pesquisas sociais, Maria Cecília de Souza Minayo (2009) coloca, por exemplo, que se por um lado não podemos trabalhar apenas com a norma da cientificidade já construída, por outro, também não devemos nos desvincular completamente dos seus princípios. A mesma autora segue afirmando que o apego às categorias fechadas, as generalizações e a procura pelas relações de causa e efeito podem conduzir uma pesquisa a dois perigosos riscos: o senso comum e as “verdades” formuladas, *a priori*. Já Claudia Fonseca (1999) ressalta que o individualismo descontextualizado do social pode resultar em psicologismo carente de validade pela comunidade científica, indicando uma “costura interdisciplinar”.

Sob essa ótica, assumir uma linha pós-estruturalista não significa abandonar por completo os pressupostos teórico-metodológicos anteriores nem os manter com outro nome, podemos então usá-los sem nos aprisionar, ou melhor, podemos ressignificá-los. Ao citar casos de pesquisadores/as que, assim como eu, cometeram o equívoco de desalinhar teoria e prática, Fonseca (1999, p. 62) faz alusão a um ditado de Francis Bacon, no qual o filósofo inglês destaca “que a ciência avança mais pelo erro do que pela confusão”, apontando como função da/o docente auxiliar a/o aluna/o a transformar a confusão em erro.

Após essa leitura, me sinto mais confortável para afirmar que foram nas aulas do mestrado, durante as orientações e no contato com o campo que desfiz a confusão e reconhecendo o erro compreendi aquilo que me propus a desenvolver, uma pesquisa com base em uma abordagem qualitativa pautada nos estudos pós-estruturalistas. Para tanto, utilizo como referencial teórico: Guacira Lopes Louro, Dagmar Estermann Meyer, Rosa Maria Bueno Fischer, Marlucy Alves Paraíso, Rosângela de Fátima Soares, dentre outros/as autores/as comprometidos/as a explicar tal perspectiva e, por conseguinte, integram a discussão deste capítulo.

Nesta perspectiva, é importante destacar que o presente texto tem como escopo fomentar o diálogo *com* as docentes (e *entre* elas), a base teórica que sustenta esta investigação e a literatura concernente à sexualidade da mulher-professora. Faço isso para entender de que forma/s e a partir de que lugar/es essas mulheres constroem saberes e vivências acerca da sua sexualidade, buscando apreender qual a influência da docência nesse processo.

Permeado de questões, o metatexto pode parecer inconcluso. “No entanto, podemos pensar que esse estilo de escrita também é capaz de sugerir transposições e expansões, talvez

mais do que outros” (LOURO; 2007, p. 215). Desejo levar o/a leitor/a ao autoquestionamento e à busca continuada pelo conhecimento. Ademais, creio na potencialidade da dúvida como estratégia de multiplicação e desconstrução de conceitos fixos e dados como naturais.

Ciente de que diferentes professoras, em outros e até no mesmo contexto no qual escrevo, possam transgredir a norma de inúmeras outras maneiras e supondo que o façam, não tenho aqui nenhuma pretensão em esgotar todas as possibilidades implicadas nos processos ora descritos. O que farei, portanto, são reflexões sobre como concebemos a sexualidade da mulher-professora no contexto das relações étnicas. Conforme supracitado, a experiência me levou a romper com a ideia de um trabalho linear, marcado por fases e métodos rígidos que se encerram com a “grande resposta”. De tal modo, passo a compreender a pesquisa como um processo em espiral que pode resultar em respostas e em outras perguntas. Dagmar Elisabeth Estermann Meyer (2012) inclusive fala que a metodologia assume nas pesquisas pós-estruturalistas uma forma muito mais livre do que o sentido atribuído à expressão moderna do termo.

Como professora posso dizer que para o/a docente a metodologia é sempre um caminho no qual utilizamos de alguns elementos para alcançarmos determinado fim. Não obstante, embora possamos ter quatro turmas da mesma série ensinando nelas a mesma disciplina, nada nos garante que teremos em todas o mesmo resultado ou que em uma delas não tenhamos que mudar tudo o que havíamos planejado. Durante essa investigação, por exemplo, a metodologia inicialmente pensada fora mudada mais de uma vez, não por indecisão ou insegurança, mas por acreditarmos que a mudança traria benefícios ao trabalho, viabilizando uma prática de pesquisa mais significativa. Mauro Grün (2005) alerta que em contraposição a ciência moderna, na ciência e filosofia gregas é o objeto quem determina o método, e que uma inversão pode impor limites a essa investigação.

Na mesma linha, Dagmar Elisabeth Estermann Meyer e Rosângela de Fátima Soares (2005) associam a pesquisa a uma viagem e propõem que embarquemos nesta aventura como estrangeiros, ou seja, como alguém que é capaz de exercitar o estranhamento e se abrir às descobertas diante do próprio saber-fazer. Em seus escritos, “a metáfora da viagem é útil, não tanto pelas noções de chegada e partida que ela comporta, mas pelas ideias de deslocamento, desenraizamento e trânsito que ela também agrega” (MEYER & SOARES; 2005, p. 38). Assim, desde o início, estivemos atentos ao percurso e aos movimentos que apareceram ao longo do trajeto, sensibilidade daquelas/es que se propõem a conhecer o caminho ao caminhar.

Cabe salientar que o distanciamento inicialmente posto também fora quebrado, assumo não só a autoria do texto assim como o meu envolvimento com ele. Numa relação cujo início, descrito na introdução desta dissertação, remonta a minha infância e passa pelas construções identitárias, pelas discriminações e violências, pela adolescência, pelo racismo e alcança a idade adulta, a escolha profissional, a maternidade, a participação em grupos de pesquisas, a escolha do programa de pós-graduação, o objeto de análise, as categorias trabalhadas; de forma que esse texto é ainda um trabalho teórico-político.

A esse respeito, Meyer e Soares (2005, p. 30) argumentam que “no âmbito acadêmico (e em qualquer outro âmbito), pensamos, falamos e escrevemos a partir de determinados lugares”; móveis e instáveis estes são o reflexo de referenciais teóricos, interesses políticos, exigências acadêmicas e emoções. Nesses moldes, uma pesquisa é, desde o princípio, uma investigação interessada, realizada por um/a estudioso/a que elabora proposições a partir das suas próprias vivências. Segundo as autoras supraditas, compreender os “lugares” em que estamos e onde nos movimentamos nos permitem problematizar situações antes ignoradas, nos tirando da paralisia e incitando o nosso desejo de mudar situações e práticas sociais que nos incomodam.

Por tudo isso, abraço e me deleito com a possibilidade de operacionalizar com a subjetividade escancarada. Aliás, considero o momento oportuno para explicar que durante o texto uso alternadamente a primeira pessoa do singular, para os momentos em que me refiro a processos de subjetivação próprios, ainda que consciente da sua pluralidade, e a primeira pessoa do plural, para as ocasiões em que estive de mãos dadas, diretamente, com o orientador, com a co-orientadora e demais interlocutoras/es – pesquisadas, professores/as, colegas de sala, componentes do grupo de pesquisa etc. – que, de alguma forma, colaboraram para a realização desse trabalho.

Em trânsito, e na tessitura entre leituras e ambiência no Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE), as abordagens pós-estruturalistas, outrossim, permitiram-me (re)pensar a lógica binária pautada no *ou isso ou aquilo*. Tradicionalmente dualista, o pensamento ocidental traz consigo todo um costume em traduzir a sociedade por meio de conceitos de oposição. O pós-estruturalismo borra com a ideia de que precisamos ser uma coisa ou outra. De tal modo, nada impede que estejamos no entrelugar e que possamos ser ao mesmo tempo, uma coisa e outra, a saber, masculino e feminino, docentes e discentes, normativos e transgressores etc.

Ainda na fase de elaboração do projeto que desencadeou essa pesquisa, em algum momento, comecei a associar transgressão à roupa. Logo me ocorreu que uma professora



pode usar vestidos ou jeans justos e ser altamente conservadora ou, ao contrário, ela pode não abrir mão do jaleco e do distanciamento em relação aos/às discentes e transgredir por meio da prática pedagógica e na sua vida pessoal. Tais práticas em nada se excluem. Fazendo maiores reflexões veremos que o pensamento binário dificulta o diálogo entre as pessoas, os conceitos, os períodos históricos e as religiões, assim, o que deveria apenas servir a uma necessidade didática tornou-se nosso meio uma obsessão e uma clausura.

Para Meyer e Soares (2005), o olhar crítico sobre o pensamento dual e os seus limites nos permitem perceber o seu alinhamento a teorias que nos induzem a fazer certo tipo de perguntas em detrimento de outras, tolhendo a nossa criatividade e a capacidade de pensarmos outras possibilidades. Problematizando-o, vemos que os nossos pontos de vistas são, muitas vezes, orientados por perspectivas limitadoras, nos impossibilitando saber ou buscar conhecimentos para além dos campos onde habitualmente nos situamos.

Ao analisar as armadilhas de tal pensamento, as estudiosas atentam para o fato de que “a relação entre conhecimento e ignorância não é nem binária e nem de oposição; e que estes supostos polos estão mutuamente implicados um com o outro, estruturando e impondo formas particulares de conhecer e ignorar” (MEYER & SOARES; 2005, p. 38-39). Baseando-se nessa lógica, a ignorância não tem origem na inocência e nem sempre se apresenta como o contrário do conhecimento, mas ela pode e deve também ser considerada como um dos seus efeitos. Desta maneira, é, no mínimo, prudente nos questionarmos: Quais os limites impostos ao nosso saber? Em se tratando de sexualidade, “o que se pode, se quer e se suporta conhecer?”. Segundo essas autoras,

Perguntas como essas nos remetem a pensar a política do conhecimento, a questionar a política do conhecimento, a questionar a estabilidade de categorias como masculinidade, feminilidade, heterossexualidade, cultura, cidadania e outras que são constitutivas de práticas sociais e que, em determinadas circunstâncias e condições, se tornaram centrais para sustentar a lógica binária que, historicamente, tem constituído as relações entre o conhecimento e o poder nas culturas ocidentais (MEYER & SOARES; 2005, p. 39).

Diante do exposto, as transgressões às normatizações da sexualidade da mulher-professora configuram-se aqui como um indício e um convite. Um indício, porque ela nos indica o dessemelhante e exhibe toda a nossa dificuldade em lidar com ele, de forma que ancorados numa visão narcísica insistimos “em achar feio o que não é espelho”. E um convite, porque nos leva à reflexão, afinal: Quem diz o que é transgressão? Em que contexto? A norma preexiste? Ela é universal? Quem compactua com a norma? Existem interesses em jogo? Por que essas professoras e não outras? O que as diferenciam?

De acordo com Louro (2007), no campo do gênero e dos estudos pós-estruturalistas, poder e diferença se justapõem. Em sua concepção, as noções de normalidade e diferença são produzidas “em meio e por meio de jogos de poder”. Não se trata, porém, de buscar a origem do poder ou prescrever as formas de superá-lo, mas de perceber suas nuances, os caminhos que ele percorre, a sutileza e força como ele se impõe por meio das pedagogias culturais, reconhecendo-o como multifacetado. Cabe salientar que, na perspectiva foucaultiana, o conceito de poder se afasta um pouco da ideia de repressão e coerção, para se aproximar e analisar, sobretudo, a sua função positiva e produtora, manifesta, nas relações de força que investem os corpos, por meio das capacidades de governo e autogoverno.

Essas capacidades, eficazmente ativadas por meio de técnicas de autogestão e de gestão denominam-se, respectivamente, poder disciplinar e biopoder. Individualizante, o primeiro tem como fim adestrar, “tornar o poder invisível, fazendo com que a vigilância seja permanente nos efeitos que se pretende produzir, mas descontínua em sua ação” (FOUCAULT; 1987, p. 166). Aqui, os indivíduos sentem-se vigiados, mesmo quando não estão. Já o segundo, complementar, se ocupa das massas populacionais, trata-se do que o autor chama de biopolítica, que pode ser entendida como o controle da vida natural das pessoas por meio de mecanismos e cálculos do poder, envolvendo questões como fecundidade, natalidade, longevidade, mortalidade etc. Na ótica foucaultiana, um poder que consiste em fazer viver e deixar morrer.

Na concepção de Meyer (2012), ambos direcionam grupos e indivíduos em seus relacionamentos com aquilo que é tido como arriscado, perigoso ou inadequado etc. Para ela:

[...] uma analítica do poder, nesses termos, envolveria então considerar, mapear e descrever, por exemplo: 1. Sistema de diferenciação de gênero e de sexualidade que determinadas relações de poder colocam em movimento; 2. Objetivos perseguidos pelos que exercem tais poderes; 3. Modalidades de exercício de poder (mecanismos, estratégias, tecnologias e técnicas) utilizadas nessas relações, em contextos específicos; 4. Formas de institucionalização desses poderes; 5. Graus de sua racionalização (como se elaboram, se transformam e/ou se organizam procedimentos que se ajustam mais ou menos àquela situação) (MEYER; 2012, p. 54).

Na mesma linha de pensamento, Louro (2007) sublinha que para dar conta da sutileza que envolve essas dinâmicas do poder, a pesquisa precisa priorizar as minúcias que inscrevem a ordem naturalizante e naturalizada e a construção de quem a subverte. Os dispositivos de controle dos gêneros e das sexualidades são, na maioria das vezes, bastante sutis e se exercem quase automaticamente, passando de forma imperceptível. Neste quadro, demonstrar e desconstruir “os jogos através dos quais se instituem as referências de normalidade e de

diferença, de sujeitos normais e de sujeitos ‘diferentes’, colocam-se como os procedimentos fundamentais” (LOURO, 2007, p. 217) naquilo que nos propomos a fazer.

Daí o meu interesse em identificar como na esfera da sexualidade da mulher-professora oposição e padronização e, lutas e resistências se exercitam. Para tanto, foram entrevistadas três mulheres-professoras integrantes da educação básica, que influenciadas por um ofício comum e pelos constructos socioculturais em torno dele creio possuírem tanto similitudes quanto singularidades na forma como concebem as relações entre a docência e a sua sexualidade, ambas ressignificadas a partir das suas identidades étnico-raciais. A opção pelas entrevistas como uma das técnicas de produção do material empírico encontra respaldo na tese foucaultiana que declara o sujeito como um efeito da linguagem.

Segundo Marlucy Alves Paraíso (2012), a ideia do sujeito centrado, racional, plenamente consciente das suas ações e ideias vem sendo amplamente questionada nas teorias sociais e culturais hodiernas. Em seu interior, os/as sujeito/as se apresentam como produções discursivas, isto é, como artefatos das relações de saber-poder. Sob tal lógica, o sujeito se torna “aquilo que dele se diz”, e aí está posto o que ele/ela próprio diz sobre ele/ela, num movimento contínuo e, não raras vezes, perpassado por contradições e incoerências, haja vista os diferentes lugares que ocupam os/as sujeitos/as e as diferentes identidades que possam assumir.

Faz-se mister destacar, todavia, que ao analisar o depoimento das sujeitas de pesquisa, não pretendo com isso apontá-las como paradigmáticas da categoria docente, muito menos da categoria mulher, se assim o fizesse estaria traindo aquilo que vejo de mais belo e interessante nessa proposta, a especificidade. É na busca pelo que as tornam diferentes e, ao mesmo tempo únicas, realizando a prazerosa tarefa de esquadrihar quais marcadores sociais e étnicos confluem para esta ou/e aquela produção docente em que processar-se-á a análise social. Na concepção de Fonseca (1999, p. 60) “é o dado particular que abre o caminho para interpretações abrangentes” e o que por ora nos interessa.

Partilho da mesma opinião de Jorge Larrosa (2011) quando este afirma que toda experiência é subjetiva e particular. Baseando-se nesse pressuposto, podemos experienciar de modo completamente diverso o ser mulher e professora, uma vez que ser mulher branca e professora não é a mesma coisa de ser mulher negra e professora; ser mulher e professora casada não é a mesma coisa de ser mulher e professora mãe solo da mesma forma que ser mulher branca professora e lésbica não é a mesma coisa de ser mulher branca professora e heterossexual. Sob a ótica desse autor,

Se lhe chamo “princípio de subjetividade” é porque o lugar da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva. Contudo, se trata de um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe a suas palavras, a suas ideias, a seus sentimentos, a suas representações, etc. Trata-se, portanto, de um sujeito aberto, sensível, vulnerável ex/posto. Por outro lado, o “princípio da subjetividade” supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio (LARROSA; 2011, p. 7).

Neste quadro, as categorias supracitadas no texto não são mais que possibilidades, tendo em vista que o pertencimento a uma identidade pode ser experienciado de múltiplas maneiras pelos/as seus/suas diferentes sujeitos/as. Ouso, inclusive, rever a máxima, “toda regra tem exceção” para “toda exceção tem exceção”. Por outro lado, não podemos negar a influência dessas na definição do viver e do sentir. Classificadas, hierarquizadas e operacionalizadas por jogos de poder que criam a estranheza e são criadas por ela, as categorias sociais acabam por gerar experiências concomitantemente boas e/ou ruins, edificantes e/ou traumatizantes, conforme o contexto vivido por quem as sustentem. Digo contexto, porque várias vezes me fiz e refiz no exercício dessa profissão. Levando em conta apenas o vínculo com o Estado muitas foram as mudanças no vestir, olhar, falar, cuidar, educar, aprender, pensar etc. Por tudo isso endosso as palavras de Larrosa (2011) e a sua afirmativa de que como resultados da experiência somos “sujeitos da formação e da transformação”.

Sujeitos de uma provisoriedade perigosa, visto que fugidia. Daí o caráter contingencial das identidades, dos desejos e também das pesquisas. Tal reconhecimento longe de imprimir uma relatividade irresponsável ao conhecimento, somente atesta o seu caráter temporal, transitório e limitado. Pesquisar e escrever na ótica pós-estruturalista significa abandonar a pretensão de trabalhar com verdades inquestionáveis. “Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as *nossas*) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada” (LOURO; 2007, p. 241).

Essa prerrogativa acarreta entender que a apresentação do que nos é colocado como verdade, até então, compõe regimes de verdades de uma época particular. Conforme Paraíso (2012, p. 28), “tudo aquilo que estamos lendo, vendo e sentindo, escutando e analisando pode e deve ser interrogado e problematizado, porque podemos mostrar como os discursos se tornam verdadeiros”, quais técnicas de poder foram usadas, quem estava autorizado a falar, quais discursos tiveram que ser excluídos para que outros ganhassem notoriedade.

Malgrado tais ideias possam nos trazer certa insegurança, já que elas desestabilizam as nossas certezas e expõem a parcialidade de todo e qualquer discurso, até mesmo do científico, tido como um dos maiores regimes de verdade da nossa época, é provável que o grifo dessa (in)constância torne a ciência e aquelas/es que a representam mais cautelosos/as em suas ações e afirmações quando o que se está em jogo são vidas humanas. Afinal, não devemos nos esquecer o que foi dito pela ciência médica, durante o século XIX, em relação aos homossexuais, à população negra e às mulheres que fugiam à norma, senão provocando, legitimando a morte e a exclusão de inúmeros indivíduos. Conforme descrito na introdução do texto.

Nessa perspectiva, o recurso à genealogia foucaultiana, ou seja, o movimento de recorrermos à história para entender o que somos serve, não para buscarmos uma origem primeira e universal - na visão do autor inexistente, mas para mostrar as descontinuidades e a flexibilidade dos discursos simultaneamente datados e abertos, assinalando que as falsas generalidades e as supostas “verdades” variam ao longo do tempo. De acordo com esse autor,

A genealogia não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento; sua tarefa não é a de demonstrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o em segredo (...) é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente (FOUCAULT; 1979, p. 21).

Desta maneira, todo esse movimento de revisão e desconstrução das coisas ditas nos parece útil para que também possamos evidenciar a versatilidade das relações de saber-poder, que aqui e acolá assumem novos discursos e representações criando novos mecanismos de controle sobre determinadas identidades, dentre elas a “feminina”. No caso das professoras, por exemplo, a literatura concernente à formação docente traz que a educadora no início do século XX deveria ser solteira. Conforme Louro (1997c), a mulher sozinha afastava a ideia da professora como um ser sexualizado, dotado de desejos, criando todo um investimento na imagem pudica da professora, tida como uma mulher virtuosa, assexuada, maternal. E hoje? Em tempos cuja a ausência do matrimônio, em regra, não é mais sinônimo de castidade, qual o requisito necessário para que as docentes não expressem a sua sexualidade? Esse discurso ainda se faz presente entre nós? Teria ele alguma ligação com essa curiosidade dos/as discentes com a nossa vida particular, fazendo com que algumas vezes nos sintamos participantes de um reality show?

Certamente, em outros tempos, uma pesquisa voltada para o estudo da sexualidade de mulheres-professoras não encontrasse espaço no meio acadêmico, afastando de nós a possibilidade de interrogarmos práticas sociais que, apesar de engessadas culturalmente, são passíveis de mudanças. Neste quadro, o pós-estruturalismo apresenta-se como uma epistemologia, na qual é possível operar com limites e dúvidas, com a provisoriedade e parcialidade do saber, interessado e endereçado, com o sujeito descentrado, com a crítica, a verdade no singular, com a pluralização das identidades e com a possibilidade de nos (re)fazermos enquanto pesquisadores/as. E justamente por isso, pesquisas com esse cunho “podem nos propiciar travessias instigantes, que não só provocam o pensamento como complexificam e (re)mencionam os limites da própria vida ou, mais simplesmente, de nossos olhares e viagens” (MEYER & SOUZA; 2005, p. 43).

Saliento ainda que este trabalho também se ampara nos estudos pós-críticos e estudos decoloniais. Segundo Paraíso (2012) tais estudos não se confundem com uma única teoria, mas com uma série de correntes teóricas, dentre elas: o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, etc., de modo que o presente texto se encontra atravessado por uma ou mais dessas influências. Em sua maioria, as pesquisas assim chamadas caracterizam-se pela articulação de saberes e bricolagens metodológicas. E, define: “bricolagem é um momento de total desterritorialização, que exige a invenção de outros e novos territórios” (PARAÍSO; 2012, p. 33). É um movimento que rompe com as barreiras entre teoria e prática, ciência e poesia, conhecimento e saberes do senso comum, representação e realidade. Desterritorializa-se na tentativa de construir novas imagens de pensamento marcadas pela subversão das explicações e modelos generalizantes que normatizam as sociedades contemporâneas.

Paraíso (2012) acrescenta como premissas das pesquisas pós-críticas: a ampliação das categorias de análise para além da classe, integrada por questões de gênero, raça/etnia, sexualidade etc. e a necessidade de abraçar e abarcar os “diferentes”.

Outrossim, nos apoiamos nos estudos decoloniais, imprescindíveis para o reconhecimento de outras existências, de outras experiências, bem como para a quebra hegemônica de um conhecimento produzido, sobretudo, a partir de um olhar eurocêntrico. Consoante Quijano (2005), o eurocentrismo pode ser tido como “[...] uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (QUIJANO; 2005, p. 115).

Com base no pressuposto acima e em Walter Mignolo (2006) faço deste trabalho um espaço para ratificar a importância de substituímos o diálogo *sobre* pelo diálogo *com* o/a outro/a. Conforme este autor, a ciência, incluindo as ciências sociais, dominada pela razão instrumental, quase sempre se aproximou das diversas culturas de maneira “extrativista” e “superior”, colocando-se como o único e verdadeiro saber do social. Crítico dessa postura que podemos classificar como imperialista, o sociólogo afirma a importância da “descolonização do conhecimento” tarefa à qual, em sua opinião, a cultura tem muito a contribuir, uma vez que ela pode “reconhecer o outro para depois conhecer”, enquanto a ciência, geralmente, conhece para depois avaliar se reconhece.

Para Mignolo (2006), falta na ciência o reconhecimento de que existem outras formas de conhecimento e compreensão do mundo, diferentes da sua, da mesma forma que todos, nós e a ciência, precisamos compreender que existem outros povos tão dignos de fala e escuta quanto os europeus, autores majoritários do conhecimento científico.

Neste trabalho investimos em contestar e derrubar as relações de colonialismo do poder/saber que ainda estão presentes na universidade e na construção de muitos/as pesquisadores/as. O colonialismo construiu o pensamento dicotômico e hierárquico sobre raça, gênero e sexualidade o que fortaleceu o sistema capitalista. Questionamos a lógica colonizadora pensada a partir do homem branco, europeu, burguês, cristão e heterossexual que construiu os/as colonizados/as como não humanos, selvagens, pecaminosos/as. Dessa forma, María Lugones (2014, p. 940) nos aponta a importância de descolonizar o gênero, o que significa “decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social”.

Nesse sentido, saudamos e reiteramos a nossa opção pelo ODEERE como espaço de resistência, de descolonização, local onde a questão étnica é tomada por meio dos vieses da raça, da religião, da língua, do território, do gênero, da classe, da sexualidade etc. Aqui realizamos o conhecimento da margem feito pela margem. É o/a colonizado/a falando de si e subvertendo esse lugar.

## **1.2. VOCÊ TEM MEDO DE FALAR SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE? ELAS NÃO! – O ENCONTRO COM AS ENTREVISTADAS**

Escolher gênero, sexualidade e raça/etnia como categorias de análise fora mais fácil do que encontrar profissionais que admitissem se ver e serem vistas como possíveis transgressoras das normatizações da sexualidade da mulher-professora. Para definir

transgressão tomo como referência os escritos de Lisete Bampi (2002) que com base na analítica foucaultiana, trata-a como uma afirmação da diferença, ou melhor, como a negação transitória de um limite renovado constantemente no decorrer do tempo. Tão dinâmica quanto os limites que busca exceder, a transgressão integra uma agonística permanente, logo é sempre histórico-social. Nesta investigação transgredir é, de alguma forma, desobedecer e ultrapassar as normas construídas para a sexualidade da mulher-professora.

Atuando como docente, na cidade de Jequié há mais de dez anos, conheço bastantes profissionais da área, de modo que o campo não era algo desconhecido para mim, embora outros desafios pudessem aparecer. Logo após a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, comecei a conversar com algumas colegas de trabalho da escola onde leciono sobre a possibilidade de serem participantes da pesquisa.

Mulheres-professoras que a meu ver escapam ao modelo hegemônico docente elaborado no início do século XX, cujos resquícios sobrevivem na atualidade. Mesmo explicando que as identidades delas poderiam ser resguardadas por meio de um pseudônimo, brincando, elas se esquivavam do diálogo, demonstrando certo receio em tratar de temas relacionados ao gênero e à sexualidade, indicando outras pessoas.

Naquele momento, pensei que aquela atitude pudesse ser a expressão de sentimentos como insegurança, medo, vergonha, etc. afinal, como destaca Louro (2000), em Pedagogias da sexualidade, aprendemos que a sexualidade corresponde ao plano do privado, um assunto particular que eventualmente dividimos com uma amiga muito íntima, quase nunca abordando a sua dimensão social. Ao apresentar o problema de pesquisa e os objetivos do trabalho para sujeitas em potencial notei que qualquer pergunta mesmo as de nível mais elevado, acerca da sua área de conhecimento, não lhes parecia tão complexa quanto falar sobre a sua sexualidade, o que por si só já estava sendo visto e sentido como uma transgressão.

Imagine levar a alcunha de professora transgressora! As palavras soam como se repelindo. No imaginário social professora é sinônimo de norma. O próprio magistério no século XIX era chamado de Curso Normal e os/as cursistas de normalistas. Desconheço se o nome do curso guarda alguma intencionalidade, mas muitos/as de nós vemos o/a professor/a como aquele/a que precisa ser exemplo de moral, ter respostas para todos os questionamentos, estar sempre certo/a e com a razão, enfim, como um baluarte, que sustenta um comportamento na minha concepção “sobre-humano”.

Atrevo-me a afirmar, contudo, que tão equivocada quanto essa visão endeusada do/da professor/a que, vale destacar, em nada favorece o processo de ensino-aprendizagem, além de ser um risco nas mãos de alguém que não sabe lidar com essa posição de autoridade, é aquela



que vê a sexualidade como restrita ao leito conjugal e, conseqüentemente, como distante do chão da escola, das relações entre professores/as, alunos/as e comunidade escolar. A cada ano letivo toda vez que entro numa turma nova, após ser cuidadosamente analisada pelos olhares atentos dos/as alunos/as durante uma ou duas semanas de aulas, seguem-se às perguntas: Professora, a senhora é casada? Tem filhos/as? A senhora malha? Que batom é esse? Onde você compra suas roupas? Qual é o nome desse perfume?

Entre colegas nos tratamos por linda, cheirosa, gostosa, falamos da dieta, da maquiagem e da luta pelo corpo considerado perfeito. Fazemos piada sobre sexo ou falamos sério quando somos mais íntimos/as uns/umas dos/as outros/as, comentamos sobre os casais que se formam em sala de aula, citamos as surpresas que a puberdade nos apresenta em casa e do medo que os/as nossos/as filhos e filhas engravidem, choramos a traição dos maridos e mulheres quando a inquietude emocional nos impossibilita de deixar a tristeza em casa ou serve de justificativa para explicar nossas ausências. Comentamos sobre o/a colega enrustido/a e os/as discentes que se assumem gays e lésbicas e das fotografias dos/as alunos/as que vazam nas redes sociais e a situação entra na escola.

Diante de tudo isso me pergunto: Por que insistirmos que a sexualidade se inscreva apenas no plano da natureza ou de que há uma essência? Ou mesmo considerarmos que o desejo atravessa as nossas relações, estando presente no dia a dia de alunos/alunas e professores/professoras? Por que o professor e o aluno gay e a professora ou a aluna lésbica ou os pais e mães que assim identificam-se ou são identificados provocam tanto alvoroço e questionamento na comunidade escolar? Por que continuamos ignorando a sexualidade na construção dos sujeitos que estão na escola?

Perguntas como essas certamente resultariam em outros trabalhos, pensá-las apresentasse aqui muito mais como um exercício necessário à desconstrução de ideias que a um só tempo essencializam o gênero e a sexualidade, os empurram para a esfera do privado e provocam um mutismo social que (re)produzem enganos e muitas vezes se configuram em casos de polícia. O assédio é tão comum em nossa sociedade que se disfarçado de amor, demoramos a notar e quando notamos, se revestido de “macheza”, o justificamos. “Normalizados” normalizamos, e o normal passa, o que não passa é a diferença, o que despertou a minha atenção para detalhes que eu ainda não tinha observado.

Outro elemento que me instigou foi quando os/as docentes do programa que não tinham leitura em gênero, toda vez que me pediam para falar sobre o problema de pesquisa acabavam indicando dois modelos que consideravam representativos do tema: as professoras lésbicas e as negras. Depois de muitas conversas e na tentativa de fugir de um julgamento

precipitado cheguei a algumas constatações: primeiro, a maioria dos/as docentes num primeiro momento não viam a sexualidade para além do coito. Segundo, muito por conta disso para eles/elas a transgressão estava necessariamente relacionada à homossexualidade. A outra opção também derivada da norma era estudar a sexualidade de mulheres negras entendida como fruto de uma outra produção. Fato que acabou se tornando uma questão: Quais os elementos que restringiam tanto a sua forma de pensar?

Não demorei a perceber que variavelmente a norma dá o tom. Pois, é a partir dela que se forma, por exemplo, a concepção hegemônica em relação à homossexualidade feminina, por muitos ainda pensada na lógica binária, de modo que a lésbica é idealizada como assumindo uma performance masculina, invocando igualmente todos os constructos socioculturais em torno da masculinidade. Ou seja, a imagem dos lugares de gênero e sexualidade projeta deduções precipitadas, tendemos a confundir heterossexualidade com heteronormatividade, ou de considerarmos o corpo homossexual, independente do caráter, sonhos, comportamento e ofício como transgressor. Não é comum pensar que uma lésbica ou um gay possam ter pensamentos e práticas heteronormativas.

Foi assim que uma das minhas colegas de sala se aproximou de mim e disse trabalhar ao lado de uma excelente pessoa e profissional, uma mulher negra, professora e lésbica que apresentava algumas características relevantes para o meu trabalho e que a fim de dar visibilidade a essas identidades provavelmente aceitaria o convite. Algumas/alguns colegas estavam por perto e ouvindo a conversa me incentivaram a procurá-la. Notei que se em relação às participantes heterossexuais existiam dúvidas sobre serem ou não transgressoras, o fato daquela professora se declarar lésbica fazia com que a turma do mestrado a visse como uma potente colaboradora. Com isso quero dizer que os parâmetros tomados pelos/as envolvidos/as para indicar as sujeitas de pesquisa vinham da norma. Da ideia que temos de gênero, das construções da feminilidade e da masculinidade ditas e vividas por nós. De modo que a questão aqui evocada não é se A é preconceituosa/o e B não, mas sim de pensar que existe uma padronização do olhar a ser (des)educado.

Inicialmente, entrei em contato com a professora indicada via whatsapp, em um texto sucinto me apresentei e expliquei a razão daquela mensagem, sinalizando o meu desejo de encontrá-la pessoalmente para uma melhor exposição dos objetivos e demais elementos da pesquisa, ao que ela respondeu positivamente se mostrando disposta a me ouvir no prazo de duas semanas. O nosso primeiro encontro aconteceu na escola estadual onde, há cinco anos,

ela desempenha a função de professora efetiva da disciplina de Educação Física, no dia 13 de novembro, na cidade de Ipiaú – BA<sup>2</sup>.

Neste dia as aulas foram encerradas logo após o intervalo, ocasião em que tivemos bastante tempo para conversar. Cheguei mais cedo e fiquei aguardando por ela na sala das/os professoras/es. Em pouco tempo uma mulher, bela, cabelos presos num rabo de cavalo, usando óculos de grau, uma calça esportiva justa no corpo, uma camiseta e com uma bola na mão entrou no recinto, era Fátima. Faz-se mister salientar que as identidades das entrevistadas foram substituídas por pseudônimos escolhidos por elas de acordo com vossas trajetórias e identificações pessoais.

Eu e Fátima nos identificamos de imediato por conta das fotos dos nossos perfis, e após nos cumprimentarmos, ela me chamou para outra sala onde o nosso diálogo pudesse fluir sem a interferência de tantos ruídos, já que outras pessoas dividiam aquele ambiente conosco. No caminho para o outro espaço, Fátima brincou com alunos/as e funcionários/as com os/as quais cruzamos.

Acomodadas, expliquei melhor os detalhes da pesquisa e como se daria a sua colaboração e contribuição, ocasião em que ela confirmou a sua participação. Apesar da timidez e de se descrever como uma pessoa muito reservada, era perceptível a sua disponibilidade em dividir comigo um pouco das suas experiências e impressões ao que diz respeito ao gênero, à sexualidade e à raça e etnia. Fátima tinha 31 anos, foi criada na mesma cidade onde hoje atua profissionalmente e mora com a sua companheira. Ela e as duas irmãs foram criadas pelo tio (a quem chama de pai) e a avó, ambos parentes do lado materno. O seu pai era padre e sua avó católica fervorosa, o que fez com que a nossa entrevistada crescesse entre terços e rosários, tendo o compromisso de ir à missa todo domingo, segundo ela, muitas vezes, a contragosto, pois preferia ficar em casa assistindo Xena, série de televisão neozelandesa exibida originalmente entre 1995 e 2001. Para Fátima, a imagem da guerreira forte, de cavalo e espada se contrapunha a ideia da mulher como um ser frágil e indefeso, despertando a sua admiração.

Ela deixou de frequentar a Igreja Católica no segundo ano do ensino médio, relatando não ser cristã nem acreditar em Deus, algo que a seu ver não guarda uma relação direta com a sua identidade sexual, mas com que o catolicismo diz de Deus, apesar de ver a igreja como um espaço muito limitador da sexualidade das pessoas. Segundo a docente, quando alguém a

---

<sup>2</sup>Município brasileiro localizado no interior da Bahia que, segundo dados do IBGE, no ano de 2018, possuía uma população de 47.704 habitantes. Esta cidade encontra-se a 50 km do município de Jequié.

abençoa ou fala de Deus toma aquilo como uma boa palavra, sem necessariamente expor suas convicções. Ela nem sempre teve uma percepção clara dos seus desejos, ouvia tanto que o correto é gostar de menino, que levou um tempo para perceber que não gostava. Lembrou que na adolescência, por conta das insinuações da sua tia de que o seu desinteresse pelos rapazes não era algo normal, ela arranjou um namorado para justificar que não era lésbica. Mas, a essa altura já tinha se apaixonado por uma colega, ficado excitada por outra e estava tentando entender os seus sentimentos.

Mas foi longe de casa, morando na cidade de Guanambi-BA, enquanto cursava o ensino superior na Universidade Estadual da Bahia – UNEB, que Fátima começou a ter uma noção maior do seu corpo e do que lhe dava prazer, se permitindo viver com maior liberdade os seus desejos. Foi nesse contexto em que conheceu a atual companheira, que entre namoro e casamento estão juntas há cerca de dez anos. A comunidade escolar sabe da identidade sexual de Fátima. Ela percebe a sua presença e a exposição da sua atribuição na escola e também nessa pesquisa como uma forma de se desnaturalizar e subverter a ideia de normalidade.

Em texto elaborado por Fátima para essa pesquisa, ela expõe:

**Eu fui criada em uma família de trabalhadores e trabalhadoras. Desde novas, minhas irmãs e eu fomos preparadas para perceber as injustiças em que a sociedade pauta as relações política, econômica e humana. Cresci sendo direcionada a compreender como a sociedade marginaliza a mulher, principalmente sendo ela negra, pobre e homossexual.**

**Foi justamente por compreender as diferenças e privilégios que tem uma pequena parte da sociedade que desde cedo fomos estimuladas a construir, com nossos próprios esforços, os nossos espaços (estudos, moradia, trabalho, independência) nesta sociedade. Trabalho como professora na rede estadual. Gosto da minha profissão, apesar do descaso e ataques históricos que esta vem sofrendo, mas a luta está aí como uma resposta para este problema.**

**Minha identidade sexual no trabalho, inicialmente, era uma preocupação, pois sempre tive medo de ser constrangida por conta da minha homossexualidade. À medida que fui me ambientando e amadurecendo, o modo como me percebia e agia em relação a minha sexualidade foi se modificando, fui me empoderando. Essa foi uma construção muito importante, pois percebi que não precisava mais temer os pensamentos ou tratamentos que pudesse vir a sofrer.**

**Esse desligamento da preocupação sobre como lidar com minha sexualidade foi crucial para naturalizar a forma como lidar com meus colegas de trabalho, com os**

**estudantes (meus alunos e alunas) e até mesmo com alguns familiares. Hoje não me preocupo com o tipo de olhar que as pessoas irão me dirigir no ambiente de trabalho ou fora dele. Há dez anos divido a vida com uma companheira, também professora. Nada mais motivacional do que o amor para nos fazer dar passos por caminhos antes desconhecidos.**

**Assim, me identifico como uma mulher negra, da classe trabalhadora e homossexual, bem feliz!**

.....

Em meio ao processo de busca por outras sujeitas de pesquisa me matriculei numa disciplina optativa denominada Gênero e suas relações com geração, etnia e classe na qual tive a oportunidade de ouvir e conhecer algumas professoras que se inscreveram como alunas especiais, dentre elas: Oyá e Apoema. É sabido que discutir gênero evoca reminiscências e as aulas quase sempre se davam na dialogicidade entre o capital cultural e os relatos de vida dos/as suas participantes. Nessa atmosfera, a cada contribuição de Oyá comecei a perceber como o seu discurso nos tirava do lugar, nos fazendo repensar o ser mulher e professora. Como no início da disciplina tínhamos feito uma breve exposição dos projetos de pesquisa, Oyá sabia que o meu objetivo no programa era adquirir subsídios para investigar as relações entre docência, gênero e sexualidade no contexto das relações étnico-raciais. Ao fim de uma semana de intensos debates sobre feminismos e feminilidades a convidei para integrar a pesquisa, e ela prontamente aceitou.

Oyá tem 38 anos, 1,58 m, cabelos curtos num corte meio irregular no qual parte da cabeça está raspada, algumas tatuagens pelo corpo. Leciona desde os 17 anos, se casou quatro vezes, sendo que de duas dessas uniões nasceram duas filhas, sua família. Proveniente de família evangélica, Oyá teve uma educação altamente disciplinar e conservadora, foi missionária e dedicou um bom tempo da sua vida à evangelização. Casou-se pela primeira vez aos dezesseis anos. Era virgem e contou se sentir frustrada nessa relação desde a noite de núpcia, ocasião onde o ato sexual não provocou nenhum sangramento, levando o marido sete anos mais velho a questionar sua “pureza”, deixando-a, decepcionada. Foram dois anos e dez meses em um relacionamento marcado pela dor, em que disse sofrer muito, principalmente sexualmente, mas que se obrigava a permanecer por conta da religião. Até que um dia chegou ao seu limite e foi morar na casa de uma tia em Salvador. Oyá nasceu em Jequié, onde residiu até o dito casamento quando se mudou para a capital baiana. Aos 22 anos ingressou na

Universidade Federal da Bahia, cursando Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna - Espanhol.

Durante a graduação Oyá conheceu o segundo esposo, mantendo com ele um casamento de aparência. Ele ficou dois anos sem tocá-la, não demonstrando ter por ela qualquer interesse sexual, se comportava como um protetor, a mimava e alimentava os seus caprichos. Por outro lado, era ciumento se incomodando ao vê-la saindo sozinha. Ela não compreendia o que estava acontecendo, achava que havia algo de errado consigo e numa única conversa, ele justificou, dizendo, provavelmente, ter algum problema de saúde. Aos 26 anos, Oyá teve um princípio de câncer de colón de útero e interpretou que a vida estava lhe dando uma segunda chance, decidindo por um fim ao que ela classificou como uma farsa. Ponderou que precisava ter orgulho de si, montou um apartamento com o necessário e se mudou. Passou a lecionar em várias instituições e vivia uma fase nova e de descobertas. Conheceu e casou com o pai da sua primeira filha. Ele era cinco anos mais novo, motivo pelo qual a família dele a rejeitava e, por essas e outras questões, não deu certo. Mais uma vez, a professora deixou tudo para trás e voltou com a sua filha de um ano para Jequié. Sua mãe havia falecido e deixado a casa e, materialmente, era tudo que tinha.

Oyá passou no concurso do governo do estado para professora em primeiro lugar, mas não viu que havia sido chamada e acabou não assumindo. Trabalhava por meio de contratos temporários. Em pouco tempo, já estava atuando em uma escola privada muito conhecida na cidade. Disse ser hostilizada por algumas colegas no início, o que foi bastante difícil. As professoras da referida escola pareciam não aceitar o fato de alguém com uma aparência simples chegar e ocupar espaços que profissionais da casa, há anos, não haviam ocupado. Essa fase passou, ela ficou um ano indo e voltando a pé para escola a fim de mobiliar sua casa. O pai da sua filha apesar de presente nunca ajudou muito financeiramente. Mesmo com todos esses percalços ela conseguiu se estruturar economicamente.

Neste ínterim, a nossa sujeita de pesquisa morava com a filha e uma tia idosa que caiu e quebrou o fêmur, foi quando ela conheceu o genitor da sua segunda filha, e ele se apresentou como um grande companheiro, mas sentia um ciúmes doentio, assustando-a, o que a levou ao rompimento do relacionamento. Depois de seis meses, descobriu que estava grávida de uma menina. Comunicou ao pai da criança, eles reataram, mas concluíram que o término era melhor. Hoje, a professora mora com as filhas, mantém vínculo empregatício com duas escolas privadas em Jequié e com uma instituição de ensino na cidade de Ipiauí. Tem um curso de português em casa e corrige trabalhos acadêmicos, algo que ela vem fazendo desde

que morava em Salvador. Oyá passou por uma travessia espiritual e procura conhecer as religiões afro-brasileiras, dizendo que Iansã e Oxum andam com ela.

Após uma breve biografia, passo a palavra para Oyá:

**Para falar de mim, Oyá, tomo a epígrafe clariceana, primeiro por ser invenção, Literatura e eu sou uma invenção! Depois porque o sim me fascina, põe a nu, para mim mesma, minha perene mutação. Como ser inacabado, inclusive quanto à orientação sexual, sou uma existência que deseja, que ama e que sente prazer ao se relacionar com pessoas, embora até aqui tenha se relacionado apenas com homens, todavia nada está fechado, há provisoriedade em toda parte. Ser hétero, homo, Bi, Pan, para mim, são rótulos apenas, *viver ultrapassa*, conforme Clarice Lispector.**

**Do ponto de vista de minha comunhão com o sagrado, não há uma religião na qual eu me sinta plenamente acolhida, uma vez que, para mim, todas as existências façam parte de uma única existência, o Universo. Todos em fluxos energéticos buscam um equilíbrio entre Yin e Yang e tentam decodificar o Eterno da maneira que melhor lhes aprazem.**

**Entendo que todos os seres sejam sagrados, porém em minha incapacidade egoísta, nem sempre respeito a todos, o que me deixa, a meu ver, num fluxo eletronegativo quando isso acontece. No entanto, como diria Guimarães Rosa, *viver é um rasgar-se e remendar-se*; para remendar-me nesse item, busco ressignificar minha capacidade míope ante ao outro, a fim de reverenciá-lo e respeitá-lo enquanto sagrado. Destarte, assumo uma vivência mais coletiva e humanizada.**

**Cabe também salientar, por necessidade da pesquisa, que sou docente e que tal atravessamento impacta imperativamente minha vida. Tanto do ponto de vista de uma identidade trabalhista, bem como de uma ação política sobre o mundo; ademais de marcar minha sexualidade, uma vez que sou, muitas vezes, interdita quanto ao que visto, comprimento de saias, vestidos e bermudas, por exemplo, no espaço do colégio e até fora dele, ao encontrar pessoas da comunidade escolar na vida cotidiana, o que para mim, é um abuso.**

**Há uma normatividade desempenhada pelos colegas, pais e em última instância por alguns alunos, que por meio de falas e/ou gestualidades, demonstram o adequado e o inadequado para uma professora vestir. Como se o rótulo professora me determinasse, e, portanto devesse viver apenas esse personagem. Isso me reduz deveras!**

**No entanto, tenho consciência de que meu corpo e voz e gestos são políticos; assim, faço uso intencional e consciente desse potencial para propor interlocuções que discutam a heteronormatividade prenhe nos discursos sociais que são discursos de poder, os quais, para mim, devem ser subvertidos, borrados por uma lógica engendrada na diversidade e no direito à existência plena.**

**Muito obrigada pela oportunidade de fala.**

.....

Quanto a Apoema, que também aceitou de imediato o convite para ser uma informante, o encontro no ODEERE serviu apenas para aguçar ainda mais a minha curiosidade em relação àquela mulher-professora que apesar de ainda não conhecer pessoalmente, já tinha ouvido dezenas de histórias. Na direção de uma escola quilombola da periferia da cidade de Jequié, Apoema se destacou por gerir com competência e firmeza esta instituição, adquirindo por isso alguns desafetos. A professora ousou ao fazer parcerias com a extensão universitária, levando os/as seus/suas alunos/as a transcenderem as paredes da sala de aula. Fez um intenso trabalho de valorização da cultura negra, incentivando os/as discentes a frequentarem espaços onde pudessem se politizar e se empoderar, tanto que ganhou alguns prêmios em sua gestão, como o Selo Negro e Escola Solidária, concedidos pelo governo federal e pelo governo do estado da Bahia, respectivamente.

Nascida e criada na cidade de Jequié, mesma cidade onde cursou Letras Vernáculas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Apoema tinha 45 anos de idade e contou que sempre namorou bastante, não se apegando aos limites postos socialmente para o gênero e a sexualidade da mulher. A docente foi criada por sua mãe e seu pai até os oito anos de idade, quando ela e ele se separaram, e ela permaneceu ao lado da mãe. Essa última, depois de se envolver em outras duas relações heterossexuais, casou-se com uma mulher vivendo com ela durante dezoito anos.

Contou-me que quando a mãe a comunicou desse casamento seu mundo desabou, ela não sabia do namoro, ou melhor, desconfiava, mas não tinha certeza. Em sua cabeça a partir de então, as pessoas da cidade iam vê-la somente como a filha da lésbica. Na época, estava aconselhando um amigo a aceitar a união homoafetiva da sua irmã. Mas, diante daquele fato se percebeu confusa e contraditória. Ela apontava o amigo como antiquado e de repente estava vivendo a mesma situação em família. Segundo Apoema, esse fato foi um divisor de águas em sua forma de dizer, ouvir e ver. Espiritualizada, já professou o catolicismo e o protestantismo



e diz hoje não se conciliar com o Deus punitivo dos cristãos. No início desta investigação, Apoema estava professora e vice-diretora, passando a ocupar somente o cargo.

Ninguém melhor para falar de si que a própria professora:

**Sou o interdito: nascida em uma família patriarcal (meu avô produziu 16 filhos/as vivos/as e outros oito que não vigaram; teve uma amante negra com quem produziu mais quatro filhas/os; sempre exigindo ser o pensador e provedor das duas instituições); racista (como práticas do século XVIII, ou seja negra não tem alma); machista (minhas tias foram educadas para assumir a identidade do marido, caso não casassem seriam a vergonha da casa); cristã católica apostólica romana e praticante do candomblé de forma velada (frequentando a igreja católica, que ficava a 3 minutos de casa, todos os domingos e contribuindo financeiramente; e o terreiro frequentado ficava a 154KM, em Valença-BA).**

**Minha mãe casou-se aos 14 anos com um homem, pariu aos 15 anos, então sou mais nova que mainha 15 anos. Ela, sempre rebelde e cheia de vida foi, ou melhor é, um referencial de mulher feminista sem lapidação, seria uma feminista biológica que a cultura tentou forjar como machista, isso gera lutas interiores intermináveis, que perduram até hoje, mas nunca se deixou castrar. Assumiu-se homossexual após três relacionamentos heterossexuais. Dentro de suas limitações pedagógicas, cursou apenas o primário, incutiu em mim o feminismo, sem esta nomenclatura, e toda a potência da sexualidade libertadora, sem os entraves institucionais.**

**Aos 14 anos adentrei ao mundo do trabalho (com carteira assinada); aos 15 anos conheci o sentimento de culpa e ódio por ser abusada por meu padrasto, desejada pelo pai de uma colega de escola e pelo marido de uma prima (eu era a causadora já que me portava com a liberdade de um homem, assim afirmaram algumas pessoas na época); aos 16 anos conheci a liberdade sexual e cultural, vivi intensamente (1 ano) esta efervescência na cidade de São Salvador e São Paulo. Fiz dois abortos. Conheci o carinho e o sexo entre duas mulheres. Adentrei na academia aos 24 anos. Aos 27 decidi ser mãe, produção independente. Aos 34 encontrei um parceiro, com quem tive minha segunda filha, constitui uma família. Neste momento de minha vida desvelei e nomeei as heranças culturais e começo a forjar de forma consciente, racional a feminista que sempre residiu em mim.**

**Aqui estou branca, não heterossexual (também não posso afirmar bissexual, tenho que refleti um pouco mais), bruxa, professora, diretora, mãe, esposa, ciclista,**

estudante, aprendiz de pesquisadora da influência da cultura na constituição do que eu sou e do que o outro é.

E como aprendiz de pesquisadora entrei na docência, 2000, com o desejo a flor da pele. Desejo de suscitar questionamentos sobre o dito “normal”, sobre os conflitos que esta normalidade desperta na sexualidade, saúde, ato sexual, na convivência em sociedade, nas normas escolares, na nossa formação enquanto ser masculino ou feminino. Apresento minha estética como o primeiro impacto visual, sou a professora sensual e gostosa, dona do meu corpo e sem repressão de vocabulário. Desperto a sororidade. Trago para minha didática a necessidade de entender os dispositivos sociais hegemônicos que nos moldam, e daí desconstruir conceitos e despertar elucubrações sobre as nossas ações de cada dia. Para tal proporciono aulas onde temas como sexo, masturbação, sexualidade, aborto, maternidade, raça, gênero, beleza, religião, família, desejo, suicídio, namoro estão presentes de forma direta e indireta e sob uma infinidade de perspectiva cultural, social e etária. O anseio é desanuviar, sobre o conceito tradicional de mulher e feminino. Se a realidade é construída e normatizada, então nós podemos ser as construtoras e mantenedoras do dito real, sempre recorrendo ao interdito.

.....

Após essa breve apresentação das sujeitas, relatarei como se deu a produção do material empírico da pesquisa.

### **1.3. DE QUE MANEIRA SE DEU O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO DESSA PESQUISA?**

A produção do material empírico se deu, principalmente, por meio da associação das técnicas de observação participante e entrevistas. De acordo com Minayo (2010) a observação tem como principal característica o estabelecimento do contato direto entre a pesquisadora e o seu campo de análise, dando-lhe condições de capturar situações e fenômenos dificilmente apreendidos por intermédio de perguntas, “uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (MINAYO; 2010, p. 60).

As observações das aulas de Fátima e Apoema<sup>3</sup> tiveram início em novembro de 2018 e ocorreram em turmas do ensino médio nas quais as nossas sujeitas de pesquisa lecionavam, em geral, no período da manhã. Seus/Suas alunos/as tinham idade entre 14 e 20 anos. Visitei duas escolas públicas do Estado da Bahia, uma no município de Jequié e outra em Ipiaú, ambas de grande porte. Além das salas de aulas, estive presente em espaços como a coordenação, vice-direção, auditório e sala dos professores, locais onde pude obter informações singulares acerca das vivências das profissionais. Nesta conjuntura, pude perceber a forma como as professoras se veem, e como elas são vistas pelos/as alunos/as e colegas de trabalho, no tocante a sua produção como mulher e professora no interior de um contexto marcado por várias relações, incluindo as étnico-raciais.

Tais informações foram articuladas com as entrevistas, definidas por Uwe Flick (2009) como um meio de produção no qual os pontos de vistas dos/as sujeitos/as são expressos, de forma a facilitar a obtenção das informações nas pesquisas qualitativas. Para tanto, elaboramos um roteiro organizado de modo básico e com perguntas gerais para nortear o diálogo com as entrevistadas. As questões direcionadas às docentes se referiam, sobretudo, a aspectos relacionados à produção da sua sexualidade e a relação desta com a docência e a sua identidade étnica. De acordo com Eduardo José Manzini (2004), que classifica esse tipo de entrevista como semiestruturada, a simplicidade das questões acaba dando mais liberdade à pessoa entrevistada, viabilizando com que ela seja mais espontânea.

No decorrer das entrevistas<sup>4</sup>, as participantes ficaram à vontade para narrar fatos que elas julgavam importantes. Por coadunar com o pressuposto foucaultiano, de que o/a sujeito/a é produto da linguagem, mesmo nas situações em que as entrevistadas discorriam sobre fatos diversos, se estendendo em relação à vida pessoal ou aos fatos relacionados ao seu ambiente de trabalho não as interrompi, deixando fluir as narrativas. De modo que, os discursos delas pudessem fazer emergir o máximo de elementos possíveis acerca da sua produção.

Para a análise das informações empíricas desta pesquisa optei por operar com o discurso na perspectiva foucaultiana. Afinal, quem de nós nunca sentiu a força das palavras? Ou mesmo, da sua ausência? Parece incontroverso que alguns textos soam para nós como um *déjà vu*, ou seja, como uma confusa sensação de já ter lido ou vivido os efeitos dos ditos, não ditos e interditos no próprio corpo. Corpo de mulher, sexuada e professora, cuja essa pesquisa faz falar e ouvir.

---

<sup>3</sup> Devido a uma série de contratempos não tive a oportunidade de observar as aulas de Oyá.

<sup>4</sup> Duas professoras, Apoema e Fátima, foram entrevistadas duas vezes. Os códigos 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup>/ 2018 referem-se a entrevista de onde os excertos foram retirados.

Assim sendo, com base na análise arqueológica do discurso proposta por Foucault (2008) em *Arqueologia do Saber*, pude compreender melhor as falas das professoras entrevistadas. Segundo o autor supradito, neste processo o foco da pesquisadora não é o objeto de análise, no caso, a sexualidade da mulher, mas o que diz determinada formação discursiva sobre ele. Deste modo, cabe a mim perscrutar o que diz a docência sobre a sexualidade feminina, sobre como uma professora deve lidar com a sua sexualidade nos diversos ambientes que circula, mormente, no ambiente escolar.

Explicitando conceitos como o de pluridiscursividade e heterogeneidade discursiva, a teoria do discurso de Foucault me auxiliou bastante na percepção dos atravessamentos entre os discursos das sujeitas da pesquisa a outros discursos, a exemplo, do religioso e também do pedagógico, e a ligação destes com alguns marcadores sociais, como os de etnia/raça, gênero, sexualidade e classe. Segundo Rosa Maria Bueno Fischer, o grande desafio de quem pretende fazer este tipo de análise está, sobretudo, na contínua interrogação do próprio discurso, do dito e não na busca por uma mensagem oculta, subliminar, no sentido por trás das palavras. De acordo com a mesma autora,

Precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas – práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso. Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar (FISCHER; 2001, p. 198).

Nessa perspectiva, muito mais que um mero conjunto de signos, o discurso deve ser visto como um complexo de enunciados, relações e práticas que o próprio texto põe em funcionamento. A partir dessa assertiva e nas palavras de Foucault (2008, p. 56): “certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”.

Assim sendo, entender o discurso implica em dar conta da sua rede conceitual, produção histórica, produção política, bem como das relações de saber-poder que os engendram, para que assim consigamos compreender que além de nomear a linguagem, também institui práticas. Dessa maneira, nós sujeitos/sujeitas não apenas produzimos o discurso como também somos produzidos por ele.

Para Foucault, as coisas não existem previamente, ganhando significado em um determinado contexto. Em uma das suas definições de discurso este autor o apresenta como

“um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT; 2008, p. 135). Aqui, o enunciado, que não é a palavra ou a frase, mas o sentido que elas podem tomar no interior de determinado texto, compõem-se de quatro elementos: “um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de posição a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica” (FISCHER; 2001, p. 201-202). Já a formação discursiva diz respeito a um dado campo de saber, que pode ser o discurso feminista, médico, publicitário, da pedagogia, dentre outros.

Em geral, a análise do enunciado pressupõe a sua associação a uma formação discursiva, o que não significa que esta funcione como uma disciplina ou como algo estanque, pois um mesmo enunciado pode dialogar com mais de um campo de saber, concomitantemente. Eu diria inclusive que esta situação pode ser bastante comum quando tratamos de um tema como sexualidade, tendo em vista este ser um objeto assaz polêmico e disputado quanto a atribuição de sentidos. Fischer (2001) destaca que a formação discursiva traz em seu bojo indícios sobre o que pode e deve ser dito dentro daquele campo discursivo. Acerca dessa questão a autora segue afirmando:

Considerando nossos atos elocutórios, atos enunciativos, atos de fala, podemos dizer que esses se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo (FISCHER; 2001, p. 204).

Desta maneira, analisar o discurso na perspectiva foucaultiana nos empurra para um duplo movimento. Primeiro, é preciso se perguntar de que maneira a linguagem é produzida. Quem disse isso? Dentro de que campo de saber? Com que objetivo? Quem está autorizado a falar? Segundo, quais os determinantes deste ou daquele enunciado? Por que isso é dito assim, desta maneira e neste tempo? Quem diz, o faz a partir de que lugar? Por ora, trata-se de observar os ditos sobre a sexualidade da mulher-professora nos diferentes enunciados explícitos nas falas das sujeitas de pesquisa, multiplicando as relações aí referidas. Multiplicar relações é o mesmo que situar o dito em formações discursivas, “extrair delas alguns enunciados e colocá-los em documentos, desde seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros monumentos” (FISCHER; 2001, p. 205).

Quase como uma/um arqueóloga/o, o trabalho do/a pesquisador/a é construir unidades que não são dadas pelo objeto de análise, mas pelo que determinada formação discursiva diz

sobre esse ou aquele assunto entre enunciados dispersos (FISCHER, 2001). Sendo assim, conforme explicitado anteriormente, falamos a partir da docência e desse lugar emergem uma série de outros discursos e sujeitos, ratificando os escritos de Foucault quando este coloca que ainda que tomado individualmente, um/a indivíduo/a nunca fala apenas de si, ele/a fala e é falado,/a porque por meio dele/a outros ditos se dizem. Nas palavras de Fischer (2001):

Foucault multiplica o sujeito. A pergunta quem fala? Desdobra-se em muitas outras: qual o status do enunciador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. Também cabe indagar sobre o lugar de onde fala, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva posição de sujeito, suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes. É assim que se destrói a idéia de discurso como expressão de algo, tradução de alguma coisa que estaria em outro lugar, talvez em um sujeito, algo que preexiste à própria palavra (FISCHER; 2001, p. 208).

Embora não seja o meu objetivo dar conta de identificar e traçar o universo das formações discursivas presentes nos enunciados das professoras, dada a limitação que o trabalho e o tempo exigem, é possível ver nelas uma rede interdiscursiva, que de modo algum devemos conceber como uma totalidade bem-acabada, constituída de uma discursividade definida, é preciso considerarmos a intradiscursividade, além da historicidade que faz do discurso um objeto permanentemente vivo, por vezes, conflitante e dialógico.

Ademais, Fischer (2001) ainda destaca que apontar o discurso como histórico vai muito além de situá-lo no tempo e no espaço, incorporando à sua análise as práticas não discursivas, da qual fazem parte: as instituições, contexto socioeconômico e cultural, as escolhas da/o pesquisador/a, as práticas referidas no texto, a trajetória dos conceitos citados etc. Todos esses elementos que podem ser confundidos como determinantes ou como expressão do discurso, para Foucault fazem parte das suas condições de emergência, e, por conseguinte, devem ser vistos como seus constituintes.

O que isso quer dizer? Em primeiro lugar, que “nessa relação tão estreita entre discurso e práticas não discursivas, há mútua implicação, jamais linearidade explicativa” (FISCHER; 2001, p. 216). Outro aspecto particularmente importante para esta pesquisa se encontra no fato de que a interdependência entre essas duas esferas articulam o discurso e as estratégias de poder, multiplicando técnicas e procedimentos disciplinares direcionados aos/às sujeitos/as. De modo que, esse cruzamento também diz respeito à inscrição dos discursos na história dos corpos, numa dinâmica na qual as práticas não discursivas ditam normas que os

discursos, de alguma maneira, atualizam e as inscrevem nas pessoas. A esse respeito Fischer (2001) sublinha:

O que fomos e o que somos, o que foram e o que disseram nossos ancestrais, tudo isso marca nossos corpos, penetra-os e os produz, para o bem ou para o mal. Herdeiro de Nietzsche, Foucault ensina um modo de fazer história, fundamentalmente ocupado com uma genealogia que se volta para a observação dos corpos, para a apreensão das descontinuidades como coisas vividas e inscritas nesse lugar único e irredutível dos indivíduos. Se os acontecimentos são apenas marcados pela linguagem e dissolvidos pelas idéias, há um lugar em que definitivamente se inscrevem: a superfície dos corpos (FISCHER, 2001, p. 218).

Em consonância com Foucault, Fischer (2001) entende que todo objeto tem uma história. Logo, se eu me senti impelida a estudar as transgressões das normatizações da sexualidade da mulher-professora é porque já existe entre nós uma trajetória de discursos acerca desta temática. O meu interesse reside em saber, contudo: quais os enunciados proferidos por essas professoras que revelam questões acerca do nosso objeto de estudo? O que, atualmente, dizem as professoras sobre como a docência interfere na vivência da sua sexualidade ou vice-versa? Quais as rupturas e continuidades em relação ao que é permitido para a mulher-professora em relação à sua sexualidade e em comparação às docentes dos séculos XIX e XX? Quais os textos que mais influenciaram na construção da sexualidade das entrevistadas? De que posições e de que lugares se falavam em relação às normas da sexualidade da mulher-professora durante o século XIX e nos dias de hoje?

Nessa perspectiva, o nosso caminho também será marcado pela história dos conceitos, das professoras, da pesquisadora, do orientador e também de alguma forma da banca avaliadora. De trajetórias sempre dinâmicas e situadas. No interior do texto, as datas e locais apresentam-se apenas como referências ligadas aos contextos de produção de um discurso, que se enuncia diferentemente dependendo da situação, lugar ou instante. Assim, sem qualquer apego à sequencialidade ou às explicações generalizantes e definitivas de causa e efeito, a temporalidade nos deu condições de caracterizar as constâncias, as rupturas e o que está nas fronteiras de um determinado período. Ao passo que o discurso das professoras acerca da sua sexualidade nos permitiu compreender como as docentes expressam práticas cotidianas nos processos de constituição das suas subjetividades.

## **CAPÍTULO 02 - QUAIS AS IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS DAS MULHERES-PROFESSORAS QUE BUSCAM TRANSGREDIR AS NORMATIZAÇÕES DA SEXUALIDADE (IM)POSTAS A ELAS?**

Duas das nossas sujeitas de pesquisa, Oyá e Fátima se autoidentificaram como negras enquanto Apoema se definiu como uma mulher branca. Durante a entrevista observei que a cor da pele, o cabelo, a crença numa origem comum, o corpo, as situações de preconceitos e a religião foram alguns dos elementos usados pelas professoras para a definição das suas identidades étnico-raciais, (des)construídas continuamente no seio das relações sociais. Com base nesses critérios podemos entender o/a negro/a brasileiro/a como um grupo étnico? Qual a relação existente entre raça e etnicidade? Qual o principal traço diacrítico usado para diferenciar negros/as e não negros/as em nosso país?

Weber (1991) chama de grupo étnico os agrupamentos humanos que em função de semelhanças no *habitus* externo ou nos costumes, ou em ambos, ou em virtude de *lembranças de colonização e migração*, nutrem uma crença subjetiva na descendência comum, independente se existe ou não uma comunidade de sangue efetiva. Poutignat e Streiff-Fenart (1998) sinalizam que a peça-chave para a manutenção desses grupos, e o próprio sentido da etnicidade, definida por eles como uma organização social baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função da sua origem suposta e se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores, é a crença nessa origem comum. Segundo tais autores, a menos que possuam lealdades substanciais existentes desde sempre, os grupos étnicos só se formam e se mantêm a partir de uma memória histórica. Esta, por sua vez, pode manter-se das lembranças de um passado prestigioso ou serem apenas lembranças da dominação e do sofrimento compartilhados. Barth (2000) apresenta os grupos étnicos como sujeitos da etnicidade.

Contudo, José Maurício Arruti (2014) vai além. Para ele, apesar da etnicidade assentar-se na teoria dos grupos étnicos de Barth, ela também a ultrapassa, alcançando realidades muito mais abrangentes. O autor aponta a “comunidade imaginada” como um bom exemplo e chama atenção para os processos de constituição das nações. Com base em Benedict Anderson (2008), Arruti (2014) destaca que a semelhança dos grupos étnicos, as culturas nacionais podem ser definidas como grupos políticos formados com base na autoadscrição e constituição de laços primordiais. A seu ver, o sistema de símbolos que agrega as nações não dependeria da interação entre grupos reais, mas de um sistema de compartilhamento ancorado numa cultura imaterial como a literatura, os ritos, datas etc.



Arruti também cita Michael Banton (1977) como outro autor que amplia o uso de etnicidade com relação ao grupo étnico. Para este, a etnicidade seria uma atitude política positiva frente aos estigmas e estereótipos produzidos pela raça. Trata-se de pegarmos uma característica apontada como negativa e transformá-la em elemento agregador, em bandeira de luta. Noção ampliada por Axel Honnet (2003) que valoriza não apenas a relação dos indivíduos com as marcas étnicas, mas enfatiza sobretudo os sentimentos de solidariedade e identificação produzidos por essas marcas.

Para Poutignat e Streiff-Fenart (1998) uma categoria torna-se étnica quando utilizada pelos diversos sujeitos históricos para a edificação e manutenção de fronteiras entre si. É o que fazem Oyá e Fátima quando recorrem às características físicas, dentre outros traços diacríticos, para definirem a sua autoatribuição. Já Apoema, devido ao fato de nunca ter sido alvo de preconceito étnico-racial, atualmente se vê e diz ser vista como branca. Nas palavras da professora:

[...] Eu sempre me declarava como negra e sempre percebia nas pessoas um certo espanto, principalmente nas jovens: “- Professora, a senhora é negra?” Elas me veem como branca. Mas eu sempre falava sou negra e começava a mostrar algumas características biológicas que poderiam ser encontradas no negro né, e depois ia para a cultura, mas isso para o jovem, mesmo agora em pleno século XXI é muito confuso, até para nós adultos isso é muito confuso, nós adultos sofremos muito com isso (Apoema, 2ª/2018).

Diante da declaração da docente, convém perguntarmos: O que é ser negra e o que é ser branca? Que traços físicos e culturais constroem essas identidades? Como se dá a construção das identidades étnico-raciais? Mesmo Poutignat e Streiff-Fenart (1998) utilizando o conceito de identidade étnica e não étnico-racial, parto dela e dele para analisar as identidades étnico-raciais como dinâmicas, constituindo-se a partir da dialética entre concepções endógenas e exógenas de um determinado grupo. É por meio da relação Nós/Eles, da demarcação das diferenças, que se produzem os atributos e sentimentos de pertença étnicos. De acordo com a visão barthiana, são as fronteiras étnicas e não o conteúdo cultural interno que define o grupo étnico e sua existência. Nessa perspectiva, um grupo pode adotar os signos culturais de outro, como a língua e a religião, e continuar a ser percebido e a perceber-se como distintivo, sem que isso afete sua pertinência social. Trata-se da reestruturação dos sinais diacríticos. Na prática, por mais rígidas que as fronteiras étnicas possam parecer, estas estarão sujeitas a flutuações.

Isso acontece porque a manipulação dos limites étnicos sofre uma relação de forças dual. Ou seja, no interior do grupo as definições de pertença nunca são objeto de consenso

entre todas as pessoas, estando continuamente sujeitas a contestação e a redefinição por parte de seus/suas integrantes. Externamente, existe uma categorização que lhe é socialmente atribuída. Nesse processo dialógico, a significação conferida pelos/as atores/atrizes sociais pode oscilar conforme o lugar que ocupam, de onde falam, dos seus valores e crenças. Barth (2000) acredita que os/as sujeitos/as “optam/utilizam” ou “descartam” uma identidade étnica de acordo com as circunstâncias. Diego Villar (2004), por sua vez, discorda de que as pessoas tenham essa autonomia. Para este último, talvez essa situação seja possível em alguns contextos específicos, mas não nos casos onde o fenótipo seja usado para identificar os indivíduos, como é no caso do Brasil em que a raça está em relação contínua com a etnicidade.

Dáí o conflito de Apoema, como ela bem demonstrou. A princípio nada impede entre nós brasileiros/as que uma pessoa de cor branca se autoidentifique como negra ou vice-versa, porém isso não significa que a sociedade a veja como tal. No entanto também me questiono: por que Apoema gostaria de ser identificada como negra? O que significa para um/uma branco/branca assumir uma identidade étnico-racial branca em nosso país? São questões que nos inquietam.

Conforme Liv Sovik (2004), ser branco para nós “exige pele clara, feições europeias, cabelo liso”. Porém, há outros elementos culturais que se somam aos traços físicos como a religiosidade, a ascendência, a vestimenta, a língua e a crença na origem comum que tornam a identidade étnico-racial mais complexa em muitos casos. Categorias outras como classe e educação também influenciam na autoatribuição e nas avaliações subjetivas que orientam o comportamento intergrupar (NILMA LINO GOMES, 1996).

Ao analisar o processo de etnização de nacionalidades estrangeiras em sociedades anfitriãs, Roberto Cardoso de Oliveira cita Oracy Nogueira (1955) para explicar, que os conflitos inter-raciais ou interétnicos no Brasil se expressam, sobretudo, por meio do preconceito de cor ou de raça, situação que nos convida a entender um pouco mais esse conceito.

Segundo Kabengele Munanga (2003), proveniente do latim *ratio*, a palavra raça significa categoria, espécie, sendo primeiramente usada para classificar as espécies de animais e vegetais. A partir do século XVII, a fim de dar uma explicação diferente da teológica para a existência dos “outros” emergentes dos processos de descobertas dos séculos XV e XVI, o termo passa a ser empregado para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente diferentes. No decorrer dos séculos XVIII e XIX critérios como a cor da pele, dentre outras característica morfológicas, forma do nariz, dos lábios, do queixo, formato do crânio, etc,

serviram para operacionalizar a divisão da humanidade em três raças estanques: a raça branca, a negra e a amarela.

Durante o século XX, os estudos genéticos comprovaram, cientificamente, que a raça biológica existe. Para Munanga (2003), se os naturalistas oitocentistas tivessem limitado o seu trabalho à classificação da espécie humana de acordo com as suas características físicas, nesse momento as teorias raciais teriam sucumbido. Contudo, par a par com a raciologia oitocentista estabeleceu-se uma hierarquização de valores entre as raças, relacionando-as a condicionantes estético-morais e intelectuais. Havia uma escala em que a raça branca, tida como superior, em função de características físicas hereditárias, era considerada a mais bela, inteligente, inventiva e ocupava o topo da pirâmide racial, enquanto a raça negra produzida como a mais estúpida, feia, menos inteligente e mais propensa à escravidão encontrava-se na sua base.

Outrossim, Anibal Quijano (2005) destaca que a ideia de raça, em seu sentido moderno, ou seja, a partir da instituição colonial, não tem história conhecida antes da América. Provavelmente se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que *a priori* essas diferenças “raciais” construídas como referência a supostas estruturas biológicas contrastantes entre esses grupos foram transferidas para as relações sociais, ocasionando a produção de identidades sociais historicamente novas como: índios, negros, mestiços, dentre outras. Nesse contexto, termos como português e europeu, usados mormente para indicar a procedência geográfica, adquirem também uma conotação racial.

Tida como a expressão máxima do fenótipo, a cor fora transformada no emblema da categoria racial, principal elemento usado para justificar as relações de dominação impostas pela conquista, em uma lógica na qual o/a negro/a era a raça mais explorada pelo colonizador, autodenominado de branco. De acordo com Quijano (2005), no mundo moderno a “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (QUIJANO; 2005, p. 118). Ciente da sua historicidade e potencialidade, para Ruth Frankenberg (2004, p. 308) “a raça emerge como uma ficção terrível – digamos, assombrosa - uma ficção que é, defensavelmente, a mais violenta da história humana”, disputando espaço com o gênero e a sexualidade.

Malgrado à ação do tempo e à sua derrocada no campo científico, a raça ainda existe no imaginário social e nas representações coletivas de diversas populações contemporâneas. De modo que, o conceito continua sendo usado tanto popularmente quanto em trabalhos nas áreas das ciências sociais, ora empregado para ratificar essencialismos ora abordado como

uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e exclusão, quando não como uma confluência dos dois. Conforme podemos observar, os depoimentos das entrevistadas ratificam, de certa maneira, os escritos dos autores supraditos, ou seja, elas utilizam o critério racial para se definirem como negras e brancas e demarcar fronteiras entre si, o que com base na teoria barthiana de grupo étnico, nos permite compreender o negro nessa esfera. Porém, isso não significa dizer que raça e etnia sejam sinônimos ou que nós podemos substituir um léxico por outro sem prejuízo do entendimento das categorias e das identidades por elas produzidas. O que pretendemos é demonstrar como a raça pode ser utilizada como elemento da etnicidade e como fator agregador para a organização de um grupo étnico, de tal forma que, no nosso contexto, raça está atrelada a etnia.

A fim de diferenciar ambos os conceitos, Munanga (2003) defende que enquanto a raça carrega um conteúdo morfológico, a etnia diz respeito à construção sociocultural. Para ele, “uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (MUNANGA; 2003, p. 12). O autor ainda comenta que se o racismo clássico se alimentava da raça, com a estigmatização desse conceito em decorrência do holocausto, o racismo atual se baseia, *a fortiori*, na noção de etnia, tida como um grupo cultural.

Na sua concepção, essa permuta não mudou a realidade do racismo, uma vez que tanto os traços fenotípicos quanto as descobertas mentais e culturais dos diversos grupos étnico-raciais foram inferiorizados pelo colonizador, de modo que essa substituição não altera a hierarquização entre culturas diferentes, um dos componentes básicos do racismo. Lia Vainer Schucman (2014) chega a falar em um novo racismo, um racismo sem “raça” também denominado de racismo cultural. Neste último, as ideias de superioridade/inferioridade se voltam para as diferenças linguísticas, religiosas e do modo de vida dos diversos grupos. Todavia, apesar do apelo aos elementos culturais, esse racismo encontra-se igualmente relacionado aos corpos biológicos dos indivíduos que possuem uma cultura oposta à hegemônica. Em outras palavras, continuam associando a cultura de um grupo aos seus traços morfológicos.

Em todo caso, “as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intacto” (MUNANGA, 2003, p. 12-13). Isso explica o amplo uso dos termos etnia e identidade étnica por racistas e antirracistas. De qualquer modo, concordo com Apoema quando ela expõe que isso é muito

difícil. E a meu ver, não é difícil só em termos de atribuição e das tensões existentes entre a forma como eu me vejo e como o outro me vê. Mas no próprio manejo dos conceitos por parte dos/as pesquisadores/as. A esse respeito Munanga, coloca:

Tanto o conceito de raça quanto o de etnia são hoje ideologicamente manipulados. É esse duplo uso que cria confusão na mente dos jovens pesquisadores ou iniciantes. A confusão está justamente no uso não claramente definido dos conceitos de raça e etnia que se refletem bem nas expressões tais como as de “identidade racial negra”, “identidade étnica negra”, “identidade étnico-racial negra”, etc. (MUNANGA; 2003, p. 13).

Durante as aulas no mestrado me perguntei, várias vezes, se o conceito de etnicidade, identidade étnica ou identidade racial isolados davam conta dessa pesquisa. Após muitas leituras e escutas, compreendi que para o nosso fim seria mais adequado falar em identidades étnico-raciais, sem perder de vista o conceito de etnicidade, uma vez que raça, religião, concepção de gênero e sexualidade das entrevistadas podem ser apresentadas como seus elementos. Com base nos escritos de Cunha (2009), este conceito também serve para entender como essas mulheres adaptam o legado dos seus grupos de origem à realidade nos dias atuais. Ademais, ao usar somente identidade étnica poderia incorrer no risco de camuflar o racismo que marca a nossa sociedade.

Compreendi que na prática, raça tem a ver com quem você *é* e etnia com a ideia de origem, ou seja, de onde você *vem*. E Apoema demonstra um pouco isso quando as operacionaliza. A entrevistada diz: *“Mas eu sempre falava sou negra e começava a mostrar algumas características biológicas que poderiam ser encontradas no negro né, e depois ia para a cultura”*. Porém, tal ideia precisa ser problematizada para fatalmente não reiterarmos o racismo biológico. Talvez esta não tenha sido a sua intenção, mas o discurso produz o pensamento de que a raça está para a biologia assim como a cultura para a etnia, retirando a construção social do primeiro.

De igual maneira, é complexo falar sobre uma cultura negra sem ter a noção do conteúdo político dessa expressão. Munanga (2003) aponta as diferentes regiões do Brasil para lembrar as possíveis peculiaridades culturais entre afro-baianos/as, afromineiros/as, negros/as cariocas etc. Segundo este autor, a identidade cultural é formada a partir da consciência das alteridades inter e intragrupoais. Nas palavras do próprio Munanga (2003, p. 15) os/as negros/as não produzem cultura ou identidades como “as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras as mangas”, existindo, portanto, uma pluralidade entre negros/as, brancos/as ou amarelos/as. Em suma, cada uma dessas raças pode conter em seu seio diversas etnias.

Ainda sobre os usos dos conceitos de raça e etnia Munanga (2003, p.14) afirma que “quando o movimento negro e pesquisadores da questão racial discutem sobre a raça negra, hoje, estão usando esse conceito do ponto de vista político e social, com toda uma ressignificação que o mesmo recebeu dos próprios negros ao longo da nossa história”.

A politização do termo implica na problematização do mito da democracia racial, da meritocracia e na demonstração de que a fome, a violência e a desigualdade nesse país têm cor e é preta. A mudança nesse quadro exige a construção de políticas públicas específicas e no reconhecimento de que a efetivação destas últimas não serve apenas para reparar uma dívida histórica com a população afrodescendente em decorrência do longínquo período escravocrata, mas para minimizar a discriminação racial pujante na atualidade (MUNANGA, 2003).

## **2.1. “COMO É QUE EU VOU FALAR QUE SOU NEGRA SE EU NUNCA FUI DISCRIMINADA”? Reconhecendo a branquitude como privilégio**

No Brasil é comum as pessoas associarem raça aos grupos minoritários, principalmente à população negra. Conforme Schucman (2014), não temos o hábito de pensar o branco como sujeito racializado. Até mesmo no âmbito acadêmico, se comparados aos trabalhos relativos à identidade negra, são poucos os estudos destinados a pensar a branquitude no Brasil, situação para a qual a autora elabora duas hipóteses principais: primeira, ao fato de a maioria dos/as pesquisadores/as ser brancos/as e produzidos/as em um grupo que se vê desracializado. Segunda, a seu ver falar sobre o tema é antes de tudo expor as vantagens desfrutadas pelos/as brancos/as no interior de uma estrutura social racista.

Para Schucman (2014), que define branquitude como uma posição social que confere poderes e privilégios materiais e simbólicos à identidade branca. Essa invisibilidade somada à ausência de tal exercício questionador contribui para consolidar o branco como a identidade racial normativa, como a maneira natural, superior, bela e comum de ser e estar no mundo; de modo que a experiência dessa identidade acaba sendo traduzida por muitos/as como uma herança genética, associada a aptidões intrínsecas e a prerrogativas sociais.

Na mesma linha, Maria Aparecida Bento (2002) apresenta a branquitude como um pensamento marcado pelo silenciamento e pela neutralidade e, conseqüentemente, por uma série de práticas culturais não nomeadas, resultantes de um modo subjetivo próprio a partir do qual o/a branco/a percebe a si e aos/às outros/as.

De acordo com Edith Piza (2002), a neutralidade racial do/a branco/a é tamanha que caso um/a branco/a falhe, como não há nada de errado com os “genes brancos”, o problema está nele/a. A falha é tomada como algo individual. O/A negro/a, por sua vez, é chamado/a a responder pelo seu grupo, ou seja, um/a negro/a representa todos/as os/as negros/as. Não é comum a gente ouvir “isso é coisa de branco/a”, mas o contrário, sim. É como se todos/as os/as negros/as tivessem o mesmo comportamento negativo. E isso acaba sendo perceptível na prática cotidiana, pois o/a negro/a vivencia essa discriminação.

Em sintonia com Piza, Ruth Frankenberg (2004, p. 313) pergunta: “para quem a branquidade é invisível?”, “é lícito sugerir que a branquidade é muito visível para homens e mulheres de cor, mesmo quando “microclimas culturais” permitem que esse conceito desapareça da visão de muitos brancos, diluindo-se numa falsa universalidade”. Segundo ela, faz-se mister ressaltar que o outro do branco não é apenas o ser que sofre, mas é também um ser pensante, crítico. Assim sendo, a autora sugere que autores/as antirracistas brancos/as tenham cuidado para não falar pelo/a outro/a, uma vez que “mesmo em vozes confessadamente libertárias, pode-se encontrar um entrelaçamento muito complexo de racismo, colonialismo, patriarcalismo e a história da consciência europeia (FRANKENBERG; 2004, p. 316). Ao que tudo indica, a empatia por si só parece insuficiente para romper as estruturas raciais.

Na sua visão, atualmente, grande parte dos trabalhos acerca da branquidade se esforçam para conciliar sua análise a uma política antirracista mais ampla, o que não é algo simples. Tendo como referência a sociedade norte-americana, Frankenberg (2004) fala sobre o medo de que a luta para o desenvolvimento de outra consciência racial realize um movimento contrário reforçando os pressupostos da branquidade. Ela fala da tendência da mídia de colocar os estudos sobre branquidade e os estudos étnicos como polos opostos, operando analogias simplistas entre ambos. E também cita as interpretações que esvaziam a luta pela equidade racial, apresentando-a como uma conquista já alcançada, como se de fato vivenciássemos uma meritocracia. Os resultados são uma série de ideias equivocadas sobre branquidade e relações raciais, dentre as quais:

1. Os brancos foram os opressores em certa época, mas já não o são, por causa das transformações econômicas e culturais acarretadas pelo movimento em prol dos direitos civis.
2. As conquistas de direitos civis criaram agora a possibilidade, se não ainda a realidade da igualdade racial, e existe hoje o perigo, sempre presente, de “exagerar a correção” das desigualdades passadas e submeter os brancos ao risco de serem vitimados.

3. O governo ainda não compreende com clareza que agora os brancos são um grupo oprimido, de modo que se mostra cada vez mais contrário a eles.
4. Os brancos podem e devem beneficiar-se agora do discurso dos direitos civis, usando conceitos como racismo às avessas, campo de jogo desequilibrado e indiferença à raça, a fim de ajudar a melhorar suas agruras.
5. Muitas pessoas de cor continuam enraivecidas. Deve ser porque: (a) elas ainda não despertaram para a nova realidade e continuam presas na história; (b) são, simplesmente, pessoas intrinsecamente raivosas; ou (c) odeiam os brancos por hábito.
6. Muitos brancos estão com raiva. Isso se deve a que as coisas foram longe demais e agora eles são vítimas de uma história que não criaram (FRANKENBERG; 2004, p. 324).

Apesar de reconhecermos algumas dessas ideias, a autora faz questão de sinalizar que elas dizem respeito aos pressupostos raciais em circulação nos Estados Unidos. É sobre essa base que se instauram um novo ou reabilitado senso-comum racista, com a diferença de que agora os estudos críticos da branquidade nos permitem analisar melhor a hegemonia com vistas à sua desconstrução. Mas o que Frankenberg ressalta é que, conforme demonstram os pontos acima elencados, a tão aclamada invisibilidade branca não deixa de ser um tanto parcial, levando-a ao questionamento: existiria uma fronteira claramente estabelecida entre os que enxergam e os que não enxergam a branquidade? Essa fronteira existe? Quando percebida, como a branquidade é vista?

Ao analisar artigos de diferentes autores/as que tinham como sujeitos/as de pesquisa brancos/as norte-americanos/as, ela observa que na opinião da maioria dessas pessoas, por mais que algumas “minorias” étnicas e raciais tenham sido prejudicadas no passado isso já havia sido superado, e se os/as integrantes desses grupos não alcançavam sucesso isso seria resultado da sua falta de dedicação. Os/As entrevistados/as demonstraram não ter noção das forças estruturais e dos processos que caracterizam a “história”, apontando o trabalho árduo para superar uma possível falta de sorte como a peça chave para o progresso humano.

Frankenberg (2014) relata uma pesquisa em que os/as moradores/as de bairros pobres e majoritariamente negros/as da cidade de Atlanta disseram sentir vergonha da sua condição socioeconômica apesar de serem brancos/as, se colocando como o tipo norte-americano que trabalha duro para obter vitórias sem esmolas, em alusão a política afirmativa após o movimento dos direitos civis.

Outro ponto observado nas respostas dos/as entrevistados/as é que cômicos da sua branquidade, não raramente estes/as davam respostas fugidias e contraditórias quando falavam sobre sua relação com negros/os, casamentos inter-raciais e sobre o desejo dos/as filhos/as estudarem em escolas monoraciais. Diante disso, e com base em seus próprios trabalhos,



Frankenberg (2004) indica que a relação de muitos/as americanos/as com as questões raciais poderia ser chamada de “evasiva quanto à cor e ao poder”, assinalando que muitos/as cidadãos/as brancos/as têm consciência da racialização da vida cotidiana e se esforçam para não tê-la. De acordo com a autora, tanto o reconhecimento da raça como a evasiva quanto à cor diferem do racismo essencialista que foi a base da racialização norte-americana, sendo o segundo predominante nos anos 1980 e 1990. Porém, a seu ver as entrevistas não demonstram nem o reconhecimento racial nem uma evasiva quanto a cor, mas um hibridismo ocasionando um “reconhecimento racial evasivo quanto ao poder”.

Segundo Frankenberg (2004), a ampliação do reconhecimento racial entre os/as cidadãos/as brancos/as norte-americanos/as relaciona-se ao período da luta pelos direitos civis, já a emergência da consciência racial evasiva quanto ao poder caminha no sentido de anular as conquistas destes direitos no decorrer dos anos oitenta e noventa do século XX. Ironicamente, os/as brancos/as se contradizem na tentativa de justificar as desigualdades sociais mesclando essencialismo e não-essencialismo. Em seus argumentos, os/as brancos/as reiteram que os/as afro-americanos/as e os/as latinos/as não precisariam de “esmola” do governo para ascenderem socialmente, sendo perfeitamente capazes de obterem sucesso sozinhos/as. No entanto, quando pessoas desses grupos se colocam ao lado dos/as brancos/as, entende-se, muitas vezes, que isso se deva a ajuda recebida, já que não teriam capacidade para tal.

Voltando-se para a sociedade brasileira, Bento (2002) ressalta que o exame da branquitude visa a problematização deste lugar de privilégio, pouco problematizado e invisibilizado, mas curiosamente reivindicado quando ameaçado. A polêmica em torno das cotas é um exemplo disso. Os/As brancos/as indagam porque o/a negro/a, o/a quilombola e o/a indígena precisam da lei para adentrar em determinados espaços, mas não questionam o fato deles/delas serem a maioria nesses lugares. No interior das instituições e em outros meios sociais, essas pessoas tendem a proteger suas vantagens raciais, silenciando-se sobre a posição privilegiada que ocupam na sociedade. Tal silenciamento, mantido pelo que Bento (2002) chama de “pacto narcísico”, os/as manteriam a salvo de análises e avaliações protegendo os seus interesses que só existem em relação à desvantagem do outro grupo.

Quando o assunto é racismo não se trata somente da discriminação motivada pelo preconceito, pelo sentimento de rejeição aos/às negros/as, mas também pela conveniência, pela manutenção da discriminação que, em geral, significa privilégios para uns/umas e desvantagens para outros/as. Percebe-se, contudo, que ao invés de associarem as desigualdades étnico-raciais à discriminação, a semelhança dos norte-americanos não

raramente os/as brancos/as aqui no Brasil também a relacionam à escravidão. “Há desigualdades raciais? Há! Há uma carência negra? Há! Isso tem alguma coisa a ver com o branco? Não! É porque o negro foi escravo, ou seja, é legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes” (BENTO; 2002, p. 26).

Na concepção de Bento (2002), manter o foco apenas no/a negro/a ou na classe social compromete a análise das diferentes dimensões do privilégio. A classe social é uma questão importante, todavia, é sabido que o/a branco/a em situação de pobreza tem mais condições de ascender socialmente que o/a negro/a, sem mencionar os privilégios simbólicos. A sensação provocada ao ver um/a negro/a em situação de rua é a mesma quando visualizamos um branco/a? Por essa razão, limitar o debate sobre etnia/raça à classe tem se constituído uma válvula de escape usada para evitar a discussão sobre os benefícios simbólicos da brancura. “Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final de contas, são interesses econômicos em jogo” (BENTO; 2002, p. 27) Assim, as políticas de ações afirmativas seguem sendo vistas como protecionistas, enquanto favores concedidos pela elite branca em decorrência da falta de competência do povo negro, o que também precisa ser problematizado (BENTO, 2002).

Atenta às questões históricas e sociais, Shucman (2014) coloca ser impossível pensar branquitude sem compreender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas e subjetivas sobre as quais se ancoram as desigualdades étnico-raciais. Para tanto, recorro a Quijano (2005) e sua análise sobre a nova intersubjetividade mundial. Apesar de não falar especificamente em branquitude, seus escritos tratam do processo de constituição das identidades branca, negra e indígena no contexto do colonialismo europeu, período descrito por Ruth Frankenberg (2004), Melissa Steyn (2004), Liv Sovik (2004) como o momento em que a categoria branco emerge em oposição aos “outros”.

Conforme Quijano (2005), a Europa, na posição de centro do capitalismo mundial, impôs o seu domínio colonial e o seu padrão de poder ao mundo. A partir dela, ocorreu uma re-identificação histórica de todas as regiões e povos, resultando na emergência do que conhecemos como América, Europa, África, Ásia e Oceania. Nesse processo, mesmo como inferior, o Oriente fora o único com dignidade para ocupar a posição de Outro do Ocidente, sem que nenhum equivalente tenha sido dado aos/às indígenas e negros/as. Além de articular todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, os europeus impuseram uma nova configuração cultural dos povos. “Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento”

(QUIJANO; 2005, p. 120). Numa operação mental marcada por fases, Quijano (2005) destaca que os colonizadores:

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. Algo equivalente ocorreu na África. Sem dúvida muito menor foi a repressão no caso da Ásia, onde portanto uma parte importante da história e da herança intelectual, escrita, pôde ser preservada. E foi isso, precisamente, o que deu origem à categoria de Oriente. Em terceiro lugar, forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã (QUIJANO; 2005, p. 121).

Nesses moldes, a colonização transcendeu ao plano material, alcançando as estruturas cognitivas, a nossa forma de pensar, de sentir, de ouvir, de olhar a nossa cultura. De acordo com Quijano (2005), este movimento desenvolveu nos/as europeus/europeias um etnocentrismo peculiar justificado, sobretudo, por meio da classificação racial dos povos. De maneira que, o encontro entre o etnocentrismo e a classificação racial universal ajuda explicar o fato dos/as europeus/europeias sentirem-se não somente superiores, mas essencialmente superiores ao restante da população mundial. Na visão do/a europeu/europeia branco/a, os povos colonizados eram raças inferiores, sendo reestruturados em torno da dualística: Ocidente/Oriente, civilizado/primitivo, racional/irracional, Europa/não-Europa. A hegemonia do eurocentrismo funda-se, portanto, em torno de dois mitos principais: no evolucionismo, onde a civilização ocidental sai do estado de natureza e culmina na civilização europeia e nas diferenças entre europeus e não-europeus, como diferenças étnico-raciais e não de história de poder (QUIJANO, 2005).

Bento (2002; p. 30) nos informa que “o olhar do europeu transformou os não-europeus em um diferente e muitas vezes ameaçador Outro. Este Outro, constituído pelo europeu, tem muito mais a ver com o europeu do que consigo próprio”. Ao se colocar como “homem universal”, o europeu projeta sobre o outro aquilo que não é capaz de assumir, alimentando uma espécie de paranoia que, na percepção da autora supradita, tem sua origem no medo. “O medo do diferente e, em alguma medida, o medo do semelhante a si próprio nas profundezas do inconsciente” (BENTO; 2002, p. 30-31).

Com base em Frantz Fanon (2008), Bento (2002) sinaliza que um desses medos era o da sexualidade. Em uma época em que a Igreja Católica condenava veementemente a sexualidade, o/a europeu/europeia a nega projetando-a no/a negro/a. Associaram a imagem do negro ao sexo e ao mal, relacionando-os; assim, converte-se a libido em sinônimo de agressividade e violência. Vigidos/as e vigilantes quanto a sua sexualidade, os/as europeus/europeias elegem bodes expiatórios sobre os quais podem derramar o seu desprezo e atribuir a culpa em seu lugar. Impondo aos/às acusados/as crimes e vícios de toda ordem, os/as europeus/europeias se purificam das suas intenções turvas e transferem para outrem o que não admitem existir em si próprios/as. Desse modo, o *modus operandi* estabelece, a partir do medo e da projeção da estigmatização, uma realidade que produz a manutenção das desigualdades, a elaboração de políticas institucionais de exclusão e até mesmo o genocídio (BENTO, 2002).

Consonante a essas reflexões, Celso de Moraes Vergner, Junia de Vilhena, Maria Helena Zamora e Carlos Mendes Rosa (2015) também sinalizam a estereotipação da imagem do/a negro/a no campo religioso. De acordo com tais autores/as, no seio das religiões cristãs, geralmente, o ideal de bondade encontra-se relacionado à brancura, enquanto o mal materializa-se na figura do diabo, na representação de São Miguel Arcanjo, por exemplo, é uma figura de pele escura e cabelos crespos. “As tradições culturais luso-brasileiras associam o negro ao lugar do demoníaco, impuro, feio e sujo” (VERGNE et al.; 2015, p. 524). Isso recai sobre os cultos afro-brasileiros, adquirindo para si quase a exclusividade do demoníaco.

A construção dessa imagem compõe uma série de estratégias destinadas à demarcação do diferente, atualmente atualizada nos discursos midiáticos como veremos um pouco adiante. Essas imagens, por sua vez, atuam na mobilização de afetos e na construção do/a outro/a como não-humano/a. A retirada da humanidade do/a outro/a passa pela inferiorização da cor da pele e alcança hábitos, crenças, práticas cotidianas e modos de sentir. “Se o transformo em algo mais próximo do animal, é possível exterminar, pois não se trata de outro como eu” (VERGNE et al.; 2015, p. 525). Ler algo do tipo nos afeta, pois os vivenciamos concretamente e cotidianamente. Diante da questão os/as autores/as sinalizam:

Falar da banalização do mal de nossos dias é tarefa incômoda, pois toca em algo que muda a forma de olhar para nós mesmos. Não é agradável pensar na possibilidade da produção da morte como parte dos nossos atos. Não falar, porém, atua na produção do silêncio sobre atos graves cometidos contra muitos, que compõem a maioria da população (VERGNE et al.; 2015, p. 524).

Produtora e produto deste imaginário, que em terras brasileiras ganham características autóctones, a elite branca brasileira ameaçada por uma população composta majoritariamente por negros/as - figuras projetadas como inferiores física e intelectualmente - fundamenta o ideal de branqueamento em voga no Brasil nos séculos XIX e XX, trazendo para o país em trinta anos uma quantidade de imigrantes europeus/europeias equivalente ao número de africanos/as trazidos/as para o Brasil em trezentos anos. Bento (2002) nos incita a imaginar o pânico de uma elite que além de investir na vinda dos/as imigrantes na esperança da diluição de toda uma raça, investirá igualmente na exclusão do povo negro do processo de industrialização e no confinamento psiquiátrico e carcerário dessa população. Acerca do processo de branqueamento da sociedade brasileira, Bento (2002) expõe:

No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais. Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO; 2002, p. 1-2).

Ciente dos privilégios da sua cor e da estigmatização social do povo negro, Apoema diz:

Aí li o livro: Lugar de Fala, e pensei: Como é que eu vou falar que sou negra se eu nunca fui discriminada? Nunca tive problemas por causa de cabelo, sempre adentrei em todos os espaços, nunca fui vista como a empregada. Ao contrário, sempre me deram um título a mais. As pessoas sempre falam: “você não tem cara de professora, você tem cara de doutora”. Sempre como doutora, advogada e quando eu vejo relatos de mulheres negras não é a realidade delas, aí eu falei assim eu não posso me autodeclarar negra porque eu vou estar iludindo a minha adolescente. A minha aluna vai acreditar que o mundo é do jeito que eu estou organizando e não é, ele não é organizado assim. Falei parda também não quero ser, parda não. Eu vi que na minha certidão de nascimento constava branca, hoje me declaro branca (Apoema).

Desde o início da fala de Apoema em um trecho citado no primeiro subtítulo deste capítulo, ela demonstra certo conflito com a definição da sua atribuição, levando-me a interrogar: Qual o significado de ser branca para uma professora que problematiza preconceitos estruturais relacionados ao gênero, raça e sexualidade na escola? A consciência

das relações raciais levava Apoema a querer se despir da imagem de opressora? Quais os efeitos dela se assumir branca e expor os privilégios proporcionados pela branquitude, visibilizando-os?

Segundo Dieuwertje Dyi Huijg (2011), a identidade e a posição racial de mulheres ativistas são atravessadas por reflexões ideológicas. No caso específico das mulheres brancas em relação à questão de gênero, estas se situam ao lado das marginalizadas. Pela posição racial, elas se beneficiam dos privilégios decorrentes da branquitude, pois ainda que não oprimam individualmente, virtualmente representam o opressor, o que complexifica seu ativismo. Dyi Huijg (2011) destaca que a identidade autoatribuída e a dada nem sempre coincidem e questiona até que ponto a solidariedade das mulheres brancas com as negras bem como uma possível identificação e atribuição podem colaborar com o movimento de busca pela equidade racial?

Para essa autora, a luta da mulher branca contra o sistema opressivo questiona a sua própria posição no interior do mesmo. Não se assumindo branca ela desloca a discussão pela via da negação, reiterando o foco na margem “racializada” e esvaziando a discussão sobre as desigualdades raciais. Nessa perspectiva, não se identificar como branca apesar de ter essa atribuição no mundo social significa negar as vantagens do seu grupo quanto ao poder material e discursivo, reiterando um atributo da branquitude, a saber, o de “guarda silenciosa” da prerrogativa racial.

É sabido que muitos dos estudos de gênero não tocam na questão racial, como se todas as mulheres vivessem essa experiência da mesma maneira. A interseccionalidade entre gênero e raça nem sempre é abordada, e por vezes não levamos em consideração que o fato de ocupar uma posição desvantajosa pelo sexismo não apaga os privilégios que uma mulher tem por ser branca. Djamila Ribeiro exprime essa diferença por meio das perguntas que norteiam o feminismo branco e o feminismo negro, enquanto o primeiro atém-se principalmente a questão: O que é uma mulher? O segundo pode ser traduzido no incômodo questionamento de Soujorne Truth: “E não sou eu uma mulher?”, chamando a atenção para a racialização do gênero.

Ao entrevistar ativistas brancas do estado de São Paulo, Dyi Huijg (2011) observa que usualmente a branquitude é caracterizada pela omissão da atuação das brancas em relação às questões étnico-raciais. Na sua concepção, se apresentar como antirracista, num primeiro momento pode pressupor uma atuação agentiva do/a emissor/a no tocante à etnia/raça. Porém, quando tal declaração se restringe ao plano da idealização não se estendendo à prática temos uma não-ação, um ato não-performativo. Para essa autora, ser antirracista é mais do que

solidarizar com a dor da outra, é ter uma postura crítica, combativa e agentiva frente ao *status quo*.

Lélia Gonzalez (1988a) já havia questionado isso na década de 1980. De acordo com essa autora, as análises do conceito de capitalismo patriarcal, do caráter político do mundo privado e as discussões sobre sexualidade são apenas algumas das contribuições do feminismo como teoria e prática para o desenvolvimento de uma nova forma de ser mulher. Não obstante, no movimento feminista do Brasil novecentista as reflexões quanto às discriminações não se atentavam à discriminação racial. “O que geralmente se constata, na leitura dos textos e da prática feminista, são referências formais que denotam uma espécie de esquecimento da questão racial” (GONZALEZ; 1988a, p. 13). Isso é resultado de um racismo por omissão que possui raízes eurocêntricas e oculta a situação de milhares de mulheres que pagam um alto preço por não serem brancas.

E é, *sine qua non*, pelo critério racial que na opinião de Gonzalez (1988a) muitas amefricanas e ameríndias do Brasil bem como de outros países latino-americanos adquirem a consciência da opressão, passando a participar ativamente de Movimentos Étnicos, nos quais se deparam com outro tipo de discriminação, a sexual. “Nossos companheiros de movimento reproduzem as práticas sexistas do patriarcado dominante e tratam de excluir-nos dos espaços de decisão do movimento” (GONZALEZ; 1988a, p. 18). Diante desse quadro geral, a alternativa paralela ao Movimento de Mulheres foi a organização a partir grupos étnicos que concretiza uma luta em duas frentes, denunciando sua situação de discriminadas entre os discriminados.

Outras interrogações também surgiram dessa mesma declaração de Apoema, sobretudo quando ela diz nunca ser lida como empregada, mas como doutora e advogada. A professora nos convida a pensar como a mulher negra é vista no imaginário social? Como esta última vem sendo produzida pela mídia e demais produtos culturais ao longo do tempo, inclusive pela própria ciência?

Conforme Sueli Carneiro (2003) se levarmos em consideração que os meios de comunicação são produtores e reprodutores dos sistemas de representação presentes no imaginário social, veremos que estes ocupam uma posição central na constituição de imagens e sentidos sobre a mulher negra. Nota-se a não-representação dessas mulheres na mídia, a fixação da sua presença em categorias específicas como a de empregada doméstica, trabalhadora do sexo e a nomeada mulata sambista prejudicando, amplamente, a afirmação da identidade étnico-racial e a valorização social da mulher negra. Ainda são poucas as

representações da mulher negra como médica, juíza ou mesmo ocupando cargos administrativos e políticos.

A autora Mariza Correa (1996) faz uma análise da mulata enquanto objeto de discursos médicos, literários e carnavalescos. Segundo esta autora, constituída como símbolo nacional, em um país que se apresenta como mestiço, ela encarna a ambiguidade dessa mistura de raças que, de acordo com o discurso científico do século XIX, também correspondia a uma “mistura” de disposições inatas. Essa tensão que extrapola o ideário da ciência encontra-se no campo semântico de diferentes discursos em que as palavras usadas para defini-la como indesejada guardavam uma forte relação com os atributos positivos que serviram para produzir a mulata no imaginário social. Na literatura, na medicina, na história, essa mulher cujo odor se confundia com o das especiarias se resumiam ao corpo e ao sexo. “Com a sua cintura fina as mulatas, no máximo, provocam descenso social, e, no mínimo, desordem na ordem constituída do cotidiano” (CORREA, 1996, p. 40-41).

Nem negra nem branca, a mulata está a meio caminho. Neste lugar, a fluidez e a mobilidade social que podem acompanhar o gradiente de cores, de forma a garantir uma aproximação ao polo superior na hierarquia racial e de gênero, não a alcançam. Em outras palavras, ela é mulher e não-branca. Sendo assim, ela põe à mostra o paradoxo existente entre a ideia de uma democracia racial e as desigualdades entre brancos e não-brancos nesse país. Malgrado buscar equalizar a polarização entre brancos e negros, “no âmbito das classificações de gênero, ao encarnar de maneira tão explícita o desejo do Masculino Branco, a mulata também revela a rejeição que essa encarnação esconde: a rejeição à negra preta” (CORREA; 1996, p. 50).

Outrossim, em trabalho dedicado à análise das representações das mulheres negras e mestiças na literatura brasileira durante os séculos XIX e XX, Silvana Aparecida da Silva (2008) demonstra que os preconceitos e estereótipos presentes em clássicos como: *A Carne*, de Júlio Ribeiro e *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, colocam as mulheres negras e mestiças em um molde que não lhes cabem, reforçando racismos e sexismos latentes, ontem e hoje. Nesses clássicos da literatura brasileira a mulher negra varia entre a figura das quitandeiras, quituteiras, “mãe-preta” e a mulher fácil, enquanto a mulata, mistura da branca com a negra, é aquela que herda a beleza da primeira e a liberdade para o sexo da segunda. Visão, inclusive, desconstruída por Silva (2008) ao demonstrar que a relação da africana com o sexo e a sexualidade variava muito de etnia para etnia, lembrando-nos que não podemos confundir liberdade sexual com estupro e exploração sexual.



Não obstante, o fato é que em *A Carne*, por exemplo, a mulher negra, colocada na categoria de semoventes e dona de uma sexualidade desregrada e animalesca se encontra completamente destituída de dignidade e porque não dizer de humanidade. A mulata, à semelhança da negra, não controla seus impulsos sexuais reduzindo-se à sedução e ao exotismo. Na mesma linha, em *O Cortiço*, a negra (de pele escura e cabelo carapinha) é representada como feia e fétida, ideal para o trabalho. Ao passo que a mulata (de pele mais clara e cabelos ondulados) cheirosa e gostosa é perfeita para o sexo. De uma maneira ou de outra, as duas personagens “são desclassificadas enquanto mulheres virtuosas e ideais para o casamento. Se fizermos uma comparação entre as duas, a personagem negra é ainda mais maltratada em sua representação, pois fede e causa nojo” (SILVA; 2008, p. 49).

Ao falar sobre a sexualização da mulher negra, Silva (2008) conta que ao introduzir a temática do racismo para uma turma do 6º ano do ensino fundamental, um discente de 10 anos comentou: “Não é pra dizer não, professora, mas toda mulher preta é safada!” (SILVA; 2008, p. 3). A historiadora expõe o caso para mostrar como as pessoas ainda associam etnia/raça a comportamento, estigmatizando todo um grupo. Movimentando-se entre a realidade e a ficção, Silva (2008) demonstra como no universo literário dos últimos séculos, chegando a citar a literatura infanto-juvenil, as mulheres negras, pretas e pardas, são abordadas como “mais sensuais” que as brancas, produzindo a objetificação do corpo feminino negro, violentado e manipulado por escritores e poetas tanto quanto pelos homens brancos e pelas mulheres brancas a partir da diáspora africana.

Extrapolando o universo da literatura, Liv Sovik (2002) analisa a relação existente entre a branquitude e os meios de comunicação de massa. Segundo ela, a marginalização do/da negro/negra dos meios de comunicação ocorre porque os produtos culturais de massa veiculam a cultura hegemônica, branca, vista como uma autoimagem positiva, um polo de identificação. Na busca por exemplos que respaldassem a sua fala, Sovik (2002) cita o carnaval soteropolitano de 2002. Conforme a autora apesar de denominado “Carnaváfria”, “os rostos na transmissão televisiva eram brancos, mostrando a possibilidade de exercer um *Gesichtskontrolle* (controle de rostos) a céu aberto” (SOVIK; 2002, p. 8).

Ela também cita a presença majoritária das loiras como rainhas de bateria na festa carioca e lembra o grupo “É o tchan” que, com coreografias marcadas pela mais alta tradição afro-baiana, considerada por muitos como de mau gosto, teve sua fama e sucesso atrelados a loirice da dançarina Carla Perez, levando Sovik (2002) a afirmar que na televisão brasileira, “até os negros são brancos”. Mas porque isso não parece gerar nenhum constrangimento nas pessoas? Como pensar a hegemonia alcançada pela estética branca? A seu ver, essa

hipervalorização silenciosa do/a branco/a se dá não porque as classes hegemônicas sejam uniformemente brancas, mas porque faz parte do senso comum constituído desde os tempos da colonização e reforçado continuamente por uma branquidade que insiste em achar feio o que não é espelho.

Em outras palavras, “a imposição de uma imagem desqualificante do negro tem raízes na história, mas se re-atualiza nas estratégias de marketing, no padrão de beleza e na sua construção como suspeito de atos criminosos” (VERGNE et al.; 2015, p. 518). Ao realizar a análise discursiva de jornais e revistas em circulação na cidade do Rio de Janeiro entre o final do século XX e início do século XXI, Vergne e col. (2015) constataram que nesse material o negro é, majoritariamente, abordado como o pobre, favelado, propenso ao crime, demonstrando que “a morte produzida pela rejeição e segregação não começa na eliminação da carne” (VERGNE et al.; 2015, p. 526). Referindo-se a tais questões, Carneiro (2003) assevera que a exclusão simbólica dos/as negros/as somada à estereotipação da sua imagem são formas de violência tão sérias e cruéis que deveriam ser tratadas no campo dos direitos humanos.

Ao tratar do assunto, Patrícia Hill Collins (2016) discute a importância da autodefinição e a autoavaliação para a elaboração de um novo olhar acerca da mulher negra. Para ela, a autodefinição visa questionar a produção de imagens distorcidas definidas externamente acerca da condição da mulher afro-americana e a autoavaliação analisa o conteúdo dessas definições com objetivo de elaborar uma autoimagem positiva da mulher negra. A fim de fundamentar a sua análise, a autora demonstra o uso dos estereótipos no controle do corpo negro feminino e o seu papel na sua desumanização e exploração.

A assertividade bem como a força e a centralidade das negras como mães desestabilizam e borram os padrões de feminilidade estabelecidos pelo patriarcado branco, provocando uma reação externa com vistas a enquadrá-la. Na concepção de Collins (2016), a fixação de uma imagem congelada da mulher bem como a ridicularização de determinados comportamentos têm como fim colocá-la em “seu devido lugar”.

A elaboração de uma autodefinição dá outro norte ao diálogo. “Feministas negras têm questionado não apenas o que têm sido dito sobre mulheres negras, mas também a credibilidade e as intenções daqueles que detêm o poder de definir” (COLLINS; 2016, p.103-104). Ademais, a definição de si visibiliza toda uma dinâmica de poder e a atuação da mulher negra como sujeita da sua própria história. No momento em que as mulheres negras decidem valorizar elementos estereotipados pela mídia popular e pela academia como a sua ousadia, o seu papel na formação das futuras gerações, a sua força, seu poder de organização, as formas

de resistir à violência ao seu corpo, elas estão desafiando imagens usadas para controlá-las (COLLINS, 2016).

Trata-se de uma inversão no olhar. Tem-se, por meio do feminismo negro, outra avaliação dos padrões estabelecidos para e pela mulher negra que passa a operar uma verdadeira ruptura epistemológica, ou seja, uma disputa narrativa. Na condição de sujeitas, estas “passam a atuar no universo investigativo, construindo novos saberes, pautados em um conhecimento antirracista, antissexista e anti-homofóbico. Elas fazem valer os seus achados, bem como suas pesquisas, em primeira pessoa e não como objeto” (JOSELINA DA SILVA; MARIA SIMONE EUCLIDES; 2018, p. 56).

Para quem fora classificada durante séculos como a outra, autorrepresentar-se é uma forma de (r)es/x/istir à invisibilidade supradita. Muitas vezes, o status de “outro” implica em ser diferente, inferior, em detrimento da norma branca e masculina, naturalizada como superior. Nesse quadro, a mulher negra é a antítese da imagem positiva dos homens brancos. Os discursos racistas e sexistas extraem dos grupos dominados a sua subjetividade, buscando neutralizá-los como agentes políticos. De modo que lutar pelo seu direito de fala constitui igualmente uma forma de recusa à opressão psicológica internalizada (COLLINS, 2016).

Opressão que, como explicita Jurema Werneck (2009), representa ameaças reais à sobrevivência física, material e simbólica do/da negro/negra. Consciente do efeito político e econômico da objetificação do seu povo, Werneck expõe: “reconhecemos os perigos desta trajetória e o que ela pode representar em termos de cooptação, de adesão aos modelos eurocêntricos que nos desqualificam, de abdicação ou retardamento da nossa afirmação” (WERNECK; 2009, p. 162).

Em suma, diante do exposto pode-se afirmar que discutir raça no Brasil é também discutir branquitude, e como a imagem dos negros e das negras se constituíram em oposição à identidade branca, supervalorizada e pouco demarcada. Por isso assumir-se branco/ branca em nosso meio é tão necessário quanto dar voz e espaço a nós mulheres negras que discriminadas quanto a raça e o gênero, somos as principais interessadas na construção de outro olhar.

## **2.2 “BOM, O BRASIL SÓ VAI MUDAR QUANDO ELE DE FATO ACEITAR QUE ELE É RACISTA”: os efeitos do racismo na construção das mulheres negras professoras**

O depoimento a seguir não é de uma pessoa que viveu no século XIX, mas de alguém que nos fala a partir do segundo quartel do século XX e início do século XXI, o que torna insustentável a afirmação de que não existe racismo no Brasil.

“Eu sou de uma família racista. Na casa da minha vó nem homem nem mulher negra poderia entrar. Era proibido, a não ser pelas portas do fundo. Tinha banheiro separado, lá na fazenda, o local separado para sentar: no mesmo local que uma pessoa negra sentasse nenhuma pessoa da família poderia sentar e eu não percebia o preconceito. Até aí eu não sabia o que era racismo. Eu via aquilo como natural, o normal é esse, não existe diferença. Foi no Odeere, quando a professora Marise trouxe pela primeira vez a especialização em Antropologia com ênfase em cultura afro-brasileira que eu me reconheci racista. E você vê como é. Eu me descobri racista sendo feminista, mas sem saber que eu também era feminista, vendo a história. Eu cheguei há quantos anos meu Deus? Dezesete anos! Só tem dezesete anos que eu vim me descobrir racista, que eu vim perceber que eu tinha um padrão de beleza europeu. Eu olhava, eu selecionava, eu já induzia qual era a função daquela pessoa pela cor dela, olhando pra ela, apesar de eu ser socialista, comunista eu não via o negro como uma igualdade com o branco... falei: — poxa! Há dezesete anos atrás com a minha descoberta eu falei: - Bom o Brasil só vai mudar quando ele de fato aceitar que ele é racista, porque a gente só muda aquilo quando percebe que está errado. Se você não se percebe racista, você não sabe o que é isso. Eu converso com alunas minhas negras, e elas não sabem que são negras, elas falam da cultura afro-brasileira como se tivesse falando de algo distante” (APOEMA 1ª/2018).

Longe de mim tomar a parte pelo todo, não obstante, é sabido que Apoema representa uma parcela da população brasileira - as mulheres brancas. Para a nossa alegria a parte já questionadora da indiferença teórica e prática da desigualdade racial uma vez que, conforme exposto na introdução dessa dissertação, a professora além de estudiosa do assunto é também reconhecida por seu empenho na constituição de uma identidade negra positiva entre os seus alunos e alunas.

Ao analisar a questão racial latino-americana Lélia Gonzalez (1988a), diferencia dois tipos de racismo presentes nesta região: o racismo aberto e o racismo disfarçado. No primeiro, típico das sociedades de origem anglo-saxônicas, germânicas ou holandesas, negro/a é aquele que possui o sangue negro. Como o seu objetivo é manter a “pureza” do grupo branco privilegiam-se as relações intrarraciais e a consequente segregação racial dos não-brancos. A miscigenação apresenta-se aqui como algo impensável. “A África do Sul, com a sua doutrina do desenvolvimento “igual”, mas separado, com o seu “apartheid”, é o modelo acabado desse tipo de teoria e práticas racistas” (GONZALEZ; 1988a, p. 72).

Já o segundo, também denominado por esta autora como “racismo por denegação” é o racismo disfarçado, caracterizado pela defesa da miscigenação, da assimilação e da democracia racial, e tem na América Latina, salvo raras exceções, o seu maior exemplo. Tendo em vista a sua efetividade nos países de colonização luso-espanholas, vale lembrar que o processo de constituição histórica de Portugal e Espanha se deu em meio a luta da

Reconquista contra os mouros, povos que se diferenciavam tanto em relação à cor (eram negros) quanto à religião (muçulmana), marcando sob diversos aspectos as sociedades ibéricas. De modo que, quando da colonização da América, Portugal e Espanha já tinham experiência na articulação das relações raciais (GONZALEZ; 1988a).

No interior da Europa, portugueses e espanhóis exerciam um rígido controle social e político sobre os grupos étnicos subordinados, transferindo seu modelo jurídico-administrativo e ideologias de classificação social (racial e sexual) para as suas colônias. Nestas, as próprias hierarquias garantiam a superioridade dos brancos, dispensando formas abertas de segregação.

Apoema nos conta como essa estratificação racial se materializou em seu lar, detalhando que a mulher negra e o homem negro só poderiam entrar em sua casa pelos fundos, havendo o lugar certo para se sentar e o banheiro destinado às negras e aos negros. Embora pensemos que isso seja algo improvável nos dias mais atuais, podemos nos deparar com várias situações em que negras e negros ainda são segregados pelos/as brancos/as em diferentes contextos.

Somente nesse segundo semestre do ano de 2020 ganharam os noticiários de todo o Brasil dois casos que tiveram repercussão nacional: Um deles, ocorreu no dia 31 de julho, quando Matheus Pires, entregador do iFood foi humilhado por um sujeito branco de short preto e camisa azul que o ofende com uma série de gestos e afirmações racistas. O caso foi registrado num condomínio de classe alta, em Valinhos - São Paulo.

Outro caso aconteceu em um shopping na Ilha do Governador no Rio de Janeiro no dia 06 de agosto desse corrente ano, quando o também entregador Matheus Fernandes foi trocar um relógio que comprou para o Dia dos Pais, sendo abordado por dois homens que o agrediram e o ameaçaram. Os dois casos foram filmados por testemunhas e divulgados na grande mídia. De igual modo, foram publicados diferentes episódios de professoras negras atacadas durante a realização de lives, a exemplo da historiadora Lucilene Reginaldo, professora do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp, vítima de ataque cibernético no último dia 08 de junho, quando a exibição do seminário on-line intitulado: “Atlântico Negro” foi realizado.

Igualmente, a professora Fernanda Souza de Bairros, vinculada ao Departamento de Saúde Coletiva e ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), teve sua atividade interrompida com agressões verbais de cunho racista e sexista, no dia 6 de julho do mesmo ano, durante a aula virtual “Saúde e Nutrição da População Negra”, realizada pela

Universidade de Santa Maria (UFSM). Várias ocorrências semelhantes podem ser encontradas facilmente na internet.

Com base nesse pressuposto, a alegação de que somos todos iguais perante a lei assume em nosso cotidiano um caráter meramente formal. Outro ponto abordado tanto por Apoema quanto por Gonzalez (1988a), que inclusive demonstra a atualidade dos escritos dessa última, é a dominação do racismo por denegação sobre os povos dominados. Inebriados pelo pensamento do branqueamento, que apresenta os valores do Ocidente branco como únicos e universais, negros/as e indígenas, por vezes, acabam não se reconhecendo em seu grupo étnico-racial, tomando a cultura do colonizador branco como referência. A esse respeito Apoema assevera: *“eu converso com algumas minhas negras, e elas não sabem que são negras, elas falam da cultura afro-brasileira como se estivessem falando de algo distante”*.

Sutil, o racismo latino-americano fragmenta as identidades étnico-raciais. Longe de se restringir à força bruta, “a violência racista do branco é exercida, antes de tudo, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro” (VERGNER et al.; 2015, p. 526). Isso é menos provável em um regime de segregação explícita, no qual desde cedo as crianças negras percebem a sua identidade, quem elas são e isso lhes permite desenvolver uma criticidade sobre outros aspectos da vida social, além de fomentar entre os/as jovens uma maior mobilização em torno dos seus direitos. O nível de organização e conquistas dos movimentos negros bem como o crescimento da produção científica de negros e negras contra todas as formas de opressão racistas nessas localidades evidencia o esforço de um grupo étnico-racial que, escarnecido e dilacerado por um racismo sem disfarces, luta pelo resgate e afirmação da sua humanidade e competência (GONZALEZ; 1988a).

Em sociedades como a nossa a principal forma de resistência encontra-se no plano cultural. Gonzalez (1988a) cita intelectuais que, ao denunciarem o colonialismo e as armadilhas do assimilacionismo, como o brasileiro Abdias do Nascimento e o martinicano Frantz Fanon, foram acusados de “racismo às avessas”. Expressão que na visão de Silvio Luiz de Almeida (2019), por si só carrega a ideia de que algo está errado, ou seja, o racismo só tem legitimidade e razão de ser se for contra não-brancos. Almeida (2019; p. 25) faz importantes reflexões sobre a naturalização do racismo e o descreve como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”.

A partir dessa narrativa, Ele questiona: o que leva as pessoas sejam elas negras/brancas, racistas e não-racistas, a “normalizarem” a ausência ou a presença minoritária

de negro/as nas bancadas dos telejornais, nos cursos de medicina, nos escritórios de advocacia e no parlamento? Por que nos parece comum ver negros/as em serviços insalubres ou mal-remunerados, nos presídios ou em situação de rua? De acordo com esse autor, isso acontece porque enquanto processo político e histórico, o racismo interfere diretamente na produção da nossa subjetividade. Os nossos afetos e pensamentos encontram-se ligados às práticas sociais que o reforçam.

Ainda conforme Almeida (2009), essas práticas que alimentam a perenidade do racismo dependem da produção de um sistema de ideias capaz de dar uma explicação “racional” para a desigualdade racial e da constituição de sujeitos/as que sejam indiferentes à discriminação e a violência decorrente desta. Para Almeida (2019), o racismo não se restringe ao plano da consciência, ele também molda o inconsciente. O modo como desejamos, nos relacionamos, a nossa maneira de pensar e o nosso comportamento são atravessados pelo racismo e isso não depende de uma atitude consciente para existir. Os privilégios de ser branco/a não dependem de um indivíduo assumir-se branco/a ou dele/a reivindicar as vantagens conferidas a sua raça. O racismo integra todo um imaginário social reforçado continuamente pelos produtos culturais, pela mídia e até pelo sistema educacional, como veremos mais adiante. O autor comenta:

Após anos vendo telenovelas brasileiras um indivíduo vai acabar se convencendo que mulheres negras têm uma vocação natural para o emprego doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (ALMEIDA; 2019, p. 51).

Ao olharmos ao redor poderíamos dizer que esta é uma fiel representação da realidade. Almeida (2019), porém, vai dizer que não. Apontando-a apenas como uma representação do imaginário acerca dos lugares de negros e negras nesta sociedade. Na sua concepção, a ideologia não é a realidade material, mas a representação da forma como nos relacionamos com essa realidade material. Nessa perspectiva, para além do imaginário, a ideologia traduz, igualmente, uma prática. Em outras palavras, para que as pessoas não percebam o racismo ou não se sensibilizem com a situação da maioria da população negra neste país não basta ler autores/as e teorias racistas, é preciso que essa realidade produzida para os/as negros/as exista no seu dia a dia, na cozinha da sua casa, no sistema carcerário, na portaria da escola, do trabalho, etc.

No interior dessa lógica racista, não são as raças e as pessoas racializadas que criam o racismo, mas sim o contrário. Trata-se de um movimento cíclico. Segundo o mesmo autor, ninguém nasce branco/a ou negro/a, mas uma vez conectado a uma rede de significados anteriores à sua consciência e seus afetos acaba se tornando. Na mesma medida, negros e negras podem reproduzir esse mesmo racismo do qual são vítimas. “Somente a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo negro, enxergar a si próprio e ao mundo que o circunda para além do imaginário racista” (ALMEIDA, 2019, p. 53).

Malgrado a força do imaginário social e da cultura popular, a normalização da discriminação racial carece da teoria. Parafraseando Foucault, Cesar Candioto (2006) afirma que embora a verdade única e universal não exista, nada impede que ela seja estabelecida por jogos de poder, materializando-se como resultado de práticas discursivas e não-discursivas. No interior dessa lógica, as teorias científicas, dotadas de uma autoridade quase incontestável e atravessadas por efeitos de verdade articulam-se a efeitos de poder que instituem regras para o governo das pessoas, dividindo-as, examinando-as, adestrando-as, enfim, influenciando diretamente no processo de constituição dos sujeitos e do próprio conhecimento.

Na contramão do positivismo científico, Candioto (2006) refuta a ideia do sujeito e objeto como unidades universais e preexistentes, apontando ambos como frutos de jogos teóricos e científicos, práticas sociais e práticas de si. Para ele, uma crítica da verdade com base na filosofia foucaultiana traduz-se-ia numa história do pensamento capaz de situar onde e como sujeitos/as e objetos constituíram-se por meio de modos de objetivação e subjetivação. Nessa perspectiva, analisar os aspectos formais de um objeto torna-se algo menor diante da importância de compreendermos o momento e as condições em que ele se torna um saber possível.

Em *A Verdade e as Formas Jurídicas*, Foucault (2002) afirma que entre o conhecimento e as coisas que se deseja conhecer não existe nenhuma relação de continuidade natural, havendo mesmo uma relação de luta, de dominação, de poder e força. Nas suas próprias palavras, “o conhecimento só pode ser uma violação das coisas a conhecer e não uma percepção, reconhecimento, identificação delas ou com elas” (FOUCAULT; 2002, p. 18). Para Foucault (2002), se desejamos realmente saber sobre o conhecimento, a sua fabricação e limites faz-se mister nos aproximarmos mais dos/as políticos/as do que dos filósofos/as. É mergulhando nas relações de poder, na maneira como os/as sujeitos/as procuram dominar uns/umas aos/às outros/as que compreendemos em que consiste o conhecimento.



O mesmo se dá com o sujeito, ao invés de focar no estatuto empírico e transcendental do sujeito, a filosofia foucaultiana busca examinar como alguém num contexto histórico específico, “torna-se sujeito, qual seu estatuto, sua posição, sua função e os limites do seu discurso” (CANDIOTTO; 2006, p. 67). A partir desse pressuposto, “não é o sujeito constituinte que fundamenta os conhecimentos verdadeiros; é antes, na historicidade dos saberes, num espaço não-filosófico, que o sujeito é constituído” (CANDIOTTO; 2006, p. 69).

Em sua obra, Foucault (2002) objetiva mostrar como as práticas sociais podem engendrar saberes capazes de fazer emergir sujeitos, objetos, conceitos, técnicas. Enfim, a verdade, a relação do sujeito com o objeto e o sujeito do conhecimento são históricos. Ele procura mostrar como no século XIX fora produzido certo saber da mulher e do homem, da individualidade, da normalidade ou anormalidade, a partir das práticas sociais do controle e da vigilância. “E como, de certa maneira, esse saber não se impôs a um sujeito do conhecimento, não se propôs a ele, nem se imprimiu nele, mas fez nascer um tipo absolutamente novo de sujeito do conhecimento” (FOUCAULT; 2002, p. 8).

Segundo Candiottto (2006), ao falar em governo Foucault não se refere apenas à administração estatal e territorial, mas também ao processo de constituição do sujeito ético, autogovernado, expressão da produção da verdade nas práticas de si ascéticas. Estas últimas são tidas como matrizes para o governo razoável de si. A ascese pessoal supõe o uso da leitura, da escuta ativa, dos conselhos para a orientação de diferentes modos de ser e de agir. A ascese, expõe o autor, tem como objetivo transformar a enunciação dos discursos verdadeiros (*logói*) em *êthos*, uma nova postura para proteger o eu, num processo de subjetivação no qual um indivíduo está sempre em transformação de si e do outro. Isso acontece porque “a aquisição de discursos recolhidos como verdadeiros produz subjetivações contingentes, já que alguém só se torna sujeito no momento em que age ou enuncia algo sobre si e em determinadas circunstâncias e lugares” (CANDIOTTO, 2006, p. 73).

De acordo com Kenia Soares Maia e Maria Helena Navas Zamora (2018), o pensamento foucaultiano nos ajuda a compreender como as teorias raciais, de cunho cientificista, em circulação no Brasil durante o final do século XIX e início do século XX, contribuíram para a constituição de uma subjetividade racista entre os/as brasileiros/as. E como o discurso de teóricos como Arthur Goubeineau, Oliveira Vianna e Nina Rodrigues, por exemplo, influenciaram na “produção de verdades que, de forma direta ou indireta, definiram hierarquias sociais, códigos legais, políticas públicas, estabelecimentos de ensino, instituições como prisões, manicômios e hospitais, endereçadas a um grupo específico da sociedade” (MAIA; ZAMORA, 2018, p. 267).

Maia e Zamora (2018) demonstram os esforços dos intelectuais supraditos em explicar a hierarquia racial com base na biologia oitocentista, que fundamentada no evolucionismo e no determinismo biológico, fora utilizada para a classificação e fixação das populações em superiores e inferiores, legitimando processos de dominação política e econômica bem como definindo regiões de miséria e exploração. As autoras também abordam o monogéismo e poligéismo, teorias pré-evolucionistas sobre as diferenças raciais. Na primeira defendia-se a ideia de que a humanidade provinha de Adão e Eva e a variação climática definia a diversidade humana, assim, acreditava-se que quanto mais frio mais desenvolvido era o cérebro, o que explicava o fato dos/as europeus/europeias de países mais setentrionais serem o modelo de homem/mulher civilizado/a. No poligéismo, se dizia que o Adão dos grupos não-brancos era outro que não o Adão caucasiano. Essas teses demonstram que a preocupação em justificar as diferenças entre os/as homens/mulheres precede a expansão do cientificismo como uma lógica dominante, porém a modernidade concede uma nova roupagem aos preconceitos de outrora. Acerca do assunto, Vergne e col. (2015) acrescenta:

Anteriormente ao século XIX, contudo, os critérios de raça ainda não possuíam um caráter de cientificidade. A modernidade redefine preconceitos de outros tempos, dando-lhes novo status. Não é mais a crença religiosa a base da fé na escravidão de negros como estratégia para sua salvação, mas a convicção da “verdade” que processos evolutivos produziram lugares diferentes no mundo para diferentes espécies de humanos. E com as ideias de evolução e progresso, veio também o medo da “desgenerescência” (VERGNE et al., 2005; p. 524).

Diante disso, era bastante presente na literatura científica no século XIX e primeiro quartel do século XX a ideia de que a mestiçagem era um mal. Contudo, se por um lado, a mistura de raças colocava em xeque as características genuinamente superiores dos/as brancos/as, por outro, pelo processo de seleção natural, a miscigenação provocaria a extinção das raças inferiores, apresentando-se como o meio do caminho. Isso levou a República brasileira a colocar em prática uma intensa política imigratória (1888-1920), objetivando assim acelerar a extinção de um grupo fadado a desaparecer (MAIA; ZAMORA). Ciência e darwinismo social fundamentavam uma proposta de eugenia justificada por critérios de racionalidade e ordem, como aponta Vergne e col. (2015). “Na jardinagem do novo mundo a ser criado pela razão, plantas úteis seriam cuidadas e estimuladas, e ervas daninhas deveriam ser destruídas” (VERGNE et al., 2015; p. 525).

Marginalizados/as das atividades industriais e dos espaços educacionais, Maia e Zamora questionam: “A integração do povo negro à sociedade pode ser considerada concluída ou a lógica racial, ainda que bastante modulada, se mantém viva, produzindo nessa população um processo de branqueamento, encarceramento, adoecimento e miséria?” (MAIA;

ZAMORA, 2018; p. 279). Tais autoras nos lembram de que a política de branqueamento não foi a única realização do Estado responsável pela capilarização do racismo na sociedade brasileira, as principais instituições sociais republicanas foram tecidas com base no racismo científico. Elas evidenciam uma forte articulação entre o Estado e as teorias científicas, usadas para evitar que o Brasil não pudesse ser visto como uma Nação em função da sua diversidade racial, e afastar as ameaças de inserir o país na lógica liberal e capitalista na passagem para o século XX.

Isso explica a crítica foucaultiana aos limites de um conhecimento autorreferente, que se preocupa apenas em analisar os seus aspectos epistêmicos, negligenciando as dimensões ético-políticas (CANDIOTTO, 2006). A esse respeito, Candiotto (2006) assinala:

[...] como a crítica pode ser reduzida à investigação dos limites e possibilidades do conhecimento auto-referente? Se ela for pensada somente nos termos de legitimidade, se tal legitimidade tem se cruzado historicamente com técnicas sutis de poder e, se o que resultou daquela articulação ambígua nos séculos XIX e XX foi o excesso de poder (fascismo e stalinismo) que buscava legitimação na verdade das ciências, como não suspeitar dessa verdade e como não considerá-la somente efeito de poder? (CANDIOTTO; 2006, p. 75).

Não se trata de questionar a validade de todo o conhecimento científico, mas de perceber a articulação entre verdade, poder e sujeito ético em determinados espaços e contextos. Trata-se de compreender a historicidade de “verdades” que muito contribuíram para o sucesso de regimes segregacionistas como o colonialismo, o nazismo e o apartheid, e que em respostas às necessidades do seu tempo não cessam de se transformar e se reinventar. Almeida (2019) assevera que o desenvolvimento do capitalismo e da tecnologia industrial passaram a exigir formas mais finas de dominação, provocando a substituição do racismo científico e suas teorias de inferioridade das raças pelo “multiculturalismo”.

Tal mudança, todavia, nada tem a ver com uma suposta “evolução do espírito”, tão só o incremento econômico fora acompanhado de uma sofisticação nas técnicas de violência e opressão; no mundo globalizado e de mercados livres, a desumanização dos corpos cede espaço para a sua domesticação, enquanto as culturas outrora destruídas ganham valores e significados. Neste contexto, “as culturas negras ou indígenas, por exemplo, não precisam ser eliminadas, desde que seja possível tratá-las como exóticas” (ALMEIDA; 2019, p. 57). Esse exotismo é vendido como mercadoria. Dessa maneira, o cinema, o teatro e as artes não escondem o racismo, tratam-no abertamente, por vezes a produção torna-se objeto de reflexão e se reintegra a “normalidade” social.

Conforme Almeida (2019), o racismo, multifacetado, permeia e envolve a sociedade como um todo, fazendo emergir episódios de preconceito e discriminação raciais

determinados por diferentes níveis de violência. Diferente do preconceito, conceituado como uma ideia pré-concebida sobre determinado/a indivíduo/a ou grupo, a discriminação é o ato de dar tratamento diferenciado a alguém em função da raça, a exemplo disso, no ambiente educacional, as crianças negras são inferiorizadas por profissionais e outras crianças da escola, por ações, pelo silêncio e/ou distanciamento. Situação que no universo escolar não é exclusividade dos(as) discentes. Oyá protagoniza um desses episódios e nos conta:

“Eu cheguei à escola com o cabelo black, e fui, de certo modo, constrangida na sala dos professores. Assim, uma certa pessoa, de um certo lugar de autoridade naquele espaço de administração, começou a perguntar a cada professor se tinha entendido o meu cabelo, e isso foi acontecendo subsequentemente até que todos os professores entrassem na sala de aula. Aí eu disse pra ela que massa ia ficar quando eu colocasse os meus dreads e ela disse: “Você não vai estar ensinando aqui?”. Eu falei: “não, eu vou estar ensinando na UESB” e aí acabou a conversa”. (1<sup>a</sup>/ 2018)

Por que o cabelo black de Oyá tornou-se incompreensível por parte da equipe gestora e de docentes da escola? Por que o cabelo black torna-se um dos motivos para retirar a professora da escola? Segundo a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2003a), no complexo processo de constituição da identidade negra, o corpo e o cabelo destacam-se como fortes símbolos identitários. Isso porque nas diferentes culturas o corpo é um emblema étnico, sendo tratado e manipulado no campo das relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos em contextos interétnicos. O cabelo possui uma simbologia própria, sendo considerado entre os diversos segmentos da população negra como uma marca de pertencimento, ou seja, como um sinal diacrítico que imprime a negritude nos corpos. A esse respeito Gomes (2003a) coloca:

O cabelo crespo na sociedade brasileira é uma linguagem e, enquanto tal, ele comunica e informa sobre as relações raciais. Dessa forma, ele também pode ser pensado como um signo, pois representa algo mais, algo distinto de si mesmo. Assim como a democracia racial encobre os conflitos raciais, o estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação e o sentido a eles atribuídos pelo sujeito que os adota podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção da identidade negra. Mas tal comportamento pode também representar um processo de reconhecimento das raízes africanas assim como de reação, resistência e denúncia contra o racismo. E ainda pode expressar um estilo de vida (GOMES; 2003a, p. 8).

Oyá evidencia os diversos sentidos atribuídos ao seu cabelo e fala sobre a importância de ter morado na Liberdade, em Salvador/ BA para o desenvolvimento de uma atitude positiva frente aos símbolos dessa identidade negra, ainda em formação. Ela destaca o momento em que se descobriu negra, demonstrando que ser negro(a) é uma construção complexa, instável e plural, “que diz respeito a um lugar social e simbólico, a um modo de ser/estar na sociedade e de se relacionar com outros membros” (DÉBORA DE JESUS LIMA MELO; 2016 p. 2).

Outrossim, para Gomes (2003a), ser negra/o está associada/o a uma determinada estética, a um corpo e a uma aparência que pode ou não resgatar positivamente a ancestralidade afro-brasileira. Ouçamos Oyá:

“Quando eu morei na Liberdade foi o momento em que eu me descobri negra, e não só isso, descobri que ser negra é muito bonito, então eu comecei a ir para festas da senzala do barro preto. Eu vi aquelas mulheres e aqueles homens, antes eu me sentia a pessoa mais feia do mundo, eu tinha o cabelo bem grande, no meio das costas e era bem cacheado assim, e aí eu comecei a ter orgulho do meu cabelo cacheado sabe e por incrível que pareça, nesse momento, eu também tive orgulho do meu corpo, porque meu corpo teria traços afro-brasileiros, seios pequenos, bunda grande, perna grossa e tal, eu me via naquelas outras mulheres então eu me achava muito bonita. Bom, isso é fato, a questão do cabelo foi muito importante na minha vida, é muito importante. Em relação à minha sexualidade assim como mulher, no ponto de vista estético, e não é que ele tenha sido grande, mas estar sempre crespo, o mais cacheado possível, e isso é algo que marca, bom mas isso também marca do ponto de vista do preconceito né. Como por exemplo, quando eu sofro aquele assédio e eu não venho no outro dia na escola de cabelo liso, escovado nem preso, eu continuo com ele cacheado, cada vez mais cacheado e marcando cada vez mais essa identidade étnica”.

A docente expressa a importância do cabelo na construção da sua estética corporal, apresentando o cabelo e o corpo em si como expressões da sua negritude. Gomes (2003a) destaca que o cuidado dos/as negros/as com seus cabelos não se restringe ao plano da vaidade, guardando uma forte relação com a sua raiz ancestral, com a recriação de um dos aspectos da cultura africana em nosso país. Ela sublinha o caráter cultural desses elementos, cujas representações são construídas em meio às relações sociais e raciais específicas. Não foi por acaso que Oyá teve seu cabelo questionado por sua colega de trabalho, pois, de acordo com Gomes (2003a), uma sociedade racista usa de vários mecanismos para discriminar a mulher negra e o homem negro, sendo o pior deles a transformação das diferenças corporais em marcas de inferioridade. Nesse processo marcado pelo estabelecimento de padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiura, o cabelo crespo apresenta-se como uma justifica para retirar a/o negra/o do lugar da beleza.

Cabe aqui um parêntese em como Oyá trata a sua sexualidade. Mesmo diante de todo um emaranhado de representações acerca do corpo da mulher negra, figura com a qual Oyá se identifica, ela foge da ideia de uma sexualidade ligada exclusivamente ao prazer sexual, apresentando-nos outra dimensão, a necessidade do gosto e admiração pelo próprio corpo.

A meu ver, Oyá resiste à objetificação que lhe é imputada e nos alerta para a importância de se frequentar lugares de valorização, de identificação da beleza negra, e para o valor da autossatisfação, do prazer de sentir-se bem com o seu corpo independente do desejo, do olhar e da aprovação do/a outro/a. O seu depoimento vai ao encontro da obra de Gomes (2003a), onde se lê que falar sobre identidade étnico-racial é falar também de corporeidade e

estética e, conseqüentemente, da constituição de um ideal subjetivo de beleza onde cada grupo acaba definindo o que é belo para si. Por outro lado, não podemos negar que essa autonomia esbarra na consolidação de um padrão hegemônico de beleza que tem como referência o colonizador. Nesta escala, quanto mais próximo da aparência e proporcionalidades europeias mais belo se é.

No entanto, precisamos destacar que este ideal, visto por muitos/as como universal, nada tem de neutro ou natural. De acordo com Gomes (2003b), esse conjunto de ideais, bem como a forma como aprendemos a ver e a trabalhar os corpos integram um projeto pedagógico que orienta a nossa percepção das coisas e das pessoas. Sendo assim, nada impede que o olhar dirigido ao/a negro/a, representado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental como o corpo escravo, servil e acorrentado, seja modificado. Aliás, esse é o papel da discussão da cultura negra na educação: ressignificar e construir representações positivas sobre o/a negro/a, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética.

Para essa pesquisadora, não podemos desconsiderar que usamos o corpo como linguagem, como meio de comunicação e suporte das nossas identidades. De modo que, nós professoras/es, precisamos estar atentas/os às mensagens transmitidas pelas/os nossas/os alunas/os e colegas negras/os por meio dos seus corpos, da sua postura, pela forma como encaram e apresentam sua estética. Gomes (2003a) nos tira do nosso lugar de conforto com as seguintes perguntas:

(...) quais são as representações que nós, docentes, construímos desde a infância sobre o negro, seu corpo e sua estética? Será que essas representações, quando negativas, tornam-se mais fortes no exercício do trabalho docente, a ponto de nos tornar cegos e surdos para entender o que os nossos alunos tentam nos comunicar? Quantas vezes não ouvimos frases como “o negro fede”; “o cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo”; “o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer”; “aquele é um negro escovadinho”; “por que você não penteia esse cabelo pixaim”; “esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes”? Quantas vezes essas frases não são repetidas pelos próprios docentes, dentro de sala de aula, nas conversas informais e nos conselhos de classe? Quantas vezes essas frases não são emitidas nos corredores das faculdades de educação e nas universidades? (GOMES, 2003a, p. 173-174).

Na sua análise, a escola negligencia os estudos étnico-culturais, subvalorizando-os. Situação que, talvez, também seja reflexo de uma ausência verificável nos cursos de licenciatura, muitas vezes ausentes de articulações entre etnia/raça e educação. Para Gomes (1996) o recurso do silenciamento e do discurso da igualdade ainda são os mais usados no contexto escolar perpetuando-se como um círculo vicioso. Ela aponta como as teorias racistas dos séculos XIX e XX se manifestam no dia a dia de docentes e discentes. Frases, como:

““Esta aluna é negra, mas é tão inteligente!” “Eu pensava que a professora do meu filho fosse assim... mais clarinha!” “A professora usa caneta preta porque é preta”” (GOMES; 1996, p. 69), são citadas em seu artigo para lembrar que a escola não é um ambiente indiferente, onde os conflitos e contradições são apagados. Muito pelo contrário, o racismo e o sexismo arraigados na cultura e na estrutura da sociedade brasileira também estão presentes nas salas de aula e influenciam diretamente na forma como vemos a nós e ao/à outro/a nesse espaço.

Focadas/os na ideia da escola como meio de ascensão social e nas discussões entre classe e instituição escolar esquecemos que os valores construídos neste ambiente são mais abrangentes e relacionais e se integram às questões de gênero e raça. No momento em que o professor/a coloca que a aluna é inteligente apesar da sua cor, ele/a está (re)produzindo elementos do racismo científico novecentista que preconizava a incapacidade intelectual dos/as negros/as “essencialmente” inferiores. E não para por aí, nas festas como do Dia do folclore e em outras ocasiões onde se buscam abordar as contribuições das três “raças formadoras” deste país, de um lado, nós temos a cultura europeia, apresentada como matriz e superior, do outro, a negra e a indígena, vistas como meros adendos e carregadas de primitividade. Diante disso, Gomes (1996) comenta que pouco expressa sob forma de hostilidade e agressão explícita ao/à negro/a, a discriminação racial no interior da escola usualmente é um discurso que produz os/as sujeitos/as como inferiores.

Por meio de falas, gestos e atitudes verificamos, recorrentemente, o pensamento etnocêntrico, racista e sexista expressos em comentários confusos e contraditórios, que travestidos de democracia racial contribuem para a efetivação e perpetuação de práticas discriminatórias e preconceituosas que caracterizam as identidades étnico-raciais dos/as nossos/as discentes negros/as e brancos/as. Inclusive falas que colocam em xeque os avanços conquistados pelos movimentos sociais em prol dos direitos dos negros e das mulheres. Então, como mudar essa realidade construindo estratégias de resistência?

Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1998), uma atitude aberta contra o racismo por meio da problematização da invisibilidade da população negra nas diversas esferas da vida nacional e a análise da negligência com que a cor tem sido tratada nas estatísticas e nos estudos oficiais constituem-se para nós professoras/es objetivos a serem alcançados. A estudiosa cita que a maioria das meninas negras com dez anos ou mais não tem quatro anos de estudo, poucas chegam ao ensino superior e, quando o fazem, buscam cursos de licenciatura, fazendo do magistério a profissão, quando não são também discriminadas por docentes universitários/as nos próprios cursos de licenciatura. A situação de desvantagem de

negros/as na educação é tão grande que mesmo escassos e incompletos os dados por si só fazem a denúncia.

Esse quadro, no entanto, não garante que esses temas sejam discutidos e/ou combatidos em sala de aula. Uma boa lição a ser trabalhada com as/os docentes em formação é que as professoras negras têm reagido mais criticamente às situações de preconceito que sofrem no ambiente de trabalho do que mulheres negras em outras profissões. As docentes negras, certamente, serviriam de exemplo para mulheres que despreparadas para enfrentar a tensão que caracteriza as relações étnico-raciais no cotidiano dos/as brasileiros/as se desajustam, chegando a ter sua saúde mental comprometida.

Analisando com base em Silva (1998), um currículo atento às questões étnico-raciais levaria em consideração nos diferentes níveis de ensino e cursos, a etnia e raça como categorias sociais e políticas para serem trabalhadas, a fim de evitar que negras e negros desistam de determinadas carreiras por serem alvo de racismo, mesmo tendo investido anos de estudos.

Além disso, “se currículos escolares levarem professores e alunos a se deparar com as amargas circunstâncias da vida de mulheres negras, permitirão que conheçam formas de organização dessas mulheres” (SILVA; 1998, p. 5). Mulheres que ontem e hoje lutam para a manutenção física e psicológica dos irmãos negros e negras, pela sobrevivência de uma cultura negra que se reinventa em solo brasileiro (SILVA, 1998).

Diante disso, torna-se instigador problematizar como a escola trata a cultura negra e, em especial, como docentes e estudantes negras/os e também brancas/os pensam essa cultura. Para Gomes (2003b), a construção de uma prática pedagógica comprometida em dessencializar a cultura negra tirando-a do lugar folclórico perpassa não apenas pela produção de pesquisas sobre o tema, mas principalmente pela observação do uso autorreflexivo dessa cultura pelos/as sujeitos/as. Em outras palavras, precisamos “compreender como crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana” (GOMES, 2003b, p. 79). De acordo com esta autora:

Um professor ou professora, ou mesmo um pesquisador ou pesquisadora que estiver alerta para essa realidade perceberá o quanto a herança ancestral africana recriada no Brasil – e que nesse artigo chamamos de cultura negra – orienta e traz inspiração para os negros da diáspora. Sempre sob formas diferentes, essa herança está entre nós (e em nós) e se objetiva na história, nos costumes, nas ondas musicais, nas crenças, nas narrativas, nas histórias contadas pelas mães e pais/*griôts*, nas lendas, nos mitos, nos saberes acumulados, na medicina, na arte afrobrasileira, na estética, no corpo. Muito desse processo acontece de forma inconsciente (GOMES; 2003b, p. 79).



Neste sentido, refletir sobre a cultura negra é compreender as lógicas simbólicas reconstruídas pelos/as afrodescendentes no Brasil. De perceber a influência e a presença da produção cultural dos povos africanos na construção identitária das pessoas aqui identificadas como negras. Tal movimento não implica, na centralização do fenótipo e do racismo biológico, mas antes na compreensão de uma africanidade que atravessa a vida de todos/as nós, negros/as e brancos/as, em um processo contínuo de mudança, significação e ressignificação, algo que nada tem de natural. Conforme Gomes (2003b, p. 79): “Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural”. Esse “nós” posiciona o negro em relação ao outro e aborda importantes aspectos da sua ancestralidade.

Silva (1998) afirma não alimentar a ilusão de que transformar a raça em objeto de estudo na escola, denunciando a violência sofrida pela comunidade negra, em especial pela mulher negra, provocará uma consciência geral da sociedade ocasionando uma melhoria drástica na vida das mesmas. A seu ver, contudo, há esperança de que se professores/as e alunos/as, de todos os níveis de ensino, se propuserem a analisar os diversos problemas sociais que assolam o país, dentre eles a questão racial, estaremos formando cidadãos/ãs que construam ações de enfrentamento e resistência ao racismo, etnocentrismo e sexismo.

### **2.3. “NO MEU PENSAMENTO É ASSIM NÉ, PRETA, POBRE, SAPATÃO, EU TENHO QUE SER MUITO COMPETENTE!” E quando diferentes eixos de opressão se cruzam?**

Ainda pensando sobre a docência e as mulheres-professoras negras, a professora Fátima destaca algumas categorias como raça/etnia, classe e gênero/sexualidade e como elas se relacionam em sua experiência enquanto docente. A professora sublinha “*preta, pobre, sapatão, eu tenho que ser muito competente. Na minha cabeça funciona dessa maneira*”. Segundo Collins (2016), o olhar dirigido à natureza interseccional da opressão redireciona todo o foco da investigação, saindo de uma análise individual desses marcadores tomados isoladamente, ou de um esforço de inserir raça/etnia e gênero como variáveis da classe, algo recorrente na teoria marxista, para a avaliação dos elos entre esses sistemas.

“*Preta, pobre e sapatão*” não diz de um simples somatório de categorias, mas guarda uma perspectiva relacional. Afinal, não somos uma coisa de cada vez e como nos lembra Audre Lorde (1983), não existe hierarquia de opressão ou mesmo tirar vantagem de uma identidade em detrimento da outra. Autodeclarada “negra, mãe, poeta, lésbica...” essa autora

sublinhou que na comunidade negra ela era lésbica e, no interior desta última, era negra, frisando a impossibilidade de lutar pelos direitos de apenas um dos grupos.

Com base nos estudos decoloniais, as provocações de Tanya L. Saunders (2017) nos mobiliza a pensar o quanto a epistemologia envolta no processo colonial transformou em não-humanos aquelas e aqueles que destoavam da referência do branco cristão heterossexual europeu. Nesta categoria de não-humanos, as lésbicas negras são uma especificidade lida como um corpo pervertido sexualmente e que deve ser corrigido ou então eliminado. Por ser este não-humano, dificilmente as lésbicas negras serão reconhecidas profissionalmente tal qual as heterossexuais brancas, evidenciando aquilo que Fátima nos traz em seu relato, este também visto como uma denúncia em relação ao racismo, classismo e a lgbttifobia que ela vivencia cotidianamente.

Ainda conforme Saunders (2017), as lésbicas negras são reconhecidas como não-humanas por serem vistas como não-mulheres e não-brancas. Com base em outras autoras feministas lésbicas negras, Saunders também descreve que as mulheres negras heterossexuais têm muitas coisas em comum com as lésbicas negras, pois ambas são racializadas e hipersexualizadas e que, mesmo sendo heterossexuais, a heterossexualidade não garante às mulheres negras os mesmos privilégios que as mulheres brancas. Por fim, ela defende a descolonização dos corpos das lésbicas negras como estratégia inclusive para solapar o homem como centro na determinação daquilo que é entendido como humano.

A professora Fátima também ressalta que ser preta, pobre e sapatão se articulam, produzindo-a neste emaranhado que a empurra para um lugar marginal no espaço escolar:

“No meu pensamento assim né, preta, pobre, sapatão, eu tenho que ser muito competente. Na minha cabeça funciona dessa maneira (...). Por exemplo, eu e Joana passamos aqui por uma situação na saída da gestão. Nós montamos uma chapa. Houve votação fomos eleitas coisa e tal eu era vice-diretora e ela também, aí por conta de algumas diferenças no pensamento de como a escola deveria ser conduzida, nós decidimos que não tínhamos interesse de ficar e saímos. Aí teve um episódio que me deixou muito irritada, sabe?! Quando nós saímos, algumas pessoas vieram conversar, perguntar, eu lembro de um comentário de uma professora, ela falou assim: “eu acho que vocês não têm perfil de vice-diretora”, e essa parte da conversa me chamou atenção. Ela falou assim “eu acho que você, você e Joana não tem perfil de vice-diretora, vocês têm perfil de sala de aula”. Aí eu fiquei puta da vida porque tipo assim: “por que que eu não tenho o perfil de vice-diretora?” O que me faltou? Por exemplo, em relação às outras professoras que entraram, entende?... É competência pedagógica? Sempre quando vou abordar alguma coisa numa reunião faço a luz de alguma produção científica, nunca abordo, “ah é porque eu acho, é porque eu penso”, então eu sempre tive essa preocupação eu não via a maioria dos meus colegas tendo esse mesmo cuidado, entende?! (...) Então quando a professora falou assim “você não tem perfil”, eu perguntei “qual o perfil? É saber qual a função da escola? Qual é o perfil? É saber, por exemplo, qual a competência que meu aluno deve ter no final dessa disciplina? Qual é o perfil? É saber que tem contradições no ambiente escolar em relação à desqualificação do trabalho docente? Em relação a dificuldade de desenvolver um trabalho de qualidade? Em relação ao desinteresse do aluno, em relação ao próprio desinteresse do professor?...” Então quando ela fala

que eu não tenho perfil ela considerou isso? Não foi esse o critério, não foi isso que ela estabeleceu. Ela não estabeleceu a minha competência para exercer aquele cargo, ela estabeleceu na realidade foi outra coisa, aí quando você vê, quem é que entra na gestão? Entra na gestão uma professora branca, entra uma outra professora que é negra, mas é uma professora negra que usa salto alto, que alisa o cabelo, e eu não sou professora que alisa o cabelo, e eu também não uso salto alto e não uso uma roupa diferente, tá entendendo? Então as pessoas vão criando na realidade, vão estabelecendo “como é que deve ser uma diretora de uma escola”. Eu não estou dizendo que as professoras não podem ser assim. Elas são assim e têm o direito de ser assim também, todo mundo é como quer, estou questionando o padrão. Então pera aí, a do lado de cá atende um padrão, um perfil de ser essa direção né! Não é uma mulher, por exemplo, que vem pra aqui de tênis, como eu venho, que vem de sandália de couro, como eu venho...E eu percebi aí nesse sentido, muito claro em relação a isso, principalmente à Joana né, é por conta das características mesmo, é mais escura do que eu, tem cabelo mais crespo do que o meu né, os traços também, então você percebe isso muito claramente na escola, a forma com que você olha para o professor, para os seus colegas de trabalho, eu não estou falando aqui dos alunos, eu tô falando aqui dos colegas de trabalho mesmo, sabe?” (Fátima, 1ª/2018).

Para pensar nessa conexão entre marcadores como gênero/sexualidade, raça/etnia e classe que nos afetam e, neste caso, a professora Fátima, não podemos deixar de trazer as contribuições dos estudos sobre a interseccionalidade, descrita por Kimberle Crenshaw (2004). Conforme esta autora, a interseccionalidade diz dessa interação entre duas ou mais formas de subordinação gerando sexismo, racismo e patriarcalismo. De maneira didática, a autora nos apresenta imagens de diversas avenidas que se cruzam. Em sua análise, cada uma delas representa um eixo de opressão, onde as encruzilhadas definem a multiplicidade de opressões as quais uma pessoa pode estar submetida.

Inspirada em bell hooks (1984), Collins (2016) demarca que o ponto comum entre tais sistemas de opressão localiza-se no que ela denomina de “constructo da diferença dicotômica por oposição”. Uma lógica na qual um termo só encontra sentido na sua relação com a diferença, a sua contraparte e oposição. No interior deste sistema, brancos/as dominam negros/as, homens subjagam mulheres, a razão é glorificada como superior à emoção e sujeitos dominam objetos. Citado por Fátima e discutido por Collins (2016), às mulheres negras restam as metades inferiores nesta economia política fundamentada em subordinação e dominação. Para Werneck (2007), a coexistência desses eixos de subordinação nos permite compreender a complexidade da situação de indivíduos e grupos, ratificando os escritos de Crenshaw (2004), onde a jurista afro-americana demonstra como o racismo atinge diversamente homens e mulheres de cor.

Helena Hirata (2014) traz ainda outro conceito, o de consubstancialidade. Segundo ela, enquanto a interseccionalidade foca principalmente nas interações entre gênero e raça, a consubstancialidade visa mormente as interdependências entre gênero e classe. Malgrado a divergência de interesses, ambas consideram a complexidade das relações sociais e a

existência de outras portas de entrada como, a geração, a orientação sexual, a nação, etc. e sustentam a proposta da não hierarquização desses eixos.

No capítulo 1, quando trouxemos os relatos das professoras, Fátima apresenta esse lugar de mulher negra e de classe trabalhadora, nos provocando a pensar sobre a necessidade de não abandonar o debate de classe social na interdependência com outros marcadores sociais.

Eu fui criada em uma família de trabalhadores e trabalhadoras. Desde novas, minhas irmãs e eu fomos preparadas para perceber as injustiças em que a sociedade pauta as relações política, econômica e humana. Cresci sendo direcionada a compreender como a sociedade marginaliza a mulher, principalmente sendo ela negra, pobre e homossexual (Fátima).

Retomando Hirata (2014), ela sublinha que a ideia de articular de modo não-mecânico a divisão sexual do trabalho a partir das dimensões de gênero, classe e origem tem início na França da década de 1970 com Danièle Kergoat. Em parceria com Kergoat, Hirata aponta a situação da *care* (cuidadora) no Brasil, na França e no Japão como paradigmática da consubstancialidade, demonstrando a forte articulação entre gênero, classe e raça neste e em outros ofícios ocupados, sobretudo por mulheres, pobres e não-brancas. Os seus estudos nos permitem pensar que, embora a classe não seja uma categoria centralizadora das relações sociais não podemos desconsiderá-la, até porque muitas mulheres negras são pobres, o que agrava as desigualdades e as discriminações sociais.

Outro trecho do depoimento de Fátima chama a nossa atenção. Neste a docente comenta: “ (...) *Sempre quando vou abordar alguma coisa numa reunião faço a luz de alguma produção científica, nunca abordo, “ah é porque eu acho, é porque eu penso”. Então eu sempre tive essa preocupação. Eu não via a maioria dos meus colegas tendo esse mesmo cuidado, entende?!*”. Por que Fátima precisa provar continuamente que ela é uma profissional qualificada, utilizando inclusive do conhecimento científico para se posicionar?

Em estudo sobre trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro, as pesquisadoras Silva e Euclides (2018) afirmam que muitas situações de preconceito vivenciadas pelas docentes negras neste espaço também encontram eco no discurso construído nas sociedades ocidentais sobre a reduzida capacidade intelectual do/a negro/a. Como consequência disto, algumas pessoas se sentem pressionadas a provar que estão aptas a desenvolverem determinadas funções.

Embora este estudo trate da realidade de professoras universitárias, parece pertinente a sua discussão aqui, dada a sua aproximação com a experiência das professoras negras do

ensino básico igualmente atingidas pela ideia de que o esporte, as artes, os serviços gerais são espaços esperados para os/as negros/as, mas não a docência e a pesquisa. Um pensamento, infelizmente, mais comum do que possamos imaginar. A própria Apoema, participante dessa pesquisa o expressara em um determinado momento, lembrando: *“Eu olhava, eu selecionava, eu já induzia qual era a função daquela pessoa pela cor dela, olhando pra ela, apesar de eu ser socialista, comunista eu não via o negro como uma igualdade com o branco...”*.

Bento (2002) analisa o comportamento de pessoas que apesar de cultuarem ideais democráticos e igualitários aceitam a injustiça sobre aqueles/as que não são seus pares como fruto da necessidade de pertencimento social. Segundo ela, a imagem que o/a sujeito/a tem de si encontra-se relacionada à visão que ele/a tem do seu grupo, fazendo-o/a defender seus valores em detrimento do compromisso político moral com o sofrimento do/a outro/a. Vistos/as como menos dignos/as, os/as excluídos/as tornam-se vítimas em potencial. Isto é possível porque “pelos processos psicossociais de exclusão moral, os que estão fora do nosso universo moral são julgados com mais dureza e suas falhas justificam o utilitarismo, a exploração, o descaso, a desumanidade com que são tratados” (BENTO, 2002, p. 30).

Sobre o fato de ser professora, Apoema acrescenta : *“(...) sempre adentrei em todos os espaços, nunca fui vista como a empregada. Ao contrário, sempre me deram um título a mais. As pessoas sempre falam: “você não tem cara de professora, você tem cara de doutora” sempre como doutora, advogada e quando eu vejo relatos de mulheres negras não é a realidade delas (...)*”. Observa-se que, enquanto para Apoema vista por seus/suas alunos/as como mulher branca, heterossexual, advogada, médica, ser professora aparece como uma atividade aquém; para Fátima, lésbica negra, ser professora pode representar muito, a ponto de precisar provar a sua competência durante todo o tempo.

Apesar de assim como Silva (1998), Gomes (1996) também questionar se o ingresso da mulher negra no magistério é mesmo uma opção, ela depreende dos depoimentos das suas pesquisadas que tornar-se professora para muitas delas pode representar o rompimento com uma história de múltiplas exclusões como de classe, raça e gênero. Além disso, significa a luta pela continuidade dos estudos, uma maior abertura do mercado de trabalho e uma possível mudança de *status* no meio social em que vivem a maioria das mulheres negras, posicionadas em profissões subalternizadas.

Para Silva e Euclides (2018), as docentes negras contestam a lógica que foi culturalmente inscrita em seus corpos. Todavia, independente da sua formação acadêmica, as professoras não deixam de sofrer racismo ou discriminação. Com base no relato de Fátima,

nós poderíamos supor que as professoras negras lésbicas teriam mais dificuldade que as brancas heterossexuais para galgar ou se manter em cargos de chefia?

Para Quijano (2005), com o advento da modernidade a relação entre raça e divisão do trabalho resultou numa distribuição racista deste último, no qual o trabalho político-administrativo, intelectual e bem pago cabia aos brancos enquanto o trabalho braçal, desvalorizado, pouco e/ou não remunerados eram executados por mestiços, índigenas e negros/as. Conforme Quijano (2005, p. 119) “uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido”.

Na mesma linha de pensamento, Lorena Francisco de Souza e Alecsandro José Prudêncio Ratts (2006) afirmam que a atual situação da mulher negra no Brasil possui raízes no processo de colonização, período no qual as “mulheres de cor”, salvo raras exceções, se dedicavam sobretudo ao trabalho na lavoura, aos afazeres domésticos, a função de ama ou mãe preta. Malgrado a ação do tempo, “é comum presenciar-se nos dias de hoje a analogia entre as atividades da mulher negra daquela época e a mulher inserida na economia de mercado” (SOUZA & RATTIS; 2012, p. 2), de maneira que no imaginário social o trabalho doméstico é tido como o principal espaço ocupado pela mulher negra na sociedade brasileira.

Conforme Souza e Ratts (2006), a ausência da mulher negra em diferentes espaços, sejam públicos ou privados, reforça a discriminação étnico-racial sofrida por essas sujeitas cujos espaços sociais são ainda mais restritos e inflexíveis. Ao demonstrar as intersecções entre raça e gênero, Souza e Ratts (2006) sinalizam que, mesmo graduadas, as mulheres negras são negligenciadas pela categoria profissional da qual fazem parte pelo duplo estigma, da raça/etnia e da condição feminina e, mesmo que tenham chances de ascender profissionalmente, a ideia de inferioridade dificulta a aceitação de tais mulheres em atividades que exijam um maior nível de qualificação e/ou alto nível de escolaridade.

Em artigo sobre posições ocupadas por professoras negras na profissão docente, Tiago Vargas da Silva (2012), que tem como sujeitas de pesquisa cinco docentes afro-brasileiras que atuam no município de Montenegro, no Rio Grande do Sul, assegura que um número reduzido de professoras negras ocupa cargos de supervisão, de orientação ou de direção nas escolas desta região, sendo comum as docentes negras terem a sua competência profissional questionada pelos/pelas colegas não-negros/negras. Silva (2012) apresenta relatos nos quais as pesquisadas negras são inquiridas se realmente fazem parte do quadro docente. Estas também se queixam que nem sempre têm as suas opiniões levadas em conta e que, em momentos de

apresentação, observam a necessidade de apresentar todo o seu currículo como forma de justificar o lugar que elas ocupam.

Bento (1995) é uma das pesquisadoras que denuncia as desigualdades sofridas pela mulher negra no mercado de trabalho cujos salários e ocupações são menores e menos valorizados do que as conquistadas pelo homem negro e pela mulher branca. A fim de evidenciar a segmentação étnico-racial nas relações de trabalho, esta autora apresenta dados comparativos entre trabalhadores/as negros/as e trabalhadores/as brancos/as, demonstrando que os empregos que exigem determinados atributos físicos bem como as atividades técnicas, científicas, artísticas e administrativas acabam sendo desenvolvidas preferencialmente pelos homens brancos e mulheres brancas, em detrimento dos homens negros, enquanto no imaginário das chefias e profissionais de recursos humanos os serviços manuais são o gueto da mulher negra.

Conquanto nem sempre os empregadores e chefias explicitem os critérios raciais, as práticas discriminatórias ocorrem com frequência nos diferentes ambientes de trabalho. Tais práticas influenciam diretamente nos processos de admissão, avaliação, demissão e ascensão/mobilidade das pessoas nas empresas, repartições, etc. Assim, atividades que exigem visibilidade, concentração de poder, controle de numerário, tomada de decisões são constantemente bloqueadas ou delegadas com reservas às negras.

Diferentes autoras veem o critério da boa aparência, exigência bastante comum nos anúncios de emprego, como um eufemismo utilizado para atenuar o racismo presente nas relações trabalhistas e barrar as aspirações dos negros, mormente, das mulheres negras no mercado (*cf.* BENTO, 1995; CARNEIRO, 2003).

Fátima tensiona este assunto quando diz que ao sair da vice-direção, cargo que ocupou por um período, uma das suas colegas verbalizou que ela e a companheira de chapa não tinham perfil para a função. Fátima expõe que a nova equipe gestora tinha uma professora branca e uma negra, porém, a professora negra era diferente dela, usava salto alto e cabelo alisado, enquanto ela preferia vir com tênis ou sandália de couro, talvez estilos não esperados para uma mulher-professora, quiçá para alguém da gestão escolar.

Fátima problematiza o fato de reunir as condições necessárias ao cargo e, ainda assim, não ser vista como a pessoa que teria o “perfil” adequado para assumir esta função, o que para ela estaria diretamente relacionado às suas identidades étnico-racial, sexual e de classe. Particularmente atenta às questões étnico-raciais, Bento (1995) explicita o impacto emocional sofrido por mulheres negras em situações as quais os indícios ou as declarações dos/as seus/suas superiores/as hierárquicos apontam a raça/etnia como critério de exclusão de uma

vaga ou de um cargo. Por outro lado, a autora também aborda formas de resistência a essa prática.

Com o objetivo de romper com o estereótipo da inferioridade presumida, as negras buscam antecipar as situações de discriminação por meio de diferentes comportamentos e atitudes como, por exemplo, se destacar pela competência e pela construção de uma imagem e de uma postura esperada para se alcançar aquilo que em tese não se espera. Nesta perspectiva, a forma como Fátima descreve a colega negra que ocupa o seu lugar: (...) *entra uma outra professora que é negra, mas é uma professora negra que usa salto alto, que alisa o cabelo* (...) pode ser interpretada como uma estratégia utilizada por ela para alcançar o seu objetivo.

De acordo com Bento (1995), essa atitude só se configura uma rendição, conforme diriam os estudos brancos, se esta mulher negra for alvo de discriminação. Caso contrário, ela pode estar respondendo aos critérios informais exigidos pela empresa, os estereótipos étnico-raciais. Outrossim, a pesquisadora supradita cita casos, nos quais as mulheres negras não suportando as humilhações sofridas, reagiram, enfrentando verbalmente os/as seus/suas agressores/as, e outros nos quais as sujeitas acabaram tornando-se líderes sindicais comprometidas em fortalecer companheiras na luta contra o racismo no espaço de trabalho.



### **CAPÍTULO 3 - QUAL A SEXUALIDADE EXIGIDA PARA A MULHER-PROFESSORA?**

Falar baixo, sentar de pernas fechadas, usar saltos, vestidos, aceitar interrupções, manter os cabelos longos, usar maquiagem, manter-se bela e apresentável, casar, ser maternal, gostar de meninos, obedecer, cozinhar, lavar, arrumar, ser carinhosa, amorosa, calma, paciente, emotiva e ter passividade sexual seriam *a princípio* características, funções e peças de vestuário como femininas, algumas pessoas diriam “coisas de mulher”. Contudo, a feminilidade não pode ser vista como um conceito universal, havendo pontos de fricção entre as/os estudiosas/os de gênero e sexualidade e as perspectivas e abordagens adotadas.

O debate perpassa por algumas questões, como: Toda mulher possui às qualidades, gostos e desejos supraditos? Existe uma ligação inata entre ser mulher e ser feminina? É preciso ter vulva para desenvolver os atributos supraditos? Algumas vertentes do feminismo diriam que a feminilidade é um conjunto de características socialmente constituídas e biologicamente dadas, estabelecendo uma clara divisão entre ser mulher, sujeito/a e o ideário de feminilidade, estabelecido por determinadas sociedades histórico-sociais. O Segundo Sexo, de Simone de Beauvoir, publicado pela primeira vez em 1949, apresenta-se como a grande referência nessa linha teórica.

Tal pensamento revolucionou o movimento feminista na segunda metade do século XX, denunciando as relações de poder entre homens e mulheres e a opressão social, econômica, política e sexual dessas últimas. Isso foi alvo de críticas em Problemas de Gênero, de Judith Butler (2003). Nesta obra, a autora expõe ambos, sexo e gênero, como construtos sociais. Para a filósofa estadunidense “a rigor, talvez o sexo tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero se revela absolutamente nenhuma” (BUTLER; 2003, p. 25). Trata-se de desfazer a relação que o sexo estaria para a natureza e o gênero para a cultura: o sexo seria o gênero desde o início.

Butler problematiza o próprio conceito de mulher que, na sua opinião, mesmo em intersecção com raça/etnia, classe etc. ainda se constitui uma espécie de normatização. Em sua concepção, ser mulher é um ato performativo e a instituição de uma identidade fixa situada num corpo “*a priori*” restringe a sua representatividade. Atravessadas por convergências e divergências, as duas teses concordam com a influência da cultura na constituição do feminino. A partir desse pressuposto, interessa-me questionar: Qual a feminilidade exigida para a mulher-professora? Quais os desafios enfrentados por mulheres-professoras que desobedecem às suas prescrições?

É sabido que, durante o período novecentista, as qualidades “femininas” foram utilizadas para justificar a entrada das mulheres brancas nos programas de formação de professores/as, fato que ocorreu em meio a intensos e calorosos debates. Segundo Louro (2018), aos olhos de alguns setores da população parecia uma irresponsabilidade entregar a instrução das crianças às mulheres, criaturas “usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu desuso (...)” (LOURO; 2018, p. 449). Enquanto outros defendiam que as mulheres, “naturalmente” afáveis, doces, ternas e contidas seriam as pessoas mais preparadas para lidar com as crianças. Elas possuíam o biotipo ideal para assumir a função.

Nesse contexto, o magistério despontará como uma excelente oportunidade de trabalho remunerado para as mulheres brancas e da classe média saírem do ambiente privado para um lugar diferente da Igreja. Apontado como um ofício mais digno que o realizado no comércio e na indústria, o trabalho na escola ocupava um só turno deixando-as livres para a realização das tarefas domésticas no outro período. Nesses moldes, a docência além de não ameaçar os atributos pensados para a mulher como, por exemplo, ser mãe e dona de casa, contribuía para a ratificação da sua feminilidade, protegida e tutelada por esta profissão que começa a ser pensada para absorver essas trabalhadoras.

Rituais, símbolos, doutrinas e normas foram mobilizados para a produção dessas mulheres-professoras. Encimadas por crucifixos, mesmo as salas de aula das escolas laicas lembravam às mulheres que elas estavam sendo vigiadas. Além de disciplinas específicas ao público “feminino” como os trabalhos com agulhas e prendas, a psicologia, a puericultura e a higiene escolar ensinavam a todos e todas como tratar as crianças. É preciso entender o surgimento desses novos conceitos e campos de saber como novos mecanismos para conhecer e disciplinar essa população.

No momento em que as sociedades se tornavam cada vez mais numerosas e complexas era preciso lançar mão de técnicas aprimoradas de governo e autogoverno, multiplicadas pelos/as próprios/as cidadãos/as. A infância passa a ser o foco dos discursos científicos e as práticas educacionais junto com a psicologia infantil tornam-se um espaço para discipliná-las desde a tenra idade, num trabalho que de uma única vez disciplinava estudantes e mestres.

Louro (2018) ainda destaca que o afeto passa a ser visto como um requisito fundamental nos processos de aprendizagem. E os ensinamentos sobre economia doméstica revestidos de uma roupagem didática também vislumbravam a preparação para o casamento e a maternidade. Estando diretoras essas mulheres, leigas e religiosas eram vistas como verdadeiros exemplos a serem seguidos, tornando-se uma grande “mãe” para essas meninas,

com o diferencial de que naquele espaço ela era uma mulher constituída de mais poder, despertando admiração entre as jovens. Salienta-se que as posições de poder eram exercidas majoritariamente por homens, exatamente por atribuir à mulher excesso de tolerância, de sentimentos e fraqueza na tomada de decisões, reproduzia-se na escola a hierarquia doméstica, o que fazia com que as exceções fossem ainda mais admiradas.

Os regimentos escolares versavam sobre as relações entre professores/as e alunos/as e professores/as e dirigentes de forma a controlá-los/las. Alguns documentos proibiam claramente que as professoras tratassem em aula de temas exteriores à matéria e vetavam o diálogo entre discentes e docentes no intervalo das aulas. A disciplina alcançava com severidade a falta de decoro entre os/as alunos/alunas e os/as professores/as.

Os exames públicos, as premiações e as notas de aplicação contribuía para reforçar a obediência e a observância tanto dos regulamentos escolares quanto da feminilidade. As exigências quanto à discricção nas roupas, modos e vida pessoal sedimentavam uma estética e uma ética, estendidas à maneira de falar, olhar, caminhar, sentar e argumentar. Com esses e outros dispositivos criava-se uma maneira de ser professora. “A escola era, então, de muitos modos incorporada ou corporificada pelas meninas e mulheres” (LOURO; 2018, p. 461).

Ao longo do tempo as representações acerca das docentes e da docência se transformaram. Algumas exigências em relação à mulher-professora se modificaram, outras foram (re)produzidas. Todavia, generificado e escolarizado, o corpo docente carrega marcas que pressupõem funções e responsabilidades. Como as nossas sujeitas de pesquisas encaram tal realidade? Podemos descrever a docência hoje como *locus* da normatividade ou falar de um único feminino no campo docente?

### **3.1. NEM EVAS, NEM MARIAS, SERIAM IANSÃS? E QUANDO AS REFERÊNCIAS SÃO OUTRAS?**

É possível inferir que dentre os principais assuntos veiculados em rodas de conversas compostas majoritariamente por mulheres - as relações amorosas, o sexo e a sexualidade ganham papel de destaque. Ainda que, com restrições, dado o temor do julgamento e a necessidade de salvaguardar a nossa individualidade e intimidade, é bastante comum, a emergência, em situações informais, ou diante de algum comportamento feminino considerado “desviante”, o debate em torno de questões relacionadas ao corpo, ao desejo, ao papel dos gêneros nas relações afetivas.

Com base em Foucault (1988), tal comportamento reflete uma necessidade quase imperiosa do homem ocidental de falar sobre sexo. O que não significa, contudo, que a nossa sociedade seja liberada sexualmente ou que as discussões a esse respeito sejam tranquilas, esvaziadas de preconceitos e influências religiosas. Ao contrário, conforme o autor supradito os discursos sobre sexo têm na modernidade uma forte função pedagógica voltada para o rígido controle dos corpos, individuais e coletivos.

De um modo geral, os setores mais conservadores da sociedade insistem em manter o sexo como uma categoria trans-histórica, biologizante, mote restrito à família e à igreja, não cabendo interferência estatal, educacional e/ou jurídica. Uma demanda que deva permanecer pouco explorada, se possível, silenciada, corroborando para a naturalização de abusos e a cristalização de uma coletividade cada dia mais patriarcal e sexista.

Não obstante, tenho observado que a emergência de discursos contra-hegemônicos sobre sexualidade elaborados em oposição à norma, calcada na tríade – homem branco, heterossexual e cristão - tem incidido diretamente sobre as práticas sociais, bem como sobre corpos e mentes que após anos de repressão, negação e silenciamento, como os das mulheres, agora querem falar. E mais, querem também entender. Se a sexualidade é algo natural, imutável, porque tanta fiscalização e vigília? Porque é tão difícil para as mulheres admitirem ou se permitirem ao autoerotismo? Uma atração pontual por alguém do mesmo sexo/gênero define uma mulher como lésbica ou bissexual? Essas são algumas perguntas que sempre ouço de mulheres-professoras, curiosas sobre a sua própria sexualidade.

O fato é que muito polêmicas, as questões de gênero e sexualidade têm provocado acalorados debates no interior dos mais diversos espaços educativos, a exemplo, das escolas, mídias televisivas, redes sociais etc. Essas discussões nos fazem refletir sobre como a massificação de um sistema de representações criado com base no binômio racismo-sexismo serviram, e ainda servem, para moldar padrões de comportamento que orientam nossas práticas e subjetivações.

Consoante Jeffrey Weeks (2000), a superação dos estereótipos acerca das categorias supracitadas - gênero e sexualidade - perpassa pela análise de como esses conceitos foram construídos socialmente, demonstrando que as abordagens que atrelam a sexualidade ao essencialismo, além de historicizadas ergueram-se sob uma lógica binária difícil de ser superada. Arraigada culturalmente, a teoria essencialista afirma que, fixas e imutáveis, as identidades e práticas sexuais encontram-se inscritas nos corpos. Estas, por sua vez, ditam os gêneros (masculino ou feminino), constituídos no interior de um processo natural, estritamente biológico. Essa concepção sugere que a “sexualidade é algo ‘dado’ pela natureza,

e que todos nós vivemos os nossos corpos, universalmente, da mesma forma” (LOURO; 2000, p. 11). Tal ideia é amplamente rebatida por Louro (2000), que assevera:

[...] podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas (LOURO; 2000, p. 9).

Adepta ao construcionismo social, Louro (2000) ratifica dois pontos básicos desse paradigma: primeiro, a sexualidade não pode ser vista apenas como um comportamento individual, dissociado do social e político. Ao contrário, nossa sexualidade é tecida em relação a tantas outras categorias sociais - classe, gênero, raça/etnia etc. que abraçamos; segundo, o sexo é, na verdade, uma atividade “aprendida”, construída ao longo de toda vida, de muitos modos, por todos os/as sujeitos/as. Tal estudiosa defende que é no âmbito da história e da cultura que se definem as expressões da nossa sexualidade, sendo estas moldadas pelas redes de poder que circulam na sociedade.

Para Maria Luiza Heilborn (2006), são essas redes que delimitam os roteiros e comportamentos sexuais considerados aceitáveis no interior de determinado grupo. O que não impede, contudo, que as identidades de gênero e sexuais possam assumir sentidos diversos, sofrendo flutuações. Ainda de acordo com Heilborn (2006), o exercício da sexualidade encontra-se também ligado à maneira como as relações de gênero estão organizadas numa sociedade. Conforme a autora: homens e mulheres são construídos socialmente de formas variadas. Nesse processo intervêm representações sociais profundamente entranhadas no modo de conceber a sociedade, na produção de discursos e nas próprias práticas sociais (HEILBORN; 2006, p. 4). Muitas vezes imperceptíveis, as representações compõem o inconsciente coletivo e são, de tal forma, incorporadas à realidade que chegam a se confundir com ela. Carregadas de valores, as representações conformam a subjetividade dos indivíduos, orientando a sua biografia sexual.

Perguntadas sobre como veem a questão da sexualidade da mulher na contemporaneidade as nossas sujeitas de pesquisa responderam:

“Ainda vejo como um mito. Estamos a todo momento afirmando que a mulher pode ter orgasmo, que a mulher pode realizar a masturbação, que a mulher pode dialogar com o marido e ensinar quais são os detalhes que ele pode fazer, aonde ele deve

tocar, qual o local mais intenso, mas isso fica muito no discurso. Quando estou assim em rodas de amigas, todo mundo fala que sente orgasmo, e aí quando eu vou ter aquela conversa de pé de orelha, quando eu vou assumir as minhas dificuldades no ato sexual é que eu percebo que a minha dificuldade não é só minha, ela é da outra também e a outra não assume porque fica com vergonha (...)” (Apoema, 1ª/2018).

“Olha, por um lado há estereótipos fechados né, heteronormativos que preconizam determinados comportamentos, sobretudo dentro de dois padrões, quase sempre muito específicos né, ou a mulher é a mulher fatal, extremamente erotizada, ou ela é quase Nossa Senhora. Ou ela tá no estereótipo de Eva, ou ela tá no estereótipo beata, da beatitude né, bastante romantizado também. Então, assim, e o grande desafio é tá no entrelugar, as mulheres normais no sentido das factuais estão para além desses dois estereótipos, mas eles são muito marcados na infância. Então quase que, eles são normativos mesmo né, e assim; um como negação e o outro como proposta de encaminhamento. É e aí burlá-los e se construir na tensão de ambos, e não só na tensão de ambos, mas é compreendendo travessias de estereótipos, como, por exemplo, dentro de um estereótipo também mais do que se diz ser masculino, que a mulher muito mais como potência, muito mais como aquela que faz as coisas, porque nesses dois estereótipos ela tá submetida né. Ou a mulher é erotizada para atender ao desejo do homem, ou ela é Nossa Senhora, também para atender ao desejo do homem. Então ela ser autônoma e sujeito da sua própria história, esclarecida, é quase uma atitude masculinizada né, porque é uma atitude de autonomia, uma atitude de construção de si, isso é bastante encarado na nossa sociedade. Há um medo muito grande desse empoderamento feminino, mas as mulheres têm se constituído dentro desse imbricamento aí, desses, de mais ou menos esses três paradigmas né” (Oyá, 1ª/2018).

“Eu vejo a sexualidade da mulher como muito reprimida, muito censurada, cheia de padrões, o que deve, o que não deve... e, às vezes, a gente pensa que estamos transgredindo da realidade. É difícil porque você não se percebe dentro de um contexto que você também se reprime, entende? Então, por exemplo, a gente fala “O corpo é da mulher, ela faz o que quiser, usa como quiser”, mas fica muito no discurso. Esses dias eu estava passando na rua e vi uma mulher andando na minha frente com um vestido bem justo, e ela andando e puxando o vestido, e o vestido justo e aquilo começou a me incomodar. Eu pensei: “Meu Deus, como é que uma pessoa veste um negócio curto desse jeito?” Aí depois eu comecei a dar risada – cá comigo pensando né? A gente adota o discurso da mulher livre e independente, mas acaba reproduzindo aquilo que o tempo todo a sociedade faz com a gente” (Fátima, 1ª/2018).

Apoema destaca: *“Estamos a todo momento afirmando que a mulher pode ter orgasmo, que a mulher pode realizar a masturbação, que a mulher pode dialogar com o marido e ensinar quais são os detalhes que ele pode fazer, aonde ele deve tocar, qual o local mais intenso, mas isso fica muito no discurso”*. E denuncia as contradições que vivenciamos quando o assunto é sexualidade. Na opinião da professora, apesar de “cantada em verso e prosa”, nós, mulheres, ainda não possuímos abertura para viver o erotismo. Na metade do século XX, Beauvoir (2009) declarara que, no quesito sexo a mulher liberta e a vassala eram equivalentes, ambas frustradas. E isso se devia ao fato de nenhuma das duas ter o controle do seu corpo e das suas vontades. Essa autora dizia ser delicado para a mulher obter o que se esperava de uma relação a dois. Para ela, resistente, a mulher liberta se recusava a negar as

suas vontades e desejos arriscando-se a viver aventuras sexuais felizes, mesmo colocando em xeque a sua reputação, profissionalismo e não se realizando a contento. Contudo, a tradição a impedia de viver livremente os seus desejos,

(...); no mínimo, exigem dela uma hipocrisia que lhe pesa. Quanto mais tiver conseguido impor-se socialmente, mais fecharão de bom grado os olhos; mas, na província principalmente, na maior parte dos casos, ela será severamente vigiada. Mesmo nas circunstâncias mais favoráveis — quando o temor da opinião não mais influi — sua situação não é neste ponto equivalente à do homem. As diferenças provêm ao mesmo tempo da tradição e dos problemas que a natureza singular do erotismo feminino coloca (BEAUVOIR, 2009, p. 456).

Na perspectiva beauvoiriana, o gozo feminino nada mais era que uma concessão masculina. E para o homem a cama era o espaço no qual ele afirmava a sua superioridade agressiva. Caso ousassem burlar as regras, tomar a iniciativa numa conquista ou sair pelas ruas em busca de prazer sexual, as mulheres nunca eram encaradas como livres, mas como fáceis, quando não eram vítimas de toda sorte de violência. No seio das sociedades androcêntricas a relação sexual é vista como uma relação de dominação. Para o homem possuir sexualmente significa submeter a seu poder. Ciumentos do seu papel, os homens rechaçam uma equiparação. E salvo as exceções, até hoje a mulher é a responsável pela harmonia do lar e o sucesso da relação. Cabe a ela os cuidados com a casa, a educação das crianças e a necessária elegância e graça que a singulariza. Persegue o ideal da boa esposa. Oscila entre se afirmar ou se apagar, e por medo do fracasso familiar sacrifica a si mesma em detrimento da superioridade masculina (BEAUVOIR, 2019).

Em concordância com Apoema, Fátima acrescenta: *“A gente adota o discurso da mulher livre e independente, mas acaba reproduzindo aquilo que o tempo todo a sociedade faz com a gente”*. Ao lembrar a forma como as colegas a abordavam para falar das suas roupas conforme citado anteriormente, Apoema também sinaliza: *“Não se falava em sororidade. O que se pregava era a competição feminina”*. Porque mesmo compreendendo que somos oprimidas como mulheres e professoras, nós não conseguimos mudar a realidade? De acordo com Miskolci (2012), a reação que a sujeita de pesquisa interpreta como ausência de sororidade pode ser a expressão das angústias, dos medos e do preconceito de quem é igualmente vigiada e engendrada dentro do mesmo espaço de controle social. Sendo assim, esse autor desconstrói o paradoxo “mulher/machista” e “gay/homofóbico”, apontando todos e todas como sujeitos e sujeitas pertencentes a um mesmo sistema sociocultural.

Oyá, por sua vez, nota a influência da tradição judaico-cristã na produção da mulher brasileira. *“(…) ou a mulher é a mulher fatal, extremamente erotizada, ou ela é, quase Nossa*

*Senhora. Ou ela tá no estereótipo de Eva, ou ela tá no estereótipo beata, da beatitude né, bastante romantizado também (...)*". Em certa medida, Nunes (2000) confirma o pensamento da entrevistada. De acordo com esta autora, do Cristianismo primitivo até o século XVII existia uma forte relação entre feminilidade, o sexo e o mal. Representadas a distância por homens que as viam como um perigo devido ao celibato clerical, se institui a imagem da mulher como um ser inferior, dotado de um alto poder de sedução e de um desregramento sexual ameaçador. "Se, por definição, todos os humanos participam desde o começo do estado de pecado, a mulher é a causa de tal iniquidade" (NUNES; 2000, p. 23). Assim, a semelhança de Eva a mulher era vista como a própria personificação do mal. Porém, este quadro se modificará com o advento do Iluminismo, momento no qual se cria um novo ideal de feminilidade.

Questionada, a manutenção da inferioridade feminina exigirá da razão um novo argumento diferente do mito da criação, mas ainda em sintonia com ele, para justificar a dominação masculina. Conseqüentemente, observar-se-á todo um movimento dos filósofos, moralistas e cientistas da época para demonstrar a passividade e a propensão para a obediência como características "próprias das mulheres". Neste contexto, a diferença sexual, até então pouco explorada ganhará notoriedade, sendo utilizada para explicar diferenças de ordem física e psicológica entre esses dois personagens, simultaneamente opostos e complementares. Emerge daí a figura da mulher doméstica e cuidadosa em oposição ao homem público e racional.

Em vez de focar na maledicência e no lado sedutor da mulher, o século das Luzes tratará de sufocá-la. A figura feminina será vista como complementar ao homem. Aos poucos, Eva, que nunca sai completamente de cena e serve de comparativo para diferenciar as mulheres que fogem da norma, vai dando lugar a Maria, que passa a ser exaltada como mãe abnegada e modelo a ser seguido. Os discursos religioso, médico e filosófico apontarão a mãe como a responsável pela manutenção da família saudável, de modo que tudo que afastasse a mulher disso poderia ser considerado um desvio da norma. O discurso pedagógico, segundo Louro (2008), também fará do modelo mariano um recurso para definir uma feminilidade para a mulher-professora. De modo que, o símbolo de mulher dedicada, meiga e educadora natural exigiram da docente decoro, pudor e a busca incessante pela perfeição moral.

Registrada como Eva, na percepção de alguns amigos cristãos pela falta de sabedoria dos meus pais, aprendi que como mulher e depois como mulher-professora deveria seguir o exemplo de Maria. Educada como católica numa cidade que tem como padroeira Nossa Senhora das Graças, Maria estava presente em casa, na igreja, na residência dos familiares,



nas aulas de religião ministradas pelo Padre Miguel no Curso Normal em que me formei professora, no feriado e no meu inconsciente, sempre me lembrando como eu deveria me comportar.

Oyá faz uma importante consideração quando destaca que os dois protótipos são requisitados para satisfazer a uma vontade masculina “*Ou a mulher é erotizada, para atender ao desejo do homem, ou ela é Nossa Senhora, também para atender ao desejo do homem, então ela ser autônoma e sujeito da sua própria história esclarecida é quase uma atitude masculinizada né, porque é uma atitude de autonomia, uma atitude de construção de si. Isso é bastante encarado na nossa sociedade, há um medo muito grande desse empoderamento feminino, mas as mulheres têm se constituído dentro desse imbricamento aí, desses, de mais ou menos esses três paradigmas né*”. Inscrever-se num polo ou no outro, ou seja, associar-se a Eva ou a Maria significaria ainda estar sob controle daqueles/as que atualizam e ressignificam esses signos diariamente, uma como modelo de transgressão e como tal rechaçada, a outra como expressão de dignidade e amor, um ideal a ser seguido. Mas o que fazer com as mulheres que se descobrem no entrelugar? Das que se negam a seguir qualquer um dos dois modelos por perceber que a sua experiência transcende a ambos ou porque não professa o cristianismo? O que essas mulheres colocam em xeque? Por que o empoderamento feminino assustaria a democrática sociedade brasileira?

Desde o processo de colonização do Brasil observa-se com frequência a manipulação desses ícones para a produção da sexualidade da mulher brasileira (DEL PRIORE, 2009). Para Louro (2008) os exemplos exercem uma poderosa função pedagógica sobre as pessoas, e mais do que isso, eles criam aquilo que temos como certo e errado, verdadeiro e falso, bom e ruim. Usualmente acreditamos que as imagens refletem o real, ou, contrariamente, o falseiam, como se existisse uma realidade fetichizada, aparente, pronta para ser descoberta, nos impondo a tarefa inexorável de descobrir a verdade sobre esse mundo. Essa autora, contudo, nos convida a pensar que não existe uma, mas muitas formas de representação da realidade, interessadas, endereçadas, particulares, ambíguas e paradoxais.

Enquanto prática, na perspectiva de Joice Berth (2018), o empoderamento parte do processo de autoconscientização e culmina em transformação. Primeiro eu empodero a mim para depois auxiliar na conscientização de outros indivíduos. Qualquer movimento contrário a este pode ocasionar na simples apropriação do discurso, esvaziando o fenômeno de potencialidade e contribuindo para a manutenção do *status quo*. O desenvolvimento da consciência crítica é, talvez, a experiência pessoal mais significativa no processo de

empoderamento. O senso-comum nos leva a produzir e reproduzir valores hegemônicos e a subalternização de determinados grupos sem quaisquer reflexões ou leituras.

Oyá e Apoema, por exemplo, nos apresentam como o cenário simbólico, de imagens, a crença do/a sujeito/a e a forma de lidar com a sexualidade pode mudar completamente de acordo com a sua identidade étnico-religiosa:

“(…) aí fui ler a história de Iansã e eu super me vi, porque quando você estuda o mito, lê a história de Iansã, vê que ela teve vários relacionamentos, e ela busca em todos os relacionamentos conhecimento e é muito bonita a história dela e tal. Com todos esses relacionamentos Iansã chega até Xangô e aí tem uma parte muito bonita, que na verdade assim, o penúltimo companheiro dela é Ogum que é o ferreiro, que é ciumento, e ele é responsável por fazer as armas. Ogum faz as armas de Xangô, e ela era quem fazia o fogo da bigorna de Ogum para andar mais rápido para ele produzir mais ferramentas pra entregar à Xangô e as armas acabam chegando muito rápido e aí Xangô vai agradecer. Quando Xangô vai agradecer, ele conhece Iansã, que não é chamada de Iansã, é chamada de Oyá, e ele se apaixona por ela, e ela se apaixona por ele e eles fogem juntos. Na verdade, ela se apaixona por ele pelos seus atributos, ele é o Deus do conhecimento, dos trovões e da justiça, isso era muito forte para ela, ela queria ter esse poder, ela queria conhecer essas coisas, só que ele é muito sedutor né, então eles acabam ficando juntos, e ele dá um nome para ela, para Oyá, Iansã. Ele dá esse nome para ela porque ele disse que ela é o fim de tarde, que é quando o céu tá rosa e tal, por isso, e é bem bonito só que ele é um cara muito sedutor e tal, ele procura alegrias fora do palácio, e ela fica muito mal e aí um dia ela sai e vai conversar com Exu, que é o primeiro marido dela, como amigo, e aí Xangô chega no palácio e não a encontra. Eram trovões e trovoadas, aí Exu faz o encantamento e a transforma em uma borboleta, aí Xangô olha para ela e não faz nada, porque ele não reconhece, aí ela depois transmuta novamente, ele já tá calmo em casa, feliz, já tá tudo certo. Depois ela vai em Exu e pergunta, “por que você me transformou em borboleta?” Ele diz: “como que alguém em sua consciência vai matar uma borboleta?”. Eu tive duas experiências com borboletas que foram fortes em minha vida, um dia que eu estava muito mal, angustiada e tal, uma borboleta ficou em meu rosto, uma borboleta amarela ficou grudada por dois horários, eu dei dois horários de aula e a borboleta aqui, no primeiro momento achei que ela tinha morrido, aquilo me angustiou eu passei a mão e ela saiu voando, e depois quando eu estava nesse segundo relacionamento abusivo, eu estava em um show com ele, e uma borboleta do nada, amarela, veio em minha direção, subiu e desceu, depois foi embora (Oyá, 1ª/2018).

“(…) Algumas alunas assim acham o máximo a forma como eu lido com a minha sexualidade outras acreditam que eu estou em pecado (...) então muitas trazem versículos da Bíblia para eu dar uma olhadinha. “E aí pró o que é que a senhora acha”? Olha eu não sou cristã, então eu não acho nada porque assim quem ia achar aqui é a cristã, como eu não sou fica complicado. Algumas dizem, “Ah por que você sabe né professora, Deus fez Adão e Eva e Adão para mandar em Eva. Eu falei, Deus fez sim Adão e Eva. Mas tirou da costela, não era para ficar nem acima nem abaixo, é igualdade. Por que? Onde é que tá escrito? “Não, mas é porque a mulher tem que cuidar da casa. Vamos começar lá do velho testamento”. Eu falo: olha, vamos começar assim, a Bíblia foi escrita por homens, se ela foi escrita por homens estaria ali aquilo que ele acredita, ali não tem o pensamento de uma mulher. As mulheres na época não eram nem ouvidas, então...(…)” (Apoema, 1ª/2018).

Conforme explicitado na descrição das sujeitas de pesquisa no primeiro capítulo da dissertação Oyá se casou quatro vezes, o que para ela guarda certa relação com a história de Iansã. A docente diz: “[...] *aí fui ler a história de Iansã e eu super me vi, porque quando você*

*estuda o mito, lê a história de Iansã, vê que ela teve vários relacionamentos, e ela busca em todos os relacionamentos conhecimento e é muito bonita a história dela e tal”.*

De acordo com Larissa Fernandes Caldas Souza (2015), os mitos e a sua relação com os arquétipos são de fundamental importância para a psique humana, permitindo um tipo de conhecimento intrínseco do *self* dos/das sujeitos/sujeitas e das suas atitudes frente a sociedade. Ao analisar o universo do candomblé e os mitos dos orixás, tal autora descreve-os como seres divinizados, pais e mães, deuses e deusas, que trazem imagens arquetípicas de um feminino plural, multifacetado, cuja representação serve como modelo e guia para os seus filhos e suas filhas. Dentre essas divindades encontra-se Oyá-Iansã, utilizada por nossa sujeita de pesquisa como um exemplo de feminino alternativo ao ocidental cristão. Tamanha é a sua identificação com a yabá que a entrevistada a escolhe como pseudônimo nessa pesquisa, observa-se que todo conhecimento da professora Oyá sobre Iansã advém do mito.

Poemas oraculares transmitidos de geração para geração pelos babalaôs, a mitologia africana assumiu diferentes contornos no Brasil, podendo sofrer variações em cada região onde se manifesta como também da tradição do candomblé, seja ele angola, congo, jeje, nagô, queto ou ijexá. Conforme Souza (2015, p. 19), “não existe uma tradição unilateral, então é de suma importância destacar que os seus símbolos, imagens, ritos e divindades encontram variadas maneiras de se apresentar”. Tradicionalmente, os mitos tratam da criação do mundo e de como ele foi dividido entre os/as orixás, da maneira como estes/as se relacionam entre si, com os seres humanos, os animais, a natureza etc. Nessas histórias, cada orixá tem uma série de sagas nas quais apresentam características típicas, temperamentais e habilidades próprias, muitas delas presentes também na personalidade dos/das seus/suas filhos/filhas, que as possuem, talvez, de maneira inata, inconsciente. Os traços arquetípicos do seu orixá refletem-se por meio daquilo que seria parte da sua natureza mais pura.

Aos olhos de Souza (2015), a dimensão mítica do candomblé transcende o espaço histórico-geográfico, o espaço do imaginário, e serve como paradigma de realidade para as suas mulheres, influenciando as suas experiências individuais, sociais e religiosas. “É interessante destacar que em todos os mitos os arquétipos são bem nítidos, toda a jornada dos deuses gira em torno de um propósito maior, aquilo que se tem de mais forte em seu íntimo” (SOUZA, 2015, p. 27). No caso de Iansã, o arquétipo dominante é o de guerreira, o que não significa dizer que esta seja a sua única qualidade. Muito pelo contrário, por meio da mitologia podemos observar que Iansã assume diversas funções no interior das suas sagas que ressaltam o seu papel como mãe, amante... sem afetar a sua característica arquetípica principal.

É importante notar que os arquétipos das deidades do candomblé também fazem parte de outras culturas e contextos históricos. A própria dissertação traz exemplos daquilo que o ocidente cristão tem como mãe, filha, mestra, feminino, etc. alguns dos seus símbolos e representações. A meu ver, a partir do momento que Iansã, considerada deusa dos ventos e das tempestades, é representada como uma mulher de personalidade forte, indomável, que se realiza no ato de lutar, caçar, guerrear, rejeitando padrões e escolhendo livremente seu estilo de vida, ela abre espaço para a leitura de outro feminino, que inclusive possui características tidas tradicionalmente como do sexo/gênero masculino.

Em Iansã, a imagem do arquétipo feminino incorpora liberdade, sedução, justiça, força e ímpeto para lutar. “A guerreira transparece diante da mulher que toma atitude de agir, ela representa o impulso, o elemento fogo e ativo, ela decide deixar de ocupar uma esfera inferior, de repressão pelo foco nos seus verdadeiros anseios” (SOUZA; 2015, p. 29). Símbolos associados à Iansã, o fogo representa seu temperamento forte e suas paixões, enquanto o ar em movimento relaciona-se às mudanças e às transformações necessárias ao alcance dos seus objetivos.

Contudo, não pude deixar de notar em um dos mitos trazidos por Reginaldo Prandi (2001) que malgrado Iansã incorpore imagens arquetípicas diferenciadas no que tange ao ser mulher, muitas de suas habilidades e poderes não são apresentados como inatos, mas como resultado das suas relações com os seus maridos, ou seja, ela adquire poder e dons diante da relação com os homens. Por outro lado, de posse desses poderes Iansã atua livremente e a seu favor. Assim sendo, nada nos impede de interpretar que uma realidade inicial, tida por ora como dada, não possa ser transformada. De acordo com Prandi:

Iansã usava seus encantos e sedução para adquirir poder. Por isso entregou-se a vários homens, deles recebendo sempre algum presente.  
Com Ogum, casou-se e teve nove filhos, adquirindo o direito de usar a espada. Em sua defesa e dos animais.  
Com Oxaguiã, adquiriu o direito de usar o escudo, para proteger-se dos inimigos.  
Com Exu, adquiriu os direitos de usar o poder do fogo e da magia, para realizar os seus desejos e os de seus protegidos.  
Com Oxóssi, adquiriu o saber da caça, para suprir-se de carne e a seus filhos.  
Aprimorou os ensinamentos que ganhou de Exu. E usou-se de sua magia para transformar-se em búfalo, quando ia em defesa de seus filhos.  
Com Logum Edé, adquiriu o poder de pescar.  
E tirar dos rios e cachoeiras os frutos d'água  
Para a sobrevivência sua e de seus filhos (PRANDI; 2001, p. 96).

Isso não faz de Iansã menos articulosa e audaciosa. Souza (2015) nos lembra que mesmo quando, aparentemente submissa, ela estava sempre buscando novas formas de

sobrevivência e independência. Parafraseando-a, “Iansã é articulosa, sua relação com os homens não se dá só pela sedução, mas pelo conhecimento que a faz uma guerreira habilidosa” (SOUZA; 2015, p. 31). Conhecimento usado como guerreira, mãe, amante, mulher, todas em uma, múltipla e inteira. É inegável que a história de Iansã nos permite construir novas formas de pensar e viver a sexualidade. Na história contada por Oyá ela é a causa da luta entre Ogum e Xangô. Talvez, Iansã encarne um perfil feminino muito mais complexo que a representação unilateral da Maria, santa, imaculada, e do seu oposto, a Eva, pecadora.

Já Apoema, que levanta as questões de gênero e sexualidade nas suas aulas de Literatura e Artes, é constantemente confrontada pelo discurso religioso de seus/suas alunos/as que, de alguma forma, insistem em dizer-lhe que existe divinamente não só uma diferença, mas uma hierarquia entre homens e mulheres e que isso é a vontade de Deus. “(...) *Algumas alunas assim acham o máximo a forma como eu lido com a minha sexualidade, outras acreditam que eu estou em pecado (...). Algumas dizem, “Ah por que você sabe né professora, Deus fez Adão e Eva e Adão para mandar em Eva”. Eu falei, “Deus fez sim Adão e Eva. Mas tirou da costela, não era para ficar nem acima nem abaixo, é igualdade”.* Aqui há uma regulação das alunas em relação à Apoema, tendo em vista que Eva não é só a sedutora, mas também àquela que deve obediência a Adão.

Quando a professora coloca que não é cristã, ela demonstra que existe mais de uma maneira de se pensar a realidade e que Eva e Adão são representações de um grupo específico e isso contradiz o discurso religioso trazido pelas alunas. Todavia, isoladas, contextualizadas e/ou entrecruzadas, algumas representações acabam se sobressaindo e adquirem uma autoridade maior, autoridade de senso-comum, chegando a perder seus status de representação para difundir-se como “aquilo que é”, tornando-se tão natural que prescinde de explicação. O maior questionamento, contudo, não é sabermos quais imagens destas figuras são mais ou menos verdadeiras, mas sim em compreender que todos os discursos são formas de pensar o mundo (LOURO, 2018). Imagens potentíssimas que corroboram para a (re)produção dessas mulheres-professoras.

### **3.2. A SEXUALIDADE DA PROFESSORA FORA DO ARMÁRIO: lidando com a discrição da vida pessoal na construção da docência**

Nesta tensão entre a vida pessoal e profissional, as professoras lidam de forma diversa com essas questões e até mesmo contraditória. Apoema conta que no início de sua carreira se produziu nas brechas.

“(...) eu percebi que eu precisaria de uma roupa para ser professora, de uma personagem, porque eu gostava de namorar, gostava de beber, gostava muito de sair e isso não era permitido para as professoras (risos). Aí eu falei poxa como é que eu vou fazer agora, ser mulher e ser professora? (...) E aí na hora de sair também eu procurava ambientes mais distantes, Ubatã é uma cidade menor que Jequié. Então íamos para outros espaços, íamos para Ipiaú, para Barra do Rocha onde não éramos tão conhecidas, éramos seis professoras e aí nós bebíamos juntas, aprontávamos juntas, namorávamos com os colegas disfarçadamente pra ninguém perceber” (Apoema, 2ª/2018).

Com o propósito de fugir dos julgamentos sociais e sem querer abrir mão do que lhe dava prazer, Apoema produz outra pessoa, a professora, vivenciada sobretudo no ambiente escolar, *“Eu percebi que eu precisaria de uma roupa para ser professora, de uma personagem, porque eu gostava de namorar, gostava de beber, gostava muito de sair e isso não era permitido para as professoras. (risos). Aí eu falei poxa como é que eu vou fazer agora, ser mulher e ser professora? (...)”*. A saída encontrada por ela para conciliar a docência aos seus desejos foi se divertir em cidades onde poderia conservar certo anonimato. E porque não curtir na cidade em que trabalhava? O que pode acontecer com as docentes que desconsideram as regras im(postas) a essa categoria, ainda que em momentos de folga, fora da instituição escolar, nos dias de hoje? Eis outro momento da fala de Apoema.

“(...) você pode mostrar para eles que nós devemos transgredir em tudo e sem com isso perder a autoridade... Sabe, perder o reconhecimento do outro, perder a valorização do outro porque eu era mãe solteira, na época, só morávamos eu e minha filha não é. Eu namorava na minha casa então meu, eu não tinha um namorado fixo, eu tinha um ficante, era na minha casa. Primeiro que eu nunca gostei de motel, motel não é minha praia, então é na minha casa e eu tinha que ter isso, a minha vida sexual ativa e a vida de professora profissional sem uma atrapalhar a outra. Que as pessoas misturam muito as coisas. então eu acho que também é por isso essa postura de professora autoritária como as meninas falam para mim: “- Oh Pró, mas, a senhora é autoritária, mandona!” Eu acho que é uma, sempre foi uma precaução. Você pode saber de tudo da minha vida, mas isso não vai interferir na minha figura enquanto professora, enquanto aquela que vai mediar o seu saber e ainda dizer se você, o seu saber é bom ou não. [...]. Então assim transgredir sempre, mas sem nunca permitir ao outro de adjetivar de forma negativa a minha transgressão. Ele pode vim até conversar, dialogar, mas nunca criticar de maneira ofensiva nem dizer se está certo ou errado. Eu não quero a opinião do outro, eu aprendo vendo, você faz que eu olho para você e vou aprender. Agora você me dizer as normas, se fosse assim ninguém, nenhum escritor de livro auto ajuda estaria com problema, né?” (Apoema, 2ª/2018).

Para Apoema, é importante que haja uma separação da vida profissional e pessoal. Para ela é possível transgredir, mas sem deixar de ter autoridade com o alunado. De alguma forma, ela se “arma” para se proteger de uma possível interferência na sua vida.

Em sua análise da imagem do magistério em São Paulo de 1895 a 1920, Maria Cândida Delgado Reis (1994) destaca que a independência econômica das professoras não foi acompanhada da sua liberação social. Segundo os seus escritos, a imagem da mestra como “guardiã do futuro” tinha que ser conservada também em sua vida privada, sob o risco de remoção para uma escola distante ou até mesmo de demissão. Louro (2018) salienta que alguns registros atestam que para evitar os imprevistos e garantir o controle das suas ovelhas algumas instituições escolares exigiam um atestado do pároco da cidade para comprovar que a moça tinha uma conduta ilibada. Esperava-se das normalistas um comportamento acima da média, obrigando-as a terem um domínio muito maior sobre os seus desejos, discursos e atitudes. Neste quadro, a comunidade funcionava como uma espécie de termômetro para as suas ações.

É possível verificar mais de um registro de casos de professoras demitidas das instituições onde trabalhavam porque vídeos com elas dançando em momentos de folga viralizaram na internet, sendo que os mais conhecidos ocorreram em Salvador em 2008 e no Rio de Janeiro em 2009 (já comentado na introdução dessa dissertação). Caso os vídeos fossem protagonizados por professores homens como seriam as suas repercussões e as consequências disso?

Já Fátima, por sua vez, em um primeiro momento, também se coloca como uma professora reservada e que não deve trazer situações de sua vida particular para a sala de aula. Talvez ser mulher-professora e lésbica exija dela uma maior discrição do que para outras mulheres-professoras. Neste caso, a lesbianidade intensificaria a regulação e o controle da sexualidade da mulher-professora, o que poderia não ocorrer, da mesma forma, com as mulheres-professoras heterossexuais. Mas, depois ela entende que é importante tratar a sua identidade sexual com maior naturalidade e menos receios, embora não tenha sido fácil chegar até esse entendimento.

“Os alunos é, os alunos eles me perguntam porque eu falo o que eu sou, na sala de aula, de maneira natural, entende? Então eu fui aprendendo a lidar com isso, como eu te falei, com o tempo, que eu te falei que eu tinha medo de alguém me perguntar alguma coisa, e na medida que eu fui aprendendo a lidar com a minha sexualidade também, nela no meu ambiente de trabalho e nela na minha família também, então as coisas ficaram mais naturais. Tipo, como é que então seu aluno sabe hoje... meus alunos sabiam antes porque, por exemplo, tinha uma aluna que morava na rua que sabia que eu era casada, então comentou né? “Que a professora era sapatão”, por exemplo, quando eu cheguei aqui. Mas até então ninguém me... eu sempre fui uma pessoa muito reservada eu e minha companheira sempre fomos pessoas muito reservadas, então ninguém sabia, muito, da minha vida. Eu lembro quando eu era adolescente eu fiquei com uma vizinha, depois de três meses que foi me conhecer “Você mora aqui? Eu: É! “Você é irmã de Tais?”. Sou. Então eu sempre fui uma pessoa muito reservada. Aí eles perguntam assim, por exemplo, ou eu, quando estou na sala dando algum determinado assunto, né, pra eles. Aí eu falo “A minha

companheira fazia isso aqui de tal maneira, quando a gente tava na universidade"... "Ahn?..." Primeira vez que o menino fez Ahn. Foi uma turma só. "a senhora falou o que, professora?". "Eu tô falando que minha mulher, ela trabalha lá em Dário Meira e na escola dela é assim que a gente trabalha...", "Ahhhhh tá". Isso aconteceu uma vez né? Esse episódio né, assim com esse menino assim, esse olhar diferente" (Fátima, 1ª/2018).

"(...) acho que é muito importante o papel do professor, é eu tinha muito medo em relação a isso, mas é muito importante que seu aluno saiba sobre isso, o que você é sabe, não que você tenha que chegar lá na frente dar um discurso, fazer uma, não é isso, "eu sou Fátima que moro no, sou homossexual, casada há onze anos agora, onze anos com Gabi", não é, não se trata disso! Mas eu acho que é importante que seus alunos saibam de forma natural o que você é pra que ele olhe e veja sabe. É minha professora! Só, e eles acham que, consigam perceber que é tratado dentro da normalidade porque não é tratado dentro da normalidade essas questões da sexualidade (...)" (Fátima, 1ª/2018).

Diante do que Fátima coloca na produção da professora, podemos considerar a docência como um ato performativo? Butler (2003) utiliza esse conceito para nos dizer que o gênero é performativo, constituído por atos, gestos e desejos na superfície dos corpos, não possuindo um status ontológico separado. Ao contrário, "a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos" (BUTLER; 2003, p. 194). Nessa perspectiva, nós não nascemos homens e mulheres, nós somos o resultado da repetição de atos, gestos e signos no âmbito cultural, que reforçam cotidianamente a construção dos corpos masculinos e femininos tais como nós os vemos. Trata-se, portanto, de uma questão de *performatividade*.

Assim acontece com a docência, ninguém nasce professora, antes mesmo de fazerem desta atividade o seu ofício, Apoema, Oyá e Fátima estiveram em sala de aula como alunas, observando, ouvindo, opinando sobre o modo correto de ser docente, o que como vimos no subtítulo anterior também chegou até elas por meio de uma série de discursos endereçados à constituição da profissional da educação e da sua performance, reproduzida com relativo sucesso. Desta maneira, essas mulheres iniciam a sua carreira profissional influenciadas por todos esses constructos que, por certo, afetam os seus olhares, atitudes, o modo como vivenciam a sua sexualidade, etc.

Para Fátima, a docência não influencia na vivência da sua sexualidade, mas o contrário. A lesbianidade a lembra que precisa ter uma postura de maior austeridade no ambiente escolar a fim de que a sua identidade sexual não venha se tornar uma questão. Embora Fátima nunca tenha passado por nenhuma situação de ódio declarado no exercício da prática docente, a professora divide conosco situações de enfrentamento vivenciadas por ela em decorrência da sua sexualidade. A professora comenta:



“É teve uma situação que aconteceu aqui na escola de um aluno que morava na cidade vizinha. Ele era muito feminino. Na sala dele tinha outro menino que também era, tinham outros mal resolvidos, mas ele chamava muito atenção por causa do jeito muito feminino e da voz muito feminina também. Por conta disso, os meninos praticavam bullying com ele na sala, ficavam dando risada, fazendo piada, e eu sempre cortava. Ele ia falar alguma coisa e eles sempre davam risada eu perguntava: “qual é o motivo da graça? Eu também quero rir, vamos falar qual o motivo da graça?” Aí parava... Então eu acho que se isso acontece na sala de aula. O/A professor/a tem que ir em cima não pode deixar passar. Os pais desse menino vieram aqui na escola pra saber como é que ele estava, coisa e tal. A vice-diretora veio nos comunicar: “Os pais do L. estão aqui, alguém tem alguma coisa pra falar com eles?” Aí eu fui na sala dela conversar com eles, o pai e a mãe, L. era adotado. Comecei a falar com muito cuidado, cheia de dedos... porque é muito delicado falar isso para um pai e para uma mãe e eu fiquei assim muito preocupada, imaginei: “depois vão falar assim a professora tá falando isso porque ela é sapatão”, mas eu fui falar com os pais de L. porque eles precisavam dar um apoio para o filho em casa, o menino sofria muito bullying...” (Fátima, 1ª/2018).

Notamos que não foi fácil para Fátima falar com os pais de L. e isso por dois motivos, primeiro porque o menino estava sendo discriminado por escapar da representação daquilo que temos como masculino, o que colocaria em xeque a sexualidade do discente. Segundo, porque ela poderia ser “acusada” de estar tendo tal atitude justamente por ser lésbica. O que faz a professora pensar assim? Ela está na posição de docente ou de “comparsa”? Quais as implicações de ser professora com identidade diferente da heterossexual na escola?

Maciel (2016) nos diz que um dos primeiros e grandes desafios encarados pela professora lésbica no exercício do magistério é o ato de declarar ou não a sua identidade sexual no local de trabalho. A partir da sua pesquisa, mencionada no primeiro capítulo desse texto, a autora afirma que enquanto algumas docentes assumem uma postura de enfrentamento e revelam a sua identidade sexual no ambiente escolar outras optam por não declará-la para os/as alunos/alunas, principalmente pela falta de problematização das questões sexuais nestas instituições. “Para elas, então, foi e é complicado falar de si, como lésbicas, aos alunos nas escolas porque ainda se perpetua nesses espaços a ideia de que a lesbianidade é algo profano e não “apropriado” (MACIEL; 2016, p. 262).

Isso não significa que as professoras lésbicas não produzam discursos contra-hegemônico referente ao sexo no contexto escolar ou não vivam outros modos de femininos na docência e/ou que os seus corpos já não sejam um forte símbolo identitário e/ou de resistência. Nessa perspectiva, sair ou permanecer no armário é sempre uma decisão aberta a negociações consigo e com o outro, já que “o pressuposto da heterossexualidade não exige que os heterossexuais pensem sobre o seu eu e sobre a sua relação com os outros nesses

termos” (BRITZMAN; 1996, p. 83). Fátima destaca o tensionamento causado por ser lésbica e professora e de como isso seria visto na escola:

“Quando eu comecei trabalhar, eu sempre tive muita preocupação que as pessoas comentassem se eu era sapatão. Porque eu, a não sei, eu acho que... porque na realidade, assim... acho que a maior ofensa né, pra um... vamos dizer assim... a maior ofensa em termo de xingamento né, que eu falo, pra uma lésbica ou um gay é ser chamada de viado ou de sapatão né? Porque tenta lhe descaracterizar, lhe desqualificar a partir da sua sexualidade. Então eu sempre tive muito medo disso... de encontrar no meu carro “sapatão”... eu ficava meio assim. Uma vez eu saí de casa, voltei pra casa, aí quando eu tava dirigindo, eu vi que tinha alguma coisa escrita no vidro de trás do carro. Aí eu falei “Meu Deus, o que será que tá escrito nesse vidro de trás desse carro?”. Eu fiquei pensando... chegar em casa eu vou ver o que que tá escrito nesse negócio. Cheguei em casa, estacionei o carro, a primeira coisa que eu fui olhar... na hora que eu vi tava assim ‘Professora gatinha... Fátima gatinha’ uma coisa assim. Então eu ficava me preocupando como é que eu ia falar para as pessoas que eu não era hétero. Como se eu ainda tivesse que justificar. Entende? Depois de um tempo, na realidade, na medida em que você vai ganhando maturidade as coisas vão mudando, também eu tinha vinte e um (21) anos quando vim trabalhar aqui, hoje tenho trinta e um (31), então você vai amadurecendo, mas hoje eu costumo lidar com isso de outra maneira. Então, eu já não me incomodo mais. Com o tempo percebi, que não tinha que justificar sobre minha sexualidade. Sobre se eu era casada ou não era casada. Se eu tinha marido, se eu não tinha marido. E eu não tinha que explicar se eu era hétero, se eu era homo, se eu era bi. Eu não tinha que explicar sobre essas coisas. Mas eu passava um pouco, assim, preocupada em relação a isso. Sempre tive muito medo de ser chamada de sapatão pelos alunos.... Eu queria que as pessoas observassem, não era se eu era ou não era, entende? Mas o que eu me propus a fazer naquele ambiente. (...) eu quero ser notada, aqui, pelo trabalho que eu faço enquanto professora, né? Então eu não queria ser notada assim como a professora sapatão” (Fátima, 1ª/ 2018).

Não ser notada como a professora sapatão é algo muito forte para Fátima. A que se deve esse temor? Professora e Sapatão podem ser tidas como identidades excludentes? Segundo o etimologista Reinaldo Pimenta (2002), o termo sapatão tem origem na década de 1970, quando as mulheres com orientação sexual alternativa tinham por hábito usar um tipo de calçado mais caracteristicamente masculino.

Já no que concerne à mulher professora, Maciel (2016) nos lembra que no campo da Educação, no Brasil, ainda há um regime hierárquico que privilegia o entendimento de uma visão universal de mulher, pretensamente branca, de classe média e heterossexual. Apesar de não usar nenhum tipo de sapato que evidencie a sua sexualidade, Fátima borra com o protótipo de mulher descrito pela autora. Ela escapa à norma num lugar que preza pela sua reprodução e pelo apagamento de quaisquer elementos que evidenciem traços da sexualidade e, mormente, da homossexualidade dos/as seus/suas sujeitos/as, colocando professores/as e alunos/as sempre sob suspeitas.

Além disso, conforme Maciel (2016), as mulheres-professoras lésbicas temem ver seus nomes envolvidos em “fofocas” ou de serem acusadas de assédio sexual pelos familiares

dos/das discentes, ou seja, as docentes têm receio da aproximação com as meninas ser mal interpretada pela comunidade escolar. Daí o desabafo de Fátima,

“Como eu sou lésbica, tem algumas meninas que ficam muito próximas, não pelo fato de ser lésbica, mas pelo fato de eu ser mulher, então eu sempre me esquivei muito da aproximação, porque eu sempre tive uma preocupação muito grande que alguém insinuasse que eu tinha alguma coisa com as alunas” (Fátima, 1ª/2018).

A preocupação da docente carrega sentidos. Segundo Foucault (1988), o campo discursivo da psiquiatria e a patologização da sexualidade durante o século XIX transformou práticas eróticas em identidades binárias, constituindo, assim, a homossexualidade, que precisa ser declarada, e o seu oposto, a heterossexualidade, a identidade provável, subtendida, criada *a posteriori*. Associadas às noções de anormal e normal, respectivamente, a homossexualidade vai ser construída como uma perversão sexual e os/as seus/suas sujeitos/as serão vistos/as como dotados/as de uma hipersexualidade. Ciente de que esses constructos culturais se encontram arraigados no imaginário social, Fátima provavelmente busca se resguardar.

Fátima também nos relata sobre o preconceito expresso nos discursos dos/as colegas quando o assunto é gênero e sexualidade, causando constrangimentos e tornando, por vezes, o dia a dia da escola mais difícil. Aliás, Fátima aponta os/as colegas como contraditórios/as nesse sentido:

“(…) Quando eu cheguei, por exemplo, há um tempo atrás a trabalhar aqui eu percebia que os professores ao falar dos, de novela que tinha beijo gay, na época foi bem... aquela novela que acho que tinha Félix que e tinha o beijo gay que foi uma polêmica na sala dos professores, meu Deus do céu, só se falava desse beijo gay que podia que não podia, “não tenho nada contra” quando começa a dizer que não tem nada contra uma vez eu já sei que tem um milhão e meio “não tenho nada contra, mas a novela, não sei o que não sei o que...”. Então assim tinha muito é, eu percebo isso muito entre os professores. Percebi que na medida que eles iam sabendo que eu era casada com uma mulher eles também foram é, se contendo mais nas falas sabe, se policiando mais né, no sentido: “Oh, a gente tem uma pessoa no espaço então a gente precisa ponderar um pouco as coisas que pelo menos na fala se pondera mais”. Mas fora isso, eu percebo como eu te disse, muito mais dos professores do que os alunos (Fátima, 1ª/2018).

Isso contribui para gerar na professora certa insegurança de que seu trabalho não seja reconhecido em detrimento da sua forma de viver o gênero e o desejo. Fátima sabe que assumir-se lésbica diante da comunidade escolar pode gerar a estigmatização e a marginalização, mesmo pelos colegas que assumem não serem preconceituosos/as em sua

presença, mas agem discriminando as/os LGBTTI+. Por isso, a identidade sexual influencia a forma como ela experiencia a docência e demais atividades que desenvolve.

Por outro lado, Fátima nos traz que, algumas vezes, suas/seus colegas têm discursos sobre as sexualidades dissidentes que destoam quando se tratam de crianças e adolescentes, desde que estes/as se enquadrem em um determinado modelo:

“(...) A gente não pode chegar na escola e ficar à vontade para ter os trejeitos, sabe?! É engraçado, a visão dos professores do ensino fundamental em relação aos alunos que são gays, “ou, aquele menino é gay, tão educadinho. Oh meu Deus, tomara que a mãe ajude em casa né? É tomara”. É sempre o olhar daquela criança, você olha para aquela criança e você fica preocupado, mas quando é um adolescente, quando é um jovem, é um olhar diferente, ele é bem crítico. Eu acho que pelo fato de ser criança tem aquele sentimento acolhedor, um sentimento de proteção. Mas quando é um adolescente, é um jovem fala: “esse menino gosta de fechar, esse menino gosta de chamar atenção, esse menino anda desse jeito, pra quê isso tudo, não precisa disso tudo, porque o menino é afeminado demais, ou seja, aquele mesmo menino quando estava no ensino fundamental que era afeminado demais despertava proteção quando chega na adolescência desperta aversão. Quando eu trabalhava na quinta série ficava observando as menininhas que eram menos femininas do que a gente estabelece o que é feminino e os meninos que eram feminino dentro do que estabelece o que é masculino, esse olhar de proteção de algumas professoras, não todas” (Fátima, 1ª/2018).

Fátima distingue a forma como os colegas veem a homossexualidade, na infância numa perspectiva mais acolhedora, mas ainda vista de modo muito pejorativo e na adolescência o sentimento de “pena” transforma-se em aversão. De acordo com Louro (2004, p. 57), “desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, algo ‘comum’, ‘compreensível’, ‘corriqueiro’. Daí porque vale a pena colocar essa questão em primeiro plano”. Na sua opinião, a escola é uma das instituições que contribuem para essa constância. Isso porque o espaço escolar não só reproduz os significados tradicionais de masculinidade e feminilidade, como também os produz. Neste quadro, “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, (...)” (LOURO; 1997a, p. 64).

Diante disso, essa autora nos adverte ser preciso levar em consideração o que ensinamos, a forma como falamos, as teorias que fundamentam os nossos discursos, o sentido dado pelos/as discentes a essa dialogicidade, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo presentes de maneira, às vezes, imperceptíveis em nossa linguagem. Louro (1997a) lembra que quando nós docentes falamos “os alunos que terminaram as atividades podem se retirar”, ainda que não mencionadas, as meninas devem se sentir incluídas. Referimo-nos a uma plateia mista sempre no masculino. O homem, em geral, é usado em referência ao indivíduo do sexo masculino e à humanidade em geral. Assim, por meio de

diminutivos, analogias e associações feitas entre certas qualidades, atributos e comportamentos a linguagem institui e demarca as diferenças e os lugares dos gêneros. Ou seja, somos produzidos/as no âmbito discursivo que nos interpela assumir determinada posição.

Interiorizamos como alunas e reproduzimos como professoras que meninas têm facilidade em humanas e meninos em exatas. O sexo/gênero feminino é mais tranquilo e delicado e o seu oposto, mais agitado. Trazemos essas impressões quase como “verdades inquestionáveis” e visualizamos as situações contrárias como exceções ou como um indício de que algo está “errado”, fora do “normal” (LOURO, 1997a). E como exceção, o diferente é avacalhado, imitado, corrigido, exposto, eu particularmente já cansei de ver professores/as imitando alunos/as não enquadrados/as aos padrões de gênero e sexualidade e vice-versa. Essa é uma via de mão dupla, os/as alunos/as fazem os mesmo com seus/suas professores/professoras, outrossim, os/as colegas de trabalho têm o mesmo comportamento uns/umas com os/as outros/as.

Isso, em grande parte, se deve às estreitas vinculações entre gênero e sexualidade. Esta inseparabilidade faz com que o cruzamento das fronteiras daquilo que é socialmente estabelecido como feminino ou masculino seja visto como uma grande transgressão, seja para os/as alunos/as seja para seus/suas professores/professoras (LOURO, 1997a). Oyá vive um pouco isso quando muda o seu visual:

“(…) eu uso tatuagens, eu uso um cabelo andrógono, cabelo bastante masculino, e o que que acontece? Eu percebi, sobretudo depois que eu raspei e que coloquei esse cabelo, que existe certa pressão para uma feminilização, a fim de que eu marcasse para os meus interlocutores, de que eu sou mulher, e não, necessariamente, homossexual. Então houve uma necessidade. Daí eu percebi que, de junho pra cá, por exemplo, eu comecei a abusar das saias, dos vestidos, dos adereços, mas isso me incomoda um pouco porque, particularmente, eu me acho extremamente sexy quando estou meio “homenzinho” assim, adoro! Acho, assim, muito massa” (Oyá, 1ª/2018).

As considerações da entrevistada nos levam ao questionamento: a lésbica não é mulher? O que nos dizem esses conceitos? Por que a professora sente a necessidade de marcar para a comunidade escolar que ela não é homossexual?

Britzman (1996, p. 88) comenta que “a heterossexualidade é construída como se fosse sinônimo da moralidade dominante do policiamento de gênero” e Oyá nos traz situações em que isso é pulsante. Assim, mesmo incomodada de seguir um padrão de gênero ela o faz, talvez a fim de afirmar um modelo de feminilidade que expresse a heterossexualidade. “É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da

mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento” (LOURO; 2000, p. 17).

Em função disso, quando as pessoas resistem e não se dobram a esta vigilância escapando aos pressupostos da heteronormatividade, elas se veem expostas a todo tipo de constrangimento e, algumas vezes, até punição como forma de corrigí-las para que não transgridam a cisheteronormatividade.

### **3.3. “ESSAS BLUSAS SEM MANGA AJUDAM O MENINO A TER UMA LIBIDO MUITO FORA DO NORMAL”:** os discursos pedagógicos na produção da mulher professora

Ao estabelecer uma relação entre o campo do feminino e o da educação, Lusía Ribeiro Pereira (1994) afirma que o processo de feminização do magistério vai muito além do aumento do número de mulheres em sala de aula, alcançando a implementação de um fazer feminino por meio da prática educativa escolar. A seu ver, os cursos normais tiveram um papel de destaque na constituição das relações sociais de gênero instituídas na sociedade brasileira, implementando uma pedagogia do feminino, de certa forma, ainda presente no imaginário social. A partir de um álbum de fotografias, a autora supradita nos apresenta o cenário de uma formatura de professoras dos anos de 1960. Na ocasião, as formandas aparecem com uniformes de gala e, a exemplo de noivas, trazem uma mantilha branca na cabeça para lembrar a pureza das normalistas que simbolicamente se casariam com a profissão e teriam nos alunos e nas alunas, seus filhos e filhas.

De acordo com Pereira (1994), toda essa troca de símbolos entre o casamento e a formatura de professoras decorre do fato do magistério ser a expressão de um projeto social de educação pensado para a mulher. Assim sendo, o recato, a dedicação, a fidelidade e a paciência esperados da esposa em relação ao matrimônio deveriam ser transferidos para o magistério, atividade com a qual as futuras docentes deveriam aprender a desenvolver uma “relação de amor”. Faziam parte do currículo disciplinas relacionadas à administração do lar, psicologia e puericultura. Havia regras em relação ao vestir, falar, olhar, etc. tudo para ensinar-lhes a serem esposas, mães e professoras, lição que elas direta e indiretamente também passariam às suas alunas.

Nas narrativas de Apoema e Oyá aparecem os ensinamentos sobre as roupas que devem usar e como se portar na escola enquanto mulheres-professoras:

“(...) Logo quando eu assumi a efetiva regência nos primeiros seis meses eu ficava assim muito preocupada: “como eu devo me portar?” “Como eu devo sentar?”. Não se falava em sororidade, o que se pregava era a competição feminina e algumas colegas falavam assim: “Apoema você tem um corpo muito bonito como é que você está usando essa roupa para dar aula? Você não acha que o menino na hora não vai ter uma ereção? Você vai fazer o quê?” Isso me preocupava muito, eu pensava assim: “como eu posso estar, meu Deus, estar, me portar de outra maneira que não venha chamar muito a atenção do menino e que eu possa ser eu mesma?” Isso era um conflito. Foram seis meses, depois eu falei assim: “olha, quer saber do mais? Eu vou usar minha sedução para atrair os meus meninos. Eu vou mostrar a eles que eles têm uma professora gostosa, mas que eles não podem comer e nem podem estar excitados” (Apoema, 1ª/2018).

“Eu percebo que tenho certo cuidado assim, com a roupa que eu uso, os meus vestidos são todos no joelho, maiores, e eu particularmente, gosto de roupa curta, mas (...) as meninas, por exemplo, adoram os meus vestidos, adoram a presença sempre dos *all-stars* ou da bota, adoram e acho que elas gostam desse híbrido mesmo né, do cabelo extremamente curto, bastante acessórios, as tatuagens, mas eu acho que elas olham, também um pouco como mãe, muito, mas me parece que tem um lance” (Oyá, 1ª/2018).

Certamente, as nossas sujeitas de pesquisas graduadas entre 2000 e 2011 não tiveram a mesma formação que as normalistas na década de 1960. Porém, observa-se que a preocupação com as vestimentas e os valores morais é ainda uma realidade diária no cotidiano dessas mulheres. Quando Apoema pensa: “como eu devo me portar?” “Como eu devo sentar?”, ela nos indica que existe um processo de regulação diretamente relacionado à sua profissão. A professora inicia a frase associando a sua inquietação à regência. Oyá, outrossim, demarca “Eu percebo que tenho certo cuidado assim, com a roupa que eu uso, os meus vestidos são todos no joelho, maiores, e eu particularmente, gosto de roupa curta, mas (...)”. Ou seja, mesmo gostando de roupas curtas, o peso do exemplo acaba sendo maior, fazendo com que Oyá venha a aderir o protótipo marcado como o esperado para ela.

As roupas e os acessórios funcionam para a professora tanto como controle sobre o seu corpo e as suas atitudes quanto como símbolos identitários, informando à comunidade escolar qual o lugar ocupado por aquela mulher na escola e na sociedade. Kathryn Woodward (2009), advoga que existe uma forte relação entre a identidade da pessoa e as coisas que ela usa. A partir desse pressuposto, podemos supor que a identidade docente exige das professoras uma formalidade maior nas vestimentas.

No caso de Oyá, especificamente, apesar do *all star* que a aproxima dos/as discentes e das tatuagens, passíveis de interpretações variadas por parte dos/as seus/suas interlocutores/as, Oyá não é uma aluna ou uma funcionária administrativa, pelo contrário, na escola ela ocupa uma posição de autoridade do saber. Assim sendo, o vestido no joelho associado a uma “boa” postura serve como importante significante para marcar a diferença dessa sujeita dentro e fora do espaço escolar. Woodward (2009) observa que as identidades são fabricadas e essa

produção encontra-se relacionada à marcação da diferença, que também se dá por meio de sistemas simbólicos de representação. “Essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao mesmo tempo, por meio de sistemas classificatórios” (WOODWARD; 2009, p. 40), sendo a roupa um deles.

Ao analisar a sexualidade do operariado no Brasil da Primeira República, Margareth Rago (1997) cita que no momento em que a mulher da cidade sai de casa e a professora será pioneira nessa aventura que também é uma incursão pedagógica e uma vasta empresa de moralização, ela deve esconder sua feminilidade. Para tanto, o corpo, signo da impureza e do vício, deveria estar quase coberto. Nesse ínterim, a docente é cercada de muitos limites e regulações, por trabalhar fora de casa e ter maior contato com estranhos, a professora transgride com a imagem da mulher do lar, reservada, circunscrita à esfera doméstica e protegida das armadilhas do universo público (LOURO, 2008). Isso justifica a necessidade de cobri-la, resguardando os seus membros dos olhares e dos toques da comunidade escolar. Passados anos, na tentativa de romper com essa imposição, Apoema é chamada a atenção pela direção da escola e Oyá recorda um episódio “fora” do local de trabalho, mas envolvendo um discente e sua responsável:

“(…) Na feira de ciências falaram foi liberado o short eu entendi que foi liberado para a gente também, aí eu vim de short né. Não foi um short curto, sabe aquele meio termo?! Aí me disseram: “Ah não Apoema, você não pode estar de short”. Perguntei: Por que eu não posso? “Ah...não pode estar de short não”. Aí eu falei, então tá bom! Fui em casa e troquei, coloquei logo calça né, fui logo assim bem. As pessoas ainda acreditam que o corpo da mulher é o que motiva o homem a ter a ereção e a praticar a agressão. Aqui na escola mesmo não pode utilizar a calça rasgada e assim eu não vejo problema nenhum em se usar uma calça rasgada. Falam: “Ah mas é muito sensual”. Pergunto, mas é tão sensual que tira a atenção do outro? Eu não percebo uma calça rasgada, tanto que quando falam: “Apoema você não viu que a professora entrou com a calça rasgada?” Penso, vixe eu nem percebi. Então eu não percebo se você está com a calça rasgada ou não, para mim é normal. E a calça rasgada ainda segundo as colegas chama muito atenção é muito sensual né, eu nunca nem tinha visto, percebido a sensualidade da calça rasgada” (Apoema, 1ª/2018).

“Na primeira escola onde trabalhei a diretora me convidou para conversar...“Ah Apoema, essas roupas não são adequadas para dar aula, você não acha melhor usar uma calça, essas blusas sem manga ajudam o menino a ter um libido muito fora do normal”. Professora eu não percebo isso, na minha aula não. Assim, a senhora passe a observar, dê uma passeada nos corredores e observe para ver se na minha aula eu tenho esse tipo de problema. Eu não tenho problema nenhum quanto a isso. Ela: “Ah, mas as colegas estão comentando”. Eu falei: é justo as colegas comentarem né. Cada um tem uma maneira de pensar, mas observe, veja se isso tá prejudicando. E aí né... constantemente ela me chamava para conversar” (Apoema, 1ª/2018).

“Bom, assim, já aconteceu de eu tá com short, uma roupa, um short mais curto, uma camiseta, short e bota. Eu estava no Banco do Brasil, e aí um aluno saiu correndo né, e veio falar comigo “Pró”, aluno do ensino médio, todo feliz, “Pró”, e a mãe me esquadrinhou de norte a sul, de leste a oeste, aí eu vi, muito claramente, um olhar de interdição tipo: “Aquilo não é uma roupa para uma professora”, então usar um short,



que pra ela, é short né. Então, eu sou muito pequena tenho 1,58m, então assim, eu não uso muitas bermudas, eu gosto de shorts, mas depois desse momento, eu deixei de usá-los dentro de Jequié. Então ainda que eu vá na feira, vou de bermudinha porque eu me vi assim interdita mesmo. O olhar daquela mãe foi um olhar bem grosseiro de certo modo, tipo, é como se ela tivesse me desautorizando enquanto mulher, porque eu sou professora” (Oyá, 1ª/2018).

Na compreensão das diretoras de Apoema, o vestuário aparece como atestado de seriedade e bom exemplo. Poderíamos nós, então, afirmar que nesse aspecto o discurso pedagógico não sofreu grandes alterações em comparação ao final do século XIX e início do século XX? Há pouco tempo visitando o site da revista Nova Escola me deparei com a seguinte matéria do dia 01/08/2011. Existe roupa certa para dar aula? Em resposta ao questionamento de uma leitora, a professora de Psicologia Educacional, Telma Vinha, recomendava: “O ideal é optar por roupas que combinem com seu estilo e sejam adequadas a seu ambiente de trabalho (...). Fuja de peças com apelo sexual (...). Lembre-se de que somos modelos para os alunos”. Com base no conteúdo da matéria é possível dizer que o discurso midiático articulado com o pedagógico reforça o controle estético e moral da professora?

Em um artigo intitulado Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia, Jane Felipe (2006) demonstra a força e o poder da mídia sobre a opinião pública. Ao transmitir saberes sobre o mundo, a sociedade e as pessoas, o discurso midiático constitui-se de subjetividades e instaura gostos, preferências, desejos e opiniões em relação ao gênero e à sexualidade. Muito além de nos entreter, a mídia - em geral, e a televisão - em particular, apresenta-se como um poderoso espaço educativo e disciplinador. Louro (2018), por sua vez, confirma a tese de Felipe, afirmando que par a par com os tradicionais espaços sociais, que nos ensinam diariamente a ser mulher, estão as pedagogias contemporâneas veiculadas por meio das novelas, da publicidade, das revistas, mídias sociais, etc. Em consonância com as autoras supraditas, Fischer explica:

[...] quando analisamos nos produtos televisivos as regularidades, as frequências, a distribuição dos diferentes elementos das enunciações, a respeito dos vários grupos de mulheres, estamos entendendo que naquele lugar específico há, mais do que indivíduos concretos a falarem, sujeitos sendo constituídos e constituindo-se, uma vez que, como escreve Foucault, o sujeito dos enunciados é um “lugar determinado e vazio”, que pode ser ocupado efetivamente por indivíduos diferentes. Esse “algo a mais” diz respeito justamente ao “ça parle”, ao “diz-se” foucaultiano, ao que há de “murmúrio” na contemporaneidade, no caso, sobre o universo feminino e os modos de constituir a mulher. Através dessas figuras (atrizes, personagens, jornalistas mulheres, apresentadoras, entrevistadas), das cenas enunciativas em que mulheres falam e são faladas na mídia, pode-se descrever um pouco dos discursos que nos produzem e que produzimos sobre gênero na sociedade brasileira (FISCHER; 2001, p. 596).

Para Louro (2018, p. 18) “vivemos mergulhados em seus conselhos e ordens, somos controlados por seus mecanismos, sofremos suas censuras”, ou seja, esses artefatos culturais instauram formas de ser e de viver. Isso posto, não poderia deixar de abordar o trabalho de Eliane Marta Teixeira Lopes (1991), *De Helenas e de professoras*, no qual a autora faz uma análise do modelo de mestra que frequenta o imaginário social representado na figura da professora Helena, protagonista da novela *Carrossel*, uma produção mexicana que foi exibida no Brasil, pelo canal SBT na década de 1990, e fez muito sucesso entre os/as brasileiros/as. A autora chama atenção para o sexismo que caracteriza o enredo da trama e nos convida a imaginar um homem no lugar da professora interpretada pela atriz Gabriela Rivero, qualificando a situação posta no masculino como impensável.

Na história, a professora excessivamente boazinha destaca-se não por ensinar bem, aliás, ela sequer dá aula, passa a maior parte do tempo ocupada com os problemas da escola e das famílias das crianças. Lopes (1991, p. 173) assevera que, se a docência fosse exercida por um homem, os comentários provavelmente seriam: “ele ensina bem... mas nem liga para os alunos...”. E completa, “não se trata aqui de proselitismo feminista, é a lógica mesmo da intrincada (e ainda não destrinchada) combinação homem/mulher/pedagogia”. As considerações desta pedagoga me inquietaram. A professora Helena, com suas saias midis na nova versão da telenovela exibida pelo mesmo canal, entre maio de 2012 e julho de 2013, estaria passando mais do que mensagens morais para o seu público, construindo uma divisão sexual do trabalho? Os tradicionais símbolos da feminilidade implicariam de forma negativa na profissionalização e reconhecimento da mulher professora integrante da educação básica? Quais as relações entre feminilidades, sexismo, docência e as mídias atuais?

De acordo com Maria do Rosario Gregolin (2007), em articulação com a história e a memória, os discursos geram efeitos de identidade, devendo ser tomados como práticas sociais, dotadas de historicidade e que atuam diretamente na constituição dos sujeitos e objetos. Ninguém diz nada apenas por dizer, ou seja, existe um controle social do próprio enunciado, do que pode e deve ser dito ou silenciado, estratégias que orientam os sentidos e os regimes de verdade presentes em formações discursivas reconhecidas institucionalmente e que ditam os saberes em circulação numa determinada época. Ao analisar a produção de sentidos decorrente da materialidade da linguagem exposta pela mídia brasileira, esta autora coloca:

Pensando a mídia como *prática discursiva*, produto de linguagem e processo histórico, para poder apreender o seu funcionamento é necessário analisar a circulação dos enunciados, as posições de sujeito aí assinaladas, as materialidades que dão corpo aos sentidos e as articulações que esses enunciados estabelecem com

a história e a memória. Trata-se, portanto, de procurar acompanhar trajetórias históricas de sentidos materializados nas formas discursivas da mídia (GREGOLIN; 2007, p. 13).

Como representação da realidade, a mídia oferece ao leitor uma imagem da sua própria relação com a realidade concreta. Dado o seu imediatismo, o texto midiático encarna uma espécie de “história do presente” tensionando a relação entre memória e esquecimento. Por meio da (re)interpretação de imagens e palavras, algumas sendo constantemente recoladas na ordem do dia forma-se um movimento de sentidos que pode ser tido como micropoderes, fazendo emergir efeitos identitários. E como não existe uma unidade de sentido, sendo essa apenas uma ilusão criada pelos textos da mídia, os discursos cujos conteúdo, organização, classificação podem alcançar certa quantidade de objetos, além de estabelecer uma posição a qualquer sujeito social, expressam a luta pela constituição de possíveis identidades. Para Gregolin (2007, p. 17) “(...) as identidades são, pois, construções discursivas: o que é ‘ser normal’, ‘ser louco’, ‘ser incompetente’, ‘ser ignorante’... senão relatividades estabelecidas pelos jogos desses micropoderes”.

Se por intermédio da releitura de imagens a mídia pode promover deslocamentos e desterritorialização, pelo movimento repetitivo de modelos difundidos e impostos socialmente, o discurso tradicionalmente veiculado por meio desse dispositivo social garante a reprodução de imagens culturais, a generalização e a integração social dos indivíduos. “Esses modelos de identidades são socialmente úteis, pois estabelecem paradigmas, estereótipos, maneiras de agir e pensar que simbolicamente inserem o sujeito na comunidade imaginada” (GREGOLIN; 2007, p. 17). Tais construções simbólicas servem como mecanismos de etiquetagem e controle social (GREGOLIN, 2017). É possível verificar que tanto na reportagem cujo enunciado trata da roupa ideal para a docente, quanto na figura da professora Helena, instalam-se representações que sugerem subjetivações no trato da professora com o seu corpo e com o lugar que ocupa, forjando, assim, criações simbólicas destinadas à produção da identidade da mulher-professora.

Ainda no debate sobre gênero e trabalho docente, em uma conversa informal com Oyá sobre a sua participação em alguns eventos realizados especificamente para o ensino médio, ela me perguntou: Por que essas aulas shows que antecedem os processos seletivos do país patrocinadas pelos cursos pré-vestibulares são realizadas principalmente por homens-professores? Algumas estudiosas e alguns estudiosos das relações entre gênero e trabalho como Pascale Molinier e Daniel Welzer-Lang (2009, p. 103), defendem que “masculinidade e feminilidade designam a identidade sexual: a capacidade de ‘habitar’ e amar seu próprio

corpo e de desfrutar dele nas relações eróticas”, enquanto, virilidade e mulheridade tratam da aceitação das condutas sexuadas exigidas pela divisão social e sexual do trabalho.

Na visão desses autores, a incorporação dos critérios da virilidade pelos homens nada mais é do que uma defesa contra o medo e a pressão impostos no ambiente de trabalho. As manifestações do sofrimento (medo, dúvida, conflito moral, compaixão, etc.) são imputadas às mulheres como a marca da sua inferioridade vista como natural. “Uma parte da identidade sexual dos homens se constitui, portanto, no campo social, em detrimento das mulheres” (MOLINIER; WELZER-LANG; 2009, p. 103). Diante desse pressuposto, a virilidade funciona como um sistema de defesa que garante aos homens maiores oportunidades de obterem sucesso social e profissional. Às mulheres, ao contrário, são afetadas pelas contradições entre os construtos em torno da feminilidade e a integração no mundo do trabalho, precisando, não raras vezes, abrir mão do seu sexo/gênero e aderir uma postura viril para serem reconhecidas profissionalmente. Situação vivida por Apoema, quando esta decide assumir a direção de uma escola:

(...) Aí quando eu cheguei lá, ouvi: “ah você com esse cabelão todo”, eu tinha um cabelo bem comprido né, “acha que vai mandar aqui? Aqui é terra de macho”, aí eu falei: ah então também sou macho! (risos) (Apoema, 1ª/2018).

Conforme Molinier e Welzer-Lang (2009, p. 103), entende-se que socioculturalmente: “Diferentemente dos homens, as mulheres não construiriam suas competências, mas disporiam de um fundo natural de dons e qualidades femininas (destreza, minúcia, paciência, empatia etc.)”. Deste modo, a inteligência e capacidade criativa das mulheres deixam de ser reconhecidas e as qualidades e os serviços “femininos” são prestados como naturais. A mulheridade não é, portanto, equivalente à virilidade. “Enquanto esta pode servir de identidade de empréstimo naquilo que é promessa de valorização, a mulheridade remete apenas à depreciação e à negação de si” (MOLINIER, & WELZER-LANG; 2009, p. 103).

Neste sentido, pensando no campo educacional, percebemos que os atributos tidos como femininos são valorizados, sobretudo, na educação infantil e nas séries iniciais da educação básica, daí as professoras serem maioria nesses níveis do ensino; em contraposição ao que acontece no ensino profissionalizante e no ensino superior ocupados majoritariamente por professores homens. Segundo dados do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) de 2018, os/as profissionais destas áreas também recebem maiores salários e têm maior prestígio social que os/as professores/as da educação básica. A feminização da docência nesse nível de ensino e a sua desvalorização monetária fazem parte de um mesmo processo,

fenômeno que está diretamente ligado “às relações de poder que definem a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres em profissões ligadas a funções consideradas femininas e socialmente desvalorizadas”(VIANNA; 2001, p. 93)

Retomando o caso ocorrido com Oyá ao encontrar com seu estudante fora da escola (p. 79), outra questão é: Por que Oyá se sentiu interdita pelo olhar da mãe do seu aluno? Nas palavras dela, “É como se ela tivesse me desautorizando enquanto mulher porque eu sou professora”. É possível separar a identidade de gênero da identidade docente, a vida pessoal da vida profissional? Com base em Stuart Hall (2006), nós diríamos que não. Para esse autor, os sujeitos se constituem de múltiplas identidades, de modo que o pertencimento a diferentes grupos étnicos, sexuais, de gênero, profissionais, etc. podem causar a sensação de que os indivíduos estão sendo “empurrados em diferentes direções”. Outrossim, identificar-se com um ou mais de um desses grupos nem sempre traduz uma adesão literal às suas marcas e princípios ou a sua negação. “Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos” (LOURO; 1997d, p. 51).

Neste quadro, o ser mulher-professora-sexuada se dá em meio a diferentes formas de (des)subjetivação, em que o gênero, a docência, a orientação sexual, a raça/etnia entre outros marcadores produzem as identidades das sujeitas de pesquisa, porém, não sem fragmentações e conflitos, posto que trazem à lume suas vivências e questionam certezas, posturas e lugares. Articuladas a diferentes pontos nodais as identidades geram diferentes “posições de sujeito”, podendo, em alguns casos, mas não em todos, serem acionadas conforme o contexto vivido por cada um de nós, obedecendo ao que Hall (2006) denomina de o “jogo de identidades”. Assim sendo, por mais que exista uma pressão para o apagamento de determinadas identidades no ambiente escolar, nem sempre a professora deixa a sua identidade de gênero, sexual, étnica, racial, de classe em casa e vai para a escola. A contrapartida também é verdadeira. Ou seja, a identidade docente a acompanha em vários momentos.

Em certa ocasião, eu estava na feira livre fazendo compras e quando cheguei numa barraca para olhar os preços das frutas, o feirante se dirigiu a mim: Pode falar professora! Uma vez que tenho boa memória e não o reconheci, perguntei: você me conhece? Foi meu aluno? Ele respondeu, não. É o jeito. Naquele momento fiquei me perguntando qual traço usado por mim teria denunciado aquela identidade, uma vez que não desprendi o mínimo esforço para evidenciá-la. O fato é que mesmo não sendo convocada, ela estava presente.

Na maior parte do tempo gosto de exibir essa identidade. É chato quando as pessoas ao meu redor tratam o magistério como uma não opção, ou seja, como algo menor, um caminho

mais fácil para uma formação em nível superior. Isso ocorreu com o meu sobrinho de nove anos que ao me perguntar qual era a minha profissão e, diante da minha resposta, ele questionou porque eu não estudava mais. Eu ri muito e expliquei para ele que costumava estudar bastante e que a docência não era valorizada por outras questões. Achei engraçado justamente por ele ser tão novinho e já (re)produzir o que eu via no semblante de outras pessoas quando eu falava a minha formação. Não obstante, gosto do contato e do carinho dos(as) discentes, me sinto valorizada quando eles/elas relembram alguma aula como significativa e destacam a minha participação na sua formação pessoal e profissional. Ao mesmo tempo, me incomoda a obsessão de alunos e alunas com a minha vida pessoal. Eles/elas conseguem dar conta dos lugares que frequento observando onde meu carro está estacionado.

Com três anos de prática docente fui para uma festa com uma amiga também professora, mas desempregada na ocasião. Decidimos acender um cigarro, puxei ela para trás de um carro e ficamos fumando agachadas, quando ela percebeu a situação me interrogou: por que estávamos escondidas? Justifiquei dizendo que os/as alunos/as, suas famílias, a diretora, enfim toda a comunidade escolar estava na festa e que eu não podia macular minha imagem como mulher-professora. Ela concordou e naquele momento pela primeira vez começamos a questionar esses constructos. Hoje, mesmo sabendo que tal atitude seria alvo de comentários, tendo em vista ser algo que faço muito casualmente, acenderia o cigarro em público. Outra vez, há algum tempo, nos festejos de uma cidade vizinha, estávamos em grupo e ofereci um cigarro para uma colega de profissão ao passo que ela respondeu: “não! Porque aqui sou referência”.

Isso é só um exemplo para mostrar que por mais que eu quisesse me despir da identidade docente em certas ocasiões e eu já tive vontade de assim fazê-lo, é difícil separar a professora da mulher, bem como da forma como me constituo enquanto pessoa do grupo étnico/racial com o qual me identifico e das suas axiologias. Em outras palavras, as identidades de gênero e docente caminham juntas. Em geral, não vivemos nossas “identidades como hierarquias, como estereótipo ou a prestações” (DEBORAH BRITZMAN; 1996, p. 73). Somos muitas/os a um só tempo.

Ainda pensando sobre como a identidade docente interfere nas produções da sexualidade da mulher-professora, Oyá se deparou com as investidas de dois alunos que, contrariando as expectativas do discurso pedagógico, insistiam em paquerá-la. Com medo da forma como isso poderia repercutir no ambiente escolar, a professora entrou em pânico:

“(...) eu sou muito séria na sala de aula, assim, fazer a prática docente, pra mim, é algo muito sério. Então assim, toda aula tem uma frase, sempre tem uma reflexão. E eu me coloco muito como professora meio mãe assim, sabe? Eu procuro, ah... me lembrei agora de uma situação, duas situações em relação à sexualidade, e eu mudei muito o meu comportamento depois dessas situações. Dois alunos, um de nono ano e outro de primeiro ano, eram alunos novos assim, que ambos, um me mandou, os dois me mandaram e-mail, anos diferentes, tentando me cantar, foi uma experiência extremamente constrangedora, e eu tive que ter muito cuidado. E eu percebo que depois disso eu recrudesci o posicionamento maternal em relação aos meus alunos. Então assim, eles são enormes, grandes, mas eu crio toda uma circunstância para que eles, os meninos, me vejam como mãe. Então assim, de tia pra mãe, professora, tia e mãe. Dentro desses universos quase que assexuados assim, sabe (Oyá, 1ª/2018).

Justamente por esse monitoramento eu percebi que depois dessas duas situações, que são situações de seis anos atrás, eu tinha um ano, um ano e meio na escola, eu fiquei muito assustada assim. Muito assustada, porque eu estou numa escola que é privada. Isso dá justa causa, então a minha profissão, a forma... eu como profissional é muito maior que qualquer ameaça sabe? Eu me senti ameaçada e foi muito difícil eu lidar com isso assim. Como não me afastar cem por cento (100%), continuar sendo pró Oyá, mas e aí eu tive que ir me fazendo né, e criando, mesmo, a barreira e me colocando nesse lugar de mãe e tia assim, às vezes acontece de eles “Viu tia..?” e eu “Filhos, podem”, e eu chamo muito de filhos assim, eu marco muito os trinta e oito anos, eu percebo que é muito recorrente “não, porque eu sou velha... não, porque eu faço isso”, e aí são vários imputs que eu percebo fazendo bem subliminarmente, ou às vezes, muito diretamente, pra desconstruir qualquer estereótipo que me erotize diante deles. É muito sério (Oyá, 1ª/2018).

Tudo que já fora exposto até aqui demonstra o temor da escola e de quem a vivencia de que a professora seja objeto de desejo - algo evidenciado em outros trechos das entrevistas bem como nesse fragmento: *“Apoema você tem um corpo muito bonito como é que você está usando essa roupa para dar aula? Você não acha que o menino na hora vai ter uma ereção? Você vai fazer o quê?”* Observa-se que o forte apelo da professora como mãe, a representação hegemônica da mulher-professora e o próprio medo de Oyá em ser desejada demonstram o sucesso da instituição escolar em seu processo de disciplinarização e autorregulação dos corpos.

Dividida entre o angelical e o demoníaco, o ser frágil e indefeso e a sedutora insaciável, a mulher, melhor dizendo, o discurso dominante oitocentista encontra na maternidade a solução para controlar o excesso sexual latente no corpo feminino. Mãe, a mulher transmutaria suas vontades e desejos em prazer de estar e cuidar da sua cria. Segundo Nunes (2000), esse conjunto de ideias serviram de base para que no decorrer do século XX, a maternidade fosse constituída como o lugar do não desejo, da abnegação, do sacrifício, etc. Espelho de Maria, a mãe torna-se a representação do sagrado. Vocacionada, ela abandona a si mesma em prol dessa que é a sua principal missão.

Na obra de Louro (2018), observar-se-á que esse mesmo discurso acrescido de teorias da psicologia e da educação serão utilizados pela pedagogia para a formação da identidade

docente que toma emprestado da maternidade os binômios “dedicação-disponibilidade”, “humildade-submissão”, “abnegação-sacrifício”, de modo que a docente será produzida em meio a alguns paradoxos, sendo, simultaneamente, “dirigida e dirigente”, “profissional e mãe espiritual”, “disciplinada e disciplinadora”. Ao discorrer sobre os diálogos entre maternidade e docência e a sua consolidação no imaginário social, Pereira (1994) nos traz:

Procurando o fio histórico deste imaginário, presente ainda hoje, no exercício do Magistério, consultamos o caderno de poesias de umas professoras que fez o curso de Magistério entre os anos de 1910-1916 e encontramos 55 poemas cujo o tema era o Amor e 37 poemas cujo o tema era a Mãe. Conversando com esta professora sobre a importância desses cadernos, ela explica que os mesmos eram elaborados durante o Curso de Magistério para serem utilizados quando se tornassem professoras. Ela afirmou, ainda, durante os 40 anos em que foi professora, seus alunos declamavam vários desses poemas e muitas alunas, quando professoras, consultavam seu caderno a procura de poemas para serem declamados no Dia das Mães, da Criança, da Professora ou alguma outra comemoração escolar (PEREIRA; 1994, p. 123).

Uma vez que o destino de toda mulher era ser mãe e elas eram as primeiras educadoras, o magistério será tratado como uma extensão da maternidade. Em seus quadros, a professora deveria fazer-se mãe e os alunos e alunas, filhos e filhas “espirituais”. Deste modo, a docência passa, então, a ser concebida como uma atividade de amor e de doação, devendo ser exercida por jovens, que ao receberem uma grande influência religiosa, fariam deste ofício mais um “sacerdócio” do que uma profissão. Pensamento que, de alguma forma, contribuiu para a constituição da imagem da professora tanto como trabalhadoras dóceis, delicadas e pouco reivindicadoras, quanto para manter sob controle aquelas que não estariam mais restritas ao espaço doméstico. (LOURO, 2018)

Este controle se vê aumentado quando por falta de homens-professores, as professoras tiveram que assumir a educação dos meninos, até meados de 1877 sob a tutoria exclusiva de homens. As aulas para os meninos começaram a ser dadas somente por normalistas maiores de 23 anos, em turmas mistas compostas por garotos de, no máximo, 10 anos de idade, o que pode ser classificado como uma medida inicial para salvaguardar a sexualidade das professoras, paulatinamente cercadas de variados recursos e dispositivos destinados a protegê-las e fiscalizá-las.

No caso de Oyá, a análise que faço é de que, para ela, suscitar o desejo dos alunos ainda que não correspondesse aos anseios dos meninos, poderia fazer dela menos séria ou profissional, fazendo-a se sentir culpada pela situação. Podemos discutir essa questão com base em algumas reflexões feitas por Norbert Elias (1993). Ao criticar a dualidade entre o “físico” e o “psíquico”, este autor nos mostra como a modelação da personalidade humana



depende da existência social. Conforme a reação social à manifestação dos impulsos espontâneos dos/as sujeitos/as, estes/estas vão modelando suas personalidades, num jogo de tentativa e erro que estabelece determinados padrões sociais. Isso também se dá com os impulsos sexuais, nesse caso “o centro da libido e o centro do ego são mais ou menos fortemente diferenciados, até que finalmente se forma uma agência de autocontrole abrangente, estável e altamente diferenciada” (ELIAS; 1993, p. 230).

Disciplinadas, as docentes vão se constituindo como “fiscais” de si mesma. E os limites aparecem mesmo quando as entrevistadas têm atitudes consideradas como transgressoras para uma mulher-professora.

“(…) sempre gostei se é calça, uma calça mais justa, uma blusa mais um pouquinho ousada né, pra também ensinar pela sedução porque é bom demais você tá olhando pra uma professora bonita, um professor bonito né, então eu queria que meu estudante também sentisse desejo por mim. O que falavam: “olha, estudante não pode gostar da professora”. Eu fazia o contrário então eu dava aquela, sabe, assim tem espaço, mas pra ele não se aproximar. Você pode, mas não deve! Então eu gostava de ser cantada pelos estudantes e ainda gosto, gostava não, gosto. “Ah professora gostosa”. Ai meu Deus que maravilha (risos)” (Apoema, 2ª/2018).

De que maneira ocorre a relação entre sedução e relações pedagógicas? A sedução pode se configurar como uma estratégia para conquistar a empatia dos/as alunos/as?

Apoema gosta de ser desejada e cantada e, embora nunca tenha tido problemas com isso, ela impõe limites à sua relação com as(os) alunas(os) lembrando que elas(es) podem, mas “não devem” cortejá-la. Apesar de reivindicar sua inteireza em sala de aula, negando uma suposta separação entre corpo e mente no exercício da docência, Apoema não deixa de ser produzida pelos discursos acerca do “que é ser professora”. Lendo os depoimentos de Oyá, que tanto teme ser desejada, lançando mão de estratégias como a roupa mais folgada e a forma maternal de se dirigir aos/às alunos/as a fim de manter o desejo distante das suas aulas e as falas de Apoema, em que ela explicita lidar bem com a presença da sedução nas relações pedagógicas, fico pensando se o próprio domínio do saber não pode ser tido como um objeto de desejo pelos alunos e alunas. Será que cobertas dos pés à cabeça e dando aulas tão interessantes, Oyá e Apoema conseguem impedir que os/as discentes se apaixonem por elas?

Em texto intitulado Eros, erotismo e o processo pedagógico, bell hooks (2000) assinala que sendo o mundo público da aprendizagem institucional um lugar voltado para a circulação de ideias, ou seja, para o exercício da mente, somos educadas/os, professoras/es e alunas/os, a anular o nosso corpo, que junto com nossos sentimentos e paixões devem ser recuperados em algum lugar privado. Ciente dos prejuízos da separação corpo/mente, essa autora nos convida

a entrar em sala de aula inteiras/os, bem como a ressignificar a presença de eros e do erotismo nesse espaço. O erótico é por ela repensado para além da dimensão sexual. Embora não o negue, ela vai além e vê o erotismo como força propulsora de ensinar, de aprender e como desejo de mudança, da energia necessária para o alcance da plena realização. Do mesmo modo, eros pode ser um excelente aliado no processo de ensino-aprendizagem, criando um ambiente de bem-estar para o estudo.

De acordo com hooks (2000), umas das paixões que nos permitem vivenciar a nossa inteireza é a que busca por reunir teoria e prática. A partir do momento em que nós professoras/es, conseguimos fazer isso com amor inspirando nossos alunos a transformar a sua realidade por meio do conhecimento “a sala de aula se torna um lugar dinâmico no qual transformações nas relações sociais são concretamente realizadas e a falsa dicotomia entre o mundo externo e o mundo interno da academia desaparece.” (hooks; 2000, p. 122). Esse é um desafio de professores de todos os níveis.

Tendo como referência o ensino superior, hooks (2000) relembra que a aproximação e a relação de carinho entre professoras/es e alunas/os são vistas com desconfiança no universo acadêmico, suspeita-se que os sentimentos possam contaminar os resultados obtidos pelas/os alunas/os. “Mas essa concepção está baseada na falsa pressuposição de que a educação é neutra, de que há uma base emocional “equilibrada” sobre a qual podemos nos apoiar de modo a podermos tratar todos igualmente, desapassionadamente.” (hooks; 2000, p. 117). Permitir que o amor e o desejo de motivar pessoas por meio de aulas apaixonantes e de relações de amizade entre professoras/es e alunas/os vai de encontro às concepções privatizadas de paixão.

hooks (2000) comenta não ter sido preparada para presenciar seus/suas alunos/as, para administrar esse contato, relato que tomo para dizer que apesar de vivermos realidades diversas, esse *déficit* é tão dela quanto meu e creio que de muitos/as alunos/as em formação atualmente. É no dia a dia que nós, professoras/es, aprendemos que as/os alunas/os não são entidades abstratas, homogêneas e descorporificadas, mas, assim como nós, são sujeitos de múltiplas identidades e isso suscita inúmeras situações que, muitas vezes, não sabemos lidar porque não aprendemos a trabalhar ou não reconhecemos sequer as nossas próprias identidades.

A persistente separação entre público e privado nos faz crer que o amor, o desejo, a paixão não têm espaço em sala de aula, porém negá-los parece ser insuficiente para conter a sua aparição. Logo, discutí-los nos cursos de formação certamente nos auxiliaria a vê-los com menos desconfiança e medo e a conduzir melhor as relações humanas no âmbito escolar.

Além do mais, falar sobre corpo e sentimentos envolve discussões acerca do gênero e da sexualidade, trazendo à tona reflexões sobre sexismos e formas de controle simbólicas sobre as mulheres-professoras, o que não ocorre da mesma forma com os homens-professores. Até porque, tenho colegas de trabalho homens com os tríceps e bíceps definidos e a mostra em suas camisas coladas e não vejo nenhuma preocupação por parte da comunidade escolar com os efeitos desse corpo sobre as/os estudantes.

Por outro lado, uma das professoras, Apoema, tem de lidar com as retaliações e as contestações advindas de algumas famílias de seus/suas estudantes:

“(..) uma mãe também veio falar comigo, dizendo que eu estava diminuindo a fé da filha, que a filha não estava se comprometendo com a igreja de maneira correta devido as minhas falas, que eu rebatia muito a bíblia. Eu falei: É, ela traz muito o assunto para sala de aula, eu trabalho com arte. A arte utiliza o corpo como uma expressão artística, o seu corpo diz muito sobre você e quando estou falando sobre a temática ela traz a bíblia eu vou e mostro para ela o que eu penso a respeito daquele versículo. A mãe: “Ah, mas isso tá confundindo”. Não, ela tá conhecendo o outro lado, ela vai perceber que existem duas vertentes, a religiosa e a minha, não religiosa, e aí de tanto eu conversar com minhas estudantes e com as mães eu comecei a perceber em mim, que realmente o cristianismo não é aquilo que eu acreditava, não é aquilo que eu pensava. O cristianismo é muito machista. Hoje eu sou agnóstica, não sei se a Bíblia Cristã tem essa força toda para mim, mas no universo das minhas estudantes tem muita. Agora eu ajudo muito aquelas que querem evidenciar, sair do armário. Aquelas que querem sair do armário ficam muito próximas a mim, conversam comigo. Esse ano mesmo foram cinco que pensaram em cometer o suicídio, por quê? Por causa da homossexualidade, de como as mães veem a homossexualidade. Sentam comigo, conversam e peço que elas compreendam como uma mãe vê a homossexualidade, que é diferente de nossa forma de ver, de como ela foi criada, de como nós estamos sendo criadas, pra elas entenderem as mães e não o contrário, para ver se sai desse caos” (Apoema, 1ª/2018).

“(...) eu estava falando das três ondas feministas: a primeira, a segunda e a terceira e aí explicando, falando do direito da mulher, da luta para conseguir o voto, depois as nossas outras conquistas. Fui falar de Leila quando ela posou mostrando a barriga, ela grávida, que ela sofreu, e aí falei sobre masturbação. A aluna em casa conversou com o pai e relatou essa aula, o pai ficou indignado. Ele veio até aqui, eu quero falar com a professora vagabunda que não tem o que fazer. Aí a diretora falou: “Não é assim não, o senhor está equivocado, o que foi que aconteceu”? E mandou me chamar. Eu sentei, falei: sim qual foi o problema? “Não que minha filha vem para cá, para aprender história, matemática, português, e você foi falar de sexo”. Aí falei: “fui falar de sexualidade porque está na proposta da minha disciplina, inclusive se o senhor quiser saber mais sobre a aula eu tenho um ambiente virtual o Google Sala de Aula, o senhor pode pegar e ver, tudo que eu conversei com sua filha, com a turma, porque eu não conversei, não preparei uma aula para sua filha, eu preparei a aula para turma eu postei lá no Google. “A senhora quer me dizer que mulher tem o mesmo direito que homem é”? Eu não quero lhe dizer não, eu estou lhe dizendo que temos os mesmos direitos sim! “A senhora disse para minha filha que ela pode ficar com dois homens”? Eu disse para sua filha que se o homem pode, a mulher também pode. Quando eu falei assim o homem levantou com o dedo na minha cara: “Olha sua vagabunda se você falar isso de novo eu acabo com a sua vida!” Pode acabar com minha vida, porque eu vou repetir agora de novo para o senhor. Nós podemos

sim ficar com três, quatro homens, nós podemos sim fazer a masturbação isso é um direito nosso e o senhor não vai mudar, porque a história já correu! “Você é vagabunda...” Aí foi para cima de mim. Os/As colegas pegaram ele e eu sentada assim, só batia a mão na mesa. Ele falava de Deus o tempo todo (Apoema, 1º/2018).

Os relatos de Apoema nos inquietam a pensar o quanto a vigilância em relação ao espaço escolar, especialmente, no que se refere às questões de gênero e sexualidade têm se intensificado nos últimos anos com o advento de contramovimentos como a Escola Sem Partido. Muitas famílias se sentem autorizadas em questionar as aulas da professora Apoema e a querer impedi-la de desenvolver qualquer trabalho na escola que possa contrariar ou questionar os valores disseminados em alguns núcleos familiares, mormente aqueles relacionados aos discursos religiosos cristãos conservadores e fundamentalistas. Diante disso, nos questionamos: até que ponto um discurso que visa à desconstrução das normas de gênero ameaça o *status quo* e suscita a violência contra a professora? O que a atitude desse pai e dessa mãe nos indica?

De acordo com Heleieth Saffioti (2001), de maneira mais ampla o conceito de violência de gênero alcança mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. A seu ver, essas categorias têm suas condutas determinadas pelos homens que de posse da função patriarcal possuem autorização ou pelo menos condescendência da sociedade para punir aquilo que é tido como desvio à norma prescrita. Nessa perspectiva, a violência viceja como parte indissociável de um projeto de dominação-exploração na qual a categoria social homem encontra nela o suporte para exercer o seu poder.

Nota-se que o pai da aluna se sente à vontade para atacar a professora em seu ambiente de trabalho ameaçando-lhe de morte dada a sua tentativa de fazer o alunado problematizar as assimetrias de gênero. Para Saffioti (2004), o maior desenvolvimento de uma consciência crítica das mulheres e o conseqüente alargamento da sua cidadania tem provocado reações bruscas na comunidade dita masculina, porém esta não é “a razão primeira da violência dos homens contra elas, mas tão-somente o fator desencadeador desta capacidade socialmente legitimada de eles converterem a agressividade em agressão” (SAFFIOTI; 2004, p. 44). Saffioti (2001; 2004) faz questão de ressaltar o caráter sócio-histórico dessa violência apresentando-a como constitutiva da própria organização patriarcal de gênero no Brasil, e cuja a materialidade funciona como um mecanismo regulador das relações entre os sexos/gêneros.

Outrossim, Rita Laura Segato (2003) define violência, gênero e patriarcado como consubstanciais. E muito além de ações isoladas, o estupro e a violência física devem ser lidos como “expressões de uma estrutura simbólica profunda que organiza nossos atos e nossas

fantasias e confere-lhes inteligibilidade” (SEGATO; 2005, p. 270). De modo que todo ato violento é também um ato enunciativo, um ato de comunicação que envia mensagens a diferentes interlocutores/as com o objetivo de reproduzir relações hierarquicamente dispostas nas práticas sociais.

Maisa Campos Guimarães e Regina Lucia Sucupira Pedroza (2015) fogem às explicações simplistas acerca da violência. Na visão dessas autoras, esta última deve ser entendida como um fenômeno complexo e múltiplo, ligado a fatores sociais, históricos, culturais e intersubjetivos, como uma experiência marcada pela alteridade. Na prática, o agente violento nega a diferença, a singularidade. “O outro é negado como semelhante e como diferente, por uma inadequação ou não aceitação de seu desejo” (GUIMARÃES & PEDROSA; 2015, p. 259). Nessa perspectiva, “uma ação violenta está direcionada à destruição ou ao ataque da subjetividade do outro e surge em um momento em que o sujeito sente que está perdendo seu poder ou depara-se com sua impotência” (GUIMARÃES & PEDROSA; 2015, p. 260).

Absorto em suas convicções e protegido simbolicamente pelo patriarcalismo, observa-se uma recusa do pai em aceitar homens e mulheres como sujeitos de direitos iguais. Ao mesmo tempo, a diferença sexual representada na mulher é para ele sinônimo de submissão, negação e inferioridade. Reflexo, na concepção de Saffioti (2004) de uma democracia limitada e caracterizada por um grande equívoco entre conceitos como: igualdade, diferença, desigualdade e identidade. Essa autora esclarece que diferentemente do que as pessoas costumam pensar o par da diferença não é a igualdade, mas sim a identidade. “Já a igualdade, conceito de ordem política, faz par com a desigualdade. As identidades, como também as diferenças, são bem-vindas” (SAFFIOTI; 2004, p. 37); ou pelo menos, no interior de uma sociedade multicultural como a nossa, deveriam ser. Contudo, o que se verifica é a negação da diferença em prol de uma suposta igualdade.

Como exemplo, podemos citar os protestos em reação à visita ao país da filósofa norte-americana Judith Butler, acusada de atacar a família tradicional brasileira com a sua teoria do gênero e da sexualidade. Em uma das suas declarações sobre o evento, a autora diz interpretar a ação violenta dos/as brasileiros/as à sua presença como uma expressão do medo, medo do diferente, da mudança, de que as pessoas possam ter uma vida diferente da tradicionalmente (im)posta (INGRID CYFER, 2018). Segundo Cyfer (2018), ao abordar a questão da violência contra grupos ou sujeitos/as que evadem ao convencionalmente estabelecido pelas normas de gênero, Butler foge às explicações relacionadas à demonização ou à patologização de qualquer uma das partes envolvidas, apresentando-a menos como

resultado da força bruta de mentes perversas do que como fruto da nossa inabilidade em lidar com o desconhecido tanto no/a outro/a como em nós mesmos/as.

Conforme Cyfer (2018, p. 04): “A tentativa de dominar o medo do desconhecido tende a despertar um sentimento de ansiedade diante da diferença que fixa o outro como uma ameaça antes mesmo de este ter-nos feito qualquer mal”. O medo traduzido em recusa constitui-se enquanto o elemento propulsor da violência dirigida a Butler, da ordem fiscalizatória quanto ao que se pode ou não fazer e dizer ou mesmo sobre quem pode dizer. Uma atitude que, na visão butleriana, expressa o nosso fracasso ético em reconhecer os limites do nosso conhecimento nas questões relativas ao eu, ao/à outro/a e às identidades sociais. Assim sendo, a reação à violência, ou seja, a vingança alimentaria igualmente a ignorância e a tentativa de controlar a diversidade. Daí Butler propor o caminho inverso, a saber, o da não-violência para enfrentar nossa busca de superação do desconhecimento e ratificar o nosso compromisso de respeito e cuidado com o não-igual.

A ética da não violência em Butler guarda uma relação direta com a sua ideia de vulnerabilidade e sua associação à esfera pública. Para essa autora, o que nos faz humanos nada tem a ver com a nossa racionalidade ou com uma suposta ligação com o divino, mas sim com a nossa fragilidade e dependência uns/umas dos/as outros/as. Sendo assim, o problema da vulnerabilidade humana e da violência é antes político, assumindo certa centralidade na vida democrática. “É a proibição do luto público por determinadas vidas que define os contornos da esfera pública, entendida esta última como a linha divisória que distingue as vidas que contam como vidas humanas das vidas que não contam” (CYFER; 2018, p. 6).

A definição dos atos violentos que merecem ser publicizados contribui para a desumanização de determinados indivíduos e grupos ora pela via da invisibilização, o que pode acontecer, por exemplo, pela subnotificação de mortes de civis de países inimigos de guerra ou pela referência às vítimas por meio de um termo técnico ora pela excessiva exposição pública da sua imagem. Nesses casos a pessoa aparece como a encarnação do mal justificando a sua morte. Apesar das diferenças, “em ambos os casos o que realmente ocorre é a ocultação do sofrimento humano que evoca a empatia” (CYFER; 2018, p. 6).

O processo de humanização, ao contrário, se dá por meio da divulgação na esfera pública da vulnerabilidade que humaniza e equaliza a todos/as. Para facilitar a nossa compreensão, Cyfer (2018) cita uma passagem de Butler na qual ela lembra as fotografias das crianças vietnamitas correndo, amedrontadas e sofrendo na pele os efeitos do napalm. Aquelas imagens perturbaram o campo hegemônico em que foram divulgadas reconstituindo toda uma identidade social, fazendo emergir sentimentos de choque e luto entre os/as norte-

americanos/as que passaram a se posicionar contra a guerra e os seus horrores. Se essas imagens não tivessem sido publicizadas, demonstrando a fragilidade da nossa humanidade, certamente não haveria comoção nem apelo pela vida humana.

A vulnerabilidade, portanto, nada tem de natural, possui uma dimensão moral e política, na medida em que a reconhecemos, podemos ressignificá-la. Daí a importância de visibilizá-la e mais, de problematizá-la no espaço público, cabendo a nós as perguntas: Quais vidas são dignas de serem vivíveis? Quais subjetividades moldam essas escolhas? De que forma essa realidade pode se transformar? Baseando-se nesse pressuposto, a aparição de pessoas que subvertem a ordem de gênero no espaço público que a exclui e a submete a violência acaba por desestabilizar as fronteiras desse mesmo espaço, abrindo brechas para outras lógicas, outras formas existentes de legitimidade política (CYFER, 2018).

As pessoas que agem assim, na concepção butleriana, podem ser tidas como destemidas, não por excesso de coragem, mas por acolher o desconhecido em nome da vulnerabilidade que nos é comum, da “identificação plena, absoluta e substantiva como fonte de solidariedade política e social” (CYFER; 2018, p. 11). Guimarães e Pedroza (2015) chamam nossa atenção para como o “mito da não violência” no Brasil tende a naturalizar a violência contra a mulher. A negação da violência associada às desigualdades de gênero relativizam a violência seja ela física, psíquica, moral, sexual ou patrimonial sofrida pelas mulheres. “Violências que são demarcadas na intersubjetividade entre masculinidade(s) e feminilidade(s). Violências que surgem nesse encontro com a alteridade e na própria negação da mesma” (GUIMARÃES & PEDROSA; 2015, p. 261).

O reconhecimento dessa violência e a análise das suas justificativas igualmente atravessadas por preconceitos, ideias e práticas estruturadas sob relações autoritárias, de mando e obediência perpassam pelo entendimento de um tipo hierárquico de relação que alcançam todos os espaços na sociedade - do público ao privado. Ao discutir a ordem patriarcal de gênero Saffioti (2001) ainda nos informa que embora nesse sistema o poder seja um privilégio dos homens nada impede que ele o delegue, sendo este exercido por outras/os agentes, inclusive por mulheres que, uma vez ocupando esse lugar, contribuem para a manutenção do *status quo*. Cabe aqui lembrar a atitude da mãe que vai até a escola questionar a professora por estar abalando a fé da sua filha e, por conseguinte, os valores que fundamentam essa fé. Se, como a professora, considerarmos as religiões cristãs ocidentais como ancoradas em valores patriarcais (e nós sabemos que o são), logo, nós podemos imaginar quantas mães e filhas vivenciam situações de violência caladas por acreditarem em um ordenamento patriarcal divino e natural, reproduzindo, por vezes, esse discurso.

De acordo com Saffioti (2001), nem por isso devemos considerar as mulheres como cúmplices dos homens no processo de violência de gênero. A seu ver, trata-se de um “fenômeno aquém da consciência”, onde na ausência de esquemas cognitivos alternativos para pensar a sua condição, as mulheres acabam aderindo ao projeto do dominador. “Como o poder masculino atravessa todas as relações sociais, transforma-se em algo objetivo, traduzindo-se em estruturas hierarquizadas, em objetos, em senso comum” (SAFFIOTI; 2001, p. 119). Apesar de entender e concordar com a força do androcentrismo, do esquema de gênero, a socióloga admite a existência do inusitado, dos espaços onde acontecem a crítica, a elaboração de um outro olhar, derivando daí a resistência de mulheres que lutam contra o sistema de dominação-exploração que as vitimam, lembrando que o mesmo se passa com as relações interétnicas e de classe.

Na contramão do contexto social, Saffioti (2001) destaca os ataques sofridos pelos homens que, desconstruídos, têm a sua masculinidade posta em xeque e/ou são considerados fracos, levando a fama de dominados por suas companheiras. Para ela, a criação dos filhos fora do esquema de gênero dominante parece algo distante. Faz-se mister salientar que Saffioti (2001) não fala de uma educação fora da matriz de gênero, mas fora da matriz dominante de gênero, o que faz toda diferença, já que assim fica explícito que par a par com a matriz dominante, chamada por Butler (2003) de “Gênero inteligíveis” e calcados na estabilidade e continuidade entre “sexo, gênero, práticas sexuais e desejo”, existem as matrizes alternativas, móveis, fluidas, amalgamadas - todas disputando espaço pela hegemonia.

Com base no conceito butleriano de performance, Saffioti (2001) defende o gênero como resultado de repetidas expressões e afasta uma suposta ambivalência entre normal e patológico, ordem e desordem de gênero, apresentando as diferenças de gênero mais como uma concorrência modelar do que como uma oposição. Na sua concepção, se o gênero é uma ferramenta usada para significar relações de poder todas as categorias de sexo estão de alguma forma ligadas às matrizes de gênero. Dessa forma, dizer que um homem ou uma mulher estão fora da matriz de gênero equivale apenas afirmar que na prática eles não representam o modelo patriarcal.

Sob a ótica dessa autora, é justamente a mobilidade das diferentes matrizes de gênero que viabiliza a resignificação das relações de poder. Ao contrário estaríamos apegados a uma visão essencialista, biológica e social do gênero, negando aos sujeitos, apesar de toda pressão social, a liberdade de escolherem o seu próprio caminho. “O gênero, assim, apresenta sim um caráter determinante, mas deixando sempre espaço para o imponderável, um grau variável de



liberdade de opção, determinada margem de manobra” (Saffioti; 2001, p. 125-126). Lugar de onde milhares de mulheres lutam contra a ordem patriarcal e a violência que a caracteriza há muitos anos.

Consonante a Saffioti (2001), Segato (1998; 2003) também vê na fluidez de gênero a possibilidade para a construção de um contra-campo ao domínio patriarcal, desestabilizando-o. De acordo com ela, a universalidade da hierarquia de gênero pertence mais a uma estrutura abstrata das instituições do que aos/às sujeitos/as que nelas circulam. A seu ver, a construção dessa identidade acompanha o desenvolvimento do ser social, num processo no qual os signos anatômicos servem de referência para a identificação de um gênero que pode coincidir com a leitura social dominante desses significantes ou não, uma vez que a interpretação da relação entre as identidades e as inscrições anatômicas é sempre individual e aleatória. Isso posto, o nosso trabalho deve focar nos processos de trânsito de gênero sufocados pelas representações que visam fixar os/as sujeitos/as a posições determinantes e originárias. Cabe a nós visibilizarmos as experiências de circulação das pessoas pelos registros de gênero, demonstrando que todo/a sujeito/a tem a capacidade de ser um composto de gênero independente da forma como a identificam.

Aliás, Nikolas Rose (2001) chama a nossa atenção para as armadilhas da identidade como técnica de subjetivação, como um meio para se imprimir uma determinada conduta naquele/naquela que o/a sustenta. Conforme Rose (2001), no seio das sociedades modernas e ocidentais, variadas disciplinas definem pessoa como sendo um eu, singular e distinto, dotado de capacidades inerentes, lócus natural de anseios e desejos, que guardam uma vida interior de psique na qual se inscreve uma identidade que serve como padrão de julgamento para as suas ações e decisões. Nessas sociedades, a pessoa aprende a relacionar-se consigo como um sujeito psicológico que se interroga e se narra como possuindo ou pelo menos buscando esse eu estável e autoevidente. Crítico dessa moderna concepção do eu, Rose (2001) propõe o estudo do que ele chama de “genealogia da subjetivação”, o seu interesse, contudo, não estaria em produzir uma história das ideias sobre os seres humanos, mas em delinear as práticas e técnicas por meio das quais esses seres são compreendidos e conduzidos.

Assim sendo, a sua análise da subjetivação afasta-se de um olhar sobre a pessoa centrado estritamente nas diferentes formas como os sujeitos se comportam e se veem em diferentes tempos e espaços. Tal movimento apresenta o indivíduo como fruto de um problema histórico e não como resultado de uma narrativa histórica. Para Rose (2001), o eu moderno funciona como um ideal regulatório, produzido por e entre diferentes histórias, formas de pensamento, técnicas de regulação, problemas de organização.

Com base na filosofia foucaultiana, Rose nos informa que as técnicas intelectuais, vocabulários, normas, sistemas, etc., usadas pelos indivíduos para se relacionarem consigo e com os/as outros/as inserem-se numa gama de esquemas de pensamento ligados a determinados objetivos, exemplificadamente: masculinidade, feminilidade, honra, reserva, boa conduta, sucesso, virtude, prazer, dentre outros. Essas técnicas inventadas e disseminadas em diferentes práticas, escolas, famílias, ruas, locais de trabalho, tribunais, moldam a forma como conhecemos e interpretamos as nossas experiências, ou seja, o sentido que atribuímos a elas, produzindo-as.

Esse eu, tido como psicológico, é construído no ponto de intersecção nas quais diferentes práticas atravessadas por normas, técnicas e relações de autoridade enquadram os seres humanos em regimes de pessoas, cidadão, homem, mulher, pai, mãe, normal, cliente, paciente, lunático, orientando as suas condutas na direção desejada. Como mulher-professora, por exemplo, Apoema invoca uma série de linguagens de “pessoalidade”, docente, mãe, reputação, boa conduta, cidadã, feminino, que circulam na escola, na família, na igreja, nas leis e cujo significado visa a construção de um determinado tipo de caráter, de comportamento, de mulher-professora porque produzem agenciamentos e engendramentos que integram as chamadas tecnologias humanas, conceituadas por Rose (2001, p. 37) como: “montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos”.

Voltando à situação do pai que vai à escola ameaçar Apoema ao dizer: ***“Olha sua vagabunda se você falar isso de novo eu acabo com a sua vida”!*** Ao nomeá-la de vagabunda, ele está entendendo-a como vadia, aquela que se comporta de forma imoral e, com isso, julgando a sua conduta. Observa-se que a leitura que os pais e mães dos/das alunos/alunas fazem das aulas da professora está ligada a uma autoridade e/ou regime de verdade que norteiam as suas vidas, como é o caso quando a mãe diz que Apoema estava diminuindo a fé de sua filha, contestando a bíblia.

Nesta análise do lugar do discurso religioso e da igreja cristã, Rose (2001) descreve a relação pastoral como um exemplo de tecnologia polivalente cujo o discipulado, a exemplaridade incorpora-se a “pessoa por meio de uma variedade de esquemas de auto-inspeção, autosuspeição, exposição do eu, autodeciframento e auto formação” (p. 38). O autor aponta as técnicas de subjetivação utilizadas na igreja como a confissão e o aconselhamento, como recursos também encontrados na escola, sendo ambos usados como procedimentos para o ajustamento dos indivíduos. A essa altura já percebemos que as tecnologias humanas se

encontram ligadas à noção de governo. Este, porém, não se restringe a política estatal embora seja comum caminharem juntos, Rose (2001) lembra-nos o cuidado dos governos liberais em conhecer tais procedimentos a fim de promoverem um alinhamento entre os objetivos morais das principais instituições sociais, como a família e a igreja. De maneira que a atuação de um governo conservador pode abrir brechas para que as famílias questionem os assuntos veiculados em sala de aula retirando a “autonomia” da docente, que insiste em resistir aos controles (im)postos a ela como mulher-professora.

Segundo Rose (2001), a resistência não carece de nenhum tipo de teoria de agência para fomentá-la ou explicá-la. Ela nada mais é que a expressão de alguém que ama a liberdade e que luta contra os limites de um regime particular de conduta. Ademais, podemos refletir que “as técnicas para se relacionar consigo mesmo como um sujeito de capacidades singulares, digno de respeito, vão contra as práticas para se relacionar consigo próprio como o alvo da disciplina, do dever e da docilidade” (ROSE; 2001, p. 48). Como destaca o autor, embora possamos ser pensados, não existimos em forma de pensamentos. Assim, os mecanismos idealizados para nos conter também podem servir de justificativa para nos libertar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na analítica foucaultiana, é possível afirmar que à medida que a docência institui certa forma de ser e de viver, estabelecendo “o que não é coisa de professora”, podemos considerá-la uma prática de subjetivação, da mesma forma que as normas e os regulamentos destinados à formação dessa profissional, associadas às construções socioculturais acerca do gênero, da sexualidade e da raça/etnia incidem diretamente na forma como as nossas sujeitas de pesquisa, Fátima, Oya e Apoema vivenciam o gênero, a raça/etnia e a sexualidade no exercício da docência.

Assim sendo, identificamos nos discursos das professoras a criação de um regime corporal institucionalizado para que elas se relacionem consigo e com os/as outros/as. Este regime determina formas de se vestir, sentar, falar, sentir com o objetivo de estabelecer o governo das suas condutas. Neste universo, a religião (aqui pensada como um elemento da etnicidade), seja ela a judaico-cristã ou a afro-brasileira, viceja como uma importante tecnologia humana dotada de uma potência tal que além de promover uma autoconstituição por parte das docentes, influenciando nas suas próprias leituras de mundo e na forma como elas vivenciam o gênero, a sexualidade e a raça/etnia, atravessa os muros da escola, interperlando-as por meio de diferentes interlocutores, regimes de verdade, pessoalidade e autoridade.

Cabe salientar que por admitir e reconhecer em seus quadros os trânsitos de gênero e de sexualidade, a religião afro-brasileira aparece como mais flexível à norma, possibilitando uma maior fluidez do gênero e da sexualidade (SEGATO, 1998). Enquanto as religiões cristãs expressariam rejeição às abordagens construtivistas destas categorias sociais.

Ademais, observamos que sendo o gênero uma experiência racializada e vice-versa, e a docência um lugar social pensado para a mulher branca (RATTS, 2006), as nossas entrevistadas identificadas como negras ainda sofrem os efeitos do preconceito étnico-racial. Ver uma mulher negra ocupando uma posição de autoridade, em um cargo de vice-direção ou até mesmo em sala de aula, quando elas são naturalizadas para estarem, em especial, nos serviços gerais, pode causar estranheza em muitas pessoas da comunidade escolar.

Situação agravada conforme o agrupamento dos eixos de opressão, como no caso de Fátima, mulher negra, pobre e lésbica. Tal professora nos convida a pensar sobre a interdependência das relações de gênero e sexualidade, classe e raça. É sabido que Fátima nunca vai ser só a professora ou apenas a negra ou a lésbica, na sua vida. Essas categorias

entrelaçam-se, fazendo com que o corpo da professora seja contestado pelos/pelas colegas de trabalho. Ao mesmo tempo, a heterossexualidade compulsória gera uma autocobrança em relação ao seu comportamento como docente, implicando em determinados cuidados e distanciamentos na sua relação com as alunas.

Reconheço que notar as interseções entre raça/etnia, gênero e sexualidade nos discursos das professoras foi o momento mais emblemático da minha escrita, uma vez que a articulação entre o campo e os referenciais trouxe à tona uma série de memórias, ou melhor, de palavras racistas, sexistas fazendo-me enxergar que a agonística da mulher-professora negra, além de incluir questões sociais outras, é antes de tudo uma luta contra o estereótipo, contra a violência psicológica causada pelo racismo que nas escolas tomam formas nos olhares, piadas, apelidos, queixas, assédios, dentre uma série de outros constrangimentos.

Não obstante, se por um lado, Fátima, Oyá e Apoema se protegem e seguem o estabelecido pelas normas no que diz respeito às roupas mais adequadas às mulheres-professoras, ao distanciamento necessário entre docentes e discentes etc, por outro, essas docentes quebram o protocolo e subvertem padrões de gênero nas suas vidas pessoais e profissionais, demonstrando que apesar de reguladas concomitantemente pelas produções de gênero, sexualidade, raça/etnia, bem como pela docência vista como um espaço que ratifica e, por vezes, aprofunda as regulações que atravessam e marcam as suas identidades, elas não se anulam como sujeitas. Não são raros os momentos em que as docentes agem como transformadoras das relações de saber-poder as quais são submetidas.

De acordo com Foucault (1988) as relações de poder evidenciam as variáveis, móveis e instáveis de força, tensionadas por pessoas que podem resistir, possibilitando o escape e a insurgência de outros modos de existir. O olhar sobre um poder pulverizado sobre toda a rede social e sobre a sua a função produtora e não somente sobre o seu lado coercitivo nos permite uma melhor análise dos processos de subjetivação do ser, constituído, em sua compreensão, por meio de tecnologias de dominação e autodisciplinarização.

Ao visibilizar a transgressão não estamos tentando substituir uma lei por outra, ou uma verdade por outra, o que certamente promoveria uma rotação centro-margem. O nosso desejo é afirmar a diferença, resistir a processos de violências materiais e simbólicas contra o nosso corpo e o corpo da outra. “A localização dos pontos de resistência na não aceitação dos modos de subjetividade impostos nos oferece a possibilidade de mudar as práticas tidas como “intoleráveis” (BAMPI; 2002, p. 140).

Deste modo, espero que o contato com a trajetória de Fátima, Oyá e Apoema e as contribuições das autoras e dos autores trabalhadas/os no metatexto tenham sido

desestabilizadores e libertadores para vocês quanto foi para mim. Em outras palavras, se as relações de poder são antes jogos de poder e resistir é contestar o/a oponente visando a liberdade de tantas/os, em uma lógica na qual a minha liberdade depende da sua e assim sucessivamente. Então, tome aqui essa dissertação, agora é a sua vez!

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Ática, 2008.

ARAÚJO, Emanuel. A Arte da Sedução: Sexualidade Feminina na Colônia. In: PRIORE, Mary Del (Org.) **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 45-77.

ARRUTI, José Maurício. 2014. “Etnicidade”. In: SANSONE, Lívio; FURTADO, Claudio (Orgs.). **Dicionário Crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EdUFBA/ABA, 2014. p. 199-214.

BAMPI, Lisete. Governo, subjetivação e resistência em Foucault. **Revista Educação e Realidade**. v. 27, n. 1, p. 127-150, jan./jun., 2002.

BANTON. Michael. **A ideia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Tradução: Sérgio Millet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Mulher Negra no Mercado de Trabalho. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 479-488, 1995.

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.) **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 1, 1996.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu** [online], Campinas, n. 42, p. 249-274, 2014.

CANDIOTTO, Cesar. Foucault: uma história crítica da verdade. **Trans/Form/Ação** [online]. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 65-78, 2006. ISSN 1980-539X. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31732006000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31732006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 13 nov. 2019.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>. Acesso em: 22 abr. 2020.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CORRÊA, M. Sobre a invenção da mulata. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 6, n. 7, p. 35-50, 1996. ISSN 1809-4449. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1860>. Acesso em: 20 mar. 2020.

COSTA NOVO, Arthur Leonardo. **O armário na escola**: regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays. 2015. Orientadora: Miriam Pillar Grossi. 205 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2015.

COSTA, Cláudia Moreira. **Identidade étnica, gênero e pertencimento**: saberes de professoras egressas do curso de extensão em educação e culturas afro-brasileiras do ODEERE/UESB / Jequié. 2017. 110f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Jequié, 2017.

CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: CRENSHAW, Kimberle. **Cruzamento**: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac, 2009.

CYFER, Ingrid. A bruxa está solta: os protestos contra a visita de Judith Butler ao Brasil à luz de sua reflexão sobre ética, política e vulnerabilidade. **Cadernos Pagu**, n. 53, Campinas: SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2018.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo, condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia**. UNESP, São Paulo, 2009.

DIAS, Danilo. **Travestilidades, marcadores étnicos e docência**: um estudo com base em narrativas de uma travesti professora do interior baiano-Jequié. 2017. 109 f: il.; 30cm. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Jequié, 2017.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.



FELIPE, Jane. Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia. **Revista Tecnologia e Saúde**, Curitiba, n. 3, p. 251-263, 2006.

FIGUEIREDO, Roniel Santos. “**Eu comecei a ser vista na escola assim:** a professora feiticeira, macumbeira, a professora que trabalhava com viadagem [...]”: etnias, sexualidades e gêneros em [dis]curso. 2017. 192 f.. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Jequié, 2017.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise de discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 1997-223, nov., 2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 mar. 2020.

FLICK, U. **Desenho na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2009.  
FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr., 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p.75 - 85, maio/jun./jul./ago., 2003b. ISSN 1809-449X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>. Acesso em: 13 set. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun., 2003a.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, v. 6, n. 7, p. 67-82, 1996.

GONZALEZ, Lélia. "Por um feminismo afrolatinoamericano". **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988a.

GONZALEZ, Lélia. "Racismo e sexismo na cultura brasileira". In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS, n. 2, p. 223-244, 1988b.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 11-25, nov. 2007.

GRÜN, Mauro. A restauração da dúvida como operador ético, político e científico da investigação – revendo Sócrates e Descartes. In: Costa, M. V; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 141-153.

GUIMARÃES, Maisa Campos; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 256-266, maio/ago. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010271822015000200256&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822015000200256&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 maio 2019.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEILBORN, Maria Luiza. Entre as Tramas da Sexualidade Brasileira. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 43-59, 2006.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social** [online], São Paulo, v. 26, n.1, p.61-73, 2014. ISSN 0103-2070. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>. Acesso em: 19 jun. 2019.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento e gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo. Editora 34, 2003.

HOOKS, bell. Eros, Erotismo e processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado**: Pedagogia da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 113-124.

HUIJG, Dieuwertje Dyi. "Eu não preciso falar que eu sou branca, cara, eu sou Latina!" Ou a complexidade da identificação racial na ideologia de ativistas jovens (não)brancas. **Cadernos Pagu** [online], n.36, p.77-116, 2011. ISSN 0104-8333. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332011000100005>. Acesso em: 20 jan. 2020.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, dez., 2011.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. De Helenas e de professoras. Dossiê: Interpretando o Trabalho Docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica Editora. n. 4, p. 172-175, 1991.

LORDE, Audre. **There is no hierarchy of oppressions**. New York: Council on Interracial Books for Children, 1983.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997a. p. 57-87.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do “gênero”. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997b. p. 14-36.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago., 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e poder: Diferenças e desigualdades: afinal, quem é diferente?. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997d. p. 37-56.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997c. p. 88-109.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: Pedagogia da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, dez. 2014.

MACIEL, Patrícia Daniela. **Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência**. 2015. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

MACIEL, Patrícia Daniela. Os desafios de ser professora e lésbica nas escolas: a arte de viver e produzir o gênero na docência. **Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 4, p. 254-274, 2016.

MAIA, Kenia Soares; ZAMORA, Maria Helena Navas. O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psicol. Clin.** [online], Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 265-286, 2018.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros**. Depto de Educação Especial do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual São Paulo (UNESP), Marília, SP, 2004.

MELO, Débora de Jesus Lima. A produção social da identidade étnico-racial e o “lugar” do negro no Brasil: entre construções e desconstruções. In: REUNIÃO EQUATORIAL DE ANTROPOLOGIA, REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO NORTE E NORDESTE, 5., 2016, Maceió, AL. **Anais eletrônicos...**Maceió, AL: REA; ABANNE, 2016. Disponível em: [http://www.evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts\\_download/Debora%20de%20Jesus%20Lima%20Melo%20-%20201019805%20-%20203319%20-%20corrigido.pdf](http://www.evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/Debora%20de%20Jesus%20Lima%20Melo%20-%20201019805%20-%20203319%20-%20corrigido.pdf). Acesso em: 10 ago. 2019.

MEYER, D. E; SOARES, R. de F. R. Modos de ver e se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, M. V; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. de S. **Conhecimento prudente**. São Paulo: Cortês, 2006.

MILHOMEM, Maria Santana F. dos S. Gênero e sexualidade na escola: experiências vividas na rede municipal de Palmas, Tocantins. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 28, n. 1, p. 36-50, 2015.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 29. ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2010.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 21, p. 150-182, jan./jun., 2009.

MISKOLCI, Richard. Reflexões sobre Normalidade e Desvio Social. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, Dep. Sociologia/Pós-Graduação em Sociologia, v. 13/14, p.109-126, 2003.

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

MOLINIER, Pascale; WELZER-LANG, Daniel. Feminilidade, masculinidade, virilidade. In: HIRATA, Hélène et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 101-106.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual dos conceitos das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro [palestra], PENESB, Rio de Janeiro, 2003.

NUNES, Silvia Alexim. **O corpo do diabo entre a cruz e a caldeirinha: um estudo sobre a mulher, o masoquismo e a feminilidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Os (des)caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online], v. 15, n. 42, p. 7-21, 2000.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. “**Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar**”: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. 324 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP: [s. n.], 2008.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher Negra**: afetividade e solidão. Salvador: EDUFBA, 2013.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-48.

PEREIRA, Lusia Ribeiro. O Fazer Feminino do Magistério. **Projeto História** [Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História], São Paulo, n. 11, nov., 1994. ISSN 2176-2767.

PERROT, Michele. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, Maria Izilda Santos de; SOIHET, Rachel (Orgs.). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 13-28.

PETCHESKY, Rosalind Pollack. Direitos sexuais: um novo conceito na prática política internacional. In: BARBOSA, Maria Regina; PARKER, Richard (Orgs.). **Sexualidades pelo avesso**. São Paulo, Editora 34, 1999. p.15-38.

PIMENTA, Reinaldo. **A Casa da Mãe Joana**. Editora: Elsevier Gen, 2002.

PINHO, Osmundo de Araújo. Deusa do Ébano: a construção da beleza negra como uma categoria nativa de reafrikanização em Salvador. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2002. **Anais eletrônicos** [...] Caxambu (MG): Mimeo. 2002. Disponível em: [www.anpocs.com.br](http://www.anpocs.com.br). Acesso em: 08 maio 2019.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução: Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**, São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma, 2005. p. 107-130.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

REIS, Maria Cândida Delgado. Guardiãs do Futuro: imagens do magistério de 1895 a 1920 em São Paulo. In: BRUSCHINI, Cristina e SORJ, Bila (Orgs.). **Novos Olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Marco Zero: Fundação Carlos Chagas, 1994.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Revista Bagoas** [Estudos gays: gêneros e sexualidades], Natal, v. 4, n. 5, p. 17-44, 27 nov., 2012.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, jan./jun., 2001.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth I. B.. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.16, p. 115-136, 2001.

SAUNDERS, Tanya L. Epistemologia negra sapatão como vetor de uma práxis humana libertária. **Periódicus**, n. 7, v. 1, p. 102-116, maio-out, 2017.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 26, n.1, p. 83-94, 2014. ISSN 1807-0310.

SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. Tradução: Ana Carolina E. C. Soares. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327- 351, dez., 2012.

SEGATO, Rita Laura. Os Percursos do gênero na Antropologia e para além dela. **Série Antropologia**, Brasília: Universidade de Brasília, n. 236, p. 1-22, 1998. Disponível em: <http://dan.unb.br/images/doc/Serie236empdf.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

SEGATO, Rita Laura. Território, soberania e crimes de segundo Estado: a escritura nos corpos das mulheres de Ciudad Juarez. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 265-285, maio/ago., 2005.

SEGATO, Rita Laura. "Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiologia de la violencia". **Série Antropologia**, Brasília: Departamento de Antropologia da UnB, n. 334, p. 1-18, 2003.

SILVA, Joselina da; EUCLIDES, Maria Simone. Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil). **Educar em Revista**. [online], Curitiba, v. 34, n. 70, p. 51-66, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas": Situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cadernos CEDES** [online], Campinas v. 19, n. 45, p. 7-23, 1998. ISSN 1678-7110.

SILVA, Silvane Aparecida da. **Racismo e sexualidade nas representações de negras e mestiças no final do século XIX e início do XX**. 2008. 94 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Tiago Vargas da. Posições ocupadas por professoras negras na profissão docente. In: XIV Seminário Internacional de Educação no Mercosul, 2012, Cruz Alta. **Anais eletrônicos** [...] Cruz Alta: UNICRUZ, 2012. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2012/Historia,%20cidadania%20e%20trabalho/artigo/posicoes%20ocupadas%20por%20professoras%20negras%20na%20profissao%20docente.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.

SOIHET, Rachel. **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 13-27.

SOUZA, Larissa Fernandes Caldas. **Mito, história e individuação do feminino no candomblé: as imagens arquetípicas da guerreira, da amante e da mãe**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SOUZA, Lorena Francisco de; RATTI, Alessandro José Prudêncio. **Gênero, raça, educação e ascensão social: as professoras negras e suas trajetórias socioespaciais**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE TRABALHO E GÊNERO, 1., 2006, Goiânia.

SOUZA, Lucas Colangeli de. **Identidades étnicas de professoras: interseccionalidade de gênero, família e escola**. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Jequié, 2017.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A escola e a memória**. Bragança Paulista: Ed. da USF, 2000.

SOVIK, Liv. **A branquitude e o estudo da mídia brasileira**. Trabalho apresentado no NP13- Núcleo de Pesquisa Comunicação e Cultura das Minorias, XXV. CONGRESSO ANUAL EM CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, Salvador- BA, set. 2002.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: WARE, Vron (Org.). **Branquitude: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-386.

STEYN, M. Novos matizes da “branquitude”: a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In: WARE, Vron (Org.). **Branquitude, identidade branca e multiculturalismo**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 115-137.

STOLCKE, Verena. O enigma das interseções: classe, “raça”, sexo, sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.14, n. 1, p. 15-42, 2006.

STOLCKE, Verena. Sexo está para Gênero, assim como Raça para Etnicidade?. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 20, p.101-119, 1991.

TELLES, E. E. Identidade Racial, Contexto Urbano e Mobilização Política. **Afro-Asia**, n. 17, 1996.

VERGNE, C. M.; VILHENA, J.; ZAMORA, M. H.; ROSA, C. M. A palavra é... genocídio: a continuidade de práticas racistas no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 516-528, 2015.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, p. 81-103, 2001.

VILLAR, Diego. Uma Abordagem Crítica do Conceito de “Etnicidade” na Obra de Fredrik Barth. **MANA**, v. 10, n.1, p. 165-192, 2004.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, Editora Universidade de Brasília, vol. I., 1991.

WEBER, Max. Relações Comunitárias Étnicas. In: WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora da UNB, 1991. p. 267-277.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-82.

WERNECK, Jurema. **Construindo a equidade**: estratégias para implementação de políticas públicas para a superação das desigualdades de gênero e raça para as mulheres negras. Rio de Janeiro: AMNB, 2007.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo In: **Vents d'Est, vents d'Ouest: Mouvements de femmes et féminismes** anticoloniaux [en línea]. Genève: Graduate Institute Publications, 2009 (generado el 19 abril 2019). Disponible en Internet: <<http://books.openedition.org/iheid/6316>>. ISBN: 9782940503827. DOI:10.4000/books.iheid.6316.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.



## APÊNDICE A

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**

**Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98**

**Programa de Pós-Graduação em**

**Relações Étnicas e Contemporaneidade**

Eu \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Eva Fonseca Silva Spínola e Marcos Lopes de Souza projeto de pesquisa intitulado **“TRANSGRESSÕES DA SEXUALIDADE NORMATIVA DA MULHER: ANÁLISE DO DISCURSO DE PROFESSORAS DE DIFERENTES IDENTIDADES ÉTNICAS ACERCA DA SUA SEXUALIDADE”**, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Jequié - BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável pelo projeto

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS GERAIS:

NOME:

DATA DA ENTREVISTA:

LOCAL DA ENTREVISTA:

IDADE:

ENDEREÇO:

EMAIL:

TELEFONE:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

TEMPO NO MAGISTÉRIO:

- 1) Como você vê a questão da sexualidade da mulher na contemporaneidade?
- 2) Ser mulher e docente interfere em como você pensa e lida com a sua sexualidade?
- 3) Você já foi inquirida pela escola em relação a como você enquanto mulher e professora lida com a sexualidade no cotidiano do seu trabalho? E fora dele?
- 4) Como seus/suas alunos/alunas lidam com essa sua forma de lidar com a sexualidade?
- 5) Essa sua forma de lidar com a sexualidade foi construída desde mais jovem? Como isso se construiu ao longo de sua vida?
- 6) Quais fatores, elementos ou instituições influenciaram ou ainda influenciam a construção da sua sexualidade?
- 7) Qual a influência da sua identidade étnica na vivência da sua sexualidade?