

## NARRATIVAS DE PROFESSORAS LÉSBICAS E BISSEXUAIS: EXPERIÊNCIAS, HISTÓRIAS E RESISTÊNCIAS

---

Hugo Santos<sup>1</sup>

Ariane Celestino Meireles<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo discute as possibilidades e impossibilidades de cidadania íntima e sexual para professoras lésbicas e bissexuais em Portugal em articulação com trabalhos sobre lesbofobia em educação no Brasil. Através das narrativas e vozes de 10 professoras autoidentificadas como lésbicas e bissexuais, procurou-se aceder a diversas histórias e experiências, focando, particularmente, na descoberta identitária da sexualidade, nas experiências de discriminação e no envolvimento político e comunitário. Os resultados dão conta de uma heterogeneidade que nos impossibilita falar destas mulheres em termos monolíticos e unilaterais, como, por vezes, se sugere no senso comum, mas destaca-se o peso da heteronormatividade.

**Palavras-chave:** Cidadania; Lesbofobia; Educação.

**Abstract:** Supported by studies on lesbophobia in education in Brazil, our article discusses the possibilities and impossibilities of intimate and sexual citizenship for lesbian and bisexual teachers in Portugal. From the narratives and voices of 10 self-identified teachers as lesbians and bisexuals, we sought to access different stories and experiences, focusing on the discovery of sexual identity, experiences of discrimination and political and community involvement. The results show a heterogeneity that makes it impossible to speak of these women in monolithic and unilateral terms, as sometimes suggested in common sense. However, the weight of heteronormativity in different contexts still stands out.

**Keywords:** Citizenship; Lesbophobia; Education.



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

---

1 Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Pesquisador na mesma instituição, Portugal. E-mail: hmiguel\_s@hotmail.com. Orcid: 0000-0003-2808-9863

2 Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade do Porto, Portugal. E-mail: arianemeireles@globlo.com. Orcid: 0000-0001-8143-0915

## Introdução

Num dos mais antigos textos educacionais sobre como é crescer lésbica na escola – embalado possivelmente pelas certeiras críticas de Adrienne Rich (1980) ao patriarcado heterossexista – Marigold Rogers (1994) começava por dizer que as raparigas lésbicas sofrem uma “tripla invisibilidade”: como jovens, são invisíveis num mundo adulto; como mulheres, são invisíveis num mundo dominado pelos homens e, como lésbicas, são invisíveis numa cultura não heterossexual, ainda muito centrada na experiência de homens gays. As mulheres que entrevistadas neste artigo identificam-se como lésbicas ou bissexuais, mas não são propriamente jovens<sup>3</sup>: tratam-se de mulheres adultas, a maior parte com idades acima dos 40 anos e com uma vasta experiência e história de vida. O simples fato das mulheres aqui entrevistadas desempenharem o papel de professoras não as imuniza ao mesmo princípio da “tripla invisibilidade” de que nos falara Marigold, pelo contrário: ser mulher, professora e lésbica é preencher o mesmíssimo lugar de subalternidade e marginalização que Rogers atribui às raparigas. Isso acontece porque é suposto que as professoras não tenham uma sexualidade (ou pelo menos, não a expressem) e, se forem lésbicas, as pressões para essa ocultação tendem a ser muito maiores, como se a conjugação dessas três identificações, tomadas como internamente coerentes e diametralmente opostas, fosse um oximoro (MEIRELES, 2017).

Se a história das mulheres, como nos lembra Maria Joana Pedro (2005), é uma história de invisibilização constante, na história das mulheres lésbicas e bissexuais, essa abjeção se densifica ainda mais. Usa-se “lésbica” ou “bissexual” como uma categoria contingente dentro do espectro diverso e fluido da sexualidade humana, sempre mais vasto do que a sua colocação em rótulos.

Falamos de “identidades sexuais” entendendo-as como “construções culturais que inscrevem as distintas formas de experimentar prazeres e desejos corporais” (RIBEIRO; SOARES; FERNANDES, 2009, p. 184), sem negligenciar, do ponto de vista interseccional, que “os sujeitos são constituídos por múltiplas identidades – gênero, raça, etnia, geração, classe, nacionalidade, entre outras.” (RIBEIRO; SOARES; FERNANDES, 2009) e sem abdicar de algum “essencialismo estratégico” (SPIVAK, 1985) como

---

3 Ainda que a noção de “juventude” transcenda uma noção monolítica que a ancore a uma substância biológica, sendo, pois, sujeita a significados e objeto de percepções sociais, culturais e políticas, partilha-se aqui uma definição de *jovem* como todo(a) aquele(a) que possui entre 15 e 24 anos.

elementos de orientação cognitiva, social e política. Invocar identidades – termo francamente essencialista – ou identificações – termo mais dinâmico – é entrar num enredo intrincado onde diferentes processos e relações de poder e saber, no dizer de Michel Foucault (1987), são acionados. Ainda assim, porque são constituídas pela interpelação das estruturas de desigualdade (por exemplo, pelo insulto), as identificações são necessárias para reivindicar direitos e agir politicamente.

Num mundo de importantes vitórias legais face à igualdade de direitos para pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgênero e *queer* (LGBTQ), paredes meias, com ameaças conservadoras de retrocesso e desumanização, importa interrogar: e a experiência das professoras lésbicas? O que têm elas a dizer sobre preconceito e discriminação nos seus contextos e histórias de vida? Como descrevem e conjugam elas o seu papel como educadoras, com identificações que se sabe serem marginalizadas? Em uma sociedade como a nossa, em que uma maior afirmação convive lado a lado com o negacionismo da opressão, quais são as suas possibilidades de cidadania íntima e sexual? Os estudos sobre LGBTQfobia em educação tem-se centrado, sobretudo, nas experiências dos(as) jovens, sendo aqueles que focam os(as) professores(as) menos comuns. Mesmo em tais estudos, a juventude é produzida como um segmento excepcionalmente vulnerável ao *bullying* e suicídio (SANTOS; SILVA; MENEZES, 2017), e consequência disso é que se parte do pressuposto que as pessoas LGBTQ adultas não vivenciam dramas e dilemas graves e peculiares. E as professoras lésbicas? Partindo da pressuposição básica que é rara uma descrição da experiência lésbica que não passe pela menção à sua invisibilidade constante (RICH, 1980), queremos auscultar as suas vozes.

Como explicado por outras perspectivas (SANTOS, 2020; SANTOS et al., 2019), dentro do contexto lusófono, e por razões logísticas de tamanho territorial, populacional e de mobilização política e comunitária, uma parte significativa dos estudos LGBTQ em português, em várias áreas científicas e campos disciplinares, é geralmente produzido pelas ciências sociais e humanas no Brasil. Em Portugal, as experiências de professoras lésbicas permanecem um objeto de estudo profundamente subpesquisado, como, aliás, a realidade das lésbicas em geral (BRANDÃO, 2009; ESCOBAR; BAPTISTA, 2016; FERREIRA, 2015). Na busca pela quebra do silêncio, este artigo se centra nas histórias de vida e experiências de professoras portuguesas “assumidamente” lésbicas enquanto sujeitas genderizadas e sexualizadas. Com base em outros trabalhos nomeadamente

com origem no Brasil (MEIRELES, 2012; MEIRELES, HOFFMAN; MAMED, 2016; MEIRELES, 2017), mas desta vez, num outro contexto, queríamos conhecer como vivem as professoras lésbicas portuguesas numa era contemporânea de contrastes entre mudanças legais e prenúncios de recessão.

## **Contextualizando: a história dos direitos de mulheres lésbicas em Portugal e a lesbofobia na educação**

### **Percurso cronológico**

Mimetizando alguns aspetos das lógicas liberais e assimilacionistas do ativismo ocidental (sobretudo estadunidense), assumidamente centradas em apelos por direitos (FONSECA; ARAÚJO; SANTOS, 2012; PLUMMER, 2004; RICHARDSON, 2000; WEEKS, 1998) ao Estado e à lei, a luta pelos designados “direitos LGBTQ” em Portugal fez-se, sobretudo, através de um percurso *bottom up*, sendo os grupos informais e movimentos associativos dois dos vetores principais de reivindicação por mudança social e política (CARNEIRO; MENEZES, 2006; COLLING, 2015; FERREIRA, 2015; SANTOS, 2018; SANTOS, 2019). Isso só foi possível num contexto de liberdade democrática possibilitada pelo 25 de abril<sup>4</sup>, potencializado, posteriormente, “pela necessidade de Portugal dar uma “boa imagem” à EU como estado-membro” (SANTOS, 2019, p. 951), ainda que grupos de mulheres lésbicas, comprometidas com a ação e emancipação sociopolítica, sempre se tivessem mobilizado em diversos setores, mesmo nos coletivos feministas que, dado o peso de uma certa estereotipia de cariz flagrantemente misógino que interligara falaciosamente “feminista” e “lésbica” (cf. BRANDÃO, 2009; MAGALHÃES, 2010), algumas vezes se mostraram reticentes à integração das lésbicas ou ao reconhecimento delas como tal. Como relata Eduarda Ferreira (2015), a emergência de grupos organizados especificamente constituídos por lésbicas e para lésbicas, sensíveis à necessidade da criação de um espaço de diálogo, inicia-se timidamente na década de 1990, centrando as suas ações em publicações de revistas (*Organa, Lilás*) e comunidades de escrita como eixos norteadores

---

4 Como explica Hugo Santos, trata-se de uma revolução que se deu a 25 de abril de 1974 “onde, através de um golpe militar com a vasta adesão da população, se pôs fim à ditadura do Estado Novo, vigente desde 1933, de inspiração ultraconservadora e liderada por António Oliveira Salazar. Conta a história que, no dia 25, logo após a senha para a intervenção, uma florista (Celeste Caeiro), começou a distribuir cravos pelos soldados, colocando-os nas espingardas, num gesto de solidariedade que foi seguido pelos populares presentes. O cravo tornou-se, pois, um símbolo de uma revolução pacífica” (SANTOS, 2019, p. 958).

de apoio e partilha, algo que vai marcar distintamente o ativismo lésbico em Portugal. Contudo, um dos marcos mais categóricos para a visibilidade lésbica no país foi, sem dúvida, a Associação Clube Safo que, desde o início, se identificou “como um grupo assumidamente lésbico, na própria designação e na sua constituição” (FERREIRA, 2015, p. 40). Fundada na cidade de Aveiro, em 1996 (registada como “associação” a 15 de fevereiro de 2002), as suas ações vão passar a seguir um estilo mais comunitário e a envolver também atividades expressivas de convívio em espaço público e ao ar livre (debates, jogos, jantares, ateliês).

Durante toda a década 2000 até seu final em 2008<sup>5</sup>, a intervenção social e política vai adquirindo uma maior dimensão e expansão com a participação da associação em diferentes eventos de cariz sociopolítico, nomeadamente marchas (e.g., Marchas do Orgulho e Marchas Mundiais das Mulheres), assim como iniciativas académicas e mediáticas, verificando-se uma atitude dialógica (e, simultaneamente, tensional permanente), quer com o(s) movimento(s) feminista(s) (sobretudo na questão da descriminalização da interrupção voluntária da gravidez), quer com o ativismo LGBTQ *mainstream*, este que procurando assumir uma posição mais integrativa, nunca conseguiu esconder a sua predileção “masculinista”. Num trabalho baseado em entrevistas semidiretivas a ativistas lésbicas e gays portugueses(as), Ana Maria Brandão (2009) constata que estas formas de ativismo lésbico nutrem com o feminismo e o ativismo gay tensões na sua articulação, a que chama de “alianças difíceis”. Longe de serem impactantes, reconhece que uma militância assente numa “zona de fronteira” (BRANDÃO, 2009, p. 18) pode ser potencializadora para (re)pensar certas formas de ativismo e assim fortalecê-lo.

Ainda que estas tensões tenham sido bastante comuns no início da constituição e transposição desses grupos informais, com uma maior sensibilidade crítica, em organizações políticas formais, mais concentradas em ascensão e influência política, foram sendo não acabadas, ou resolvidas, mas mitigadas em nome de uma ação política integracionista centrada no fim da discriminação legal em função da orientação sexual, dizendo respeito tanto a homens gays e bissexuais, como a mulheres lésbicas e bissexuais (CARNEIRO; MENEZES, 2006). Das mais importantes alterações, pode-se referir, por exemplo, o acesso ao casamento civil ou

---

<sup>5</sup> Apesar da inação da associação em 2008, uma notícia recente dava conta que regressou às atividades. Disponível em: <https://dezanove.pt/clube-safo-prepara-regresso-as-1298835>. Acesso em: 12 abr. 2021.

à adoção de crianças, as proibições constitucionais da discriminação e o agravamento dos crimes de ódio com base na orientação sexual, além da introdução de temas LGBTQ na lei da educação sexual (COLLING, 2015; FERREIRA, 2015; SANTOS, 2018; SANTOS, 2019). Contudo, certas discriminações salientam, de modo mais evidente, a especificidade lésbica como, por exemplo, o acesso a técnicas de procriação medicamente assistida que até 2016 estava reservada a pessoas heterossexualmente casadas e em situação de doença.

Em relação à educação, um dos grandes marcos foi a instauração do decreto-lei da educação sexual que, após um percurso de *avanços e recuos*, passou a tornar obrigatória a educação sexual nas escolas, sendo o primeiro dispositivo de política educativa a mencionar os conceitos de orientação sexual, embora falhando na menção à identidade de gênero. Em duas das suas finalidades, pode ler-se que os objetivos da educação sexual são promover o respeito com base na orientação sexual e prevenir a violência com base nessa categoria (cf. SANTOS, 2019). Apesar do sucesso, a lei está construída numa lógica implicitamente idadista em que são os(as) jovens (LGBTQ ou não) que se constituem como o objeto e público-alvo das intervenções, e poucas pesquisas procuram saber como estas finalidades estão ou não a ser cumpridas. Como já se referiu anteriormente, “tem sido pouca a reflexão no geral, na teoria educacional, quando o assunto é gênero e sexualidade” (SANTOS, 2019, p. 945), com a investigação especificamente educacional em Portugal a ser bastante omissa sobretudo sobre temas LGBTQ.

### **Estudos sobre discriminação**

Apesar das alterações legais que hoje colocam Portugal num dos países mais avançados do mundo em matéria de direitos LGBTQ (SANTOS, 2019), o caminho por igualdade absoluta parece ainda ser uma miragem. No início da década, em vários questionários, Portugal tinha apresentado baixos níveis de aceitação de pessoas homossexuais dentro da Europa (COMISSÃO EUROPEIA, 2009; EUROPEAN SOCIAL SURVEY, 2006). Num estudo comparativo de Jorge Gato (2012) com estudantes universitários(as) brasileiros(as) e portugueses, verifica-se, de fato, que atitudes patologizantes sobre homossexualidade são relativamente raras, entretanto, atitudes heteronormativas são bastante comuns. Comenta o investigador que:

[...] embora discordem de que a homossexualidade seja uma perturbação psicológica, os participantes tendem a concordar mais com a apreciação desta orientação sexual como substancialmente diferente da heterossexualidade, com consequências nos papéis familiares, nomeadamente no que diz respeito ao casamento e à parentalidade. (GATO, 2012, p. 116).

Este padrão se repete em outros estudos sobre homofobia em contexto escolar onde discursos e atitudes profundamente preconceituosas e discriminatórias tendem a ser comuns (SANTOS; SILVA; MENEZES, 2017, 2018). Enquanto a homofobia tende a ser gradualmente desafiada – e não se pode esquecer como a “desejabilidade social” tem um efeito dissuasor na expressão de atitudes agressivamente preconceituosas –, a heteronormatividade tende a ser reproduzida de forma incontestada, uma realidade aliás partilhada com o Brasil, onde os crimes de ódio contra pessoas LGBTQ são um dos seus maiores problemas (CNDC, 2004; MOTT; PAULINHO, 2018; RIBEIRO; SOARES; FERNANDES, 2009). Relativamente à educação em Portugal, os Observatórios da Associação rede *Ex aequo*, que registram as queixas de discriminação de jovens LGBTQ e simpatizantes, vão revelando que a escola possui um dos contextos discriminatórios mais referenciados (PAULOS, 2014). Pesquisas mais focadas nos discursos destes(as) profissionais indicam que tendem a manter posturas bastante problemáticas, caracterizadas pela heteronormatividade constante e remissão de identificações homossexuais para o mundo do privado (SANTOS et al., 2019).

Por exemplo, um estudo qualitativo focado nos discursos de 24 professores(as) de escolas do ensino médio e secundário, especificamente sobre lésbicas, revela que a lesbofobia é reconhecida como sendo frequente e bastante comum no espaço escolar, caracterizada por estereótipos de género e invisibilização de identidades e tópicos LGBTQ. Refere-se que “a maioria das escolas não aborda a temática da homossexualidade, nem os preconceitos encontrados no corpo docente” (RODRIGUES; OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 60). No Brasil, os trabalhos de Ariane Meireles (2012, 2017) centrados nas narrativas de professoras lésbicas na educação pública de Vitória-ES, ilustra relatos que demonstram um quotidiano escolar permeado de preconceitos e estereótipos sobre identificações heterodiscordantes. A autora enfatiza como esse clima obriga professoras lésbicas e bissexuais a uma ocultação da sua orientação sexual como espécie de “blindagem” para garantir o respeito profissional. Formas de violência e assédio antilésbico assentes em pressões para esconder as suas

identificações sexuais no trabalho tendem a ser padrões comuns detetados em estudos internacionais (CONNELL, 2014; FERFOLJA, 2008).

Apesar de estudos em discurso direto sobre as experiências de pessoas LGBTQ em Portugal serem raros, sobretudo aqueles acerca das experiências de professoras lésbicas, tem crescido o interesse pelos temas de gênero e sexualidade (FERREIRA, 2015; RODRIGUES; OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2015; SANTOS, 2019). Muito dessa investigação tem-se alicerçado nos conceitos de “cidadania íntima” e de “cidadania sexual”, que aparecem muitas vezes conjuntamente interligados (FONSECA; ARAÚJO; SANTOS, 2012; PLUMMER, 2004; RICHARDSON, 2000; WEEKS, 1998). Como um modo de debater aspetos de uma cidadania determinada pela questão da sexualidade, o conceito emerge visando combater noções monolíticas de uma – como denomina Nuno Carneiro, “heterocidadania” (2012, p. 169) –, servindo assim como um parâmetro para a definição e redefinição de políticas públicas. Por “cidadania íntima e sexual” entende-se o conjunto de direitos (e deveres) relacionados com as esferas da intimidade e sexualidade humana (RICHARDSON, 2000).

As pessoas LGBTQ não estão excluídas de muitos direitos face a uma diversidade de outras identidades e identificações. Como seres humanos, lhes são imputados e reconhecidos diversos direitos (e.g., à vida), mas as suas orientações, identidades e relações íntimas e sexuais, frequentemente e em diferentes contextos, invariavelmente lhes coloca fora de uma conceptualização social enquanto seres humanos (CARNEIRO, 2012). Nos últimos anos, aspetos do conceito têm sido expandidos, mas também questionados (OLIVEIRA, 2014), mas continua a ser um interessante ponto de partida conceptual para interpelar as possibilidades de acesso a formas de vivenciar e experienciar a afetividade em pleno. É com base nos debates sobre cidadania íntima e sexual, e procurando colmatar lacunas na pesquisa educacional, que esta pesquisa se vai edificando. A partir das narrativas de 10 professoras portuguesas autoidentificadas como lésbicas e bissexuais, foca-se e discute-se, sobretudo, as possibilidades e impossibilidade de cidadania para sujeitos LGBTQ que são educadores.

### **Tendências e escolhas metodológicas**

Esta pesquisa se iniciou como parte de uma pesquisa realizada nos contextos brasileiro e português cujo objetivo incidia na exploração de experiências de discriminação em contexto escolar. Pesquisas sobre a realidade cotidiana das professoras lésbicas no Brasil (MEIRELES, 2012; MEIRELES,

HOFFMAN; MAMED, 2016; MEIRELES, 2017) revelaram formas de microagressões e discriminação sutis que tornam as possibilidades de uma vida cidadã digna de professoras lésbicas mais rarefeitas. A proposta foi compreender a experiência das professoras lésbicas portuguesas, procurando discutir pontos em comum e pontos distintivos entre elas, sabendo que se trata de realidades diferentes e evitando comparações ortodoxas e descontextualizadas. Interessados(as) nas suas vidas profissionais, no entrecruzamento com diversas identificações, fomos focando diversos temas e tópicos, e uma vez interessados(as) em querer tornar mais audíveis vozes e experiências triplamente marginalizadas, o método biográfico apresentou-se como uma escolha incontornável. Como explicam João Amado e Sónia Ferreira:

Os estudos (auto)biográficos consistem num tipo de investigação que visa captar, através de um relato ou narrativa, a interpretação que determinada pessoa faz do seu percurso de vida, com a respetiva diversidade de experiências e sentimentos pessoais que tiverem lugar ao longo do tempo e por fases, nas mais diversas circunstâncias ou contextos e em ligação com uma multiplicidade de sujeitos (e.g., pais, irmãos, colegas, patrões) e de sistemas (e.g., família, escola, emprego). (AMADO; FERREIRA, 2014, p. 169).

Seguindo uma linha investigativa que privilegia o professor como pessoa e a sua subjetividade (ARAÚJO, 2000; 2004), a escolha metodológica pelas narrativas foi orientada precisamente por uma intenção dupla: por um lado, visibilizar vozes mais invisíveis e marginalizadas, quer na sociedade, quer dentro dos contextos comunitários LGBTQ, por outro lado, pela intenção de dar aos(as) participantes a oportunidade de refletirem sobre suas próprias trajetórias e alcançar novos entendimentos sobre si enquanto sujeitos genderizados e sexualizados. Como meios para comunicar e dar sentido à experiência, a narrativa apresenta-se como um método ideal de auscultação, não apenas para reviver eventos passados, mas sobretudo para entender acontecimentos, fatos e ações observáveis presentes através do relato a outrem. Como refere Laura Fonseca:

[...] voz pode ser um conceito heurístico para pensar e visibilizar a realidade educacional feminina. Implica, além da pronúncia, o silêncio e o ruído que está a facilitar ou a impedir a relação educacional. As vozes relacionam-se com os procedimentos que asseguram e defendem que os grupos sejam incluídos com voz por direito próprio, o que implica falar e ser escutado, estar e falar por si próprio, uma política de representação e de participação. (FONSECA, 2008, p. 57).

Franco Ferrarotti (1989) defende que, através das histórias de vida, podemos não só aceder à subjetividade (pessoal e interpessoal), mas também às dimensões culturais e sociais em que a experiência dos indivíduos se constrói, fornecendo a narrativa informações importantes sobre contextos históricos e eventos políticos. É importante salientar que, dentro de uma panóplia tão diversa de perspetivas sobre a narrativa, procuramos nos desviar de um paradigma positivista e abraçar um paradigma construtivista. Como grelha de leitura e compreensão, invoca-se referenciais epistemológicos e teóricos múltiplos que atravessam diferentes áreas, abordagens e correntes, mas uma vez que se trata de uma pesquisa em Ciências da Educação campo disciplinar marcado pelo hibridismo teórico e metodológico, sem pudor em beber e socorrer-se de perspetivas hereges, compactua especialmente com as perspetivas feministas e LGBTQ, necessariamente comprometidas com a igualdade e justiça social na educação.

Quanto ao recrutamento, o acesso a participantes LGBTQ, sobretudo para uma pesquisa qualitativa, de natureza intrinsecamente intrusiva e na qual a empatia e o acompanhamento são cruciais, é uma das conhecidas dificuldades dos estudos sobre estas populações (SANTOS, SILVA; MENEZES, 2018). Como tal, recorremos à técnica de *snowball sampling* (SANTOS, 2020, p. 79) em que, uma vez identificadas algumas professoras lésbicas, estas convidariam outras para participar e por assim adiante. Explicitamente, procuramos diversificar as participantes em termos de orientação sexual (lésbica, bissexual) e identidade de género (trans, cis), etnia (brancas, negras, etc.), classe social e idade, possibilitando assim uma “trama polifônica” (RIBEIRO; SOARES; FERNANDES, 2009, p. 197), mas nem sempre isso foi possível dadas as condições circundantes. Teorizemos sobre este facto posteriormente. Findo o processo, tínhamos 10 professoras partilhando, quer caraterísticas comuns (as mais evidentes: o género, a identificação sexual, a nacionalidade, etnia, a região em que moram), quer caraterísticas distintas (o grau de ensino que lecionam e o contexto, o grau de assunção sobre a sua homossexualidade, entre outros)<sup>6</sup>.

Acerca do processo, decidimos elaborar entrevistas individuais e abertas com professoras lésbicas e bissexuais que lecionam em escolas com o ensino secundário (ensino médio no Brasil) do litoral Norte de Portugal. Entrevistamos

---

<sup>6</sup> É importante realçar que a menção a muitas destas características como “género”, “etnia” ou “orientação sexual” resultam da auto-identificação dos sujeitos e dependem da forma como cada um(a) fala de si. Ainda que problemático, defende-se aqui o ‘princípio da autodeterminação’: o direito próprio que cada um(a) tem de se afirmar como quiser.

professoras nas áreas do Português, Biologia, Filosofia, Educação Física e Química. As suas idades variavam entre 39 e 67. Foram entrevistadas a Ana (56), Raquel (50), Isabel (62), Sofia (52), Laura (61), Helena (54), Débora (39), Susana (54), Bia (47) e Leila (41). A Helena foi a única professora autoidentificada como negra, a Sofia e a Isabel identificaram-se como bissexuais e cisgêneras. Para cada uma das mulheres, o processo de construção narrativa envolveu três encontros biográficos, realizados em dias distintos, centrados em tópicos como infância, adolescência, relação com a família e grupo de pares, mundo do trabalho, relações íntimas e sexuais, entre outros.

Antes de participar nesta pesquisa, a todas as professoras foi solicitado assinar um termo de consentimento informado e o anonimato foi garantido através do uso de nomes fictícios. O anonimato, independentemente da assunção da homossexualidade de cada uma, adquire especial relevância para evitar constrangimentos institucionais e possibilitar respostas mais abertas e genuínas. Nesse sentido, é importante sublinhar o caráter autobiográfico deste estudo, reconhecendo que a sua pesquisadora principal é lésbica e professora, o que acaba por ter um efeito gerador de entendimento mútuo, como “ativista-investigadora” (MEIRELES; HOFFMAN; MAMED, 2014).

Depois de transcritas e analisadas, procedemos à sua análise com recurso à análise temática, identificando diferentes temas e subtemas (BRAUN; CLARKE, 2012). Neste artigo, por questões de espaço e foco, debruçamo-nos sobre dois temas em particular: (1) “Entre elas isso não acontece!”: histórias e experiências de cidadania silenciada; (2) “Os hétéros podem, nós não!”: Blindagens profissionais entre afirmação e orgulho. O primeiro reporta-se à história das professoras na descoberta da sua sexualidade e posterior (não)envolvimento comunitário e político. O segundo se refere, sobretudo, às experiências de discriminação em vários contextos, nomeadamente na escola e na sociedade. O objetivo deste artigo não é produzir resultados generalizáveis para outras populações de mulheres lésbicas, docentes ou não, mas sim transferir a realidade para outros contextos, desafiando as generalizações existentes<sup>7</sup>.

---

7 O conceito de “transferibilidade” é aqui importante, referindo-se a generalizações moderadas tendo em conta as especificidades de cada situação (AMADO; FERREIRA, 2014). Transferibilidade refere-se ao processo de fazer alguma transferência entre contextos como consequência de certas semelhanças entre eles. Como refere Pedro Rodrigues, a transferibilidade procede pelo “reconhecimento da semelhança entre objetos e questões dentro e fora do contexto, permanecendo sensível à variação natural dos fenómenos e reconhecendo que a verdade se encontra tanto no geral e no típico, como no particular e no atípico. Nesta perspetiva, a generalização procede antes caso a caso, correspondendo a uma transferência para um caso semelhante e não para uma população, raramente assumindo a forma de previsões, mas frequentemente ou geralmente conduzindo a expectativas” (RODRIGUES, 1992, p. 39).

## **Discussão: “Entre elas isso não acontece!”: histórias e experiências de uma cidadania silenciada**

Muito das experiências destas mulheres, assim como os sentidos que atribuem a elas, devem ser compreendidas na sua diversidade, desempenhando os modos como se vêem enquanto sujeitas quer genderizadas (i.e., marcadas por um sexo atribuído à nascença e por uma expressão de gênero que tanto pode ser masculina/*butch*, feminina/*femme* ou intermutável/*queer*) e sexualizadas (aceitando ou recusando a categoria identitária “lésbica” ou “bissexual” como centro definidor do *self*) um papel significativo na sua interpretação. Tal consideração é perceptível quando se procura compreender os sentimentos que acompanharam a percepção sobre a (homos/bis)sexualidade delas próprias. Para algumas destas mulheres, a “descoberta” da homossexualidade é marcada por angústia, sofrimento, incerteza, ou por algum tipo de dificuldade ou viragem que, apesar de tudo, se vai aceitando, digerindo, aprendendo a viver.

*Descobrir-me como mulher homossexual durante muito tempo trouxe-me muito sofrimento. ‘Porquê eu?’. Com o tempo fui compreendendo que o problema não estava em mim, mas sim nos outros! (Isabel);*

*Ao princípio, foi muito difícil, mas depois fui aceitando... (Ana);*

*Foi um processo e pêras! (Laura).*

Esta ideia de uma percepção de si enquanto sujeita sexualizada, acompanhada por alguma dor e incerteza, tende a ser um aspeto observado em outros estudos (CARNEIRO; MENEZES, 2006). Em três dos casos (Ana, Isabel e Laura) a “descoberta” da orientação sexual se dá de modo muito tardio, tendo estas mulheres tido, inclusive, relacionamentos com homens, com os quais tiveram as suas primeiras experiências íntimas e sexuais, depois do casamento, uma tendência observada em muitas lésbicas maduras (CONNELL, 2014). Contudo, também se revela que muito dessa ambiguidade se deve não à sexualidade em si, mas ao peso do estigma e da discriminação social envolvente, sobretudo num contexto marcado pela ditadura salazarista. Vale lembrar que neste período da história de Portugal, a ideologia salazarista, assente num paradigma católico de policiamento da sexualidade, perseguia e violentava pessoas LGBTQ (ALMEIDA, 2010), o que não admira que para muitas um dos marcos incontornáveis na sua história seja o 25 de abril de 1974 que veio a possibilitar algumas liberdades, inclusive sexual.

Para estas mulheres mais velhas, a descoberta foi acompanhada de solidão e de medo que alguém descubra, mas nem todas estas mulheres viveram a sua descoberta a partir do prisma da dor e do martírio. É o caso da Leila, curiosamente uma das professoras mais novas e para a qual a descoberta da sua sexualidade foi vivida com alegria e prazer, sempre sendo óbvio que era/é lésbica:

*Eu sempre soube que eu era e o que eu queria. Há muita gente que diz 'Eu só a partir dos 40, eu só a partir dos [x], eu fui casada', enfim, para mim sempre foi óbvio. Nunca gostei de homens, nunca me senti atraída, e sempre amei mulheres. AMO mulheres! [risos]. E é isso, lésbica e proud! (Leila).*

Leila já viveu num tempo diferente marcado por alguma liberdade e por isso, talvez, os seus discursos tendem a ser mais otimistas. Embora não taxativamente, esta oposição entre as meninas novas e as cotas tende a ser visível em muitos discursos, o que parece ser um divisor de águas entre elas. Essa divisão tanto pode alimentar fraturas internas e idadismos (com as mulheres mais velhas a serem penalizadas), mas também se constituir como um marcador erótico dentro da homossexualidade feminina, como vão afirmando algumas que preferem se relacionar com mulheres mais velhas (MEIRELES, 2017). A diversidade estende-se às famílias. As vivências de infância e as relações com a família são demasiado diversas para que se possa traçar com exatidão um perfil ou padrão singular. Em nenhum caso estas mulheres tiveram problemas, conflitos ou traumas que marcasse o seu percurso ou história de vida, como geralmente se julga num certo imaginário LGBTfóbico:

*Eu tive uma infância supernormal. Há muita aquela coisa de 'Ah, as lésbicas tiveram uma má experiência com homens ou algum trauma de infância, e isto ou aquilo', e não; sou uma mulher absolutamente normal, com uma infância normal [...]. Durante muito tempo, culpava-me pois pensava que era o que era por causa de, sei lá, a minha educação, a minha família, a relação com os pais, enfim, e nada, sempre fui uma pessoa normalíssima (Laura).*

A dimensão da classe social ou da condição socioeconômica parece funcionar aqui mais como um elemento distintivo nos modos de viver a infância do que a experiência de ser lésbica ou bissexual. Neste ponto, o recontar das suas experiências parece fazer emergir dois tipos de mulheres: as de classe média, que muitas vezes sentiam que o seu destino de se tornarem docentes seria mesmo esse, e as mulheres de classe trabalhadora, uma minoria que,

por terem passado a ter acesso à escola e a níveis de ensino mais alargados, passaram a ter novas oportunidades. Falamos de mulheres da década de 1960, época em que ir à escola estava implicitamente vedado aos contextos mais pobres da sociedade (ARAÚJO, 2000, 2004). Ainda assim, nas suas histórias, a descoberta da (homos)sexualidade é um ponto marcante de viragem para muitas destas mulheres e assume um papel crucial no modo como elas se interligam com o mundo social envolvente, da família ao grupo de pares. Este é talvez o aspecto que parece unir estas mulheres em torno de um cerne comum: a sua sexualidade. Esta descoberta – fala-se aqui de “descoberta” como sinónimo de um processo de reconhecimento e intangibilidade sobre os desejos íntimos e sexuais, assumindo que não existe um ponto concreto no tempo para esse reconhecimento, mas antes um período de reflexão e integração (CARNEIRO; MENEZES, 2006) – é acompanhada por muitos sentimentos e emoções, mas no final só resta a aceitação e a luta pela felicidade.

### **“Os héteros podem, nós não!”: Blindagens profissionais entre orgulho e vergonha**

Como já se foi referindo, muitas das experiências de discriminação destas professoras dependem de dois factores essenciais: (1) a sua expressão de género, i.e., o quanto elas se distanciam das normas culturais hegemónicas que definem o que se entende como feminilidade idealizada (ESCOBAR; BAPTISTA, 2016); (2) o grau de assunção da sua (homos)sexualidade, o que significa que as mulheres que expressam a sua identidade como lésbicas ficam expostas a um nível maior de interpelação (FERFOLJA, 2008). É a partir deste princípio básico de que, para se compreender que estão a ser discriminadas, a sua identificação necessita ser expressa, que se pode fazer indagações. Como muitas reconhecem, tal discriminação, geralmente, fica reservado para as mais visíveis<sup>8</sup>:

*Eu nunca sofri discriminação porque também ninguém sabia o que eu era ou deixava de ser. Penso que as meninas que são mais assumidas, mais “camionas” [faz aspas com os dedos], sofrem mais... Eu sempre fui uma bissexual feminina, vamos dizer assim, por isso ninguém desconfiava de mim. Isso tem muito a ver com se uma pessoa sabe ou não sabe. De mim ninguém sabia, logo eu passava. Outras colegas, calhar não... (Sofia)*

8 É preciso salientar que se é verdade que os sujeitos de pesquisa podem ceder à tentação de corresponder às expectativas do(a) investigador(a), não é menos verdade que, por razões de estigma ou possível perda de *status*, podem mentir ou omitir, negando serem discriminados/as ou, pelo menos, acharem que não o são. Nesse sentido, uma das estratégias, às vezes, é assumir o papel de testemunhas ou falarem em nome de outrem.

Geanine Escobar realça sobretudo a violência que interpela a lésbica *butch* cuja lesbianidade é, pelo menos simbolicamente, mais visível e, portanto, mais atacável. Nesse sentido, explica a autora, existem “especificidades que agravam ainda mais as discriminações já enfrentadas pela condição social dessas mulheres, que ora são confundidas com homens, ora são humilhadas publicamente por serem ‘masculinas’” (ESCOBAR; BAPTISTA, 2016, p. 294). A lógica do *passing* (OLIVEIRA, 2014) é muitas vezes usada para justificar a não discriminação ou violência. Dentro de um entendimento estereotipado que interliga expressão de gênero e orientação sexual, as lésbicas mais masculinas tendem a ser mais identificadas como tal e, conseqüentemente, ficam mais sujeitas a interpelações homofóbicas, que podem ir desde do insulto indireto até a agressões (ESCOBAR; BAPTISTA, 2016). Contudo, pelo menos no espaço escolar, nenhuma delas confessa ter sofrido ou assistido a discriminações diretas e ofensivas contra si ou contra outras, comparando-se frequentemente com a violência contra homens *gays* e ou pessoas *trans* que confessam ser mais frequentes e comuns (SANTOS; SILVA; MENEZES, 2017). Todavia, isso não significa que não sejam contados episódios em que se constituíram como objeto de desconsideração:

*Muita gente fala que nós, lésbicas, somos menos discriminadas, mas mesmo aí, somos muito invisíveis porque a discriminação não se vê. Por exemplo, há sempre estudos sobre homossexualidade que é masculina. Nunca pensamos na feminina! Na televisão, no cinema, enfim... Isso também é uma forma de violência. Tratar com desprezo um assunto que para mim é íntimo e sério!* (LEILA).

É frequente que algumas mulheres denunciem a invisibilidade das mulheres lésbicas e a sua remissão para o universo do privado e do indizível (ALMEIDA, 2010). A indignação de Leila é reveladora de uma cidadania íntima e sexual que é constantemente silenciada, mesmo em meios ou ambientes francamente, mais “G” do que “L” e “BT” –, ao mesmo tempo que deixa bem claro como essa invisibilização, longe de ser inofensiva, afeta a sua intimidade. Isso acontece na sociedade em geral, mas também no seu trabalho enquanto professoras com a heteronormatividade social a ser apontada como um problema (MEIRELES, 2017). Nesse sentido, a discriminação mais frequente é de ordem do sutil das microagressões, do heterossexismo subconsciente:

*São pequenos “nadas” que, se calhar, magoam os outros... O heterossexismo é um problema, de fato. Vamos imaginar a professora hétero pode falar do marido, dos filhos. Ela não diz*

*que é heterossexual, mas se diz que tem marido e filhos, parte-se desse pressuposto, né? As lésbicas já é mais complicado. Os héteros podem, nós não. Porque somos isto, somos aquilo, predadoras, masculinas, isto e aquilo (DÉBORA).*

“Pequenos nada” é um ótimo descritivo das microagressões como formas mais evidentes de homofobia sutil. Pode-se incluir nessas microagressões, por exemplo, a propagação de estereótipos sobre mulheres lésbicas ou bissexuais que tantas vezes existe no espaço escolar, como mostram diversas pesquisas (RODRIGUES; OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2015) e como também algumas mulheres vão denunciando (“predadoras”, “masculinas”, entre outros). Outras vezes diz respeito às blindagens de que nos fala Ariane Meireles, como uma expressão de efeito das pressões para esconder a sua sexualidade e desempenhar uma “boa imagem hétero e feminina”:

*Tenho um certo cuidado naquilo que publico no Facebook. Conheço histórias de mulheres que só por colocarem um ‘gosto’ numa publicação, descobriram que era lésbica, ou bi, e começaram a comentar. Há sempre rumores, burburinhos, por isso evito certas coisas. Eu não tenho problemas, vivo a minha vida normalmente, gosto muito de ser quem sou, mas tenho consciência que há muitas coisas que não faço, que não publico, que isto ou aquilo, com receio de perceberem que sou [lésbica]. Geralmente, na escola sou mais comedida. Não escondo, mas evito falar (RAQUEL).*

O discurso de Raquel sugere conflito e ambivalência sobre expressar a sua identidade e identidades profissionais. O fato de receber o rótulo de “professora lésbica” ou “professora bissexual” tanto a deixa orgulhosa como desconfortável. Por um lado, ela se vê como um modelo positivo (*role model*) para estudantes LGBTQs e como desconstrutora de estereótipos, por outro lado, na escola, ela procura distanciar-se desse rótulo, insistindo que a sua identidade profissional está separada da sua identidade sexual.

Num estudo de Catherine Connell (2014) sobre professoras lésbicas, a autora argumenta que a tensão experimentada por muitas é a incompatibilidade fundamental das demandas contemporâneas políticas LGBTQ, entre, por um lado, a manifestação de um orgulho afirmativo e, por outro, a garantia da aparência e das normas de profissionalismo respeitável que exige a professoras(as) LGBTQs serem cautelosos(as) e autodisciplinados(as) sobre as suas vidas pessoais e sexuais. É também o “estatuto epistêmico” (SANTOS, 2020, p. 86) das professoras que está em causa: o medo de enquanto lésbicas não serem capazes, ou menos inteligentes que os/as colegas heterossexuais.

Outras críticas se estendem à sociedade em geral com as professoras a revelar como certas atitudes e práticas são altamente preconceituosas, usando-se mesmo termos como “hipocrisia” e “cinismo social”. Uma dessas atitudes diz respeito ao modo altamente preconceituoso de como as sexualidades lésbicas/bissexuais são abordadas pelas pessoas. Um dos pontos falados e criticados foi a hiper-objetificação do corpo e da sexualidade entre mulheres para puro deleite do patriarcado heteronormativo (“a lésbica só existe para satisfazer o macho hétero, é o que parece no pornô!” [Débora]). A forma como o imaginário erótico e o mundo da pornografia integra as sexualidades lésbicas/bissexuais e o duplo padrão sexual de tratamento foram um ponto de menção nas narrativas. As lógicas discriminatórias entrecruzam-se obrigatoriamente com outras identificações dentro do espectro ou prisma da multiplicidade de identidades. Ainda que a expectativa tenha sido que os discursos da discriminação se circunscrevam ao fato de serem “professoras lésbicas”, as denúncias vão abarcar outras falas. É o caso de Helena que faz referência à invisibilidade das mulheres especificamente negras:

*Todas nós sofremos com a discriminação. Todas... Mas quando se trata das mulheres negras, ainda é pior. Sofremos por ser lésbicas e negras. Ou melhor, não é por sermos lésbicas ou negras, mas sim pelo preconceito. E as lésbicas masculinas, “as camionas”, ainda é pior, muito pior. São confundidas com homens, e humilhadas publicamente por serem “masculinas” (HELENA).*

Em toda a narrativa de Helena, descendente de cabo-verdianos, a sua identidade negra é um marcador distintivo que a interpela muito mais do que ser lésbica, mesmo que não queira, pois não se considera uma “ativista”, uma “militante”. A hegemonia da branquidade e o racismo estrutural e sistêmico da sociedade portuguesa não lhe dão alternativa além de criticar os alicerces culturais que impossibilitam a vivência plena da sua cidadania. Várias autoras têm chamado a atenção para a invisibilidade constante das mulheres negras, em particular lésbicas, como, por exemplo, Geanine Escobar, com considerações específicas sobre o contexto lusófono:

*Grande parte da comunidade negra portuguesa é explorada em empregos precários, desvalorizados, estigmatizados e o não reconhecimento da existência dessas pessoas enquanto cidadãs com direitos iguais é considerado algo normal. Com isso, o racismo institucional torna-se cotidiano. (ESCOBAR; BAPTISTA, 2016, p. 294).*

Também os trabalhos de Ariane Meireles (2012; 2017), mais centrados no trabalho docente e no ambiente escolar no Brasil, destacam o quanto a desigualdade afeta as professoras lésbicas negras, no contexto de um país que é herdeiro direto da colonização e escravatura. O racismo sistêmico de Portugal é aqui particularmente atacado, quando refere a “benevolência” e a muita da incapacidade de Portugal (fala-se aqui de Portugal como um construto simbólico, mais do que o país atualmente) em olhar criticamente para o seu passado colonial e escravagista. Apesar das experiências de discriminação e críticas à sociedade, também existem muitas experiências positivas que impossibilitam aceitar somente um paradigma vitimista que se fixe apenas na dor e martírio. Reconhece-se que as narrativas centradas apenas no *script* mártir/alvo/vítima, adquirem dividendos com a própria autocomiseração e, em muitos casos, gera mais solidariedades vazias do que reais empenhamentos em mudança. Quer ao nível da ‘saída do armário’ (*coming out*) à família e amigos/as, quer ao nível da constatação de uma nova realidade escolar (com a percepção de que os(as) jovens estão se a assumirem mais cedo e existe hoje uma maior visibilidade mediática *quasi-global*). Nesse sentido, estas professoras referem que estão lançadas as sementes para a mudança e transformação social, apesar de umas acreditarem mais nisso do que outras.

Já ao nível do envolvimento e participação política (em organizações ou coletivos) ou comunitária – com “meios” ou “ambientes” LGBTQ (ou especificamente lésbicos) –, diferentes visões e investimentos são mobilizados. Enquanto existem professoras lésbicas – assumidas ou não – que tem um entendimento mais político e engajado sobre a sua identidade, se envolvem em coletivos/associações (ou como pessoas independentes) de diferentes naturezas, e acreditam e se debatem por mudança e transformação social, ou seja, se reveem na “indissolubilidade entre os significados subjectivos e o sentido de pertença a um grupo onde comunalmente se vivencia a discriminação social” (CARNEIRO; MENEZES, 2006, p. 81), também existem aquelas – assumidas ou não – que não veem essa necessidade de afirmação política e envolvimento político ou comunitário, podendo ou não se hierarquizar implícita ou explicitamente (BRANDÃO, 2009). As primeiras tendem a ver-se como um elemento decisivo dentro de um quadro dinâmico de emancipação sociopolítica. Já as segundas não sentem a necessidade de se envolver em ativismos e militâncias nem frequentar espaços parcial ou exclusivamente para pessoas LGBTQ, ainda que não abduquem, em muitos casos, de se solidarizar com “a causa”, deixando bem claro que “não são contra”:

*[...] Eu não vejo necessidade de me cingir a isso [ativismo]. Sou muito mais do que isso. Se querem fazer uma marcha tudo bem, mas eu não me identifico [...] Eu sabia que havia bares lésbicos, até em Lisboa, na altura havia um [tenta recordar-se], não sei o nome, mas havia. Tinha umas amigas que iam. Elas gostavam muito, mas nunca senti essa necessidade. Conheci a minha companheira sem ir a esses sítios, mas pronto. Cada um faz o que quiser! (Sofia).*

Há uma clara ênfase na “descrição” e “comodismo” e também uma divisão demarcada entre opções ou escolhas individuais, e uns “outros” e “outras” mais coletivistas e politizados. Muito deste discurso é acionado com uma preocupação manifesta em não desejar hierarquizar, ainda que, geralmente o façam pelo não dito (MEIRELES, 2017). Com preocupações evidentes com apropriações homonormativas do conceito de cidadania sexual e a partir de uma entrevista a Rita, uma professora lésbica participante num estudo sobre pessoas LGBTQ, João Manuel Oliveira (2014) discute como muitos sujeitos incorrem num discurso que mimetiza lógicas assimilacionistas, hierarquizadoras e excludentes como quando optam pela estratégia desnecessária de ‘se passar’ por heterossexual ou quando procuram aceitação (ou tolerância) pela aquisição real ou aparente de capital e consumo. Também no discurso de algumas professoras se pode referir que há “uma dinâmica de compensação, que poderíamos também analisar como marcas de uma cidadania sexual que só inclui aqueles/as que podem ser incluídos/as, dado que ela mesma é marcada por diferentes matrizes de opressão e privilégio” (OLIVEIRA, 2014, p. 75). Isto significava que, mesmo na diversidade, há um pluralismo que é preciso entender como um desafio às teorias da representação e ação política.

## Conclusão

Comprometidos com a diversidade LGBTQ em educação, procuramos neste artigo trazer um pouco das histórias da vida de professoras lésbicas e bissexuais, focando os tópicos das identificações sexuais, e as movimentações em dois espaços e contextos: na escola enquanto professora e na comunidade LGBTQ como (não) agentes políticos. Um aspeto que salta à vista é a heterogeneidade de modos como estas mulheres se percebem e se orientam revelando um feixe de identificações e desidentificações que complexificam o olhar linear de quem as olha. Esperamos que estas narrativas e todo o processo de envolvimento nesta pesquisa possam criar oportunidades de reflexão e transformação para estas mulheres rumo a um empoderamento político claro e assertivo.

Em vez de apenas coletar dados, sentimos a necessidade de estimular a reflexividade e construir significado através da interação. Quando os indivíduos falam de suas experiências, eles também utilizam a memória autobiográfica (AMADO; FERREIRA, 2014). Através da reprodução espaçada de eventos, reconstroem-se sentidos que permitem uma compreensão mais atual e nítida sobre o presente e sobre nós próprios, com impacto nas formas múltiplas como se gera expectativas sobre o futuro.

Mais uma vez se repete que não se pode generalizar sobre pessoas LGBTQ e, em particular, professoras lésbicas ou bissexuais a partir deste artigo, muito menos partir de discursos individuais para a criação e reificação de estereótipos. Pelo contrário: a intenção se prestou a analisar as narrativas com pluralismo, entrecruzando olhares e mostrando divisões e fraturas internas, produtivas do ponto de vista da complexificação intelectual. Há que esclarecer que se trata de uma pesquisa exploratória que rejeita generalizações ou apropriações ideológicas, mas que, através da indagação crítica, procurou evidenciar a polifonia lésbica. Sem pretensões de uma reinscrição no papel francamente cínico de “heróis(as)” ou “salvadores(as)”, a novidade (e intenção) assenta no ato de facilitar a emergência da voz a sujeitos-objeto de tripla invisibilidade e, assim, permitir contribuir para a teoria e política em expansão.

Também se reconhece alguma falta de diversidade no acesso à população participante, nomeadamente racial, não obstante a presença de Helena bastante crítica do racismo estrutural do país. Aqui a técnica de amostragem tem alguma responsabilidade, mas mais uma vez se demonstra como os circuitos de capital social são ainda tendencialmente regidos pelo privilégio branco (ESCOBAR; BAPTISTA, 2016; MEIRELES, 2017). Numa era global, têm sido cada vez mais frequentes os diálogos entre a investigação educacional feita no Brasil e em Portugal, sobretudo no que concerne às desigualdades de género e sexuais (SANTOS, 2020; SANTOS; SILVA; MACEDO; MENEZES, 2019). Sabendo da desvalorização dos contextos ibero-americanos face à hegemonia global da cultura anglo-saxônica, essas alianças se revelam essenciais. Mostra-se nesta pesquisa que muitos aspetos são ligeiramente diferentes como conquistas legais, clima social e envolvimento comunitário, sendo essas diferenças possivelmente explicadas por questões culturais (SANTOS, 2020). Contudo, noutros aspetos, é comum a experiência de discriminação vivida por professoras brasileiras, nomeadamente a invisibilidade heteronormalizadora, centro gravitacional da experiência universal de mulheres que gostam de mulheres (PLUMMER, 1992). Que esta pesquisa sirva para questionar também essa universalidade.

## Referências

AMADO, J.; FERREIRA, S. Estudos (auto)biográficos: histórias de vida. *In: AMADO, J. (coord.). Manual de investigação qualitativa em educação.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 169-185.

ARAÚJO, H. C. **As pioneiras na educação:** as professoras primárias na viragem do século contextos, percursos e experiências, 1870-1933. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

ARAÚJO, H. C. Em torno de subjectividades e de Verstehen em histórias de vida de professoras primárias nas primeiras décadas do século XX. *In: ABRAHÃO, M. H. (ed.). A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 311-327.

BRANDÃO, A. M. Lesbianismo, feminismo e activismo gay: alianças difíceis. **LES Online**, Braga, v. 1, n. 1, p. 12-20, 2009.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Thematic analysis. *In: COOPER, H. (ed.). APA Handbook of Research Methods in Psychology.* Washington: American Psychological Association, 2012. v. 2.

CARNEIRO, N. S. Violências íntimas multimarginalizadas: pensar e agir contra a normatividade. *In: NEVES, S. (org.). Intervenção psicológica e social com vítimas.* Coimbra: Almedina, 2012. p. 167-192. v. 2.

COLLING, L. **Que os outros sejam o normal:** tensões entre o movimento LGBT e o ativismo queer. Salvador: EDUFBA, 2015.

COMISSÃO EUROPEIA. **Discriminação na EU, 2009.** Lisboa: Eurobarómetro, 2009.

CNCD. **Brasil sem homofobia:** programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

CONNELL, C. **School's out:** gay and lesbian teachers in the classroom. Berkeley: California University Press, 2014.

ESCOBAR, G. V.; BAPTISTA, M. M. R. T. O pensamento das mulheres negras e a lesbianidade negra em contexto lusófono. *In: CONGRESSO*

INTERNACIONAL EM ESTUDOS CULTURAIS, 5., Coimbra, 2016.  
**Atas [...]**. Coimbra: Universidade de Aveiro, 2016.

EUROPEAN SOCIAL SURVEY. **Exploring public attitudes, informing public policy**: selected findings from the first three rounds. London: European Social Survey, 2006.

FERFOLJA, T. Discourses that silence: teachers and anti-lesbian harassment. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, Oxfordshire, v. 29, n. 1, p. 107-119, 2008.

FERRAROTTI, F. **Histoire et histoire de vie** : la méthode biographique dans les sciences sociales. Paris: Librairie des Méridiens, 1983.

FERREIRA, E. Movimento lésbico em Portugal: percursos e desafios. **Faces de Eva: Estudos Sobre a Mulher**, Lisboa, n. 34, p. 35-50, 2015.

FONSECA, L.; ARAÚJO, H.; SANTOS, S. Sexualities, teenage pregnancy and educational life histories in Portugal: experiencing sexual citizenship? **Gender and Education**, Oxfordshire, v. 24, n. 6, p. 647-664, 2012.

FONSECA, L. Transições à entrada do século XXI: vozes, percursos e biografias escolares de jovens ciganas e payas. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 27, p. 51-72, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1987. v. 1.

GATO, J. Homofobia dos dois lados do Atlântico: atitudes negativas face a lésbicas e a gays em Portugal e no Brasil. **Passages de Paris**, Paris, v. 7, p. 105-121, 2012.

MAGALHÃES, M. J. Feminismos e lesbianismo: derrubando o mito da Lavender Menace. **LES Online**, Braga, v. 2, n. 1, p. 33-46, 2010.

MEIRELES, A. C. **Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola**: notas sobre a cidade de Vitória. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MEIRELES, A. C. Lésbicas, bissexuais, cis, professoras: notas sobre cotidianos escolares. In: GIVIGI, A. C.; DORNELLES, P. (org.). **Babado acadêmico no recôncavo baiano**: universidade, gênero e sexualidade. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 113-131.

MEIRELES, A. C.; HOFFMAN, L.; MAMED, M. S. Lésbicas, bissexuais, cis, professoras: notas sobre cotidianos escolares. **E-Revista de Estudos Interculturais**, Porto, Portugal, n. 4, p. 1-17, 2016.

MOTT, L.; PAULINHO, E. M. **Mortes violentas de LGBT no Brasil**: relatório 2017. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2018.

OLIVEIRA, J. M. Cidadania sexual sob suspeita: uma meditação sobre as fundações homonormativas e neoliberais de uma cidadania de “consolação”. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 25, n. 1, p. 68-78, 2014.

PAULOS, R. **Observatório de educação LGBT 2014**: relatório sobre homofobia e transfobia. Lisboa: Associação de jovens LGBTI e simpatizantes, 2014.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PLUMMER, K. **Modern homosexualities**: fragments of lesbian and gay experiences. London: Routledge, 1992.

PLUMMER, K. **Intimate citizenship**: private decisions and public dialogues. Seattle: University of Washington Press, 2004.

RIBEIRO, P.; SOARES, G.; FERNANDES, F. Ambientalização de professores e professoras no espaço escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009. p. 183-211.

RICH, A. Compulsory heterosexuality and lesbian existence. **Signs**, Chicago, v. 5, n. 4, p. 631-660, 1980.

RICHARDSON, D. Constructing sexual citizenship. Theorizing sexual rights. **Critical Social Policy**, Thousand Oaks, v. 20, n. 1, p. 105-135, 2000.

RODRIGUES, L.; OLIVEIRA, J. M.; NOGUEIRA, C. Discriminação contra jovens lésbicas em contexto escolar. **Latitude**, Maceió, v. 9, n. 1, p. 55-71, 2015.

RODRIGUES, P. Avaliação curricular. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (org.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Lisboa: Educa, 1992. p. 15-72.

ROGERS, M. Growing up lesbian: the role of the school. In: EPSTEIN, D. (ed.). **Challenging gay and lesbian inequalities in Education**. London: Open University Press, 1994. p. 44-61.

SANTOS, A. C. Luta LGBTQ em Portugal: duas décadas de histórias, memórias e resistências. **Revista TransVersos**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 36-51, 2018.

SANTOS, H. A evolução da “diversidade sexual” no currículo escolar português: da revolução dos cravos ao neoconservadorismo. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 944-962, 2019.

SANTOS, H. “Ainda somos olhados de lado...”: experiências de integração e discriminação de estudantes brasileiros/as em Portugal. **LaPlage em Revista**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 75-90, 2020.

SANTOS, H.; SILVA, S. M.; MACEDO, E.; MENEZES, I. Diversidade sexual no discurso de professores: os perigos liberais da hiper-humanização, privatização e heteronormalização. In: MACEDO, E.; MENEZES, I. (org.). **Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal**. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 269-288.

SANTOS, H.; SILVA, S. M.; MENEZES, I. Para uma visão complexa do bullying homofóbico: desocultando o cotidiano da homofobia nas escolas. **Ex aequo**, Lisboa, n. 36, p. 117-132, 2017.

SANTOS, H.; SILVA, S. M.; MENEZES, I. From liberal acceptance to intolerance: discourses on sexual diversity in schools by Portuguese young people. **Journal of Social Science Education**, Bielefeld, v. 17, n. 1, p. 55-65, 2018.

SPIVAK, G. Interview with Angela McRobbie. **Block**, [S. l.], n. 10, p. 5-9, 1985.

WEEKS, J. The sexual citizen. **Theory, Culture & Society**, Thousand Oaks, v. 15, n. 3-4, p. 35-52, 1998.

Recebido em janeiro de 2020.

Aprovado em agosto de 2020.