

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA MAGALHÃES FORTES

**A ESCOLA E A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR:  
experiências da mulher lésbica afrodescendente**

TERESINA

2013

ANA CAROLINA MAGALHÃES FORTES

**A ESCOLA E A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR:  
experiências da mulher lésbica afrodescendente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, movimentos sociais e políticas públicas.

Orientador: Pós-Ph.D. Dr. Francis Musa Boakari – PPGEd/UFPI.

TERESINA

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

F738e Fortes, Ana Carolina Magalhães.

A escola e a educação não-escolar : experiências da mulher lésbica afrodescendente / Ana Carolina Magalhães Fortes. – 2013.

148 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

“Orientador: Prof. Pós-Ph.D. Dr. Francis Musa Boakari”.

1. Educação. 2. Gênero. 3. Afrodescendência.  
4. Lesbianidade. I. Título.

CDD 370

ANA CAROLINA MAGALHÃES FORTES

**A ESCOLA E A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR:  
experiências da mulher lésbica afrodescendente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, movimentos sociais e políticas públicas.

Teresina, 26 de agosto de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francis Musa Boakari  
UFPI (Presidente)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shara Jane Costa Adad  
UFPI (Examinadora Interna)

Prof. Dr. Francisco Barros Oliveira Júnior  
UFPI (Examinador Externo)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Valéria M. Fortes Lustosa  
(Examinadora suplente)

**“I am not free while any woman is unfree,  
even when her shackles are very different  
from my own”.**

**Audre Lorde**

**Dedico este trabalho às minhas  
entrevistadas, que me apresentaram seus  
mundos, suas histórias, suas verdades e me  
entregaram uma confiança mais do que  
valiosa: a minha inteira gratidão.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço pelas lições de Jesus Cristo em Terra, que pregou a igualdade e o amor entre irmãos e irmãs – obrigada por me fazer sentir o amor e o perdão, a resignação e a solidariedade.

Como verdadeiros presentes divinos, recebi três mães, que me acalentaram, cada uma à sua forma. Audrey é minha maior companheira e me ensina todos os dias a ser mais humana, no melhor sentido que a palavra traz. Agradeço a Inez, pelas sonecas que tirei ao seu lado, pelas minhas comidas preferidas, e por ter me oferecido o paraíso: a casa da vovó. Alzir, minha Dindinha, hoje meu anjo no céu, que reconhecia de longe os meus passos tortos no corredor e me saudava com a voz mais doce. Obrigada por todo esse amor!

Nazaré, que há pouco tempo se despediu de nós: que Deus te guarde em um lugar lindo, com a TV mais colorida, para que tu assistas tuas novelas preferidas. Obrigada por cuidar de mim e de toda a nossa família.

Obrigada, pai. Você vai ser sempre o meu herói e o sorriso mais lindo que já se abriu para mim.

À minha família. Eu adoro a companhia e o abraço de cada um(a) de vocês.

Ao Flávio, pela parceria construída, por tudo o que dividimos, por tudo o que só nós sabemos.

Aos meus/minhas amigos(as), (quase) sempre compreensivos(as) com as minhas ausências e com as minhas conversas de mestrandia repetitiva. Não posso citar nominalmente cada um(a), mas sintam-se representados(as) por essas duas figuras, Larissa e Chagas Júnior: vocês representam a verdadeira amizade para mim.

Ao professor Francis, que me ensinou muito mais do que qualquer outro professor poderia. Foi sempre um grande orgulho ser sua aluna. Espero um dia devolver para o mundo pelo menos um pouco do que o senhor me deu em forma de conhecimento. Se cada aluno(a) pudesse um dia ter um mestre assim...

Professor Francisco Júnior, obrigada pela música, pela suavidade. Professora Shara, não teria como agradecer à altura o seu acolhimento...

A todos os colegas e amigos(as) que fiz na UFPI. Ao Roda Griô – GEAfro: obrigada pelos ensinamentos compartilhados em nossos encontros. Aprendi muito com o ponto de vista de cada um(a) dos(as) integrantes do grupo. O conjunto de experiência que vivemos juntos(as) estará sempre marcado em mim e nas minhas convicções acerca da importância da busca pela igualdade através da educação.

À Ceixa, pelo carinho e atenção, desde o primeiro dia de aula na UFPI, em todos os meus maiores aperreios e alegrias.

Agradeço também ao grupo SEXGEN, que me acolheu na reta final desta pesquisa. Dai, obrigada pelas suas palavras, atentas e atenciosas. Meu carinho a todos(as) os(as) integrantes.

Ao Grupo Matizes, por todo o apoio e pela luta. Pelo exemplo. Avante!

A todas as pessoas que colaboraram de alguma forma com este trabalho: se por acaso não se encontrarem citadas aqui, me perdoem: falta espaço nestas linhas para todos os nomes, mas não falta lugar no meu coração.

A questão das diferenças, e das desigualdades e discriminações por elas geradas, é complexa, com nuances e características multidimensionadas. Incorporar esta discussão nas tentativas de compreender os atos discriminatórios e os óbices enfrentados por suas vítimas é necessidade na sociedade atual, em que as diversidades estão sendo problematizadas cada vez mais. Nesse sentido, a pesquisa em discussão tratou sobre as experiências educacionais vividas por mulheres lésbicas afrodescendentes. Como apoio para o presente estudo, foram consultados trabalhos de Moura (1988), Boakari (1994, 1999, 2003, 2007, 2008, 2010, 2011), Cunha Júnior (2005), Fanon (2008), Castro e Abramovay (2006), Schumacher (2007), Risério (2007), Gomes (2008), Martins (2013), Junqueira (2013), no que diz respeito à educação e afrodescendência. Os estudos de Butler (2001), Louro (2004, 2010, 2012), Furlani (2011), Brah (2013), Piscitelli (2013) também são fontes para este, no que concerne a questões de gênero, sexualidade e a intersecção entre estigmas. O estudo tinha como objetivo geral investigar as experiências de vida, na escola e fora dela, de lésbicas afrodescendentes que vivem em Teresina-PI. Os objetivos específicos foram caracterizar vivências da fase escolar, verificar a importância de outros agentes, como movimentos sociais, na promoção da educação fora da sala de aula e apontar de que maneira a escola e a educação realizada fora dela interferiram na construção da(s) identidade(s) das entrevistadas. A pesquisadora utilizou uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, à luz das contribuições de Caleffe e Moreira (2006). Através desta investigação, foi possível entender facetas diversas e desafiadoras de experiências deste grupo de mulheres lésbicas afrodescendentes, o que possibilitou a problematização das temáticas abordadas. Perspectivas foram lançadas, tais como a importância do debate sobre as diferenças e o respeito à diversidade no desenvolvimento da consciência crítica dos(as) alunos(as), temas silenciados na escola e em casa. A realização deste trabalho destacou a necessidade de que se desenvolvam mais pesquisas envolvendo gênero, sexualidade e raça e os consequentes entrecruzamentos destas categorias nas áreas das educações escolar e social, uma vez que a complexidade destas relações é, a cada dia, mais evidenciada.

**Palavras-chave:** Educação. Gênero. Afrodescendência. Lesbianidade.

## ABSTRACT

---

The issue of differences and inequalities and discrimination they engender, is complex, with multidimensionated characteristics. Embed this discussion in attempts to understand the discriminatory acts and the obstacles faced by victims is needed in today's society, where differences are increasingly being problematized. In this sense, the research discussion ensued about the educational experiences of African descent experienced by lesbian women. As support for this study were consulted jobs Moura (1988), Boakari (1994, 1999, 2003, 2007, 2008, 2010, 2011), Cunha Júnior (2005, 2008), Fanon (2008), Castro; Abramavoy ( 2006) Schumacher (2007), Risério (2007), Gomes (2008), Martins (2013) Junqueira (2013) with respect to education and afrodescendência. Studies of Butler (2001) Blonde (2004, 2010, 2012), Furlani (2011), Brah (2013), Piscitelli (2013) are also sources for this, with regard to issues of gender, sexuality and the intersection between stigmas. The study was aimed at investigating the experiences of life, in school and outside of lesbians of African descent living in Teresina-PI. The specific objectives were to characterize experiences of school age, to verify the importance of other agents, such as social movements, in promoting education outside the classroom and point out how the school and education held outside interfered in building (s) identity (s) of the interviewees. The researcher used a qualitative approach with semistructured interviews, in light of the contributions of Moreira (2006). Through this research, it was possible to understand various facets and challenging experiences of this group of lesbians of African descent, allowing the questioning of the subjects addressed, in addition to launching some perspectives for future studies in the areas of social and academic educations. This work highlighted the need to develop more research involving sexuality, race, education, and the intersections of these categories, since the complexity of these relationships is every day more evident.

**Keywords:** Education. Gender. African descent. Lesbianism.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

---

**ABPN Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**

**CEP Comitê de Ética em Pesquisa**

**CFE Conselho Federal de Educação**

**CNE Conselho Nacional da Educação**

**CNPM Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres**

**DATASUS Banco de Dados do Sistema Único de Saúde**

**FIES Fundo de Financiamento Estudantil**

**IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**

**IDH Índice de Desenvolvimento Humano**

**IFPI Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí**

**INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio  
Teixeira**

**IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**

**LGBT Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros**

**MEC Ministério da Educação e Cultura**

**PCN Parâmetros Curriculares nacionais**

**PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**

**PNE Plano Nacional de Educação**

**PROUNI Programa Universidade para Todos**

**RODA GRIO Grupo de Estudos em Gênero, Educação e Afrodescendência**

**GEOFRO**

**SEADE Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados**

**SEPIR Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial**

**SPM Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres**

**TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**UFPI Universidade Federal do Piauí**

<b>1 O QUE PRECISA SER DITO ANTES</b> .....	11
<b>2 DESMEMBRAR OS ELEMENTOS DA PESQUISA?</b> .....	21
2.1 As educações .....	25
2.2 Gênero: o ser mulher e algumas de suas implicações .....	30
2.3 Afrodescendência: uma breve discussão .....	33
2.3.1 Afrodescendência e a educação escolar .....	40
2.4 Lesbianidades .....	44
<b>3 COMO ENCONTRAR NOSSA(S) HISTÓRIA(S)</b> .....	48
3.1 As entrevistadas .....	54
3.1.1 Dandara .....	56
3.1.2 Luiza .....	57
3.1.3 Elza .....	58
<b>4 AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS</b> .....	60
4.1 A infância – primeiras experiências educacionais – eu vivo em que mundo? .....	61
4.2 A adolescência na escola e fora dela – quem sou eu? .....	67
4.3 O fim da adolescência e a vida adulta – posso ser eu mesma, afinal? .....	79
<b>5 ESCUTANDO AS MULHERES</b> .....	95
5.1 Ser mulher afrodescendente .....	95
5.2 Ser lésbica .....	103
5.3 A escola como reprodutora de diferenciações e (des)igualdades .....	107
5.4 Lições aprendidas fora da sala de aula .....	120
<b>6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR AS REFLEXÕES CRÍTICAS</b> .....	127
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	134
<b>APÊNDICES</b> .....	144

## 1 O QUE PRECISA SER DITO ANTES

---

Existem assuntos sobre os quais se conversa toda hora, e todo mundo já formou sua opinião, já leu reportagem sobre, já assistiu a um filme ou já nem aguenta mais ouvir falar. Há outros que ficam abrigados em territórios pouco conhecidos. Os lugares em que estão podem variar: pode ser no medo de ofender, no medo de invadir, talvez na vergonha de perguntar, na vergonha de não saber. Ainda podem se abrigar na raiva, no desprezo ou só no desinteresse mesmo. Andei por vários desses lugares para saber onde estavam essas histórias as quais venho contar, que não podem mais continuar assim tão escondidas.

Se eu me apresentasse, falasse sobre a minha idade, cor da pele, profissão, ou de outras características pessoais, certamente você seria capaz de me estereotipar, imaginar meu corpo, minha forma de vestir, falar. Talvez você não se surpreendesse se eu falasse de algumas experiências que vivi, porque muitas delas são bem comuns à história de vida de muitas outras mulheres. E realmente eu não tenho uma história de vida extraordinariamente incomum – pelo menos, até agora. Mas, há aproximadamente três anos, quando comecei a trabalhar junto a uma organização da sociedade civil, atuante na defesa dos direitos da população de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT), passei a vivenciar diariamente experiências que não me eram tão corriqueiras assim.

Na maior parte do tempo, não carrego uma mochila de estigmas pesada dentro desta sociedade brasileira contemporânea em que estamos inseridos(as). Digo na maior parte do tempo, porque já vivi situações em que me vi excluída, e isso acontece quando destoamos de um grupo por alguma característica que apresentamos. Nem sempre é possível a adequação ao bando, e acabamos como um ser dissidente, isolado, ainda que busquemos a inserção. O peso de nossa mochila varia de acordo com os contextos que vivemos: quanto menor a tolerância às diferenças, maior é a carga a ser suportada pelo diferente.

McIntosh (1990) já usou o termo mochila como metáfora em seu artigo *White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack*, mas a autora referia-se a um fenômeno negado e protegido por quem o carrega. Nesse caso, a mochila não carrega estigmas, e, sim, benefícios. É invisível, pois é conveniente que invisível permaneça:

quem carrega o privilégio branco, prefere não discuti-lo ou problematiza-lo, já que a cor de sua pele implica no gozo de vantagens automáticas. Sendo assim, melhor não debater o assunto para não correr o risco de perdê-la! Da mesma forma, ocorre com o privilégio masculino, ou os privilégios de ser um homem. Perceba que as demandas dos grupos defensores dos direitos das mulheres sempre reclamam das dificuldades que as mulheres enfrentam e não atacam as benesses recebidas pelos homens pelo simples fato de terem nascido com o sexo masculino. Da mesma forma, ativistas falam sobre racismo e suas implicações, mas não ensinam a perceber que um de seus corolários é o privilégio branco e a supervalorização que esta cor de pele tem.

Você pode pensar que, ao mencionar estigmas, marcas corporais, orientação sexual não dominante, eu esteja querendo falar em traumas, tristezas, ou sentimentos afins. Sim e não. Esses sentimentos fazem parte das vivências a serem apresentadas, mas, aviso, não é esse o enfoque principal deste estudo. Para tratar das experiências individuais das entrevistadas – no caso desta pesquisa, experiências educacionais –, precisamos levar em consideração elementos marcantes em suas biografias. Abordar a relação desses estigmas com a construção da(s) identidade(s) e da autoestima dessas mulheres pode trazer momentos de relato conflituosos e difíceis, ao mesmo tempo em que pode revelar conquistas, superações, amadurecimentos.

A mochila é um material que, usualmente, carregamos para ir à escola. Desde crianças, transportamos os livros que, supostamente, são essenciais para a nossa aprendizagem, assim como os lápis que vão colorir nossos desenhos e as canetas que escreverão nossas lições. Esse material, não se discute, todos(as) precisam levar, de acordo com as exigências do sistema de ensino tradicional. Contudo, há mais do que livros e cadernos sobre as costas de um(a) aluno(a). E o peso que cada um(a) deles(as) suporta, mesmo depois que se desvencilham das alças da mochila, ao chegar em casa ou ir para uma festa, pode ser diferente, de acordo com as especificidades de suas histórias. Mas isso será mais aprofundado nos capítulos seguintes, quando da apresentação das pessoas entrevistadas e de suas falas.

Para tratar da minha experiência como pesquisadora, minha relação com o meu projeto de pesquisa e a minha passagem pelo Mestrado em Educação, devo

fazer algumas observações preliminares. Não trabalho como professora, ao contrário da maioria de colegas desta turma de pós-graduação: só fui, até agora, aluna, espectadora, e, muitas vezes, alvo. A minha visão é a mesma daquele ser que fica sentado, ouvindo, anotando, supostamente aprendendo. Aprendi muitas coisas importantes quando passei pela escola e pela universidade. Mas, (in)felizmente, não sei se posso dizer que as coisas mais importantes que aprendi na vida me foram ensinadas em uma sala de aula.

Seis anos após o fim da minha graduação, ingressei neste programa, no início de 2011, como um peixe de água doce que sonha se aventurar em mares salgados. Não era acostumada com o sal nem com as ondas. Posso dizer que não estava pronta para o confronto com os tubarões nem para a solidão do alto mar. A Educação é uma área de conhecimento que me parecia muito distante do Direito. As leituras básicas, os conceitos, as correntes, os(as) principais autores(as), a postura em aula, a forma de produzir conhecimento científico, tudo era uma grande novidade. E tive que aprender muito sobre o oceano no qual resolvi mergulhar.

Sem usar de metáforas ou comparações, posso dizer que não parei de aprender desde que me tornei uma mestranda. Aprendi muito com as disciplinas, tão diferentes de tudo o que já havia estudado antes. Aprendi com os professores e com os(as) colegas, também com trajetórias e experiências muito distintas da minha. E foi nesse novo ambiente que o meu projeto de pesquisa foi nascendo e amadurecendo, com todas as dificuldades e encantamentos que um mundo novo nos proporciona.

A minha primeira tentativa de participar de um grupo no Mestrado aconteceu quando comecei a frequentar as reuniões do Roda Griô, hoje núcleo de estudos GEAfro, que pesquisa relações de educação, gênero e afrodescendência. O convite foi feito pelo meu professor e orientador, Dr. Francis Musa Boakari, minha maior referência e apoio, desde o dia em que me matriculei na Universidade Federal do Piauí. Assistir televisão, conversar com os(as) amigos(as), ouvir música, e demais atividades cotidianas foram modificadas, à medida em que participava dos encontros, porque o meu ponto de vista sobre elas e sobre o mundo estava se transformando a cada obra lida, a cada debate. Opressões e oprimidos(as) invisibilizados(as) passaram a ser visíveis para mim. E a minha forma de existir e agir precisou ser repensada.

Não vivia numa bolha: era consciente das desigualdades, de tantas naturezas, que existem no Brasil. Mas passar a estudá-las, desde a sua gênese até a sua proliferação e enraizamento em nossa cultura, mudou o meu olhar sobre tudo. No capítulo seguinte, apresentarei algumas informações que subsidiam essa minha metamorfose acadêmica.

No campo profissional, ao começar a trabalhar como advogada, junto ao Grupo Matizes, atuante na defesa dos direitos da população LGBT, em Teresina, comecei a me questionar a respeito da importância da educação praticada além dos muros das escolas e universidades, afinal, a atuação desse grupo favorece a inclusão e o fortalecimento da autoestima de muitas pessoas a partir de uma série de intervenções que se tornam situações pedagógicas valorosas.

O Matizes representa uma militância ativa e engajada nesse propósito, com sua atuação reconhecida por meios de comunicação locais e nacionais, por movimentos sociais diversos em todo o país, por setores do Estado, e pela sociedade piauiense. Ao longo deste trabalho, serão apresentadas mais informações sobre esta organização. De já, deve-se apontar que aquele ou aquela que sente, sentiu ou sentir-se um dia ameaçado(a) em seus direitos, em virtude de discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero, pode buscar a ajuda do grupo, que, quando necessário, fornece assistência jurídica gratuita, através do projeto “Tecendo Direitos, Costurando Cidadania”. É nesse momento em que passo a conhecer a história de vida de muitas pessoas.

As queixas e dúvidas são as mais diversas. Há casais que buscam o reconhecimento de sua união estável judicialmente ou a realização do casamento (procedimento possível de ser requerido em qualquer cartório de registro civil desde este ano), assim como pedido de pensão alimentícia. Há casos de violência cometidos em casa, na rua, dentro do ambiente de trabalho. Todavia, existe um ponto em comum entre a maioria desses casos: a maioria dos autores/vítimas aponta a discriminação em razão de sua orientação sexual ou identidade de gênero como elemento que dificulta sua vida social, profissional, familiar. Através do atendimento fornecido pelo grupo, essas pessoas podem ver suas demandas serem atendidas ou mesmo a simples luta pelo seu direitos já fazem-nas provar um pouco do sabor da justiça.

Uma das primeiras pessoas que recebi no escritório, encaminhada pelo Matizes, chegou muito abatida. Ao buscar o seu filho na escola, alguns minutos depois da hora da saída, foi repreendida por uma funcionária do colégio, que a acusou de negligência, em virtude do atraso. As duas, então, iniciaram uma discussão, que foi encerrada quando a funcionária da escola disse, entre outras ofensas, que sabia que a mãe do aluno era “sapatão” e que “estava precisando era de um homem”, em público.

Depois do ocorrido, a vítima da agressão procurou o Matizes e foi orientada a registrar um boletim de ocorrência contra a funcionária. Foi marcada audiência na Delegacia de Defesa e Proteção dos Direitos Humanos e Repressão às Condutas Discriminatórias. Duas advogadas compareceram para acompanhar a vítima, além de representantes do Matizes e de seu filho mais velho. Havia um número grande de pessoas para ampará-la. Depois de ouvir as últimas ofensas da funcionária da escola, a vítima não conseguiu replicar, sentiu-se sem defesa.

Ela era afrodescendente, tinha por volta de quarenta anos, cabelos longos presos, com algumas tatuagens e, pelo seu semblante, não parecia ser uma mulher frágil, embora estivesse fragilizada com o ocorrido. Mãe de dois filhos, sustentava a casa com o rendimento de seu trabalho. Para depor em seu favor, levou duas testemunhas que estavam na escola e que confirmaram que ela foi chamada por *aquela nome horrível*.

Uma das representantes do Matizes, na ocasião, comentou a razão que agravava o seu sofrimento: a vítima ainda vivia *dentro do armário*, não assumia a sua identidade lésbica e sofria mais do que outras mulheres com a mesma orientação sexual, que já haviam passado por situações similares, pois ainda “precisava se resolver consigo mesma”.

Este foi o primeiro caso de discriminação em razão de orientação sexual ou discriminação homofóbica que acompanhei.

Ainda que muitos não saibam, homofobia significa aversão a homossexuais. Sem precisar ir ao dicionário, a expressão compreende qualquer ato ou manifestação de ódio ou rejeição a homossexuais, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Apesar de a palavra homofobia albergar todos esses segmentos, novas expressões, como lesbofobia, bifobia e transfobia, surgem para dar ainda mais visibilidade à intolerância em todos os seus matizes. (DIAS, 2013, p.1).

A Presidenta da Comissão de Diversidade Sexual do Conselho Federal da OAB, Maria Berenice Dias, aponta que a homofobia compreende qualquer ato de ódio ou rejeição a homossexuais. Atualmente, são usadas expressões como lesbofobia e transfobia, por exemplo, para especificar qual segmento da população LGBT está sendo discriminado, conferindo maior visibilidade às diversas formas de violência. Neste trabalho, será usado o termo lesbofobia, quando fizermos referência à discriminação em virtude da lesbianidade de uma mulher.

Tal conduta é, antes de tudo, inconstitucional, posto que viola objetivo fundamental da República Federativa do Brasil, previsto em seu art. 3<sup>a</sup>, inciso quarto, qual seja promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Dias (2013) aponta que esta espécie de discriminação continua, entretanto, sem legislação específica que assegure a condenação penal dos agressores homofóbicos

Para regulamentar o comando constitucional, a Lei 7.716/89 criminaliza o preconceito de raça ou de cor. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto do Idoso atentam contra o preconceito em razão da idade. O Estatuto da Igualdade Racial visa a evitar a discriminação em face da cor. No entanto, a vedação constitucional de preconceito em razão de sexo – que alcança a discriminação por orientação sexual ou identidade sexual – prossegue sem uma legislação que criminalize atos de homofobia. (DIAS, 2013, p.1).

Nessa esteira, O Projeto de Lei da Câmara n.º 122/06 visa criminalizar a discriminação motivada unicamente na orientação sexual ou na identidade de gênero da pessoa discriminada. Se aprovado, irá alterar a Lei de Racismo para incluir tais discriminações no conceito legal de racismo, que hoje abrange apenas aquelas feitas em razão de cor da pele, etnia, origem ou religião.

Essencial mencionar que a iniciativa da lei coaduna com necessidades urgentes vividas pela população LGBT, especialmente no que tange à segurança. Conforme dados do 2º Relatório Sobre Violência Homofóbica 2012 (BRASIL, 2013), elaborado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), número de denúncias de crimes de motivação homofóbica cresceu 166% em relação ao ano anterior, passando de 1.159 para 3.084 registros.

Conforme o mesmo relatório, o número de violações também cresceu: de 6.809 para 9.982, configurando um aumento de 46,6%, Observe-se que, em uma

única denúncia, pode ser apontado mais de um tipo de transgressão. As fontes do relatório são o Disque 100, da SDH/PR, o Ligue 180, da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), e a Ouvidoria do Sistema Único de Saúde (SUS), do Ministério da Saúde. As denúncias mais comuns foram, nesta ordem, violência psicológica, discriminação e violência física. Essa é a segunda edição do estudo.

Em 2012, no Piauí, foram registradas 68 denúncias referentes a 124 violações relacionadas à população LGBT pelo poder público, de acordo com os dados fornecidos pelo estudo mencionado. Foi no início deste ano que atendi uma cliente mais jovem, de aproximadamente vinte e cinco anos, vítima que não compõe tais estatísticas por não ter formalizado qualquer denúncia (o que nos faz lembrar que os números reais de violência ainda são maiores). Ela trabalhava em uma câmara frigorífica na sede da empresa da qual era contratada, mantida a baixíssimas temperaturas, e, diversas vezes, tinha que sair deste local direto para realizar outras atividades, sob temperatura ambiente. Em um desses momentos em que saía da câmara, teve o lado esquerdo do rosto paralisado. Além da grave paralisia facial, da qual decorreu afastamento pela Previdência Social, também teve considerável perda da visão e passou a sofrer de dores de cabeça constantes.

Além dos transtornos resultantes do acidente de trabalho (gastos com remédios, dores intensas de cabeça, sessões incontáveis de fisioterapia) sofreu forte abalo emocional face à deformidade decorrente da paralisia. Sentiu-se diminuída como mulher com um rosto bem diferente do que exibia antes. Sofreu colapso nervoso sob o temor de nunca mais recuperar a antiga aparência. Mas o acidente de trabalho não foi o único motivo para o sofrimento dessa mulher.

Ao retornar para o trabalho, após o gozo de auxílio doença, foi transferida para outro local de trabalho, mas ainda como auxiliar de produção. Contudo, era submetida a trabalho penoso e vítima de maus tratos. Por inúmeras vezes o chefe a obrigava, sem equipamento de proteção individual de trabalho, a manusear produtos químicos nocivos (formol, inseticidas e outros). Além de realizar suas funções habituais, o seu superior hierárquico ainda ordenava que varresse e encerasse o chão, arrastasse maquinário pesado, e, até lavasse sua roupa. Havia outra auxiliar de produção no mesmo local de trabalho, mas a esta nunca foi requerida a realização desse tipo de serviço.

Constantemente era isolada do restante do grupo de trabalho, bem como, sofria reprimendas na frente de todos(as) os(as) colegas. As ordens de trabalho emitidas por seu chefe eram usualmente acompanhadas de vocativos grosseiros, como se ela fosse uma pessoa do sexo masculino, e que, por esta condição, contava com força extra para executar determinadas tarefas, consideradas mais pesadas. Era tratada como *o macho*.

Em virtude de características físicas e, especialmente, da homossexualidade a ela atribuída, sofria deboche e era submetida a serviços mais desgastantes. Foi atendida em hospitais, no setor de urgência, vítima de constantes acidentes de trabalho. Em uma das ocorrências, afirmou que chegou a “cuspir sangue”.

Houve muitos dias em que a vítima chorou escondida, no ambiente de trabalho, devido aos abusos sofridos. Ao chegar na porta da empresa, a vontade de nunca mais voltar para aquele lugar e esquecer aquela humilhação era muito grande, porém esta dependia do salário que ganhava.

Relatei esses dois casos não por acaso. Ambos envolvem mulheres lésbicas afrodescendentes que sentiram violada sua dignidade. Este grupo específico dentro da população LGBT traz nuances complexas, uma vez que a intersecção de características – afrodescendência e lesbianidade – tornam essas pessoas mais suscetíveis a discriminações em razão de raça e orientação sexual. Atuei em casos diversos, envolvendo personagens deste mesmo grupo, que, assim, ganhou a minha atenção especial, por apresentar especificidades – a relação interseccional de estigmas provocava uma vulnerabilidade quase irremediável.

Decerto, as vivências de todas as mulheres lésbicas afrodescendentes não são as mesmas: são pessoas diferentes, nem todas passam pelas mesmas experiências, de sucesso ou de sofrimento e cada uma delas tem sua forma de enfrentar e assimilar as conquistas, desafios, obstáculos que encontram. Ao reuni-las em um grupo, para tratar de forma mais específica as suas demandas, não se busca homogeneizar individualidades distintas e reduzi-las a um todo uniforme. Contudo, de alguma forma, em algum momento de suas vidas, suas histórias se cruzam, ao se depararem com atitudes discriminatórias.

Sob a perspectiva escolar, várias questões germinaram. Como foram os primeiros anos na sala de aula dessas mulheres? Quais as principais lições aprendidas? O que se lembram de seus professores ou professoras? Quais as

maiores dificuldades sofridas? De que forma a escola preparou essas pessoas, dentro de suas especificidades, para as lutas diárias que hoje enfrentam? As lições aprendidas na sala de aula foram, de fato, importantes para fortalecer a(s) sua(s) identidade(s)?

E fora da escola? Quantas delas querem e conseguem chegar à universidade? A que custo? E o que acontece depois de finalizada a graduação? As lições aprendidas nas ruas, através da aproximação dos movimentos sociais, da prática de esportes, de uma religião, tem alguma importância no fortalecimento de sua autoestima? Em que grau? O que gostariam ainda de aprender? O que sonham para a sua vida pessoal, sua carreira profissional? Ainda se permitem sonhar?

Impulsionada por todos esses questionamentos, foram registradas experiências educacionais de três mulheres desse grupo específico: investigar de que forma a educação escolar influenciou na construção da sua identidade enquanto mulher, lésbica e afrodescendente e como as experiências fora da escola também contribuíram para tal. Afinal, a educação escolar foi importante para a formação de sua(s) identidade(s)? Qual espécie de educação também influenciou nesta construção?

Uma pesquisa que alie educação e afrodescendência, além de gênero e sexualidade, tem forte clamor social. Muitas destas pessoas, que conjugam dessas características, continuam à margem das oportunidades de educação escolar, e, por conseguinte, da melhor qualificação e de melhores condições de vida, o que traz grande prejuízo social e agrava as desigualdades econômicas no país.

Foucault (1988, p. 99) aponta que a sexualidade aparece como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos(as), entre pais, mães e filhos(as), entre educadores(as) e alunos(as). Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: pode ser usado no maior número de manobras, e pode servir de apoio, de articulação às mais variadas estratégias. A partir dessa conexão com as relações de poder construídas socialmente, pode-se perceber a relevância do desenvolvimento de pesquisas na área da educação que envolvam a sexualidade.

Do ponto de vista acadêmico, as observações trazidas por esta pesquisa podem auxiliar não apenas professores(as) e pesquisadores(as) da área. Elas

podem alcançar a sociedade, gestores(as), germinando o desenvolvimento de políticas públicas nessa área, com a produção de efeitos para informação e conscientização de uma população.

No seguinte capítulo, é lançado um questionamento: “é possível desmembrar os elementos da pesquisa?”. Neste, os elementos da pesquisa serão apresentados em tópicos distintos – educação, gênero, afrodescendência e lesbianidades, contudo, assinalando, desde já, que todos eles estão inter-relacionados e só estão separados em seções para que esclarecimentos pontuais sejam feitos.

Depois de elencados os elementos da pesquisa, são relatados os caminhos percorridos: o terceiro capítulo trata sobre a metodologia utilizada, entrevista semiestruturada, e apresenta as interlocutoras, com um breve perfil de cada uma delas.

As experiências educacionais vividas pelas entrevistadas, na infância, adolescência e vida adulta, assim como os seus questionamentos, são narradas de forma cronológica no quarto capítulo. A análise do conteúdo das entrevistas é feita no capítulo quinto, dividido em quatro categorias, quais são: ser mulher afrodescendente, ser lésbica, a escola reprodutora de diferenciações e desigualdades e as lições aprendidas fora da sala de aula.

Ao final do texto, são feitas algumas considerações sobre as possíveis contribuições desta pesquisa e demais observações, condensadas no último capítulo.

O que se apresenta neste documento é uma pequena parte das aprendizagens e vivências desta pesquisadora durante os últimos dois anos, período em que foi possível enfrentar o saber-fazer ciência em torno de um problema complexo, cuja análise tem complexidade equivalente. Nossa sociedade ainda não conseguiu incorporar em sua estrutura as diversidades. Desse modo, este trabalho é mais uma tentativa de desenvolver um olhar crítico e construtivo sobre aspectos da vida de um segmento da população brasileira, privado ainda do tratamento igualitário devido a todos(as) os(as) cidadãos(ãs).

## 2 DESMEMBRAR OS ELEMENTOS DA PESQUISA?

---

Serão apresentados, neste capítulo, os principais elementos em que este estudo se debruça, os quais são educação, gênero, afrodescendência e lesbianidade. A bem da melhor compreensão, é prudente apresentar estes temas, em tópicos isolados, com esclarecimentos e observações pontuais sobre cada um deles. Entretanto, deve-se assinalar que, no plano fático, essas diferenciações e separações não se dão: todos esses elementos se misturam indissolúvelmente na personalidade dessas mulheres, e, portanto, exige-se a análise destas categorias de modo inter-relacionado, para melhor observar quais as suas influências nas vidas das entrevistadas. Pensando nessas intersecções e na impossibilidade prática de rompê-las sem prejuízo da pesquisa, o presente capítulo foi nomeado com esse questionamento: afinal, é possível desmembrar os elementos que compõem esta pesquisa? A resposta, como já mencionado, é não e a justificativa é delineada nas linhas seguintes.

Afrodescendência e orientação sexual compõem uma multiplicidade de diferenciações que, articulando-se com gênero, permeiam o social (PISCITELLI, 2008). A natureza deste estudo envolve, em sua essência, uma série de elementos que não podem ser analisados isoladamente, sob pena de alcançarmos conclusões incompatíveis com a realidade. Não podemos analisar afrodescendência, sexualidade e gênero, sem estabelecer relações, sem buscar conexões entre essas categorias para investigar, como esses elementos interagem no processo educacional e na formação das identidades das mulheres entrevistadas. A análise das interconexões entre racismo, gênero, sexualidade, classe, como marcadores de “diferença” (BRAH, 2006) norteia a execução desta pesquisa.

As pesquisadoras e teóricas feministas, ao inaugurar discussões sobre as relações de dominação, opressão sexual e o poder do patriarcalismo, acreditavam que eram afetadas todas as mulheres, indistintamente, na mesma proporção, através de um interesse específico comum e de uma suposta identidade feminina. Elas consideravam as desigualdades entre as mulheres face à relação binária entre homem e mulher e não percebiam que a posição de desigualdade social em que se encontram as mulheres afrodescendentes ocorre em função da sua condição –

mulher, empobrecida, afrodescendente – conjugada a fatores históricos e socioculturais, que produzem experiências diferentes, especialmente a partir da prática do racismo. As feministas, antes, não percebiam, ou não demonstravam perceber, como a relação entre gênero, etnia, raça, articuladamente, junto a outros marcadores culturais, constituem as relações de poder e afetam a vida das pessoas, (re)produzindo desigualdades dentro do grupo das mulheres (PARENTE, 2008) – que, dentre elas, possuem demandas específicas, de acordo com características e estigmas que carregam.

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (BUTLER, 2003, p. 20).

Butler lança expressamente esta relação entre o “ser mulher” e os demais marcadores identitários, que agregam complexidade a esta construção. A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de várias maneiras, conforme enumera Crenshaw (2002): discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A *interseccionalidade* é uma conceituação do problema que propõe capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação: os sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. E, além, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões praticadas nesses eixos, constituindo aspectos essenciais do desempoderamento.

As palavras da estudiosa elucidam ainda mais essa conceituação e a importância de sua aplicação nesta pesquisa:

Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, É distinto do patriarcalismo que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na

verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias. As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o 'tráfego' que flui através dos cruzamentos. Esta se torna uma tarefa bastante perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções. Por vezes, os danos são causados quando o impacto vindo de uma direção lança vítimas no caminho de outro fluxo contrário; em outras situações os danos resultam de colisões simultâneas. Esses são os contextos em que os danos interseccionais ocorrem – as desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

.Crenshaw oferece uma imagem de visualização simples para representar a questão da interseccionalidade: imagine que existam diversas avenidas, e é por cada uma delas que circulam os eixos de opressão. Em determinados pontos, as avenidas se cruzam, e a mulher que se encontra nesse lugar, nesse ponto de cruzamento, acaba por enfrentar, ao mesmo tempo, os fluxos das avenidas, que representam as subordinações, que se intersectam. A partir desta representação, depreendem-se os múltiplos fluxos opressores enfrentados pela mulher- lésbica-afrodescendente. Nesta perspectiva, o gênero não é considerado o único fator de discriminação e, sim, reconhece-se que outros fatores atuam conjuntamente.

Em uma outra abordagem, McKlintock (1995) aponta que raça, gênero e classe não são âmbitos diferentes de experiência, isolados entre si. Estes não poderiam ser agrupados e montados em um conjunto de perfeito encaixe, como peças de um *lego*. Não são categorias idênticas, mas se relacionam de forma íntima, recíproca e também contraditória – são *categorias articuladas*. Louro (2010, p. 54) também aponta que a maneira como se entrelaçam as diferentes formas de opressão não é, pois, uma equação que possa ser resolvida facilmente. “Relações de gênero racializadas”, “etnicidades generificadas” são apenas algumas das “combinações” que vêm impulsionando estudos cujos resultados estão longe de ser classificados como previsíveis ou estáveis.

Brah (2006) inova ao propor trabalhar com a *diferença* como categoria analítica, ao invés de *gênero*. Essa ideia remete à análise de como as formas específicas de discurso sobre a diferença se formam, são contestadas, reproduzidas e (re)significadas, pensando na diferença como experiência, como relação social, como subjetividade e como identidade (PISCITELLI, 2008, p. 269).

Nossas lutas sobre significado são também nossas lutas sobre diferentes modos de ser: diferentes identidades. Questões de identidade estão intimamente ligadas a questões de experiência, subjetividade e relações sociais. Identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais. A subjetividade – o lugar do processo de dar sentido a nossas relações com o mundo – é a modalidade em que a natureza precária e contraditória do sujeito-em-processo ganha significado ou é *experimentada* como identidade. As identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança. Mas no curso desse fluxo, as identidades assumem padrões específicos, como num caleidoscópio, diante de conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas. De fato, a identidade pode ser entendida como *o próprio processo pelo qual a multiplicidade, contradição e instabilidade da subjetividade é significada como tendo coerência, continuidade, estabilidade; como tendo um núcleo – que a qualquer momento é enunciado como o “eu”* (BRAH, 2006, p. 371, grifos do autor).

Este olhar relaciona identidade com as várias posições que um sujeito pode assumir, de acordo com o contexto em que está inserido, com o lugar que ocupa na sociedade. Dessa maneira, a identidade é um elemento essencialmente mutável, como um verdadeiro processo em si, em que se mesclam estabilidade e instabilidade, coerência e contradição, multiplicidade e unidade.

Na mesma esteira,

A pretensão é entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias. (LOURO, 2010, p. 24).

Assim, é proposta a percepção de gênero como um dos elementos constituintes da identidade dos sujeitos e também atribuí à identidade o seu caráter plural e mutante, com suas eventuais e possíveis contradições.

Serão apresentados, a seguir, em tópicos separados, estudos pertinentes à educação, gênero, afrodescendência e lesbianidade, leituras de apoio desta pesquisa.

## 2.1 As educações

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) prevê:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De acordo com a redação do dispositivo constitucional supra mencionado, é obrigação do Estado e também da família oferecer educação para que o ser humano se forme como um cidadão e torne-se apto para o trabalho. A publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), instrumento legal criado para proteção integral dos mesmos, por sua vez, dispõe:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.  
Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Através de lei específica, são salvaguardados os direitos da criança e do adolescente. No que concerne, especificamente à educação, são apresentadas as condições as quais esta deve apresentar:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:  
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II – direito de ser respeitado por seus educadores;  
III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;  
IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;  
V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.  
Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.  
Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (BRASIL, 1990).

Observe-se que a educação é direito garantido em âmbitos constitucional e legal, no sentido estrito. A igualdade no acesso, o respeito ao(à) estudante, a gratuidade do serviço, entre outras condições, são asseguradas expressamente, embora tal não ocorra da mesma maneira na realidade dos fatos.

A Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96 dispõe sobre o que o Estado brasileiro considera educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

A redação do referido artigo é bastante elucidativa: a escola é apenas uma das dimensões envolvidas pela educação. Os processos desenvolvidos dentro do seio familiar, as relações sociais, os movimentos sociais, as manifestações culturais são abrangidos pela educação, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, conforme legislação vigente em nosso país.

A educação compreende os processos de ensinar e aprender, e, também, de ajuste e adequação. É um fenômeno observado em qualquer grupo social, dos mais antigos aos modernos e atuais. A sociedade é a responsável pela sua manutenção, através da formação de gerações, com a transmissão das regras entendidas como necessárias à vida em grupo. Brandão (2007) afirma que ninguém escapa da educação. Todos(as) estão envolvidos(as), em suas histórias, de um modo ou de vários, em casa, na rua, na igreja ou na escola. É preciso, desde o início, salientar que, em consonância com o autor, acreditamos que não há uma única forma ou um único modelo de educação, nem tampouco o mais importante. A escola não é o único lugar em que se educa e pode ser que nem seja o melhor. O ensino formal nunca foi a única prática educacional e o professor habilitado não é o seu único praticante.

Sim, conforme a lei e os estudiosos da área, a educação existe onde não há escola. Mesmo antes da formalização do ensino, nas aldeias dos grupos tribais mais simples, todas as relações entre a criança e a natureza, supervisionadas por um adulto, eram situações de aprendizagem. O saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de alguma maneira; o saber dos guerreiros, das esposas, dos jovens; o saber que faz o artesão e o feiticeiro; todos eles envolvem situações de

aprendizagem interpessoais, familiares e comunitárias nas quais ainda não surgiram técnicas pedagógicas escolares, acompanhadas de seus profissionais de aplicação exclusiva (BRANDÃO, 2007).

Pode-se depreender que o ensino escolar é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia – a teoria da educação, com situações próprias para seu exercício, métodos e regras específicos, com instrutores habilitados para tal. Esse cenário é, comumente, associado ao principal local em que aprendemos, mas, como já assinalado, não é o único. Todas as nossas vivências são experiências educacionais diversas, ainda que não atreladas diretamente ao ensino escolar. A educação do indivíduo existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isso pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula – ao educando (BRANDÃO, 2007).

Saviani (1991, p. 21) compreende a prática pedagógica escolar como um *trabalho educativo*, e assim ele é apresentado.

O trabalho educativo é o ato de reproduzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Para este autor, está presente a ideia da *reprodução* de um conjunto de valores convenientes em cada *indivíduo*. Os indivíduos, para serem educados, *precisam assimilar* determinados elementos culturais, impostos pela escolas. Esse é o objetivo da educação escolar.

Foucault (1988) aponta que o sujeito é constituído historicamente, em paralelo à constituição das práticas e dos discursos utilizados nas diversas instituições sociais pelas quais passou, entre as quais está a escola. Dentro deste ambiente escolar, submetido aos ditames de uma sociedade, a cortina da invisibilidade e da repressão que envolve uma série de temas é estendida. Lá são

reproduzidas regras sobre o aceitável e o conveniente, o que deve ou não ser discutido em sala de aula (e também em casa), as brincadeiras que podem ou não ser realizadas no recreio (e em outros lugares), os trajes adequados para frequentar as aulas, dentre outras normas e rituais.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções, e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. (LOURO, 2010, p. 64).

Dessa maneira, a escola não desconhece as diferenças e desigualdades: a escola entende disso, e, na verdade, a escola produz isso. Um longo aprendizado vai, ao final, “colocar cada qual no seu lugar”. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes (LOURO, 2010).

Ora, desde os estudos de Bourdieu e Passeron e uma numerosa série de outros, as visões encantadas acerca do papel transformador e redentor da escola têm sido fortemente desmistificadas. Temos visto consolidar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos, seus corpos e suas identidades, legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. Dar-se conta de que o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização de suas lógicas e compromissos. (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Conforme aponta ainda Junqueira (2009), a escola endossa o modelo de poder que rege as relações sociais do mundo contemporâneo, por meio de seus vários arsenais pedagógicos: no topo, está a figura do adulto, masculino, branco, heterossexual, física e mentalmente considerado “normal”. Os destoantes desse perfil são “os outros”: estranhos, inferiores, pecadores, doentes, pervertidos. A lógica é reproduzida com o objetivo de homogeneizar, uma vez que não estimula o(a) aluno(a) a perceber e respeitar as diferenças entre ele(a) e os(as) demais colegas.

Bourdieu e Passeron (1992) desenvolveram a teoria da reprodução, baseada no conceito de *violência simbólica*. Para esses estudiosos, toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto impõe um poder arbitrário. A arbitrariedade se constitui na apresentação da cultura dominante como

cultura geral. Dessa maneira, para os(as) alunos(as) que estão inseridos em uma classe dominante torna-se tarefa mais simples do que para aqueles(as) que precisam se desapegar de suas culturas para aprender um novo jeito de se expressar e entender o mundo, para que, então, possa se tornar um sujeito ativo nessa sociedade. Nesta ótica, toda ação pedagógica é uma forma de violência simbólica (violência esta inerente e inevitável à educação), pois reverbera a cultura dominante, seus valores e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder (STIVAL; FORTUNATO, 2008).

Até em seus silenciamentos, a escola tradicional “serve automaticamente os interesses pedagógicos das classes que necessitam da Escola para legitimar escolarmente o monopólio de uma relação com a cultura que elas não lhe devem jamais completamente” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 140). Tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos é perceber o *não dito* – os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Certamente, nada representa melhor isto do que o ocultamento ou a negação da homossexualidade, e, por conseguinte, dos(as) homossexuais, pela escola. O silenciamento é adotado como uma espécie de garantia da “norma” (LOURO, 2010).

No que concerne àqueles que desafiam os limites impostos pela heteronormatividade, a escola deixa a sua marca, uma vez que

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. (JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

A existência da escola que reproduz padrões dominantes, assim como as espécies de violência praticadas em seu âmbito serão descritas novamente, quando as falas das entrevistadas denunciarem sua atuação.

Outras instâncias atuam junto à escola na formação de cidadãos, tais como a convivência familiar e no trabalho, as ações educativas promovidas pelo governo e também pela mídia independente, além das manifestações culturais e movimentos

sociais. Conforme assinalado na introdução, a atuação dos movimentos sociais do ponto de vista educacional terá enfoque especial nesta pesquisa.

Outro conceito que permeia esta discussão é o de movimento social. Neste estudo, ele se refere à ação de um grupo organizado que planeja alcançar mudanças estruturais por meio do confronto político, de acordo com sua ideologia dentro um contexto específico, permeado por problemas de ordem social. Para Castells (2000), os movimentos sociais urbanos são sistemas de práticas sociais contraditórias, que interferem na ordem imposta a partir das contradições específicas da problemática urbana. O autor ressalta ainda que os movimentos sociais devem ser entendidos em seus próprios termos: eles são o que dizem ser, suas práticas, sobretudo, as práticas discursivas, são a sua própria definição.

Os problemas que representam o conflito do qual emerge o movimento social podem ser os mais diversos, tais como falta de moradia ou más condições de saúde pública. No caso desta pesquisa, o Grupo Matizes atua, especificamente, na defesa dos direitos da comunidade LGBT no espaço de Teresina-PI.

Gohn (2010, p. 99) aponta que o movimento homossexual tem demandas específicas e diferentes dos movimentos nucleados sob a perspectiva de gênero, que trata mais das relações sociais entre homens e mulheres. Gays, lésbicas e transexuais não são apenas discriminados: eles são criminalizados. São alvos de atentados à vida, crimes de ódio, perseguidos e assassinados.

## **2.2 Gênero: o ser mulher e algumas de suas implicações**

O conceito de gênero não nega a biologia, mas enfatiza, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Dessa maneira, pretende-se recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos (LOURO, 2010, p. 22).

Há cerca de 30 anos, Fry e MacRae (1983) já apontavam que as diferenças de comportamento entre os dois sexos não podem ser explicadas apenas em termos de diferenças biológicas: os papéis sexuais são forjados socialmente. A partir desta imposição, é criada uma série de expectativas acerca do comportamento considerado apropriado aos homens e mulheres de acordo com sua posição social.

Estas expectativas, nem sempre conscientes são impostas através de uma série de mecanismos sociais. Desde o berço, meninos e meninas são submetidos a um tratamento diferenciado que os ensina os comportamentos e emoções considerados adequados. Qualquer “desvio” é reprimido e recupera-se o bom comportamento. (FRY; MACRAE, 1983, p. 11)

Ao falar de gênero, é preciso assinalar que o termo é empregado em estudos relacionados a homens e mulheres, masculinidades e feminilidades (FURLANI, 2011). Nesta pesquisa, o *ser mulher* é especificamente abordado, em virtude dos objetivos perseguidos: as partícipes, interlocutoras, entrevistadas são mulheres.

Gomide (2007) aponta que gênero é a representação cultural do sexo. Enquanto “macho” e “fêmea” seriam as diferenciações biológicas, homem e mulher seriam as construções culturais de gênero, com todas as implicações de direitos e deveres inerentes a esses papéis em cada sociedade. A desnaturalização do gênero é um dos pontos-chave do feminismo, especialmente a partir de Simone de Beauvoir (1980). O ser mulher é fruto de uma construção, e não de um determinismo biológico.

Beauvoir, em sua célebre obra *O segundo sexo*, declara:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade, é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que se qualifica de feminino (BEAUVOIR, 1980, p. 9).

Por sua vez, assinala Butler (2001) que, se o argumento de Beauvoir, de que não nascemos mas nos tornamos uma mulher, está correto, depreende-se que a mulher em si é um termo em processo, um devir, um construir do qual não se pode dizer legitimamente que tenha origem quando do nascimento ou fim com a morte. Dessa maneira, está suscetível a intervenções e ressignificações:

Mesmo quando o gênero parece se cristalizar nas formas mais reificadas, a cristalização é, ela própria, uma prática insistente e insidiosa, sustentada e regulada por diversos meios sociais. Para Beauvoir, nunca é possível se tornar finalmente uma mulher, como se houvesse um telos que governasse o processo de aculturação e construção (BUTLER, 2001, p. 33).

Oliveira (2006) se reporta a Jeffrey Weeks para mencionar que o termo gênero se tornou útil para designar a construção cultural e não biológica das desigualdades entre homens e mulheres. Para esse autor, a categoria gênero satisfaz a compreensão sobre as causas da dominação pelo homem e indica que a opressão não é algo inevitável, mas, sim, o produto de relações sociais específicas locais, culturais e históricas – que organizam o todo. Portanto, não são propriamente as características sexuais, mas a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas, que vai constituir, efetivamente, o que significa ser um homem ou uma mulher em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

Brah (2006) aponta que nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente de acordo com nossa localização dentro de relações globais de poder.

Nossa inserção nessas relações globais de poder se realiza através de uma miríade de processos econômicos, políticos e ideológicos. “Dentro dessas estruturas de relações sociais não existimos simplesmente como mulheres, mas como categorias diferenciadas, tais como “mulheres da classe trabalhadora”, mulheres camponesas” ou “mulheres imigrantes”. Cada descrição está referida a uma condição social específica. Vidas reais são forjadas a partir de articulações complexas dessas dimensões. É agora axiomático na teoria e prática feministas que “mulher” não é uma categoria unitária. Mas isso não significa que a própria categoria careça de sentido. O signo “mulher” tem suas própria especificidade constituída dentro e através de configurações historicamente específicas de relações de gênero. (BRAH, 2006, p. 341).

Não se pode falar de “mulher” tentando abranger toda uma universalidade, com suas diferenças de idade, classe, cor, orientação sexual, dentre outros marcadores identitários, ainda que isso não signifique desconstituir o valor deste signo, como bem frisa Brah. Cada uma dessas categorias reflete na condição da mulher dentro do contexto social em que está inserida e devem ser consideradas, e assim serão, para fins deste estudo.

Como já mencionado anteriormente, o gênero não é o elemento exclusivo a instituir a identidade do sujeito, uma vez que também atuam outros tais, como etnia, classe, nacionalidade, orientação sexual. Dessa maneira,

O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva, admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições

“fabricam” os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a Igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados” – produzem-se ou engendram-se, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 2010, p. 25).

Assim como a autora aponta que as instituições são “generificadas”, atravessadas pelo gênero, também podemos afirmar que são também definidas pelas classes, pela cor da pele, pela orientação sexual, dentre outros marcadores identitários.

De acordo com Sena (2010), é de fundamental relevância levantar a discussão sobre as desigualdades raciais existentes no contexto das desigualdades de gênero, por ser inevitável tratar das relações de gênero num país como o Brasil, sem tratar também das mazelas sociais decorrentes das desigualdades de raça que acometem profundamente as mulheres afrodescendentes.

### **2.3 Afrodescendência: uma breve discussão**

É comum ouvir alguém falando que racismo é “feio” e que agora “dá cadeia”. As crianças já são repreendidas ao usarem expressões que aludam à cor da pele ou estilo de cabelo para falar de seus coleguinhas ou da sua babá. E, assim, mandando calar a boca, o(a) brasileiro(a) pensa que ensina ao filho(a) uma boa lição: a de que todo mundo é igual, que não existem diferenças.

Seu Jorge, cantor e compositor carioca, já cantou que “a carne mais barata do mercado é a carne negra”. Os ideais racistas foram introjetados na cultura brasileira ao longo de séculos, o que transformou o racismo em um tema tabu, e, assim, o verso de uma música, mesmo que corresponda à realidade, pode ser chocante demais para aqueles que não refletem sobre afrodescendência. Ao contrário de perpetuar o silêncio, é preciso que se fale ainda não só sobre o racismo – que é apenas uma faceta sórdida da ignorância e do preconceito, mas sobre os próprios afrodescendentes: quem são? Quantos são? De onde vieram? Por que vieram? O que fazem? O que gostariam de fazer?

Afrodescendente é aquele ou aquela que descende da população africana. O uso deste termo foi consagrado em 2001, em Durban, na África do Sul, durante a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e

Intolerância Correlata, promovida pela ONU. Tal foi referendado no Brasil em 2002, através do II Plano Nacional de Direitos Humanos. Para Cunha Júnior (2006, p. 19), *“afrodescendente denomina um conjunto amplo de diversas nomeações dadas ao negro, pretendendo eliminar, assim, as desgastantes e não conclusivas discussões em torno do conceito do que é ser negro”*.

Porém, caso desconhecêssemos a aplicação do termo, e buscássemos compreendê-lo isoladamente, fora do contexto em que foi concebido, possivelmente, daríamos a ele outra interpretação, e, quem sabe, um outro uso. Afrodescendente significa, no sentido literal, descendente de africano. Dessa maneira, só poderiam ser chamados como tais aqueles que tem ancestrais nascidos na África.

A edição n. 116 da Revista Galileu, da Editora Globo, traz uma reportagem em que aponta que, em 1987, cientistas da Universidade da Califórnia fizeram o primeiro rastreamento do DNA mitocondrial humano e anunciaram que a mulher, ou ancestral mais antiga da espécie humana, veio da África há cerca de 200 mil anos. Os estudos foram refeitos com base em dados mais precisos e a idade da chamada Eva mitocondrial baixou para 143 mil anos. Em 2001, um artigo na revista inglesa *Nature Genetics*, sugere, com base em estudos coordenados pelo geneticista Peter Underhill, da Universidade Stanford, sobre a linhagem paterna do DNA de mil pessoas de 22 regiões, que os ancestrais do homem vieram da África Oriental há 59 mil anos.

O primeiro homem (e a primeira mulher, segundo a publicação, que nasceu 84 mil anos antes!) nasceu na África. Partindo desse pressuposto, todos os habitantes do planeta Terra são afrodescendentes, uma vez que os primeiros seres humanos que deram origem às migrações que povoaram todo o mundo saíram do continente africano. Logo, todos os brasileiros são afrodescendentes, eu sou afrodescendente e você, leitor(a), também o é.

2001 foi eleito o Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, e o objetivo desta escolha foi chamar a atenção do mundo para os objetivos da Conferência Mundial. Foi estabelecido um novo compromisso político internacional de eliminar todas as formas de racismo e demais formas de discriminação e intolerância. Até hoje, em todo o mundo, um número incontável de pessoas continuam sendo vítimas de atos desta natureza.

## A Declaração oriunda desta Conferência assim dispõe:

Declaramos que, para o propósito da presente Declaração e Programa de Ação, as vítimas do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata são indivíduos ou grupos de indivíduos que são ou têm sido negativamente afetados, subjugados ou alvo desses flagelos;

1. Reconhecemos que racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ocorrem com base na raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica e que as vítimas podem sofrer múltiplas ou agravadas formas de discriminação calcadas em outros aspectos correlatos como sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outro tipo, origem social, propriedade, nascimento e outros;

2. Reconhecemos e afirmamos que, no limiar do terceiro milênio, a luta global contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e todas as suas abomináveis formas e manifestações é uma questão de prioridade para a comunidade internacional e que esta Conferência oferece uma oportunidade ímpar e histórica para a avaliação e identificação de todas as dimensões destes males devastadores da humanidade visando sua total eliminação através da adoção de enfoques inovadores e holísticos, do fortalecimento e da promoção de medidas práticas e efetivas em níveis nacionais, regionais e internacionais;

3. Expressamos nossa solidariedade aos povos da África em sua luta incessante contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e reconhecemos os seus sacrifícios, assim como seus esforços para despertarem a consciência pública internacional acerca destas tragédias inumanas;

4. Afirmamos, também, a grande importância que atribuímos aos valores de solidariedade, respeito, tolerância e multiculturalismo, que constituem o fundamento moral e a inspiração para nossa luta mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, tragédias inumanas que durante demasiado tempo têm afetado os povos de todo mundo, especialmente na África;

5. Afirmamos, ainda, que todos os povos e indivíduos constituem um única família humana, rica em sua diversidade. Eles têm contribuído para o progresso das civilizações e das culturas que formam o legado comum da humanidade. A preservação e a promoção da tolerância, do pluralismo e do respeito à diversidade podem produzir mais sociedades inclusivas;

6. Declaramos que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e têm o potencial de contribuir construtivamente para o desenvolvimento e bem-estar de suas sociedades. Qualquer doutrina de superioridade racial é cientificamente falsa, entre outros, entre outras coisas, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, e deve ser rejeitada juntamente com as teorias que tentam determinar a existência de raças humanas distintas;

Essas disposições da Declaração foram transcritas para assinalar que o racismo, assim como outras práticas discriminatórias, são atos que preocupam autoridades e organizações sociais de muitos países, e que ainda afetam muitos grupos ao redor do mundo. Muitas pessoas, e o número é, repita-se, incalculável, sofrem discriminação em razão da cor de sua pele, de sua religião, de sua nacionalidade, dentre outras características. Na Conferência de Durban, foi

reconhecida essa gama de opressões e foi elaborado um documento em combate às discriminações de qualquer tipo.

O documento, ao se referir às pessoas africanas e de descendência africana, utilizou o termo “afrodescendente”, afastando o uso do termo “negro”. Embora, segundo alguns cientistas, o primeiro ser humano tenha nascido na África, e, por isso, sejamos todos afrodescendentes, em um mundo real, de discriminações e exclusão, ainda é preciso chamar de afrodescendente um grupo específico, que carrega características fenotípicas semelhantes. Tal ocorre não como uma segunda forma de segregar, como muitos acusam, equivocadamente. O uso do termo “afrodescendente” fez-se necessário na elaboração do documento, uma vez que este grupo é vítima de mecanismos específicos de opressão em função da discriminação racial praticada e, por isso, faz-se necessária implementação de medidas específicas para conferir dignidade a essas pessoas, o que é devido a todos os seres humanos em todos os cantos do mundo.

Intelectuais e acadêmicos (CUNHA JR, 1996, 2008; BOAKARI, 2011; SILVA, 2012; MARTINS, 2013) fazem uso do termo “afrodescendente” em seus escritos e defendem a “universalidade” do mesmo, uma vez que ele tem a mesma tradução em várias línguas, além de reunir vários grupos, descendentes de africanos que se espalharam pelo mundo. Além disso, é mais descritivo e não carrega as negatividades que a cultura ocidental emprestou a outros termos como “negro” e “preto”.

Vejam-se alguns conceitos oferecidos pelo tradicional dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 1400) à palavra negro:

1. De cor preta. 2. Diz-se dessa cor; preto. 3. Diz-se de indivíduo de etnia, ou raça negra. 4. Preto. [...] 5. Sujo, encardido, preto. 6. Preto.[...] 7. Muito triste, lúgubre [...]. 8. Melancólico, funesto, lutuoso [...]. 9. Maldito, sinistro. [...] 10. Perverso, nefando. [...]. 11. Indivíduo de raça negra. 12. Escravo.

Muito triste, lúgubre, sujo, maldito, perverso, escravo. Estes são alguns dos significados que a palavra “negro” adquire na língua portuguesa. Observem-se os conceitos emprestados ao vocábulo branco, no mesmo dicionário:

1. Diz-se da impressão produzida no órgão visual pelos raios da luz não decomposta. 2. Da cor da neve, do leite, da cal; alvo, cândido. 3. Diz-se das coisas que, não sendo brancas, tem cor mais clara do que outras da mesma

espécie. [...] 4. Claro, translúcido. 5. Pálido, descorado. 6. Prateado, argentado, argênteo [...]. 7. Que tem cãs, encanecido [...]. 8. Diz-se de indivíduo de pele clara. 9. Sem mácula, inocente e puro, cândido, ingênuo [...] (FERREIRA, 1999, p. 328).

Dentre os vinte oito usos possíveis da palavra “branco”, nenhum deles está ligado à negatividade, erro, mácula. Seriam mesmo negro e branco palavras ideais para se falar sobre pessoas, já que conotam valores tão distintos, sendo o segundo tão mais valorizado em detrimento do outro?

Cunha Júnior (2008, p. 230) aponta ainda que as discussões sobre o Brasil, nos aspectos de formação do povo e da cultura, não pontuam que o português, quando chegou em 1500 a este país, já havia sofrido forte miscigenação com os africanos, resultado, por exemplo, das invasões e ocupações mouras, durante 700 anos na Península Ibérica e de que esses mouros são povos da Mauritânia, africanos arabizados pela expansão do Islã, a partir do século VII. O africano também tinha contatos e trocas étnicas diversas com os europeus, a exemplo das invasões romanas na África. Através do termo “afrodescendente”, são reunidos no mesmo grupo negros, pardos, mestiços – já usadas por censos demográficos, e, ainda, os que são chamados de mulatos, através de linguagem pejorativa.

No Brasil, a discriminação está mais relacionada à cor da pele e aos traços faciais do que à ancestralidade. Essa é uma das razões pelas quais as pesquisas trabalham com a classificação de grupos de cor, em vez de grupos raciais. O movimento negro e setores do mundo acadêmico consideram que a proximidade de pretos e pardos em matéria de discriminação e desigualdades justifica juntá-los numa mesma categoria sociológica – os negros, afro-brasileiros ou afro-descendentes. (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2012, p. 65).

Compreenda-se, portanto, que, quando se fala de “população afrodescendente”, estão incluídos os indivíduos que se autodeclararam como pretos e pardos. A necessidade da condensação desses dois grupos em um só, adotado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), embora não aplicado pelo IBGE, justifica-se uma vez que as dificuldades e discriminações sofridas por esses grupos são próximas, similares, e fundamentadas por ideais racistas. Este é o mesmo entendimento de Santos (2002), ao assinalar que os dados estatísticos produzidos por instituições públicas brasileiras, como o IBGE e o IPEA, indicam que essa reunião de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas se justifica, posto que as situações enfrentadas por estes dois grupos guardam semelhanças. Há

semelhança estatística em termos de obtenção de garantias sociais assim como no que diz respeito à exclusão à qual são submetidos, em muitas esferas.

Embora seja usado academicamente em larga escala, não há unanimidade acerca da adequação do termo “afrodescendente”. Risério (2007) aponta que este termo não condiz com a realidade brasileira: na verdade, segundo o autor, o termo secundariza o “ser brasileiro”, já que aqueles que se definem afrodescendentes, remetem, primeiramente, às suas raízes africanas, e só, então, depois, são vistos como brasileiros. Neste diapasão, ao Brasil, caberia um lugar identitário subordinado.

Já a palavra “negro” adquiriu historicamente um valor inadequado ou até mesmo depreciativo em muitas regiões do mundo ocidentalizado. O Movimento Negro utiliza o termo repudiado por muitos para se intitular. Na década de 70, o movimento do Poder Negro (*Black Power*) nos EUA, que tinha posto o conceito de “negro” de cabeça para baixo, despindo-o de suas conotações pejorativas em discursos racializados, transformou-o numa expressão confiante de uma identidade afirmativa de grupo. O movimento do Poder Negro urgia os negros norte-americanos a construírem a “comunidade negra”, não como uma questão de geografia, mas antes em termos da diáspora africana global. Evitando o “cromatismo” – a base de diferenciação entre negros segundo o tom mais claro ou mais escuro da pele – “negro” tornou-se uma cor política a ser afirmada com orgulho contra racismos fundados na cor (BRAH, 2006, p. 333). Músicos, poetas, artistas, militantes utilizam o vocábulo “negro” com orgulho, no intuito de destacar o seu pertencimento e a sua identificação com a raiz africana. Dessa maneira, não se pode ignorar a carga política da qual esta nomenclatura está imbuída.

Schumacher (2007) aponta que cerca de quatro milhões de africanos foram trazidos ao Brasil, de forma coercitiva, criminosa, o que constituiu um verdadeiro tráfico de pessoas, entre os séculos XVI e XIX. Vieram para exercer, como escravos, serviços na agricultura, pecuária e extração mineral e vegetal. De acordo com os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último recenseamento realizado em 2010, a população que se autodeclara afrodescendente compõe 50,8% do total, cerca de 97 milhões de cidadãos e cidadãs. No recenseamento anterior, esse percentual correspondia a 45,3% da população, o que denota o crescimento do número de pessoas que se autodeclararam

pretas e pardas. De acordo com esses números, depreende-se que o orgulho de ser afrodescendente cresce em consciências individuais, assim como nos dados oficiais divulgados.

Contudo, apesar dessa maioria populacional afrodescendente, o racismo não desapareceu e pode se manifestar de duas formas interligadas: individualmente e institucionalmente. No primeiro caso, o racismo é representado por atos discriminatórios perpetrados por indivíduos contra indivíduos, que podem chegar a situações de violência real. A segunda forma é manifestada através de práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com seu apoio implícito. (BORGES; MEDEIROS; D'ADESKY, 2012). São exemplos do racismo institucional as formas de segregação nos espaços urbanos, especialmente no mercado de trabalho e na escola, e esta será apresentada na seção seguinte, com suas especificidades.

Para desconstruir o racismo introjetado nas pessoas e nas instituições, é necessário que se discuta também o *privilégio branco*, apresentado por McIntosh (1989) como um fenômeno negado e protegido. Ter uma pele considerada “branca” já coloca alguém em vantagem em relação a outra pessoa de fenótipo afrodescendente. Nessa lógica, pessoas “brancas” são cuidadosamente ensinadas a não reconhecer o *privilégio branco*, assim como os homens são ensinados a não reconhecer o *privilégio masculino*.

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado (BENTO, 2002, p. 26)

Embora esta pesquisa tenha sido feita com sujeitos afrodescendentes, é sabido que a questão das discriminações não envolve exclusivamente essa população, isoladamente. Necessário se faz também assinalar, expressamente, que o desmonte à discriminação deve ser também investigado e problematizado entre a população não afrodescendente, privilegiada em razão de suas características fenotípicas, que, por sua vez, são utilizadas como ferramentas de ascensão, crescimento na sociedade.

O poder conferido pelo *privilégio branco* pouco é discutido, uma vez que tal debate ameaçaria a manutenção da ordem da desigualdade racial implantada no

país, desde a chegada do colonizador europeu. O homem branco também é conivente com a discriminação racial sistemática, quando recebe, em silêncio, sem questionar, as benesses oriundas exclusivamente da cor da sua pele. As feministas brancas, como herdeiras dos privilégios que a sua identidade de raça e classe lhes conferem, silenciaram sobre as mulheres afrodescendentes e beneficiaram-se deste silenciamento, em prejuízo às experiências das mulheres de descendência africana (PARENTE, 2008). Analisando o racismo por essa ótica, podem ser desenvolvidas ferramentas diferentes e poderosas para funcionarem na sua desconstrução, a partir, inicialmente, da mente das pessoas em direção às suas ações, na edificação de uma sociedade igualitária e harmoniosa para todos(as), sem distinção.

### **2.3.1 Afrodescendência e a educação escolar**

Discutir temas relacionados à afrodescendência nas escolas brasileiras é hoje atividade prevista em lei. A publicação da Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003) incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". O art. 26 da LDB foi modificado e ganhou a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

A nova redação dada ao supra mencionado artigo assegura o estudo da História da África e dos Africanos, o que inclui não apenas a luta dos negros no Brasil durante o período da escravidão, mas durante toda a história do país. Sua cultura e a influência na formação da sociedade nacional, com enfoque nas suas contribuições deve ser abordada no ensino fundamental e médio, na rede pública e particular. Tais informações não devem estar restritas à disciplina de História e devem ser oferecidas no âmbito de todo o currículo, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e, também, História.

A inovação legal tem o escopo de transformar a abordagem com que africanos e afrodescendentes são apresentados a alunos e alunas através de recursos didáticos e práticas pedagógicas. Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias são apresentados, primeiramente, como escravos. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor: as histórias tristes perpetuam a marca da condição de inferiorizados pela qual essas personagens passaram. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica e sua reprodução intensa marca, numa única referência, toda a população afrodescendente (LIMA, 2005, p. 103).

Essa mensagem é eficaz ao ponto de auxiliar no prolongamento de uma dominação social real, interferindo negativamente na ampliação dos papéis sociais a serem ocupados pelos afrodescendentes (LIMA, 2005). Além de o sistema educacional brasileiro oferecer às crianças um conjunto de valores que destaca o modelo “branco-eurodescendente”, variados são os exemplos de situações de discriminação racial a que os(as) dissonantes deste padrão são submetidos(as). E tanto o fenômeno da reprodução exclusiva de valores eurocêntricos pelo sistema oficial de ensino quanto o fenômeno da ocorrência cotidiana de preconceito e discriminação raciais nas escolas são fundamentais para a explicação das desigualdades raciais na educação (CASTRO; ABRAMAVOY, 2006).

No Brasil, embora a falsa ideia da “democracia racial” tenha sido plantada e amplamente divulgada, são comuns ainda os comportamentos racistas, além da supervalorização do modelo “branco”. O racismo à brasileira faz uso da retórica antirracista, que naturaliza tanto as desigualdades raciais como as sociais, confinando amplos segmentos afrodescendentes a posições inferiores na hierarquia social, assim como o sexismo igualmente naturalizado e capilarizado na sociedade perpetua as desigualdades de gênero (GARCIA, 2010).

Esta exclusão, por conseguinte, repete-se no ambiente escolar. Os conflitos enfrentados pela aluna afrodescendente são diversos, uma vez que as mulheres são minoria no cenário político-histórico-social brasileiro na mídia, e a representação da mulher afrodescendente é ainda mais reduzida. Desde cedo, as meninas prendem o cabelo ou buscam tratamento químico para “alisá-lo”, na primeira tentativa de inserção numa sociedade em que a eleita mais bonita guarda características bem

distintas das suas e coerentes com o ideal “branco”, em total discrepância, inclusive, com o estereótipo da real mulher brasileira.

Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade é favorecer a (re)construção da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade (SILVA, 2005, p. 31).

Preconceito e discriminação racial, neste país, geralmente acompanham o(a) afrodescendente por toda a vida, muitas vezes, independente do quão bem sucedido(a) este(a) seja. E essa carga pode ser muito pesada para uma criança/adolescente e refletir diretamente no seu aprendizado. Sofrer discriminação racial de forma sistemática na escola pode diminuir o interesse dos(as) alunos(as) pelo estudo (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006).

Em relação às “piadas” e xingamentos ocorridos dentro e fora da escola, a análise torna-se dificultada, uma vez que os sistemas educativos negam a existência do racismo como ato sistemático. A explicação é simples: a linguagem racista é a do dominador, com a qual compactuam parte dos(as) educadores(as), de forma consciente ou não. Não por acaso é na escola que a maioria das crianças afrodescendentes toma consciência social da cor da sua pele, pela via do racismo (CUNHA Jr., 2008).

Os índices socioeconômicos que mostram as diferenças entre os contingentes afrodescendente e branco, as experiências do cotidiano, assim como a leitura de pesquisadores(as) como Moura (1988); Boakari (1999; 2011); Cavalleiro (2001); Fry (2005); Munanga (2003; 2005); Risério (2007); Cunha Júnior (2008); Lima (2008), dentre outros(as) apontam para a persistência de ideais e práticas racistas no Brasil. Este trabalho foi desenvolvido pontuando as experiências das entrevistadas neste panorama de discriminação racial instalado em nosso país.

Ainda que a Constituição Federal de 1988 assegure a igualdade de todos(as) perante a Lei, proibindo discriminações de qualquer natureza, a prática ainda não alcançou a proposta legal. A aplicação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino das Histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena, ainda é tímida nas escolas, seja pelo franco desinteresse dos

coordenadores como pela falta de formação adequada dos professores, o que mantém a distância de muitos alunos das suas raízes históricas.

Por tudo isso, afirmo que ser negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um dado biológico. É uma postura política. É declarar explicitamente o vínculo com uma cultura ancestral, com a origem africana recriada e ressignificada em nosso país. No Brasil, ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática (GOMES, 2001, p. 89).

Nesse sentido, especialmente no que tange à mulher afrodescendente, pensar as suas experiências faz com que atentemos para um conjunto de articulações, vivências, heterogeneidades e pertencimentos. No entanto, na sociedade brasileira, em que se prevalece na memória social de uma gama significativa da população o entendimento de subvalorização, estereotipia e inferioridade desse grupo, faz-se necessário o registro de sua história. Para isso, é fundamental articular percepções sobre algumas categorias de análises como: mulheres, gênero, raça e classe como processos interseccionais, estruturas de dominação que se operam, estruturando o processo de opressão sobre as mulheres, principalmente as de descendência africana.

Boakari (2010) aponta que as mulheres afrodescendentes formam o grupo mais marginalizado: ainda enfrentam consequências de sua desumanização racial, discriminação social, exploração sexual e inferiorização em virtude de gênero. Ainda, nas palavras do autor:

Em sociedades multi-étnico-raciais como a brasileira, estudar as afrodescendentes é a melhor maneira de avaliar os avanços em conquistas de cidadania pelos integrantes do grupo historicamente mais explorado. Desvelar experiências das mulheres afrodescendentes não somente indicam como o Brasil é país participativo, mas também, como tem conseguido reduzir as suas desigualdades históricas. Saber mais da mulher brasileira de origem africana, especialmente sobre o pequeno grupo que tem conseguido terminar cursos universitários, poderá indicar os caminhos para um futuro menos desigual e de oportunidades mais igualitárias para todos (BOAKARI, 2010, p. 2).

Devemos ressaltar que não é nosso propósito neste trabalho apresentar exaurir a discussão sobre histórico de opressão vivido pela mulher afrodescendente

e seus ancestrais, o que não seria possível de ser alcançado através desta proposta. Nosso objetivo é contribuir para o estímulo da visão crítica sobre esta história que é plural, que oferece ângulos múltiplos para análise, mas que ainda não é valorizada no imaginário da sociedade brasileira, assim como, na esfera acadêmica.

## 2.4 Lesbianidades

Neste tópico, faz-se necessário sublinhar algumas distinções entre gênero e sexualidade, ou entre identidades de gênero e identidades sexuais. As identidades sexuais se constituem através da forma como as pessoas vivem sua sexualidade, com parceiros(as) do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as (LOURO, 2010). Dessa maneira, apresentamos nossos sujeitos como mulheres lésbicas, quem possuem envolvimento ou interesse afetivo/sexual por outras mulheres.

De acordo com Mesquita (2007), pensar a lesbianidade como expressão da sexualidade humana supõe visualizá-la a partir de um tratamento político. Tal significa compreender a sexualidade imersa no contexto das relações sociais e, portanto, sob uma dupla dimensão: privada e pública. Pressupõe compreendê-la construída mediante a interação entre o indivíduo e as estruturas sociais. Trata-se, portanto, de pensar em sexualidades no plural – como diversidade sexual –, rompendo com uma referência social da heterossexualidade como norma.

As teóricas feministas, até a década de 80, partiam da perspectiva de que a categoria mulher abarcava supostas igualdade e identidade entre todas as mulheres, independente de classe, raça ou orientação sexual. A invisibilidade de raça dentro do feminismo brasileiro acompanhou a denúncia da invisibilidade dada a outras formas de viver a sexualidade, além do modelo heterossexual (PARENTE, 2008). A categoria mulher, até então, havia sido construída apenas sob a vivência da heterossexualidade, sem considerar as experiências vividas pelas mulheres lésbicas.

Atualmente, existe, ainda, um profundo mal-estar social em torno da lesbianidade, seja para invisibilizá-la ou negá-la como prática corrente, seja para desqualificá-la como mutilação do *ser mulher*. O obscurecimento, a eliminação dos traços e da memória da lesbianidade, a política sistemática do esquecimento são

reveladoras da prática disciplinar que institui a *heteronormatividade*, a norma que fixa a heterossexualidade, como padrão (NAVARRO-SWAIN, 2004).

A mesma invisibilização também contamina os registros históricos relativos às lesbianas, incluindo a literatura acadêmica feminista. Rich (1980) aponta que as funções da mulher, assim como os seus comportamentos e falas foram condicionadas ao modelo da *heterossexualidade compulsória* – a ideia da heterossexualidade como uma instituição política retira o poder das mulheres. A subordinação social feminina foi decretada com a institucionalização de uma orientação sexual pré-determinada à hora do nascimento, de acordo com o sexo biológico.

Problematizar as experiências e vivências em relação à sexualidade é uma das formas de contribuir com a desconstrução do modelo hegemônico de comportamento, a heterossexualidade compulsória (RICH, 2010) e suas implicações. Por meio dessa imposição, Rich (2010) aponta que a experiência lésbica é percebida a partir de uma escala que parte do desviante ao odioso ou a ser simplesmente apresentada como invisível. Com o uso de discursos dominantes, das redes de poder e dominação, procura-se apagar da história e do imaginário social as relações específicas entre as mulheres.

Sedgwick (2007) fez uma reflexão acerca do “armário” – dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas que concerne, também, aos heterossexuais e seus privilégios de visibilidade e hegemonia de valores. O “armário”, para a pesquisadora norte-americana, é a estrutura definidora da opressão gay no século XX:

Mesmo num nível individual, até entre pessoas assumidamente gays, há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas. Além disso, a elasticidade mortífera da presunção heterossexista significa que como Wendy em *Peter Pan*, as pessoas encontram muros que surgem à volta delas até quando cochilam. Cada encontro com uma nova turma de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, constrói novos armários cujas leis características de ótica e física exigem, pelo menos da parte de pessoas gays, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas, e demandas de sigilo ou exposição. Mesmo uma pessoa gay assumida lida diariamente com interlocutores que ela não sabe se sabem ou não. [...] O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas, o armário não seja ainda uma presença formadora (SEDGWICK, 2007, p. 22).

A construção da identidade de jovens homossexuais se reveste de particular complexidade, em face da obrigatoriedade com que se reveste o padrão heterossexual. A escola tem se constituído em guardiã e reprodutora da ordem heteronormativa. Esse é o ambiente que rodeia a lesbianidade no contexto escolar.

Não é difícil imaginar como tornar a lesbianidade uma posição pública pode trazer óbices à vida social de uma jovem mulher. Desde o seio familiar, círculo de amizades, ambiente de trabalho e todos os meios em que esta vier a (tentar) se inserir, esta marca sempre será um diferencial em sua personalidade, que pode, ou não, ser respeitadas por terceiros, uma vez que as justificativas para atitudes discriminatórias são diversas. Tradição, religião e até mesmo ignorância são apontados pelos preconceituosos como motivos razoáveis para não “aceitar” uma mulher lésbica. Assim, muitas delas se sentem inibidas em publicizar sua orientação sexual, o que gera severos reflexos em sua vida particular. Quando isso ocorre, é comum ouvir que esta pessoa ainda não saiu do “armário”.

O preconceito e a discriminação contra lésbicas e a lesbianidade, em suas diversas formas de manifestação, costumam figurar entre as menos perceptíveis formas de homofobia e heterossexismo, especialmente graças aos processos de negação e invisibilização a que as lésbicas geralmente estão submetidas na sociedade e pela *pedagogia do armário*. A invisibilidade lésbica (mais do que a feminina tout court) foi construída ao longo da História (e na historiografia), nos discursos sobre a sexualidade, a homossexualidade, a militância e a diversidade em geral. Vetores discriminatórios que operam no mundo social contra o feminino e as mulheres em geral se acirram no caso das lésbicas – ainda mais se forem lésbicas pertencentes a outras (equivocadamente chamadas) minorias. Aquelas que tendem a se tornar visíveis e identificáveis são as que são consideradas mais masculinas e tornam-se alvo fácil da violência física. (JUNQUEIRA, 2012, p. 293).

O autor pontua que ocorre um processo de invisibilização e uma postura de silenciamento quanto à lesbianidade, em virtude não apenas da invisibilidade a que a figura da mulher foi submetida em todo o contexto histórico, mas também em razão dos ditames da heteronormatividade. A exclusão torna-se ainda mais extrema se esta mulher lésbica contar com mais algum estigma perceptível visivelmente, como um estereótipo masculinizado.

Nas últimas décadas, tem sido privilegiado o uso do termo *queer*, em razão do potencial valor político e cultural de mudança que esta palavra representa, além do caráter transgressor da heteronormatividade de que a sociedade está revestida.

Essa expressão constitui uma apropriação radical de um termo que tinha sido usado em épocas anteriores para ofender, insultar e seu radicalismo reside também na sua resistência a uma definição simples (SALIH, 2012). Sedgwick (2007) caracteriza o *queer* como indistinguível, indefinível, instável: como um momento, um movimento, um motivo contínuo, recorrente e perturbador.

Para Mikolsci (2012, p. 36 e 37), a incorporação do *queer* na educação deve ocorrer através da construção de um diálogo crítico e não assimilacionista dentro do espaço escolar, o que contribuirá para o respeito à diversidade. A proposta do *queer* é estender o diálogo àqueles e àquelas que são usualmente desqualificados(as) do processo educacional e também do resto da experiência de vida na sociedade. Esse diálogo pode se tornar a própria educação, transformando o papel da escola, que historicamente, assumiu por muito tempo o papel de um veículo de normalização estatal, na criação de indivíduos governáveis.

Salih (2012, p. 20) indica que, enquanto estudos de gênero, os estudos gays e lésbicos e a teoria feminista podem ter tomado a existência de “o sujeito” (o sujeito gay, o sujeito lésbico, a “fêmea, o sujeito “feminino”) como um pressuposto, a teoria *queer* empreende uma investigação e uma desconstrução dessas categorias, afirmando a indeterminação e a instabilidade de todas as identidades sexuadas e “generificadas”.

As teóricas e os teóricos dessa corrente afirmam a instabilidade e a indeterminação de todas as identidades “generificadas” e sexuadas: enquanto Sedgwick formulava a noção de “pânico homossexual” para descrever a resposta paranoica da cultura hétero à natureza múltipla, cambiante e indeterminada das identidades sexuais, Butler em suas teorizações da heterossexualidade, recorria a Freud, vendo-a como uma estrutura de identidade “melancólica”, na medida em que está baseada numa “perda” ou rejeição primária – socialmente imposta – do desejo homossexual. (SALIH, 2011, p. 20).

Ao longo desta pesquisa, alguns posicionamentos de estudiosos serão retomados, quando estes guardarem relação com as falas e experiências vividas pelas entrevistadas e contribuirão para a sua elucidação.

### 3 COMO ENCONTRAR NOSSA(S) HISTÓRIA(S)

---

Neste capítulo, a metodologia utilizada nesta pesquisa será apresentada. Caminhos metodológicos diversos poderiam ter sido trilhados neste estudo, o que poderia também gerar uma série de diferentes conclusões acerca do tema investigado – as experiências educacionais escolares e não escolares na vida da mulher lésbica afrodescendente. As palavras de Louro (1997) foram vitais para que se escolhesse um caminho, uma metodologia, sem que essa escolha ganhasse o peso de um dilema para pesquisadora:

O modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos. O modo como conhecemos é, por tudo isso, incontrolável, volátil. [...] É preciso abandonar a pretensão de dominar um assunto ou uma questão ou de trazer ‘a grande resposta’ para um problema. Admitir a incerteza e a dúvida supõe poucas (raras) afirmativas categóricas ou indiscutíveis e o uso frequente de formulações mais abertas. (LOURO, 1997, p. 10).

De fato, não há como negar que nossas vivências e nossas convicções influenciam na escolha do tema da pesquisa assim como na forma em que esta será realizada. E também é grande a cobrança que nos fazemos, como pesquisadores, quanto à busca de uma grande solução para os questionamentos que lançamos. É possível que esta não seja alcançada neste estudo nem em outros futuros, mas, certamente, é através da pesquisa que esclarecemos pontos obscuros (ou, ao menos, tentamos fazê-lo) e que construímos propostas para a (re)estruturação de conceitos e cenários.

É importante, especialmente, neste momento, antes de apontar “a grande resposta”, plantar e fazer germinar ainda mais questões. Esta necessidade de questionamento, problematização se faz urgente, diante da invisibilização que as categorias desta pesquisa ainda padecem. Ainda há poucas pesquisas que trabalhem a lesbianidade e a afrodescendência de forma inter-relacionada, o que aponta que os pesquisadores em Educação ainda precisam despertar para este grupo e suas demandas específicas. Da mesma forma, reflete-se a mesma

invisibilização na sociedade, que pouco discute estas questões e rejeita aquelas mulheres que se enquadram no perfil do presente estudo.

A abordagem utilizada nesta pesquisa foi a qualitativa, que pode ser descrita como a tentativa de uma compreensão dos significados e características situacionais apresentadas pelas entrevistadas, ao invés da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos (RICHARDSON, 2010).

Considerando que, esta investigação foi desenvolvida a partir da perspectiva dessas mulheres, para (tentar) responder às principais inquietações que já foram postas, fez-se necessária a busca por mulheres que conjugassem essas mesmas características. No primeiro semestre de 2013, foram realizadas entrevistas com mulheres que se assumem como lésbicas e afrodescendentes, através de encontros pré-agendados, com roteiro semiestruturado.

As referidas mulheres foram convidadas a fazer parte desta pesquisa como voluntárias. Como instrumento de garantia, cada uma recebeu os esclarecimentos sobre o projeto e as informações sobre o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Uma vez esclarecidas as dúvidas, foram assinados os termos, firmando o aceite em duas vias, ficando uma via com a participante. Para cada uma foi assinalado que esta poderia abandonar a pesquisa em qualquer momento, se assim considerasse conveniente, sem qualquer ônus para si nem para a pesquisa.

Para selecionar as entrevistadas, foram estabelecidos critérios básicos: que fossem mulheres, afrodescendentes, lésbicas, que se reconhecessem como tal e que tivessem alguma experiência de educação escolar, sem grau de formação específico. Não foi exigido qualquer outro requisito, embora, no decorrer da seleção, tenham sido selecionadas mulheres da mesma faixa etária, com formação mínima de ensino médio completo. Para evitar algum eventual inconveniente ou fazer alguém se sentir compelida a colaborar com esta pesquisa, comentei no ambiente universitário, no trabalho, na família e com amigos(as) acerca da minha pesquisa e que estava em busca de mulheres com esse perfil. Pedi a essas pessoas que, se soubessem de alguém disponível para colaborar, com essas características, que me procurassem ou indicassem para que eu entrasse em contato.

A primeira delas atua junto ao Grupo Matizes. Militante em defesa dos direitos LGBT, sua luta acaba publicizando ainda mais suas convicções e sua(s) identidade(s).

Para evitar um discurso semelhante no que tange ao engajamento político, a segunda selecionada foi indicada por um amigo da entrevistadora que conhecia a sua pesquisa.

A terceira entrevistada foi selecionada entre as pessoas atendidas pelo Grupo Matizes, para que houvesse uma pessoa que, embora não fosse militante, já tivesse vivido algum contato com os movimentos sociais.

As entrevistadas tem faixa etária de 25 a 30 anos de idade e residem em Teresina. Depois da primeira entrevista com uma delas, o recorte etário mostrou-se pertinente para confrontar e condensar as impressões obtidas nas entrevistas. Dessa maneira, quando elas se reportam à infância, adolescência e vida adulta, estão se reportando, aproximadamente, à mesma época em que as demais viveram também essas fases. Assim, o cenário e o tempo são os mesmos, o que proporciona relativa homogeneidade nesses aspectos locais-temporais, respeitadas as diferenças dos contextos específicos (família, escola, renda mensal, bairro onde vivem, entre outros) em que estão ou estavam inseridas. Considerando que ainda não existem números oficiais sobre a população de mulheres lésbicas afrodescendentes em Teresina, o intuito foi o de conhecê-las dentro de seu determinado grupo e contexto, que historicamente vem sofrido das discriminações de raça, gênero e classe social, além da lesbofobia.

Acreditamos que a melhor situação para participar na mente do outro ser humano é a interação face a face, que facilita a proximidade entre as pessoas. A aplicação de questionários não supriria satisfatoriamente esta necessidade de penetração na subjetividade de cada entrevistada. A entrevista é uma técnica valiosa que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas (RICHARDSON, 2010) e, por isso, foi eleita para o presente estudo.

A entrevista é muito usada em quase todas as disciplinas das ciências sociais e na pesquisa educacional como uma técnica chave na coleta de dados. Isso levou a uma considerável diversidade de formas e estilos de entrevista. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 166).

Ante a diversidade de estilos possíveis, foi eleito o uso de entrevista semiestruturada, como ponto de partida para questionamentos pré-formulados, baseados nas leituras, discussões e reflexões acerca da(s) temática(s), e que originaram novas situações, hipóteses, ao longo das conversas.

A entrevista semiestruturada representa, como o próprio nome sugere, o meio-termo entre a entrevista estruturada e a entrevista não estruturada. Geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 169).

Dessa maneira, foram realizadas entrevistas guiadas, com o uso de um “guia” de temas a ser explorado durante a conversação: as perguntas não estavam pré-formuladas, foram feitas ao longo do processo, sem obediência a uma ordem rígida de temas a ser seguida (RICHARDSON, 2010). A intenção era de que as principais questões a serem abordadas nesses encontros fossem relacionadas à sua condição de mulher, assim como a de lésbica e de afrodescendente, aos saberes construídos na escola e fora dela, além de perceber como estes saberes influenciaram e influenciam na formação de sua(s) identidade(s).

Ao final das entrevistas, foi percebido que não se falou apenas sobre ser mulher lésbica afrodescendente: elas falaram sobre o que é ser criança e quais as principais lembranças da infância. Falaram sobre seus(suas) melhores amigos(as) e como estas amizades surgiram. Contaram sobre como foi descobrir o amor e também como é duro sofrer com um coração partido. E, assim, espontaneamente, foram sendo reunidas muitas histórias. Alguns relatos pareciam não ser diretamente relacionados a esta pesquisa, mas, ao final, mostraram-se como elementos fundamentais na construção do que hoje estas mulheres são.

A entrevista foi a primeira técnica cogitada para acessar as informações para esta pesquisa. O contato pessoal, em um ambiente reservado possibilitou que informações importantes fossem registradas, com aquiescência expressa da pesquisada. Algumas respostas foram precisas quanto aos questionamentos propostos: o posicionamento das entrevistadas em relação a determinadas questões tornou-se bastante evidente, o que só poderia ser captado através de declarações das mesmas.

Tudo o que foi dito pôde ser usado pela entrevistadora, que não precisou se tolher em relação ao uso de qualquer colocação. Com o passar dos minutos, o diálogo passou a fluir de maneira mais descontraída, e as entrevistadas acabaram se revelando, mesmo que de forma não intencional, a partir de opiniões ou modos de falar. As entrevistas não forneceram apenas as frases registradas na transcrição

em um papel: elas propiciaram encontros. Poder olhar no rosto e nos olhos das mulheres, ouvir o seu tom de voz, observar o seu modo de vestir, a forma de se sentar, o lugar que escolheram para a entrevista, dentre outros aspectos, também foram situações aproveitadas pela entrevistadora, para tentar penetrar em seus mundos e em seus sentimentos.

As entrevistas foram previamente agendadas com as mulheres escolhidas. A antecedência em relação à data variou de acordo com cada uma. A primeira entrevistada foi a primeira mulher selecionada pela pesquisadora. Passaram-se alguns meses da oportunidade em que foi realizado o convite até a data da entrevista. Em relação às outras duas, a antecedência foi de, aproximadamente, uma semana a um mês, posto que houve desencontros de horário e outros imprevistos. Dessa maneira, ante o pré-agendamento do encontro, possivelmente, elas tenham pensado no que iam falar e até tenham tentado adivinhar perguntas e elaborar respostas, o que foi, inclusive, confessado pela segunda entrevistada. De certa forma, essa reflexão prévia interfere na espontaneidade das respostas e das reações quanto aos questionamentos colocados, embora tenha sido apresentado a elas, no momento do convite, apenas o mote principal do encontro e não as perguntas específicas.

Acredita-se, contudo, que não haveria um momento ideal para que essa conversa se realizasse. A posição da entrevistadora, no papel de pesquisadora, impõe uma distância e uma preocupação quanto às respostas fornecidas, que varia de acordo com cada uma das entrevistadas. Existe a preocupação em colaborar, em dizer a coisa mais apropriada, em responder exatamente ao que está sendo perguntado, e também a preocupação em não causar um constrangimento ao relatar uma história pessoal, em não soar “ridícula”, em sentir vergonha, dentre outros sentimentos. Todos esses filtros distanciam a fala da entrevistada da realidade por ela experimentada, e a entrevistadora pode não ser capaz de removê-los em sua totalidade, de acordo com cada situação.

Para que as entrevistadas se sentissem à vontade, o horário, dia e local das entrevistas foram escolhidos por elas. A entrevistadora se apresentou disponível para comparecer em uma oportunidade que fosse a mais conveniente para ela. A gravação não começou no momento imediato em que se encontraram, uma vez que a figura do gravador (no caso, um *smartphone* usado com essa função) também já

dá ao diálogo um tom de seriedade que pode parecer intimidador ou muito sóbrio, o que pode moldar a postura das entrevistadas de acordo com a leitura que elas tenham acerca desse instrumento. Então, conversamos algumas amenidades, fizemos apresentações, entre outros contatos.

Ao momento da entrevista, geralmente, entrevistadora e entrevistada ficavam isoladas, protegidas de intervenções externas, sem pessoas ao redor. À exceção da primeira entrevista, em que uma pessoa escolhida pela pesquisadora manejou o equipamento de gravação – e permaneceu no ambiente, com autorização da entrevistada, e da terceira, que chegou acompanhada da namorada, que permaneceu conosco durante toda a entrevista, chegando a intervir em algumas ocasiões. Tal medida – escolha de um ambiente reservado – se fez necessária já que seriam abordados temas relativos à vida pessoal das entrevistadas e a privacidade delas foi garantida desde o primeiro convite.

O uso do gravador permitiu que a entrevistadora ficasse atenta às falas, sem a necessidade de anotá-las. Contudo, havia sempre uma caneta e caderno disponíveis, caso surgisse uma ideia de questionamento ou tema a ser abordado em um momento adequado, para não interromper o fluxo das falas. Além disso, eram anotadas intervenções e/ou questões que chamavam a atenção da entrevistadora para que fossem revistas ou destacadas, no momento da transcrição e na análise das entrevistas, respectivamente. O roteiro com os temas a serem discutidos também se fazia presente, embora a entrevistadora já estivesse mais convicta do que deveria ser abordado, com o decorrer das entrevistas, com a gradual diminuição de necessidade de consulta ao roteiro.

As entrevistas gravadas alcançaram duração média de pouco mais de uma hora, mas as conversas antes e depois da gravação integram também as informações obtidas. Conforme as interlocutoras forem sendo apresentadas no capítulo seguinte, também serão descritas a forma como se deu o primeiro contato com a pesquisadora, o local do encontro, dentre outros aspectos que podem contribuir com a significação das falas das mesmas.

O momento da transcrição das entrevistas foi especialmente revelador, uma vez que nem todas as nuances do discurso podem ser apreendidas no contato ao vivo, instantâneo. A pesquisadora se isolou em uma sala tranquila, onde pôde escutar as entrevistas por repetidas vezes. Além de buscar anotar fielmente as falas,

com o uso das palavras utilizadas pelas entrevistadas, também foi possível registrar algumas impressões produzidas através de linguagem não verbal. Ouvir novamente as falas remeteu aos momentos em que elas foram ditas. As expressões faciais, alguns gestos, além dos silêncios e outras formas de comunicação foram lembradas e registradas.

Moreira e Caleffe (2006, p. 186) pontuam que, independente da forma de registro da entrevista, as manifestações dos entrevistados devem ser transcritas literalmente. Esse processo de transcrição é muitas vezes lento e cansativo, mas é essencial para que o pesquisador se familiarize com as informações. Essa fase proporciona uma mudança decisiva e, até mesmo, definitiva, nas falas, e, de fato, algumas frases que passaram, inicialmente, como corriqueiras no momento do contato foram ganhando ênfase maior quando colocadas no papel. Em algumas situações, as provocações lançadas durante a entrevista pareceram não alcançar a entrevistada. Contudo, também houve momentos em que as entrevistadas se antecipavam aos questionamentos feitos, no intuito de contribuir com esta pesquisa, através de sua história de vida e de um relato disponível e sincero.

### **3.1 As entrevistadas**

Para fins desta pesquisa, foram assinados termos de esclarecimento pelas entrevistadas, por meio do qual ficavam cientes do teor da pesquisa, da sua metodologia, além de conceder-lhes garantia de sigilo sobre suas identidades. Foram escolhidos nomes de mulheres africanas/afrodescendentes para apresentar essas interlocutoras, com o intuito de associá-las a figuras combativas, de expressão, em seu tempo e em seu grupo.

Antes da apresentação das três partícipes, é importante assinalar que a história da mulher africana e afrodescendente não é registrada e divulgada, a contento, no Brasil. Há, ainda, dentro do grupo dos afrodescendentes, um desfavorecimento relativo a gênero, uma vez que, em relação às mulheres, o número de homens que tiveram suas histórias de vida destacada é superior, seja no esporte, nas artes, na política, ou em outras áreas que ficam sob holofotes.

A escolha de nomes fictícios para as interlocutoras foi baseada em suas histórias de vida e em algum elemento que associasse a entrevistada à figura

pública eleita para lhe representar. Os nomes usados neste trabalho são de mulheres brasileiras que viveram ou ainda vivem no Brasil. Suas trajetórias são marcadas por obstáculos, mas também por lutas. Seus nomes, embora não tão propagados na mídia, devem ficar eternizados, posto que foram responsáveis, cada uma em sua época, a seu modo, pela construção da identidade da mulher afrodescendente brasileira.

A primeira entrevistada foi “batizada” neste trabalho como Dandara, nome de uma guerreira que viveu no Brasil durante o período colonial, no século XVII. Foi casada com Zumbi dos Palmares, o maior símbolo da luta contra a escravidão neste país, e foi mãe de seus filhos. Depois de capturada novamente, resolveu tirar a própria vida para que não voltasse a sobreviver como escravizada. Observe-se que Dandara não tem uma história independente, e sempre é apresentada, primeiramente, como mulher de Zumbi, o que remete ao desfavorecimento em virtude de sexo/gênero. A escolha deste nome para a primeira interlocutora não foi aleatório. Assim como Dandara lutou pelos seus ideais, esta partícipe também não permanece inerte aos problemas sociais que enfrenta: é ativista na defesa dos direitos da população LGBT, junto ao Grupo Matizes. Sua luta favorece à coletividade: ela defende seus pares e batalha, com suas armas, pela construção de uma sociedade igualitária.

A segunda interlocutora foi representada com o nome Luiza, em homenagem à Luiza Helena de Bairros, uma gaúcha que, atualmente ocupa o cargo de ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil. A ministra Luiza destaca, em sua atuação, a importância de que as jovens afrodescendentes sejam apoiadas na escolha de profissões e carreiras que não são as tradicionais para elas. A segunda entrevistada, apesar ter o ensino superior completo, está desempregada há dois anos. O nome de Luiza Bairros foi emprestado a ela para que se destaque a importância de inserção no mercado de trabalho de mulheres afrodescendentes, que ainda sofrem desvantagens em virtude de sua cor.

A terceira entrevistada foi representada com o nome de Elza, em referência à Elza da Conceição Soares. Uma das maiores referências da música popular brasileira, a cantora Elza Soares é aclamada e reverenciada pelo público e pela crítica. Recebeu o prêmio de Cantora do Milênio, conferido pelo canal de notícias

BBC, de Londres, em 2000 (SCHUMAHER; VITAL BRAZIL, 2007). Carioca, filha de operário que tocava violão e de uma lavadeira, teve seu primeiro filho aos 13 anos. Mesmo lutando para conseguir sustentá-lo, a criança morreu desnutrida. Aos 25 anos, conheceu o jogador de futebol Garrincha, e foi alvo da fúria da sociedade, acusada de ter sido causadora do divórcio do atleta. Foi agredida por seu marido. Hoje, aos 76 anos, muitas tragédias, vitórias e aventuras depois, Elza continua cantando. A terceira entrevistada já foi vítima de discriminação no ambiente escolar quando assumiu um relacionamento homoafetivo e foi isolada e criticada, tal como Elza ao declarar o seu amor. Em seu bairro, também já sofreu comentários racistas e lesbofóbicos. Que o nome de Elza lhe empreste coragem e força para enfrentar àqueles(as) que ainda não perceberam a importância do respeito às diferenças.

### **3.1.1 Dandara**

Filha de uma mãe analfabeta, criada por uma avó analfabeta, Dandara foi a primeira entrevistada. Ela trabalha junto ao Centro de Referência em Direitos Humanos e recebe, mensalmente, o valor de R\$ 720,00 (setecentos e vinte reais). Divide a casa com a mãe, o pai, empregado, com carteira assinada, com salário de R\$ 870,00 (oitocentos e setenta reais), e a avó, aposentada, cujo benefício corresponde a R\$ 668,00 (seiscentos e sessenta e oito reais). Os três rendimentos são usados para pagar as despesas mensais da família.

Assim que esta pesquisadora começou a atuar como advogada junto ao Matizes, Dandara se fazia presente em atendimentos a clientes, reuniões internas e eventos abertos ao público, promovidos pelo grupo. Aos 28 anos, aluna do 3º período do curso de Direito, compõe a direção do grupo e é bastante respeitada pelos colegas matizianos.

Desde que a pesquisa começou a ser delineada, foi exposto um pouco acerca dos temas que seriam discutidos, e o Matizes manifestou apoio ao projeto. Dandara foi uma das pessoas que ofereceram, voluntariamente, material para estudo e consulta: livros, revistas acadêmicas e o que mais tinha em seu acervo para melhor esclarecimento sobre homossexualidade, afrodescendência e direitos humanos.

Agendamos a entrevista para o início de março de 2013. Ela ficou à vontade para escolher dia e lugar, e os eleitos foram domingo, no barracão de candomblé que ela frequenta. Por volta de meio-dia, Dandara abriu o portão, vestida de branco da cabeça aos pés e muitas guias no pescoço, fios de contas com diversas cores e materiais, usados pelos adeptos da religião africana.

Ela exibia um grande sorriso e mostrou o barracão onde são realizadas as cerimônias e celebrações. O ambiente era como uma casa alegre e aconchegante: havia um jardim cheio de plantas, uma varanda com cadeiras para descansar e estava sendo preparado o almoço. Havia outras pessoas lá, confraternizando, incluindo o pai-de-santo e outros “irmãos” – não de sangue, irmão do candomblé, os quais também agiam com bastante simpatia.

A entrevista ocorreu no salão principal do barracão. De início, foi notável a seriedade com que Dandara encarou esse diálogo. Ela não se esquivou de qualquer das questões formuladas, ao contrário disso: os questionamentos serviram como uma espécie de desabafo, e, em alguns instantes, com tom de denúncia. Situações de dor e constrangimento, muitas vezes, fazem com que as pessoas não queiram rememorá-las, ante a série de sentimentos que essa lembrança desperta. Mas Dandara não fugiu de nenhuma das questões, e parecia querer buscar, em suas mais profundas memórias, tudo aquilo que pudesse compor a história da mulher de branco que estava ali falando, representando tantas outras.

### **3.1.2 Luiza**

Luiza tem 30 anos, é formada em Administração, e frequentou apenas escolas particulares. Seu pai tem ensino superior completo, enquanto a mãe terminou o ensino médio e interrompeu os estudos ao se dedicar exclusivamente às tarefas domésticas e cuidados com a família, depois do casamento.

A segunda entrevistada não informou a renda da família, contudo, apontou que está desempregada e que é sustentada economicamente pelo pai. Este se formou em Contabilidade e, hoje, é aposentado como perito da Polícia Federal. A mãe, por trabalhar em casa, não colabora com renda para as despesas da casa. Dessa maneira, sua condição econômica é mais confortável, em relação à Dandara, que precisa trabalhar para colaborar no pagamento das contas da família, cujos

membros recebem, cada, um salário mínimo. Mora no bairro Morada do Sol, tido como bairro de classe média de Teresina.

Luiza calça tênis da marca Adidas e o seu visual e seus hábitos são condizentes com os de uma mulher de classe média. O fato de estar desempregada não impede que ela frequente as festas que escolhe com os amigos e amiga, desfrutando de um padrão confortável de vida.

A entrevista foi marcada para o primeiro final de semana seguinte ao primeiro contato estabelecido por telefone. O encontro se deu na casa da entrevistadora, uma vez que Luiza não apontou um lugar de sua preferência. Chegou alguns minutos depois do combinado, de cabelos molhados, bem-humorada, contando que havia se divertido na noite anterior. Era um sábado à tarde. Nada incomum para uma mulher solteira, extrovertida, da sua faixa etária.

Da mesma forma que ocorreu com Dandara, foi solicitado a Luiza que fizesse uma breve apresentação sua, e só então se iniciou a gravação de suas falas. De pronto, ela já fez questão de dizer que era uma pessoa muito tranquila e que ficou pensando sobre a questão central desta pesquisa, mas não conseguia se lembrar de nada, de nenhuma dificuldade ou discriminação que tivesse passado para contribuir com o presente estudo.

Não foi dito a ela que seria necessário falar sobre dificuldades, discriminações, dores na entrevista. Este não era o objetivo da entrevista, embora, sejam recorrentes os relatos de situações de discriminação na vida de mulheres lésbicas afrodescendentes, em virtude dessa imbricação de estigmas que carregam, Ficou evidente, nos primeiros minutos de conversa que a interlocutora queria frisar que *não*, não havia passado por experiências dessa natureza.

### **3.1.3 Elza**

Elza chegou ao ambiente de trabalho desta pesquisadora já se justificando, pois aquela era terceira ou quarta tentativa de encontro. O seu gato de estimação havia adoecido e depois chegou a falecer, o que sempre fazia com que esta pedisse para adiar as entrevistas. Sem maiores apresentações, chegou acompanhada de uma moça, aparentemente, da sua idade, que depois se apresentaria como sua

namorada, há quatro anos. Vieram com capacetes na mão, por estarem circulando em uma moto.

A terceira entrevistada tem o semblante sério e usa pequenas tranças no cabelo de comprimento longo. Sentou à mesa, na sala de reuniões, ao lado da namorada, um dos sinais da forte parceria mantida entre as duas. Não foram poucas as vezes em que a namorada de Elza acenou com a cabeça, corroborando com suas afirmações. A sintonia entre elas estava visível. O fato de a namorada de Elza ter se interessado pela entrevista e pelos temas abordados, e não agido como mera observadora acompanhante, demonstrou que esta se interessa pelas questões vividas pela outra, o que pareceu recíproco.

Elza tem 26 anos e é a mais nova entre as entrevistadas. Terminou o curso técnico profissionalizante em Cozinha no IFPI, onde conheceu a atual namorada, e está na lista de espera para ser chamada no curso de Agronomia, na UESPI. Tem um pequeno comércio no seu bairro e mora com a mãe, a maior referência familiar na sua vida. Foi, inclusive, a mãe que encaminhou Elza ao Matizes, para que denunciasse uma vizinha que estava discriminando a filha, em virtude de sua cor e orientação sexual. Ela não convive muito com o pai, professor de matemática, nem com os irmãos, que vivem em outra cidade.

Elza informou que possuía um pequeno estabelecimento comercial próximo à sua casa. Mas não informou quanto era o rendimento mensal do negócio, contudo, este não deve suprir além das necessidades básicas do cotidiano desta e de sua mãe. Ao despedir-se, ela disse que tinha ainda um compromisso, com uma entrevista de emprego, afinal, precisava complementar a renda para pagar as despesas com o tratamento veterinário ao qual havia submetido seu gato de estimação.

## 4 AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

---

As trajetórias de vida das entrevistadas são apresentadas neste capítulo em uma sequência temporal, de acordo com o nível de ensino em que estavam inseridas. No primeiro tópico, *A infância – primeiras experiências educacionais – eu vivo em que mundo?*, são abordados acontecimentos ocorridos na infância e no ensino infantil – as primeiras experiências e impressões mais marcantes na escola e também fora dela. Nesta abordagem, a infância foi compreendida até os doze anos de idade, conforme disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

No segundo tópico, *A adolescência na escola e fora dela – quem sou eu?* – as partícipes são representadas como crianças a caminho da adolescência, que é uma fase de (re)descobertas e de conflitos, em razão das mudanças no pensamento, da percepção do mundo e das próprias transformações físicas. Os primeiros envolvimento afetivos também ocorrem nessa época, ainda que não sejam encarados com seriedade. De acordo com o ECA, este período vai dos doze aos dezoito anos de idade (BRASIL, 1990).

E, por fim, no terceiro tópico, *O fim da adolescência e a chegada da vida adulta – e agora? Posso ser eu mesma, afinal?*, egressas do ensino médio, as entrevistadas iniciam seus estudos no ensino técnico e/ou superior – os questionamentos são outros, as relações são outras, e é nesse momento que elas conseguem refletir sobre o resultado da educação que tiveram durante toda a vida, até então, seja escolar ou não escolar.

Essa divisão foi feita para que as falas das mesmas estivessem melhor contextualizadas em suas histórias de vida. Contudo, a todo momento existem reflexões, descobertas acerca de suas vidas. Não se pode dividir a trajetória de vida de uma pessoa de forma tão exata, com linhas firmes de demarcação entre as fases. Um descobrem o amor, a política, as amizades antes, outras, depois. Da mesma forma, experienciam alegrias e dificuldades em razão de sua classe social, cor, orientação sexual, entre outros marcadores identitários em diferentes momentos.

#### 4.1 A infância – primeiras experiências educacionais – eu vivo em que mundo?

De início, é importante mencionar mais uma vez que não foi realizada uma seleção de entrevistadas, com o uso de critério socioeconômico. Dessa maneira, não foram aprofundadas questões acerca da renda da família, e todos os comentários feitos a esse respeito foram de iniciativa das colaboradoras.

Deve-se assinalar que houve poucas experiências relacionadas à educação infantil, como esta é apresentada na LDB (BRASIL, 1996):

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996)

Como a educação infantil é direcionada a crianças de até seis anos de idade (BRASIL, 1996), as memórias relativas a esse período são quantitativamente menores em relação às outras fases do processo educacional escolar, em que as entrevistadas tinham mais idade, e assim podiam relatar com mais detalhes acontecimentos. Em relação à infância, até os seis anos, as entrevistadas se limitaram a dizer que brincavam e gostavam da escola, sem qualquer episódio especial marcante. As histórias de cada uma delas serão relatadas a partir de então.

Dandara compõe a família que conta com menos recursos financeiros, dentre as três mulheres consultadas. Essa conclusão foi feita a partir da análise de suas falas. O Ensino Fundamental foi cursado em escolas públicas. O nível de formação dos seus pais é o mais baixo em relação aos pais das outras consultadas nesta pesquisa. A sua infância apresenta momentos de sacrifício, tanto seu como de sua família. Sua mãe, que não chegou a ser alfabetizada, engravidou seis vezes, embora apenas dois bebês tenham sobrevivido, ela e um irmão oito anos mais velho. Como seus pais trabalhavam fora de casa, a mãe como babá e o pai como vigilante, passou a maior parte da infância no quintal da casa da avó, que vendia bolos, frutas e o que mais houvesse em um tabuleiro.

Nos anos iniciais, a escola não pareceu ser o lugar de horror em que se transformaria em um futuro próximo. Estudava em um bairro próximo à sua casa, Planalto Bela Vista, tinha amigos e amigas e gostava muito das brincadeiras. Aos 6 anos de idade, a única coisa que incomodava a menina eram as “*implicâncias*” (termo usado pela entrevistada) que as colegas de sala faziam com o seu cabelo. Embora não chorasse nem chegasse a contar aos pais, as referências ao seu cabelo a deixavam chateada. Dandara, a esta época, não percebia ainda o teor discriminatório destas “*implicâncias*”.

Não...Nessa primeira infância, as meninas implicavam muito com o meu cabelo, eu não tinha esse cabelo assim, meu cabelo ficou assim depois que eu iniciei no candomblé, que eu tive que raspar, mas, quando eu era menor, uma parte do meu cabelo era bem mais crespa e outra era embaixo maior...E nessa época, as meninas implicavam muito com o meu cabelo.. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina, PI)

Dandara tem os cabelos curtos e não usa tratamento químico para modificar a sua textura. Seus fios são ondulados, crespos, e ela não faz uso de coloração artificial. A escola, na sua infância, era um ambiente agradável, em que ela participava das brincadeiras, seu momento preferido. Perguntada se havia outras crianças com características fenotípicas afrodescendentes, Dandara respondeu que não se lembra de outra, apenas de uma professora. Esta é a sua visão: não havia outras crianças parecidas, fisicamente, com ela no ambiente escolar, o que só passou a perturbá-la, alguns anos mais tarde.

Não, eu não tinha essa consciência, as meninas ficavam zoando com o meu cabelo mas eu não via essa coisa de me sentir diferente, eu achava chato, mas não era uma coisa que eu ficava triste, chorava, eu ficava chateada, né, mas não era uma coisa que quando eu chegava em casa, eu fosse contar pra minha avó o que tinha acontecido...é uma coisa que ficou lá. Nessa época, 6 anos, eu não sentia isso com a mesma intensidade que fui sentir quando tava fazendo de 5ª a 8ª série, por exemplo. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina, PI)

Neste período, embora tenham sido relatados momentos em que Dandara foi discriminada em razão de características físicas, como o cabelo, ela não registrou que tenha passado por experiências mais dolorosas, frise-se, em comparação com as que viveria na adolescência. Ela ficava “*chateada*”, mas não repercutia o assunto em casa nem relatava aos professores. Silenciava sobre esses episódios e não

refletia, de forma mais profunda sobre o que acontecia e o que levava essas situações a ocorrerem.

A partir dos 11 anos, a situação tornou-se mais complexa, e Dandara passou a ser discriminada de forma reiterada e já sofria bastante com os efeitos desse tratamento diferenciado. Para começar a falar dos traumas que viveu no ambiente escolar nessa época, a entrevistada faz uso dos conhecimentos que buscou junto à literatura

Foi, foi muito pior, foi muito cruel. Tem uma socióloga baiana, Vilma Reis, ela disse que a escola não é pra gente o que é pras pessoas brancas, e eu entendo, compreendi perfeitamente quando ela falou isso. Quando eu era menor, quando eu tinha 6 anos, que eu ainda não tinha o discernimento que eu tive quando era adolescente, né, essas coisas não me tocavam tanto. Mas quando eu cheguei, com 11 anos, quando eu cheguei na 5ª série, que foi muito mais cruel. Teve impactos, assim, muito profundos na minha vida.. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina, PI)

Vilma Reis, figura à qual faz alusão em sua fala, é professora doutora, presidente do Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Negra (CDCN) da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, coordenadora da área de direitos humanos do Ceafro, programa de educação para igualdade racial e de gênero do CEAO (Centro de Estudos Afro-Orientais), unidade de extensão da UFBA. Dandara aponta que a escola não é a mesma para crianças afrodescendentes e não afrodescendentes, que a cor da pele provoca diferenciações na forma com que são tratadas. Com essa declaração, a interlocutora assinala que, talvez, uma das maiores diferenças entre a escola em que estudou aos seis anos e a escola que frequentou a partir dos onze foi a aluna. Por falta de “*discernimento*”, práticas excludentes, discriminatórias não foram assimiladas da mesma forma pela criança e pela pré-adolescente.

Alguns dias depois, a pesquisadora foi contactada por Dandara em uma rede social, que pediu para complementar sua fala, pois havia lembrado de algo que não havia mencionado no dia da entrevista e assim relatou:

Eu me lembrei que quando eu estava na primeira infância quando tinha festa junina na escola e tínhamos q participar da quadrilha eu odiava pq meus colegas me chamavam de beiju queimado. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina, PI)

Perguntada se essas agressões interferiam na sua autoestima, Dandara respondeu que se achava feia e que não gostava de se olhar no espelho. A

entrevista, certamente, mexeu no baú de lembranças mais antigas de Dandara, pois o seu contato aconteceu de forma espontânea, por sua iniciativa. Ela mesma procurou a pesquisadora para contar sobre esse episódio específico em que era chamada de “*beiju queimado*”. A época da festa junina ficou associada a uma lembrança negativa, em que a criança era discriminada em razão da cor da sua pele.

O beiju, também como conhecido como tapioca em outras regiões do país, é um alimento feito com farinha, de cor mais próxima ao branco. Quando passada na frigideira, o beiju/tapioca fica com a cor clara, branca ou até um pouco amarelada. Dandara era chamada de “*beiju queimado*”, em razão da cor de sua pele.

As diferenças entre as histórias de vida e autopercepções de Dandara e Luiza começam na infância. Enquanto Dandara apresentou algumas experiências de vida relacionadas à discriminação, até então, apenas em virtude da cor, Luiza não apontou ter passado por qualquer sofrimento em sua infância. Aluna da rede particular de ensino, durante toda a vida escolar, afirmou que era retraída e muito ligada aos irmãos mais novos.

Luiza afirmou que se divertia bastante no ambiente escolar e que ir para a escola era prazeroso. Suas notas eram boas, e seu rendimento escolar era elogiado pelos pais.

A segunda partícipe não relatou momento em que tenha se sentido excluída ou diferente na escola. Os traços físicos, cor da pele, tipo de cabelo não foram mencionados pela entrevistada como elementos que a incomodassem ou fossem usados como motivos para tratamento diferenciado por seus colegas. A discriminação racial, inclusive, é algo que não é noticiado na infância nem em qualquer outro momento da interlocutora. As questões ligadas à sua sexualidade foram mais abordadas na sua entrevista, por iniciativa sua. Ao falar sobre a infância, Luiza faz referência ao primeiro sentimento especial que nutriu por uma amiga, que estudava na mesma sala, o que despertou questionamentos acerca da sua orientação sexual.

Eu tenho muita dificuldade de ter assim essa memória do passado, mas assim no Ensino Fundamental, eu me lembro muito de ser uma época divertida, de brincar muito, mas eu sempre fui muito, muito questionadora, sempre observei muito, sempre...por mais que eu não chegasse a questionar falando, eu questionava muitas coisas na minha cabeça, o porquê das coisas. Então, eu, eu, eu me lembro inclusive de que minha, meu primeiro grande questionamento a respeito da minha opção foi na 4ª série, acho que isso não é mais, isso ainda é ensino fundamental, né? Na 4ª série, eu me lembro, hoje a gente até voltou a ser amiga porque ela tinha ido morar em Fortaleza. A gente era muito, muito amiga,

acho que foi uma das minhas primeiras amigas mulheres, assim, com quem eu tive, já separando o grude que eu tinha com os irmãos na educação menor e a gente era muito junto, a gente fazia tudo junto, ela ia muito pra minha casa, eu ia muito pra casa dela, a gente estudava muito junto e eu me lembro de já, muito nova, na 4ª série, eu não tô me lembrando que idade eu tinha naquele momento e eu me lembro de já ter sido o meu primeiro questionamento, de não entender aquele gostar pela colega, entendeu? Pela coleguinha...Eu ficava muito confusa em relação a esse sentimento, mas não era nada fixo na minha cabeça, não era nada formado, eu só me lembro de ser uma fase onde eu questionava muito o porquê.... (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina, PI).

Luiza direcionou suas falas especialmente para questões ligadas a envolvimento afetivos e amizades. Para referir-se à sua orientação sexual, usou a expressão “opção”, que tem o uso abolido tanto por pesquisadores da área da sexualidade como por militantes. Não se escolhe, não se opta por sentir desejo ou afeto por uma pessoa do mesmo sexo ou do sexo oposto ou dos dois ou mesmo de nenhum, caso dos assexuados. Em um mundo onde ainda existe discriminação em virtude de orientação sexual, pouco razoável seria que alguém escolhesse consciente e voluntariamente se interessar por uma pessoa do mesmo sexo, sabendo de todas as complicações que essa “opção” traria. Por essa razão também, o termo “opção” não é utilizado, e o seu uso é combatido, inclusive, em campanhas oficiais do governo, com o intuito de apresentar as terminologias mais adequadas para tratar de sexualidade.

Eu nunca tive nenhum tipo de problema psicológico, em relação a mim, até quando eu fiquei, meu Deus, será que eu gosto de mulher? O que é isso que tá acontecendo? Nunca foi um período sofrido pra mim. Tudo foi passado na racionalidade, eu sempre pensei bastante. (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina, PI).

Luiza apontou que nunca sofreu por ter tido dúvidas em relação à sua orientação sexual. Quando perguntada de onde veio o suporte para passar pelas transformações de sua vida, sem sofrer, a resposta foi que a força vinha dela mesma, que ninguém havia participado dessas fases, “*foi tudo meu*”.

Ao analisar as falas de Dandara e Luiza, são evidentes as distinções entre acontecimentos e as visões de ambas. Enquanto Dandara foi discriminada e sofreu com estas situações, Luiza estava distante de qualquer dor e até questionamentos mais complexos, como o que noticiou ter acerca de sua orientação sexual homoafetiva, não chegaram a perturbá-la. Não foi relatado momento de sofrimento nesta fase da vida de Luiza, ainda que ela tenha vivido um questionamento que não

era comum às demais crianças com quem convivia: teria ela interesse por pessoas do mesmo sexo?

Elza é a mais nova das entrevistadas. Responde rápido e, de forma resumida, às perguntas feitas, como se estivesse em um teste. Não parece querer dispende mais tempo do que o necessário para contar suas experiências, e a sua objetividade também é elucidativa na demarcação de seus posicionamentos.

Sobre a infância na escola, tem boas lembranças sobre o colégio evangélico que frequentou, próximo à sua casa. Considerava-se uma boa aluna e se sentia totalmente inserida no ambiente, que era acolhedor e familiar para a menina.

[...] o colégio era pequeno, o colégio era de bairro, todo mundo se conhecia do diretor à quem fazia a limpeza, todo mundo sabia o nome de todo mundo, porque o colégio era pequeno, as salas com 20 alunos, no máximo, a sala mais lotada tinha 25 alunos, todo mundo se conhecia.. (ELZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina, PI).

Os amigos de infância da escola até hoje são queridos por Elza, assim como os professores, e o reencontro sempre é agradável, quando acontece. Ela ressaltou que, por ter estudado com um colega autista e outro cadeirante, desde cedo, a questão da acessibilidade foi bastante discutida em sala de aula, embora temas relacionados à igualdade racial e diversidade sexual não fossem abordados diretamente.

Havia outras crianças afrodescendentes na escola, e a terceira partícipe não se reportou a qualquer episódio de discriminação em razão de cor da pele. A única criança, segundo a entrevistada, que era importunada pelas demais em virtude de suas características, era uma que usava aparelho de coluna (ortopédico).

Embora não tenha se referido a qualquer situação de racismo entre os(as) alunos(as), lembrou-se de que teve um professor que era praticante de religião de matriz africana e que era temido por esta razão. Neste momento, ela ri e conta:

[...] tinha até um professor que acho que ele sofreu até uma certa coisa, porque ele era pai-de-santo, algumas vezes eu sentia muito medo dele. Na aula dele todo mundo era... *(faz cara de tensa)*. (ELZA, Conversa de 16 de março de 2013, Teresina-PI).

Ao fazer esse comentário, percebe-se que a palavra macumba, associada ao afrodescendente como praticante, é, usualmente, relacionada ao mal, ao nefasto. Os macumbeiros não são tratados como as demais profissões de fé e seus fiéis.

Eles são socialmente indesejáveis, muitas vezes, considerados ignorantes. Cunha Jr. (2008) aponta que práticas religiosas de origem africana são confundidas com charlatanismo, crueldade, enquanto que, na realidade, são baseadas no respeito profundo ao ser humano e aos seres da natureza. Com essa colocação de Elza acerca do temor que ela e os(as) colegas sentiam do professor pai-de-santo, é registrada uma das formas de racismo incorporada aos valores de nossa sociedade: a naturalização do racismo faz com que os(as) próprios afrodescendentes façam piadas sobre seus(suas) semelhantes, sem perceber que se tornam vítimas de si mesmas com o tratamento pejorativo que praticam.

#### **4.2 A adolescência na escola e fora dela – quem sou eu?**

Com o passar dos anos e com o amadurecimento que eles propiciam, os acontecimentos da vida ganham uma nova leitura. Fatos que uma criança ainda não consegue absorver podem ser apreendidos e problematizados por um(a) adolescente. Nessa fase, foram registradas mudanças no olhar e críticas das entrevistadas em relação à escola e ao mundo. Como mencionado, a adolescência será compreendida dos 12 aos 18 anos, nesta pesquisa, conforme entendimento do ECA (BRASIL, 1990).

Dandara começou a sentir o peso das discriminações que sofria, e isso refletiu diretamente no seu rendimento escolar. Na 5ª série, quando tinha 11 anos, foi reprovada. Mas esse acontecimento foi relatado nesta seção por ter relação direta com os acontecimentos seguintes e por estar prestes a completar 12 anos e entrar na adolescência. O motivo da reprovação remete diretamente ao tratamento discriminatório que recebia constantemente na escola. A aluna sofria não apenas com os olhares diferenciados ou com a exclusão na formação de grupos. As ofensas eram verbais e direcionadas a ela em público.

Não, chegavam a ofender mesmo. Eu lembro, na 5ª série, eu fiquei reprovada na 5ª série. Aconteceu um fato com o meu professor de inglês, que não foi relacionado à cor da pele. Mas, com 11 anos, eu era bem estereotipada, era bem calada e eu tenho déficit de atenção, hiperatividade, então, meu professores sempre diziam pra mamãe que eu era uma pessoa muito desligada e desinteressada. O meu professor de inglês, uma vez, na hora da chamada, ele, o meu número era o número 4, em vez dele chamar o número 4, ele chamou sapatão. Né...E eu não respondi. Ele chamou duas vezes e na terceira vez ele chamou o meu nome. E eu não respondi. Ele me reprovou por falta, porque, desde aquele dia, eu nunca mais respondi à chamada. E ele fazia questão de me humilhar, de mostrar pros meus

colegas minha nota. Não foi relacionado à cor da pele, mas foi relacionado à minha orientação sexual. Com 11 anos... (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

Essa foi a primeira discriminação em razão de orientação sexual vivida por Dandara. Na realidade, ela frisa que ainda não se reconhecia como lésbica e não havia refletido ainda sobre isso. Contudo, acredita que o seu jeito de se comportar, caracterizado por ela como “*jeitinho másculo*”, tenha motivado essa agressão. Também foi a primeira vez em que ela foi agredida por um professor, alguém que supostamente deveria protegê-la. A agressão foi sofrida em sala de aula, em frente aos demais alunos e alunas, o que lhe causou grave constrangimento.

11 anos, eu nem tinha, eu nem sabia o que eu era, eu era muito infantilizada, só queria saber de brincar, né...não tinha despertado ainda. Mas com 11 anos eu já tinha esse jeitinho másculo, tinha, já carregava essa coisa. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

Dandara percebia seu comportamento como estereotipado com modos tradicionalmente praticados por homens, mas não havia ainda manifestado interesse por qualquer pessoa do mesmo sexo. O uso da palavra “*sapatão*” foi um grande choque, pois a entrevistada ainda não refletia sobre sua orientação sexual, e a primeira pessoa que se referiu à sua suposta lesbianidade a tratou de forma grosseira, violenta. A situação ganha contornos mais graves por ter partido de um professor, a maior autoridade para a criança dentro da sala de aula.

Dandara estava sofrendo os efeitos do *bullying* na escola, antes por sua cor, depois, e de forma mais severa, em razão de sua orientação sexual

O bullying em instituições de ensino é um assunto sério, que traz efeitos adversos para a saúde e o bem-estar de alunos e torna os ambientes educacionais inseguros. A intenção do bullying é provocar dor ou medo; é sistemático e repetido ao longo do tempo, e envolve um desequilíbrio de poder. (UNESCO, 2013, p. 13).

Alunos e alunas pelo mundo afora têm o direito básico à educação negado por causa do *bullying* na escola. Muitos pais e educadores encaram o *bullying* na escola como algo aceitável, mas o Relatório das Nações Unidas sobre Violência contra Crianças (UNESCO, 2006) mostrou que o *bullying* é um problema educacional sério.

O relatório indica que a violência e o *bullying* motivados por orientação sexual e identidade de gênero são dirigidos a meninas por professores e colegas do sexo masculino, assim como a jovens lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT). Pesquisas mostram que o *bullying* por motivos de orientação sexual e de gênero afeta todos(as) os(as) alunos(as) com condutas desviantes às normas sexuais e de gênero preponderantes no meio, inclusive lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais. Conhecido como *bullying* homofóbico, esse tipo específico de agressão tem graves repercussões na educação. A discriminação baseada em orientação sexual e identidade de gênero real ou percebida é tão inaceitável quanto a discriminação baseada em raça, sexo, cor, deficiência ou religião. Todos(as) os(as) alunos(as) têm o mesmo direito de acesso a uma educação de qualidade em um ambiente escolar seguro (UNESCO, 2013).

Na 7ª série, Dandara também foi reprovada.

Na 7ª série, eu também fiquei reprovada. Na 7ª série, eu tive problemas também. A minha turma, ela começou a me discriminar em virtude da minha cor e em virtude da minha orientação sexual, mas na 7ª série, eu tinha 16 anos, eu nunca tinha me relacionado com ninguém, eu tava começando a me descobrir, então, eu não tinha certeza de nada. Lá eles tinham uma brincadeira que era um túnel polonês, todo mundo que passava, eles davam tapa. Mas quando eu passava, a turma imitava um macaco. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

A essa época, a entrevistada conta que havia colegas afrodescendentes que praticavam o racismo contra ela: *“pra mim, hoje, quando eu penso nisso, o que era mais, mais chocante, quando a galera imitava um macaco, é porque tinham meninos negros e meninas negras também. E eles imitavam um macaco pra mim”*. Dandara esperava que pelo menos essas pessoas, com características fenotípicas semelhantes às suas, com histórias de vida possivelmente semelhantes em alguns pontos, não se voltassem contra ela, já que esta afirma sempre ter compartilhado do seu pertencimento racial com os(as) demais colegas afrodescendentes, como se estivesse unida a eles(as) por esse laço.

Então, eu sempre pensei assim de que eu sempre fui corporativista com os meus colegas negros, mas naquele momento nenhum deles, acho, que tava se dando conta que tavam discriminando uma colega de classe negra, tão negra quanto eles, que tem, tinha histórias parecidas...acho que eles nunca se tocaram disso, se tocaram pra isso. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

As descobertas de Dandara em relação à sua sexualidade foram permeadas por esse ambiente escolar de discriminação e de muita exclusão em que estava inscrita, seja por sua cor ou pela orientação sexual que lhe era atribuída, antes mesmo que esta se reconhecesse como lésbica. Houve uma época, em especial, em que Dandara esteve isolada de toda a turma, que se negava a interagir com ela. Só havia um amigo, afrodescendente, que conversava com ela, contudo, este também tinha outras companhias e não estava com Dandara o tempo todo.

Não...Aconteceu um fato assim muito, muito marcante. A minha turma tinha uma menina que ela conseguia articular toda a turma, ela era a menina mais popular da minha sala e ela acabava influenciando os outros meninos e, como ela não gostava de mim, ela se articulou com a turma, e ninguém mais falava comigo. Eu passei assim, um ano, isolada no cantinho. Só tinha um amigo que falava comigo. Eu estudei com ele na 5ª série e né, e nós fomos até a 8ª série, ele era a única pessoa que falava comigo, mas ele era muito infantilizado também, ele não se dava conta do que tava acontecendo. Então, ele vinha conversava comigo normal, mas na hora do recreio ele ia jogar bola, ele ia correr com os amigos dele. Mas a gente conversava, e nos fins de semana, ele ia pra minha casa e a gente tinha um bom relacionamento. Mas o resto da turma, não, o resto da turma me excluiu, assim, de uma maneira muito cruel. Eles pichavam na minha carteira a palavra “sapatão”, “Dandara, a sapatão da 7ª série”. E eu comecei a, eu tinha raiva de ir pra escola, eu tinha raiva...eu só ia mesmo porque meu pai me obrigava. O meu pai... (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

Ao ser ofendida verbalmente, a palavra mais utilizada, em relação à sua orientação lésbica, era “sapatão”. Dandara não denunciava as agressões que sofria aos pais nem aos diretores(as) ou professores(as). A escola tornou-se um ambiente que gerava grande desconforto, uma vez que ela não tinha um grupo para se inserir e era repelida pelos(as) colegas de sala. Na 5ª série, Dandara conta que costumava sentar na última carteira da fila, encostada na parede, onde permanecia durante todo o tempo “*encolhidinha*”. Na 7ª série, sentava-se à primeira carteira, mas, ainda assim, não tinha a atenção necessária dos professores(as), que não percebiam as atitudes discriminatórias cometidas pelos(as) alunos(as) ou agiam como se as ignorassem.

No dia em que escreveram o nome “sapatão” na carteira de Dandara, ela chegou a passar mal, o que chamou a atenção de uma professora, também afrodescendente.

A minha professora de Ciências, ela veio perceber porque no dia que picharam minha cadeira com a palavra sapatão, eu fui correndo pro banheiro, eu passei mal lá. E a pessoa que tava fazendo a limpeza chamou a professora, aí ela foi fazer toda uma investigação, aí ela acabou descobrindo o que tava acontecendo, ela chamou os meus pais pra conversar,

mas eu nunca falei isso lá em casa. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

A violência sistemática sofrida pela entrevistada causou abalo na saúde física e mental da jovem, que passou a desenvolver de um quadro de depressão, com insônia e crises de ansiedade. Sofreu distúrbios alimentares, o que provocou também ganho de peso. Apenas quando passou a frequentar outro turno e foi matriculada em uma outra turma, a escola passou a ser um lugar mais agradável e construtivo. Nessa nova sala, havia mais alunos e alunas afrodescendentes do que na anterior, e só existia um professor branco.

Eu mudei de turno, eu estudava à tarde e eu comecei a trabalhar e aí eu mudei de turno, eu mudei pra manhã e lá foi completamente diferente, completamente diferente. Me senti muito, muito à vontade pra...E também porque eu pensava que eu tinha que reagir, eu não podia deixar as pessoas passarem por cima de mim, eu precisava reagir, mas eu não cheguei, quando eu cheguei nessa, nessa turma da 8ª série, eu não cheguei armada, eu não cheguei querendo agredir quem olhasse pra mim, eu me apresentei, tinha uma professora que ela me apresentou pra turma e eles foram muito carinhosos comigo, eles foram muito receptivos e isso foi bom. Passei metade de um ano, um ano lá, e foi um ano muito feliz, né? Não fui discriminada e eu também já tava com isso na cabeça, que se alguém me discriminasse da minha cor, eu não podia dizer ainda em virtude da minha orientação sexual, porque eu ainda não sabia, eu tava me descobrindo... (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

Com o depoimento de Dandara, percebe-se que não foi só o ambiente que mudou. Não foram só os(as) novos(as) colegas e professores(as) que haviam mudado. Dandara também havia se transformado. Depois de anos sofrendo discriminação na escola, em virtude de sua cor e de sua orientação sexual, a, então, adolescente desenvolveu mecanismos de defesa contra estes atos. Não chegou ao primeiro dia de aula com medo ou “*armada*”: apesar dos traumas que viveu, esta resolveu dar um voto de confiança à nova turma e deixou-se viver novas experiências. E estas experiências foram positivas e fortaleceram sua autoestima. No último ano do ensino fundamental, após ter se integrado com um grupo diferente de pessoas e ter se sentido, finalmente, aceita, sua autoestima foi favorecida e ela passou a perceber que poderia fazer amizades e desenvolver relações interpessoais, de outras naturezas, com respeito e igualdade.

Para Luiza, a adolescência esteve mais marcada pelos primeiros envolvimento sentimentais e pelas amizades. Luiza, que frequentou escola particular, não mencionou qualquer manifestação de preconceito contra ela nem contra qualquer outro(a) colega no ambiente escolar, nem mesmo fora dele.

Racismo e homofobia não foram percebidos pela segunda entrevistada nessa época de sua vida, nem mesmo em relação a outras pessoas.

As primeiras dificuldades com as notas começaram na 6ª série. Embora afirme que tinha bom relacionamento com o pai e a mãe, ela se sentia pressionada em mostrar bons resultados à figura paterna. Se isso não ocorria, a menina se sentia bastante nervosa.

Nesse período, na 6ª série, eu tive minhas maiores dificuldades com matemática e física e eu tinha, eu me cobrava, foi um ano em que eu me cobrei bastante, eu fui até pra psicóloga, né, nessa época, e eu descobri que eu me impressionava muito em dar respostas para o meu pai. (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina-PI).

Luiza não conseguia racionalizar esse temor, afinal, para ela, o pai não era uma figura rígida ou exigente em demasia. Ela aponta que, por causa disso, foi encaminhada na escola para um acompanhamento psicológico.

Eu comecei a ter dificuldades, então, quando eu pegava nos livros pra estudar que aquelas coisas não tavam entrando na minha cabeça e eu já pensava que ia ter dificuldades em relação àquilo, foi o período que eu tive mais dificuldade pra me concentrar. Na primeira chance que eu tinha de não entender, eu já pensava em tudo aquilo, ai, meu pai vai brigar, ou eu não vou render o que ele tá esperando...eu não me lembro se foi algum trauma, eu não me lembro, porque meu pai nunca cobrou nada, ele nunca cobrou nem o curso que a gente fosse fazer, sempre disse que ia aceitar a gente de qualquer jeito, o que a gente quisesse fazer, fosse medicina ou direito ou veterinária, pra ele nunca teve interferência, então, eu não me lembro se foi só uma dura ou uma briga que ele deu e eu levei pra outro lado e com aquilo eu me cobrei, eu sei que na 6ª série, eu tive muitas dificuldades em me concentrar e pra dar essas respostas. Então, foi a época que eu fiz psicólogo, foi até na escola mesmo que eu fiz o acompanhamento, o acompanhamento começou na escola, é, aí ela teve que se ausentar, ela, ela era paulista e ela foi embora, e eu me lembro que ela pediu que os meus pais me levassem, que eu não deixasse de fazer o acompanhamento, porque eu tava precisando. Então, é, 6ª série, 7ª série, eu já fiz, eu continuei fazendo terapia fora, eu não me lembro se isso teve a ver com o fato dela já ter descoberto alguma coisa, a psicóloga, eu sei que... (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina-PI).

A jovem foi encaminhada na escola para acompanhamento psicológico, contudo, não especificou por que havia essa demanda pelo tratamento. Em um determinado momento da sua fala, depois de mencionar que tinha receio da reação do pai, embora ela repetisse que ele não era uma pessoa que “cobrava” qualquer conduta específica dos filhos, foi formulada uma hipótese que restou vaga. A entrevistada disse: *“eu não me lembro se isso teve a ver com o fato dela já ter descoberto alguma coisa”*. Durante toda a conversa, a entrevistada coloca a sua orientação sexual e seus envolvimento afetivos como pontos centrais. Quando ela fala em “alguma coisa, pode ser que estivesse se referindo à sua orientação sexual,

pois, descoberta de seu interesse por meninas é um ponto bastante visitado em seus depoimentos.

Contudo, apesar de falar bastante de sua lesbianidade, de seus relacionamentos e de sua postura assumida perante a sociedade, a entrevistada não afirmou que o tratamento psicológico ao qual foi encaminhada tinha alguma relação com sua sexualidade, embora tenha insinuado isso brevemente. Perguntada se havia sido recomendada a continuidade do tratamento, após a saída da profissional que a acompanhava na sua escola, Luiza respondeu:

Sim, que eu tinha que continuar, eu não sei se ela achava que eu omitia algumas coisas, eu, eu nunca entendo na minha cabeça essa fase, eu sei que ela foi muito categórica em dizer que não era pra eu abandonar o tratamento. Aí eu não abandonei, eu procurei, apesar de o psicólogo é um negócio que você precisa ter afeição, né, e como eu tinha me afeiçoado muito a ela, foi difícil encontrar outra pessoa que eu me identificasse pra falar, porque eu não, eu não era, nunca fui uma pessoa extremamente comunicativa, falante, se você precisasse me entrevistar na 5ª série, ou na 6ª série, eu ia me esconder, eu ia passar mal, entendeu, eu ia fazer de tudo pra que isso não acontecesse, o que não ocorre hoje. E aí eu consegui, eu fui a duas, a primeira eu não consegui me identificar, me identifiquei na segunda, e continuei fazendo a terapia paralela. Nesse momento, eu tava 7ª, 8ª série, foi quando começou a despertar os interesses de novo, é, eu tinha um amigo muito próximo, e a gente era tipo assim, muito parceirão, ele era muito lesado em chegar nas meninas, então, ele sempre pedia a minha ajuda, e aí eu conseguia convencê-las que elas deveriam ficar com ele, e isso se tornou um vício pra ele. (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina-PI).

Aparentemente, Luiza não se sentiu à vontade para falar mais detalhadamente sobre o tratamento psicológico ao qual foi submetida. Embora tenha indicado, no início, que precisou de ajuda profissional em razão de dificuldades de concentração, depois admitiu que a profissional que a atendia poderia ter “descoberto” alguma coisa, e que talvez a psicóloga poderia achar que ela “omitia” alguma informação. Esse relato soa confuso e a interlocutora aponta que esta fase é confusa também em sua cabeça. Não se pode afirmar se o assunto não foi mais explorado por desconforto da entrevistada em tratar sobre o tema ou se por esta considera-lo menos relevante em relação a outros pontos que abordaria em seguida.

A partir dessa fase, Luiza, que se considerava bem quista pelos(as) colegas de sala, desenvolve uma amizade mais estreita com um garoto da mesma turma. É por meio dele que se aproxima de meninas, inicialmente, para ajudá-lo no processo de conquista. Essas aproximações passaram a se tornar prazerosas para Luiza, que passou a aprimorar suas técnicas de abordagem em relação às garotas, ainda que não se relacionasse com ninguém. A segunda entrevistada destaca sua habilidade

em comunicar-se com as meninas, embora não se considerasse uma pessoa extrovertida.

[...]se a menina fosse do interesse dele, eu chegava lá, conversando e aí eu me lembro de uma conversa, ele dizendo assim: poxa, tu, tu, xaveca tão bem uma menina, xaveca até melhor do que eu e nesse momento, no momento que ele falou isso, eu não vi como uma indireta dele, mas, ao mesmo tempo, eu levei aquele questionamento pra mim e houve um momento na 8ª série que eu me interessei pela filha da diretora. E foi recíproco também. E nesse meio-tempo a gente ficou muito andando junto, eu, ele, ela e teve uma festa onde ele praticamente me jogou pra cima dela. Acho que ele deve ter percebido alguma coisa, eu sei que a gente se beijou. (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina-PI).

Luiza teve o seu primeiro envolvimento com uma menina, da mesma faixa etária, colega de sala, depois de um beijo, por volta dos 15 anos. Esse momento, geralmente, é marcante na história de uma adolescente, e foi retratado com espontaneidade, sem qualquer constrangimento. As falas de Luisa revelam preocupação em demonstrar que ela não passou por grandes conflitos internos em relação à sua sexualidade. O fato de o primeiro beijo ter acontecido com uma menina não foi um elemento destacado por ela no seu relato. A entrevistadora tomou a iniciativa de aprofundar essa questão, ao perguntar se esse foi o primeiro beijo e como isso aconteceu.

Foi o primeiro beijo da vida. Naquele primeiro momento, tinha álcool envolvido, mas eu sempre me questionando, sempre racionalizei muito as coisas, então, fiquei me perguntando, será que foi o álcool, será se foi o interesse...então eu fiquei pensando numa situação em que a gente pudesse fazer aquilo sem que tivesse a interferência de qualquer outra coisa. (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina-PI).

Luiza aponta ter refletido sobre o que aconteceu, mas a situação inédita não a perturbou. Ela resolveu que deveria encontrar com a menina novamente, para que isso ajudasse a concluir por que o beijo havia acontecido. Em alguns momentos de sua fala, ela aponta que os seus sentimentos não estavam bem compreendidos, mas não aponta que isso era um fator que trouxesse angústia. É curioso que esse momento tenha sido classificado apenas como “confuso”. Afinal, viver uma experiência homoafetiva aos 15 anos, como primeiro contato físico, sem dividir isso com outra pessoa, não parece ser uma situação simples para uma adolescente. É uma situação que, supostamente, envolve medo, curiosidade, ansiedade, e outras emoções. Mas a única palavra usada pela entrevistada para falar desse período de descobertas foi “confuso”.

Como eu voltei a ter aquele mesmo sentimento que eu tive na alfabetização, na 4ª série, eu comecei a me questionar, mas dessa vez com o interesse de saber, porque tinha acontecido de novo e, é, eu me interessei em saber aonde aquilo ia dar e aí a gente ficou de novo, era, era tudo muito confuso esse período, porque na minha cabeça não tinha nada muito certo, entendeu? Eu acabei ficando com meu amigo também... (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina-PI).

Embora não estivesse interessada no seu amigo, Luiza também se envolveu com ele. Na mente da adolescente, era preciso experimentar a sensação de estar com um garoto: *“mas tudo foi, eu levava minhas coisas tudo, tudo como experimento...pra mim, eu tinha que passar pela coisa pra dizer, não, eu não gosto, eu não quero”*. Luiza não demonstrou qualquer desconforto ao contar que se envolveu com uma pessoa do sexo oposto, mesmo tendo preferência por garotas.

Quando perguntada se fazia questão de manter os envolvimento em segredo, ela respondeu que não, que ninguém sabia dessas relações, mas que também não temia que estas fossem descobertas. Afirmou não temer a repercussão por ter beijado uma menina.

Isso, não, eu não tinha, eu não olhava as coisas desse lado, eu achava que podia ser um garoto ou uma garota, sei lá, alguém poderia descobrir que eu tava beijando alguém ou tava ficando com alguém, pra mim, era a mesma coisa, eu não tinha aquela coisa, ai, meu Deus, beijei uma mulher, não quero que ninguém saiba. (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina-PI).

A segunda entrevistada deixa evidente em suas palavras que não tinha uma preocupação especial em esconder o seu envolvimento com outra garota, embora essa postura convicta e destemida seja incomum em adolescentes, quando em situações que desafiam o convencional. O envolvimento com a colega não evoluiu, e isso também não causou desapontamento à entrevistada.

Parece que a gente decidiu silenciosamente deixar aquilo, né, aquela situação da gente e a amizade seguiu, entendeu? Mas não se tocou mais no assunto, não se fez mais nada... (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina-PI).

Diferentemente de Luiza, a menina com a qual se envolveu fazia questão de que o envolvimento entre as duas fosse mantido sob segredo, e Luiza não demonstrou se incomodar com isso, e colaborava com o segredo solicitado pela amiga.

Eu acho que nesse ponto ninguém deve ter ficado sabendo porque a restrição era mais por conta dela, entendeu? A discricção era muito forte, por mais que a gente, por exemplo, no intervalo, ela deitasse nas minhas pernas, entendeu, e a gente ficasse trocando carícias ali, parecia uma coisa perfeitamente normal, era o máximo que ela se permitia pra todo mundo, mas não foi uma coisa que...(LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina-PI).

Depois desses dois envolvimento, com um menino e uma menina, ambos classificados “aventuras”, sem envolvimento emocional profundo, ela conseguiu perceber definitivamente que se interessava por meninas e apontou estas experiências como fundamentais para essa descoberta, mesmo que não tenha sentido nada mais forte em nenhuma das relações. Luiza afirmou que “*teoricamente*” deveria gostar de meninos, mas, que, depois do que viveu, sabia que não era isso que queria. A heteronorma já era reconhecida por Luiza, embora ela não estivesse disposta a se submeter a qualquer restrição ao exercício pleno de sua sexualidade.

Elza, assim como Luiza, aponta não ter presenciado situações de racismo na escola. Da mesma forma, aponta que não recebeu qualquer orientação sobre educação sexual ou mesmo respeito à igualdade racial. Foram assuntos silenciados no ambiente escolar. Até que um colega de sala foi agredido fisicamente por outros, pelo fato de ser *gay*. Seu comportamento afeminado e seus gostos pessoais (gostava de imitar a cantora americana Britney Spears) incomodavam quatro garotos que machucaram o adolescente. Elza se refere ao fato com indignação e se mostra satisfeita com o fato dos agressores terem sido punidos pela escola: foram expulsos.

Apanhou porque era gay. Porque teve um grupinho de filhinhos de papai que eram homofóbicos bateram nele. Porque ele deu em cima de um, não soube só dizer não e bateu nele. (ELZA, Conversa do dia 3 de abril de 2013, Teresina-PI).

Ao falar sobre o colega que foi agredido fisicamente, ainda que de forma não intencional, Tina se refere ao rapaz como “*a piada da turma*”. O comportamento do adolescente, que fugia aos padrões de gênero estipulados de que o homem deve ter uma postura séria, distante de hábitos e gostos cultivados culturalmente por mulheres, tais como dança ou moda, era tido como engraçado pelos(as) demais colegas de turma, incluindo Elza.

Todo mundo achou besteira porque ele era amigo de todo mundo, todo mundo gostava dele, ninguém tinha problema com isso em relação a ele, achava até ele engraçado, ele era a piada da sala, porque ele era bem mulher mesmo, era fã até hoje da Britney, quando ele bebia, ele só pensava que era ela, esse tipo de coisa, ninguém nunca achou isso suficiente

pra tá batendo nele, pra machucar ele... (ELZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina-PI).

Por essa declaração, pode-se depreender que a turma da escola tolerava o jeito de ser do rapaz agredido, que era “*bem mulher mesmo*”. Por ele ter modos e gostos que eram tradicionalmente de meninas, era implicitamente permitido entre eles que o garoto fosse alvo de “piadas” – entre aspas mesmo, pois estas provocações poderiam não ser nada engraçadas para a vítima do preconceito. Mas agredir fisicamente, na cabeça de Elza, já seria “exagerado”. Elza diz que “*ninguém nunca achou isso suficiente pra tá batendo nele*”, deixando subentendido que outras formas de discriminação, que para ela não passariam de brincadeiras, estavam permitidas.

Deve-se pontuar que, em muitos momentos, algumas entrevistadas falam que não sofreram ou presenciaram cenas de racismo ou homofobia/lesbofobia. Contudo, a partir de seus próprios relatos, registramos episódios de discriminação. Na entrevista de Elza, apenas para exemplificar, podem ser citados os episódios do professor que era temido pelos alunos por ser praticante de religião de matriz africana e as “piadas” feitas com um adolescente que tinha gostos e modos convencionados como femininos. Essas duas formas de discriminação foram relatadas por Elza, que ao mencioná-las, não interpretou que estas tivessem cunho ofensivo ou discriminatório, por serem histórias que ela considera apenas divertidas.

Elza estava acompanhada da namorada no momento da conversa e o fato desta partícipe ter comparecido à entrevista acompanhada traz várias significações. A primeira delas é a de que esse relacionamento é importante para ambas e que há uma relação de companheirismo. A entrevista não era um momento de diversão: era um compromisso no centro da cidade, no meio da tarde, para uma pesquisa acadêmica. A namorada de Elza não tinha obrigação de acompanhá-la, mas, ainda assim, fez-se presente. Também se pode apontar para uma relação de dependência: era necessário que Elza, uma mulher de 26 anos, viesse acompanhada de alguém para um compromisso? Por que ela trouxe alguém para participar da entrevista? E por que escolheu a namorada? É possível que Elza tivesse alguma insegurança quanto à entrevista e ao seu teor, se esta seria uma situação constrangedora, e que talvez fosse melhor ter alguém de confiança por perto. A presença da namorada de

Elza não contamina as respostas dadas, mas traz ainda mais significados ao encontro.

Em relação a algumas questões, é possível que Elza tenha se sentido acanhada, por estar ao lado da parceira. Elza não fez referência a relações afetivas anteriores e talvez isto se deva ao fato de não querer comentá-las em frente à namorada, por serem momentos alheios à relação das duas. Quando perguntada sobre quando começou a se interessar por meninas, Elza disse, sem entrar em detalhes, que

[...] namorava com meninos e depois de um certo tempo comecei a ficar com mulher, teve um intervalo que eu ficava com mulher e homem ao mesmo tempo e depois parou, porque eu só tava namorando com mulher mesmo. (ELZA, Conversa do dia 3 de abril de 2013, Teresina-PI).

A terceira entrevistada não foi específica quanto ao momento inicial em que se reconheceu como lésbica, fazendo o uso do verbo “achar” para dizer se havia ou não tido interesse ou qualquer envolvimento quando estava no ensino fundamental ou médio.

Acho que durante o colégio, eu nunca cheguei a namorar com nenhuma menina no colégio, mas depois do colégio eu encontrei algumas que eu fiquei, mas durante o colégio, não, eu era hetero mesmo. (ELZA, Conversa do dia 3 de abril de 2013, Teresina-PI).

A interlocutora se declarou como heterossexual enquanto estudava no ensino médio, por não ter namorado meninas durante essa época, o que deixou transparecer que a sua lesbianidade só foi assumida para si própria quando se envolveu com uma menina. Enquanto se relacionasse com garotos, independente do interesse que sentia, ou não, por eles, ela se via como heterossexual.

Na adolescência, aponta que não era vista como lésbica, que ninguém sabia que ela poderia nutrir sentimentos por meninas. Mas que havia meninas lésbicas, e que estas eram as mais populares da escola, por terem uma postura moderna e que vários meninos tinham interesse por essas garotas. Esta é a visão de Elza.

### 4.3 O fim da adolescência e a vida adulta – posso ser eu mesma, afinal?

Não se pode afirmar que, com a chegada da fase adulta, os questionamentos e os dilemas de cada um se tornem mais simples. Contudo, com um arcabouço de experiências pedagógicas que vivemos ao longo dos anos, podemos lançar novas perspectivas acerca dos desafios que nos são impostos. É o que cada uma das entrevistadas evidencia: de acordo com sua história pessoal, cada uma delas encara as questões que lhes são lançadas, reagindo às novidades e dificuldades, conforme a formação que tiveram, dentro e fora da escola.

Pode-se dizer que o passar dos anos trouxe mais força e empoderamento para Dandara. Hoje, aos 28 anos, ela se sente não apenas segura de suas escolhas, mas também orgulhosa delas. É com orgulho que fala de sua trajetória profissional, de militante, dos amigos, da religião que escolheu.

No Ensino Médio, em que Dandara ingressou por volta dos 18 anos, ela fez amizades mais facilmente, e não silenciou mais diante das situações de violência ou discriminação que presenciava, como ocorria na infância e na maior parte de sua adolescência. Ela contou que a primeira vez em que se manifestou contra uma atitude racista foi em defesa de uma colega de sala.

Os meninos chamavam ela de cabelo de Assolan e eu me senti muito ofendida com aquela brincadeira e eu fui na direção, reclamei, e, a partir dessa reclamação, a coordenação chamou o Coisa de Nêgo pra ministrar uma palestra lá. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

A denúncia de Dandara à direção da escola surtiu efeito, e isto a fez perceber a força que a sua voz tinha. Ela não sabia ainda o que podia conseguir com essa voz, mas já reconhecia que, se permanecesse em silêncio, como esteve a maior parte de sua vida, estaria corroborando com as injustiças cometidas ao seu redor. Mesmo que o ato discriminatório não tivesse sido cometido contra ela, a indignação fez com que ela não compactuasse com a atitude dos colegas, que buscavam ridicularizar uma garota por causa do seu tipo de cabelo.

O Centro Afro-Cultural Coisa de Nêgo é uma organização do Movimento Negro do Estado do Piauí. De acordo com informações disponibilizadas em seu *blog*, a finalidade do grupo é atuar na valorização da identidade negra/afrodescendente, na luta pela inclusão social, econômica e no combate ao

racismo e às várias formas de preconceito. Ele comporta uma estrutura organizacional sob gestão política e executiva dirigida pelo colegiado de uma coordenação, eleita para mandatos de dois anos de duração.

Com o intuito de preservar essa identidade, há cursos de formação na área de percussão, dança, cantos, estética, além de apoio a comunidades quilombolas e de terreiros, no intuito de salvaguardar as manifestações socioculturais afrodescendentes. Também são oferecidos cursos diversos de qualificação profissional e apoio ao desenvolvimento de estudos e pesquisas nas áreas relacionadas à história e cultura africana/afrodescendente.

Dandara afirma que já conhecia o grupo antes desta ocasião, contudo não havia visitado a sede em que funcionava nem tinha contato mais aprofundado com o seu trabalho. O grupo foi chamado à escola para conversar sobre igualdade racial e apresentar a sua atenção contra a discriminação em razão da cor da pele e pela valorização das raízes africanas e da cultura e valores afrodescendentes.

Foi também no Ensino Médio em que Dandara conheceu o Grupo Matizes, momento a partir do qual sua vida foi transformada. O encontro foi com o grupo aconteceu espontaneamente, pois Dandara viu um cartaz anunciando as atividades desenvolvidas pelo Matizes e se interessou pela proposta.

Nessa época, eu não tinha o costume de sair de casa à noite, nunca tinha saído, mas eu tava estudando no Centro, ia pro Centro todo dia, já tava enturmada, aí eu fui. Quando eu cheguei nessa boate, boate LGBT, tinha um cartaz convidando pra, pra Parada e uma Semana Da Diversidade, aí eu me interessei. E eu fui pra Semana da Diversidade, e gostei muito, chegando lá, aí a Marinalva (*Marinalva Santana, coordenadora e uma das fundadoras do grupo*) me convidou pra entrar no Matizes, aí eu entrei. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

Esse momento em que Dandara relata o seu encontro com o Grupo Matizes é um dos mais marcantes de sua entrevista, embora seja difícil eleger uma passagem especial, uma vez que suas falas estão sempre carregadas de mensagens fortes. Acredita-se que, por Dandara ser uma militante dos direitos humanos, em especial, dos direitos da população LGBT, ela tenha encarado o momento da entrevista como uma oportunidade de registrar momentos que podem traduzir não só as suas vivências, mas a de muitas mulheres que tem trajetórias similares à dela.

Uma pergunta foi feita a Dandara: embora ela tenha conhecido o Coisa de Nêgo (grupo do Movimento Negro) antes de conhecer o Matizes (grupo atuante no Movimento LGBT), o seu engajamento aconteceu com o segundo. Existe alguma razão para isso ter acontecido? Essa questão é respondida com uma história que mescla identificação com os ideais do grupo escolhido, além de amizade e empatia por seus componentes.

O Coisa de Nêgo foi fazer uma palestra na minha escola, mas, na época, eu me lembro muito bem, eu conversei com uma das coordenadoras do grupo, mas ela, ela não me convidou pra conhecer o grupo, mas ela não teve a mesma...não me deu a acolhida que a Marinalva me deu. Eu me lembro muito bem, me lembro como se fosse hoje, quando eu entrei no Centro de Convenções, toda timidazinha, e fiquei por ali, e aí a Marinalva veio, ficou conversando comigo, né, e me convidando pra participar do Matizes, me apresentando pra algumas pessoas, eu me senti mais à vontade naquele espaço. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

Dandara sofreu muitas situações de exclusão durante sua vida, até os seus 18 anos, quando encontrou o Grupo Matizes. O fato de ter sido recebida por uma das dirigentes do grupo e convidada a participar de suas atividades foi um gesto que teve um valor especial para ela. De acordo com sua fala, Marinalva *acolheu* Dandara. Embora, a essa época, a entrevistada já estivesse se despedindo das piores experiências que viveu no ambiente escolar, foi a partir do ingresso na militância que ela passou a se sentir parte de um grupo que não só aceitaria mas também compreenderia a sua identidade lésbica.

Em momentos anteriores foi a rejeição à sua orientação sexual homoafetiva que lhe trouxe tanta dor: Dandara foi isolada do convívio com turmas na escola pelo fato de ser homossexual. Naquele momento, era exatamente a sua lesbianidade que fazia com que esta encontrasse os primeiros interesses convergentes com um grupo. Com o passar dos anos, encontraria outras identificações, que consolidaria o seu apego aos membros do Matizes, como amigos verdadeiros.

Como sua autoestima veio se fortalecendo com o seu amadurecimento, Dandara passou a enfrentar situações discriminatórias de outra maneira. Contudo, ela se surpreendeu quando, no seio do movimento negro, foi discriminada em razão de sua orientação sexual.

O Movimento Negro, depois eu tive um probleminha. Em 2006, teve a primeira Conferência Nacional da Igualdade Racial, e eu participei dessa conferência. E o que aconteceu, nós chegamos em Brasília às 3 da tarde, nós conseguimos vaga no hotel às 2 da manhã e, na

hora lá, eu consegui um quarto e meu quarto era de casal, e eu chamei várias pessoas pra dividir o quarto comigo, várias meninas daqui de Teresina pra dividir o quarto comigo e nenhuma aceitou. E quando eu fui no outro quarto, o quarto tava lotado, tinham 6 pessoas, eram duas camas, então, 4 pessoas dormindo numa cama, outra dormindo no chão e eu, naquela hora, eu me senti discriminada, né. Eu até falei na hora do café da manhã, eu disse: poxa, eu tô num quarto enorme sozinha, enquanto o outro tá lotado, vocês tão com medo de dormir comigo? Aí, depois disso, eu militei no Movimento Negro, mas não pelo Coisa de Nego, eu militei pelo Candaces, que é o coletivo nacional de lésbicas negras. Eu entendo e eu percebo que o Movimento Negro, ele é muito homofóbico, assim, como o Movimento LGBT tem a sua parcela de racismo, sim. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

Dandara não tem uma visão idealizada do que seriam os Movimentos Sociais e de quem seriam os seus participantes. Ela já vive há dez anos encampando lutas, no cotidiano do Matizes, e conhece muitas pessoas que também atuam em outras organizações. Infelizmente, lutar contra uma forma de preconceito não exime o sujeito de ser uma pessoa preconceituosa. Dandara sentiu isso. Embora estivesse unida às companheiras afrodescendentes em um evento importante na luta pela igualdade racial, foi isolada das demais por não compartilhar da mesma orientação sexual delas. O episódio não só foi uma decepção e uma surpresa, mas também foi apreendido com seu valor educativo.

Ela não apontou que apenas o Movimento Negro é homofóbico em alguns casos, mas também afirmou que o Movimento LGBT tem sua “*parcela de racismo*”. Dentro do Matizes, no ano passado, uma companheira de grupo, também afrodescendente, chamou Dandara de “porta preta”. Dandara perguntou a ela se ela havia realmente dito isto, o que foi reafirmado. Através de assembleia geral, esta pessoa foi expulsa do grupo em razão da conduta racista praticada, o que simbolizou um ato de solidariedade e companheirismo do Matizes, e também fortaleceu sua crença de que os membros do grupo são contrários a qualquer forma de preconceito.

No que tange à sua lesbianidade, esta foi reconhecida para si própria também no fim da adolescência, aos 18 anos. Esta foi uma idade em que muitas mudanças se processaram na vida de Dandara, que passou a ter uma vida social mais ativa, e que teve em uma amiga, também lésbica, um apoio importante para exercer a liberdade de ser quem quisesse ser.

Com 18 anos, eu, eu vim despertar pra esse lado sentimental, pra esse lado afetivo, e, eu me apaixonei por uma garota que era 25 anos mais velha do que eu, uma garota, não, uma mulher, mais de 30 anos... Uma amiga me ajudou muito, né, ela já era lésbica assumida, e eu fiz muita loucura com ela nessa época, mas eu não me arrependo, não, eu fui muito,

muito feliz, ela me ajudou muito, me ajudou a me entender, foi...eu...quando eu me apaixonei por essa moça, eu contei pra minha família, e eu pensei que eu não queria, que não ia ficar, ficar no armário. O armário, ele é um lugar muito...é um lugar muito ruim de se ficar, é um lugar onde você se tortura, se flagela, e não era esse o lugar que eu queria ficar. A minha, a minha adolescência foi sofrida demais, eu não queria estender esse sofrimento pra minha fase adulta, então, eu contei logo pros meus pais e foi muito melhor assim, ter contado logo, ter... E o Matizes, quando eu cheguei no Matizes, o Matizes foi importante demais na minha vida, quando eu cheguei no Matizes, eu já tinha contado pra minha família e me senti assim pra entrar no Matizes exatamente por isso, porque eu queria ter contato com pessoas que eram iguais a mim, que pensavam iguais a mim, ou parecido... Matizes é o lugar que eu sempre vou querer...o espaço que eu sempre vou querer estar. Lá é o meu porto-seguro, é como se fosse a minha casa. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

O Grupo Matizes permitiu com que Dandara se sentisse próxima a pessoas com anseios e preocupações parecidas com as suas. Ela já estava segura acerca de sua orientação sexual e preocupou-se em não camuflar isso. Decidiu contar aos pais o mais cedo possível, para que esta não fosse mais uma carga a levar nos ombros. Em sua cabeça, ela sabia que não precisava esconder os seus sentimentos e que, se isto acontecesse, o sofrimento seria ainda maior.

A conversa com a família aconteceu quatro anos antes de Dandara arranjar a primeira namorada. A boa relação que mantém com o pai e a mãe possibilitou que esta comunicação fosse feita assim que ela julgou ser a hora adequada. Perguntada por que demorou quatro anos para ter a sua primeira relação afetiva desde publicização de sua lesbianidade, Dandara afirma que estava ainda apaixonada durante esse tempo e que não poderia se relacionar com outra pessoa que não fosse a desejada.

Se para a família o momento de revelação da sua orientação sexual se deu de forma tranquila, o mesmo não ocorreu no ambiente escolar. Embora ela não tenha chegado a contar diretamente para as pessoas que era lésbica, Dandara sentiu a necessidade de deixar isso evidente para todos e para todas.

Eu e minha amiga, a gente adotou muito a postura do choque, né, a gente não era namorada, era a minha melhor amiga na época, mas a gente chegava lá sete, a gente chegava lá seis e quarenta, a gente chegava de mãos dadas, a gente entrava na sala de aula de mãos dadas, e ficava rolando aquelas insinuações, né? Todo mundo, ninguém sabia o que a gente era, se a gente era namorada, o que era aquilo. E eu me lembro muito bem que a menina que era chamada de Cabelo de Assolan, ela chegou pra diretora do colégio e disse: olha, essas meninas tão andando de mãos dadas aqui dentro do colégio, a senhora tem que proibir isso, vai acabar influenciando as outras meninas. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

Para defender-se de maiores discriminações, pois os olhares e o isolamento que sofriam já configuravam uma discriminação e o preconceito ostensivo dos(as) demais colegas em relação à Dandara e sua amiga – *bullying* homofóbico, no caso, lesbofóbico, a primeira entrevistada assumiu uma postura desafiadora, com o intuito de *chocar*. Dandara precisava mostrar que não temia expressar seus sentimentos por uma pessoa do mesmo sexo. Mesmo que não fosse com sua namorada, Dandara queria mostrar às pessoas que se interessava por mulheres. E queria ser respeitada.

Todavia, sua atitude corajosa não foi admirada pelos(as) colegas. Dandara aponta que a menina que defendeu, por estar sendo discriminada por causa de seu cabelo, voltou-se contra ela e chegou a ir até a direção da escola para reclamar do fato de duas garotas andarem de mãos dadas, insinuando uma relação homoafetiva. Além disso, houve outros episódios de discriminação, assim como quando escreveram “Dandara sapatão” na porta do banheiro, o que remeteu à adolescente a violência que havia sofrido anos antes, quando foi chamada do mesmo nome, em sua carteira. A agressão foi muito parecida e até o termo usado foi o mesmo – *sapatão*. Mas Dandara já era outra.

Só que eu percebi uma coisa: eu não fiquei tão abalada quando eu fiquei, quando eu li esse mesmo termo na minha carteira lá na 7ª série. Eu entrei no banheiro, eu li o que tava escrito, e eu lembro bem que peguei a borracha e só apaguei. Aí depois quando eu cheguei na sala e eu falei pra minha amiga. Aí ela olhou pra mim e começou a rir, e eu ri, não dei importância pr’aquilo. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

Dandara afirma que nada iria estragar aquele novo momento que vivia: os novos amigos, os novos lugares, as novas experiências. Ela nunca tinha se sentido inserida antes e, naquele momento, estava se sentindo integrada. Sua maior preocupação era ser feliz, e nenhuma agressão, nenhum obstáculo iria desviá-la do seu encontro com a felicidade.

Em 2007, Dandara começou a adotar o candomblé como sua religião. Conforme a fala da entrevistada, por ser uma religião que não impõe regras quanto à orientação sexual, e que aceita todos e todas como são, ela se sentiu, mais uma vez, acolhida e integrada.

Me senti muito acolhida, me fortaleci bastante aqui também, até pelo, pela própria história do candomblé, que é uma religião matriarcal, que é uma religião puramente negra...e aqui, eu nunca, nunca sofri nenhum tipo de preconceito aqui, nem em virtude de cor, nem por

orientação sexual. O candomblé é uma religião sem preconceitos, abraça todo mundo, eu não sou a única pessoa lésbica dessa casa, os meus irmãos, eu tenho irmãos gays também que frequentam essa casa, tenho irmãos brancos, irmãos negros. Eu me achei quando eu cheguei aqui.(DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

Com essa fala, justifica-se a escolha do local para a entrevista feita por ela: o barracão de candomblé. É neste ambiente e junto ao Matizes, que Dandara se sente mais à vontade.

No Norte e Nordeste do Brasil, os candomblés são vistos como “lugares de bicha”, e, de fato, grande número de pais e mães-de-santo são homossexuais, inclusive alguns dos mais famosos e bem-sucedidos. Os candomblés não tem nenhum preconceito em relação à homossexualidade e não é raro que um rapaz ou uma menina que tenha dificuldades em casa por causa de constantes acusações de “maricas” ou “sapatão” encontre nessas comunidades religiosas um lugar onde serão aceitos. Conhecemos casos de rapazes que chegaram até a ser expulsos pelas suas famílias, seguiram suas carreiras dentro do candomblé e voltaram a ser aceitos mais tarde pelos seus parentes devido ao grande prestígio religioso que conseguiram. O candomblé, então, oferece a possibilidade de um jovem rapaz ou uma menina homossexual transformar seu estigma social em vantagem. (FRY; MACRAE, 1983, p. 54).

De fato, como afirmado por Dandara, havia outras pessoas de orientação sexual homoafetiva em seu barracão. E lá todas podiam viver sem opressões: naquele domingo da entrevista, não se via qualquer pessoa deslocada ou mesmo desanimada. O clima de confraternização demonstrava que todos(as) os(as) “irmãos”/“irmãs” eram aceitos(as), sem restrições.

Importante observar que a religião de matriz africana, comumente associada a praticantes afrodescendentes, e, por conseguinte, estigmatizada em um país de colonizadores católicos, foi um elemento que trouxe empoderamento à Dandara. Ela se sentiu mais fortalecida quando conheceu o candomblé e foi, ao se aproximar de suas raízes africanas, que pôde desfrutar de um momento de autorrealização. Sua resistência se deu através de um dos maiores símbolos da cultura afro: a religião. Dandara não precisou se afastar dos elementos culturais de seus antepassados para fugir do preconceito racial: junto ao candomblé, sua espiritualidade e autoestima estavam mais firmes do que nunca.

Dandara cursou Comunicação Social, mas, depois de alguns períodos, resolveu entrar para a faculdade de Direito. Está muito contente com a sua escolha e se identifica muito com os objetivos do curso. Sua militância e atuação no campo dos Direitos Humanos é reconhecida pelos(as) colegas e professores(as) e falar

disso envaidece Dandara e põe um sorriso no seu rosto. Ela diz que na universidade “todos puxam o seu saco”.

Apesar de toda a admiração que demonstram pelo seu trabalho, Dandara sabe que ainda não é totalmente aceita.

Eu tenho amigas que, tipo, aquela coisa, olha, é...tu é minha amiga lésbica, eu gosto de ti, eu te aceito, mas aquela menina lá, não, você é lésbica, aquela menina lá é sapatão, fica bem isso, né? Então, eu fico observando muito esses comportamentos, eu converso muito com as meninas e eu percebo ainda muita resistência, e sempre que a gente tá conversando, elas chegam e dizem: ei, Dandara, tu não pensa em namorar com um menino, não? Só uma vezinha, só pra ver como é que é... (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

A entrevistada percebe que, mesmo sendo querida pelas amigas, elas ainda não se conformam quanto à sua orientação sexual, e tentam persuadi-la a relacionar-se com rapazes. Também há situações em que Dandara vê suas amigas discriminando outras pessoas em virtude de orientação sexual, mas sente que ela é poupada por fazer parte do grupo. A universitária, infelizmente, percebe que não é aceita da forma que é, e que as pessoas, mesmo as mais próximas, ainda tentam transformá-la.

Aí eu fico, aí eu fico pensando que elas ainda não me aceitam ainda como uma mulher lésbica, né, enquanto existir esse pensamento pra mudar minha orientação sexual, eu sempre vou entender como uma manifestação de preconceito. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

Dandara entende que as tentativas de modificar sua orientação sexual não são feitas de forma intencionalmente agressiva. O preconceito, o ideal heteronormativo está arraigado nessas pessoas e comentários discriminatórios são feitos até mesmo quando não tem intuito de agredir. A entrevistada reage a essas intervenções, muitas vezes, até com bom humor, para que não se crie uma barreira entre ela e as amigas e os assuntos sobre relacionamentos e afetividades não se tornem tópicos mais complexos ainda do que já são.

Eu levo na brincadeira, eu só devolvo pra elas, aí eu digo: então, por que que vocês também não ficam com uma menina, uma vezinha, só pra ver como é que é? (*e ri*) Eu penso que é necessário mudar postura, sabe? Eu não posso é...é, chegar, tipo, pra uma dessas minhas amigas, chegar toda zangada e digo: olha, não gostei, eu vou na delegacia, eu vou fazer aquilo...eu penso que como eu já tenho uma vivência muito grande em movimento social, eu tenho que agir de uma forma mais pedagógica, eu tenho que convidar elas pras atividades do Matizes, tenho que começar a desconstruir o preconceito a partir

desse momento que eu as convido, que eu as levo pras atividades do Matizes, que eu convido elas pra minha casa pra assistir um filme e a gente ficar debatendo, eu penso que essa parte mais, mais de chegar à delegacia, tem que ser uma coisa que me feriu muito, que me machucou muito, e quando eu chegar lá, eu vou pensar duas vezes se eu quero mesmo processar pessoa, eu vou dizer: olha, eu quero que ele participe das atividades do Matizes, eu quero que, eu quero entrar num acordo mas ele vai ter que participar das atividades do Matizes, tem que ser uma coisa pedagógica, sabe? Eu penso em dar entrada num processo só em último caso. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

Mais uma vez, Dandara aponta a sua atuação no Matizes como um elemento construtivo na construção de sua(s) identidade(s). A experiência que adquiriu mostrou a ela que o diálogo é o melhor caminho para esclarecer pontos que ainda são obscuros, que ainda são pouco (ou pelo menos, não da quantidade suficiente) discutidos na sociedade. A lesbianidade é um desses temas. Dandara não pretende esconder sua orientação sexual, e conversa abertamente com suas amigas heterossexuais sobre isso. Entretanto, ainda percebe que elas não compreendem ou não aceitam essa característica sua. Em vez de se chatear ou se revoltar contra essas manifestações de ignorância ou intolerância, a entrevistada enxerga uma oportunidade pedagógica: mostrar a essas pessoas que o preconceito deve ser desmontado em suas cabeças para que possa ser construída uma sociedade igualitária. Silenciar ou responder às provocações das colegas de forma agressiva apenas a distanciaria ainda mais do grupo, e não acrescentaria nenhuma mudança ao pensamento dominante. Dandara quebra barreiras ao assumir publicamente sua orientação sexual e ainda acrescenta mais: estimula o debate sobre as diferenças, seja através de uma conversa descontraída, de uma discussão sobre um filme ou de um convite para as atividades promovidas pelo Matizes.

Luiza não teve em qualquer momento, seja na adolescência, infância ou vida adulta, envolvimento com movimentos sociais. Hoje, ela é formada em Administração, mas está sem emprego fixo há cerca de dois anos.

Sua experiência no ensino superior foi positiva, conforme os seus relatos. Foi lá que desenvolveu o seu primeiro relacionamento afetivo mais sério, com uma menina que estudava na sua sala no ensino médio. O relacionamento durou cerca de dois anos e meio, e Luiza gostava muito dessa garota. Mas, embora a segunda entrevistada aponte que o preconceito e a discriminação estiveram sempre distantes de sua realidade, o fim do seu namoro esteve ligado a uma conduta discriminatória, ainda que ela não tenha percebido a situação dessa forma.

Um ano depois que começou a namorar, Luiza resolveu contar sobre sua orientação sexual aos pais. Na realidade, a conversa aconteceu de forma não planejada, posto que foi seu pai quem perguntou acerca dessa questão. A entrevistada não falou diretamente sobre o assunto com a mãe, pois imagina que ela tenha percebido ou que o pai tenha contado. Afirma que os seus amigos, *gays* assumidos, sempre foram bem recebidos em sua casa, assim como a namorada. A falta de diálogo mais aberto com a mãe não pareceu incomodar a entrevistada, que acredita que esta seja a forma da mãe lidar com os assuntos de qualquer natureza, sem questionar muito.

A gente namorou dois anos e meio, a gente ainda tava na faculdade, a gente namorou, a gente namorando, e terminou porque ela não soube, nesse período, depois de um ano e pouco, eu contei pros meus pais, porque ela sempre foi a amiga de dentro de casa, depois ela ficou sendo muito de dentro de casa e os pais começaram a notar, por mais que a gente não fizesse nada de muito exagerado, os pais começaram a notar como a gente era junto. E meu pai que nunca teve restrição comigo pra fazer qualquer tipo de pergunta, me perguntou um dia, eu tava acordando pra ir pra o estágio de manhã, ele me perguntou como tinha sido a noite anterior, eu disse que tinha sido ótimo, a gente tinha ido pra um jantar, eu tinha ido com ela, foi ela que tinha ido me buscar em casa e tudo, e aí é até engraçado essa história, ele baixou assim o jornal e perguntou, na lata, né, o que é que tava acontecendo entre mim e ela, aí eu peguei e falei, pai, a gente tá namorando, passa aí o açúcar. Foi muito natural e muito espontâneo, e aí a gente começou a conversar. (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina-PI).

O fato de compartilhar seu envolvimento afetivo com outra menina pareceu não criar problemas para Luiza com sua família, entretanto o mesmo não ocorreu com a sua então namorada. Depois que resolveu dividir sua história com a mãe, passou a dificultar a convivência das duas, impondo regras de comportamento mais rígidas e demonstrando seu desapontamento perante a conduta da filha.

Ela pensou que fosse ser tudo tranquilo e aí a mãe dela que já tava desconfiando, não sei como chegou aos ouvidos dela alguma história, alguma coisa da gente, aí ela pegou e contou, foi contar, a recepção não foi bacana, a mãe dela começou a perseguir, minha ex namorada tinha carro, saía na hora que queria, começou a ser perseguida, tipo, 6 horas, acabava a aula, a mãe dela já ligava, querendo que ela fosse pra casa e aí começaram as primeiras, anh, os primeiros pesos, porque a mãe dela começou a ser muito, chorava bastante, disse que iria tomar remédios, começou a dramatizar muito as coisas, e a Marisa só aguentou um ano, toda a essa coisa... (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina-PI).

A mãe da garota passou a combater o seu relacionamento com Luiza, o que foi percebido por ambas. A partícipe se referiu a esta repressão fazendo uso da

expressão “primeiros pesos”. Não foram usadas palavras como *preconceito* nem *discriminação*, quando Luiza referiu-se a esse momento de sua vida.

As duas garotas tinham cerca de 20 anos de idade, estavam certas da reciprocidade de seus sentimentos, mas se sentiram pressionadas pela “perseguição” feita pela mãe de uma delas, que chegou a usar argumentos relacionados ao abalo de sua saúde. O “peso” foi demasiado para a relação das jovens, que foi estremecida após a revelação.

Ainda assim, tentaram resistir. E, para isso, resolveram se submeter a mentiras e até a situações que machucavam seus sentimentos e seus desejos. A então namorada de Luiza passou a se envolver com um rapaz para que reconquistasse a confiança da mãe, para que esta pensasse que a menina mantinha apenas relacionamentos heteroafetivos. A partir daí, o envolvimento das duas garotas passou por obstáculos muito difíceis, que envolviam infidelidades, dúvidas, mentiras.

Ela começou a ser paquerada por um amigo do irmão dela, e ela me propôs ficar com ele pra mãe dela saber e tentar sair de cima, né? E, a princípio, eu achei aquilo tudo muito absurdo, mas depois eu percebi direito, ela, eu sei, ela nunca tinha ficado com ninguém na vida, eu fui a primeira mulher, a primeira pessoa com quem ela se relacionou, então, eu pensei um pouco, e disse, virei pra ela e disse: não, fica com ele. Fica com ele até porque tu precisa saber do que é que tu gosta, tem gente que pensa, mas precisa ter certeza, eu sou a favor de que você precisa experimentar pra saber se sim ou se não. Ela ficou com ele, não gostou, mas o menino começou a insistir e começou a ficar chato, porque toda vida quando a gente saía, ele aparecia no meio do caminho. Então, a gente tava saindo como um casal e no meio da noite, tinha que ser as amigas e aí eu não quis mais isso. (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina-PI).

No começo, o envolvimento da namorada de Luiza com o rapaz havia sido combinado entre as duas, e, inclusive, Luiza achava que era importante que a namorada se envolvesse com um garoto para que ela “soubesse do que gostava”, como ela própria já havia feito na adolescência com um amigo. Mas, a situação fugiu ao controle das duas, pois o rapaz queria se aproximar cada vez mais da menina, e Luiza se incomodava com isso. Toda essa situação foi gerada, inicialmente, pela necessidade da namorada de Luiza agradar a mãe, que não aceitava o seu relacionamento homoafetivo. A intolerância desta mãe causou muitos transtornos às duas meninas, mas Luiza não apontou, em momento algum da entrevista, que esta tenha sido uma atitude preconceituosa ou que tenha sido discriminada, embora esta opressão tenha lhe causado grave prejuízo emocional.

Luiza passou a se sentir insegura em relação aos sentimentos da namorada e resolveu encerrar a relação entre as duas, o que desagradou a parceira, que ainda nutria um sentimento por ela.

Aí nessa primeira, o primeiro fica, doeu, mas, ah, ela tem esse direito, entendeu, até porque ela precisa se conhecer, e, mas as vezes seguintes começaram a não descer, porque a gente tinha que fingir e eu não gosto de fingir, nunca gostei. Daí, eu virei pra ela, ainda gostando, a gente terminou, porque ela precisava se entender em relação isso, ela, eu vi, eu percebi que ela tava muito confusa, ela gostava de mim, mas também tava gostando de ficar com ele, e quando eu percebi aquilo, aí eu não quis mais e terminei. A gente terminou, ela me odiando, né? Como ela gostava de mim e ela não tava visualizando que ela também tava gostando dele, a gente parou, deixou de se falar. Até sair mesmo, quando eu saía, não encontrava mais com ela em lugar nenhum, ela começou a fazer outro tipo de programa, aí eu descobri que ela começou a namorar com ele. Namorou com ele, namorou com ele dois anos e meio, três anos, e depois ela terminou, eu só soube depois as notícias, né, que ela terminou e não ficou com mais ninguém até então. (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina-PI).

A entrevistada usou relacionamento com essa garota como um marco em sua história de vida. Antes dela, não havia se envolvido seriamente com outra pessoa e também não tinha vivido uma decepção amorosa. Talvez esta tenha sido uma das mais graves discriminações que tenha sofrido, pois causou à partícipe um grande sofrimento a duas pessoas que se gostavam. A intolerância da mãe de sua namorada inviabilizou a convivência entre as duas. Mas a leitura de Luiza desse episódio não envolve a ideia do preconceito em razão de orientação sexual como elemento gerador de dificuldades em sua vida.

Luiza passou muito tempo retraída e desacreditada, posto que havia se decepcionado com um relacionamento em que acreditava.

Eu me lembro que foi um relacionamento muito doloroso, porque foi o meu primeiro relacionamento, foi a minha primeira namorada e terminar gostando é uma coisa que mexe muito com você, eu me fechei muito pros relacionamentos, foi aí que eu esperei, depois de dois anos... (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina-PI).

Cerca de dois anos se passaram para que a jovem pudesse se sentir apta a investir em outros relacionamentos, mas estes eram apenas furtivos e não se aprofundavam, por receio de se decepcionar novamente.

Eu passei 7 anos da minha vida solteira e eu fugia, quando eu via, tive relacionamentos e tal, me envolvi com outras mulheres, mas quando eu via que a coisa tava partindo pra uma coisa mais séria, eu mesma me fechava, retraída ainda, magoada e ressentida como que tinha sido o fim do primeiro namoro, né? Então eu passei muito tempo, muito tempo da minha vida solteira, muito tempo eu podia ter vivido outras histórias, eu podia ter vivido

outros relacionamentos, mas eu não tava preparada, é, pra me envolver com ninguém, eu não tinha nada que me fizesse me doar, então, eu não queria, eu via que a coisa tava ficando séria, eu mesmo dava o fim ou desaparecia... (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina-PI).

Luiza não ficou deprimida ou isolada. Durante esse tempo, fez novas amizades, divertiu-se, conheceu novas pessoas e tornou-se mais comunicativa. Contudo, existia um bloqueio que impedia a entrevistada de se envolver de forma mais profunda com alguém. O receio de sofrer novamente uma discriminação em razão de sua orientação sexual não foi citado como razão para não se envolver emocionalmente com outra garota: Luiza apenas dizia não estar preparada, por ainda estar “magoadá”.

Elza, a terceira partícipe, em todos os momentos da entrevista, usou o mesmo tom firme de voz em suas respostas. Vive neste momento uma situação que desafia as suas forças e o seu equilíbrio emocional. Uma vizinha e suas filhas estão constantemente ofendendo a jovem. A discriminação ocorre, muitas vezes, na frente de toda a vizinhança. Mas, antes disto, Elza acredita não ter sofrido qualquer espécie de discriminação, seja em razão de cor ou de orientação sexual.

Talvez hoje eu estou vivendo, que é uma questão com uma vizinha, mas até então, não, é tranquilo porque a minha preocupação sempre foi a minha mãe e a minha mãe soube da primeira menina, então, já me aceita tranquilamente. (ELZA, Conversa do dia 3 de abril de 2013, Teresina-PI).

Sua mãe é a sua principal referência familiar. Sua preocupação principal, apesar de demonstrar não se importar com a opinião alheia, é não decepcioná-la. Ela soube que a filha era lésbica, desde quando se relacionou com a primeira menina. Porém, não é toda a família que age sem preconceitos quanto à identidade lésbica de Elza.

Ninguém na minha família nunca tipo...Tenho a minha tia que é irmã dela, que é meio assim, mas não é de me atacar e tal, ela não fala comigo e pronto. (ELZA, Conversa do dia 3 de abril de 2013, Teresina-PI).

A tia da terceira interlocutora não convive com ela, pois mora em outra cidade. Ela decidiu não mais falar com a sobrinha, ao descobrir que esta era lésbica. Elza aceita e respeita a posição da tia, resignadamente, pois considera que ela é do interior, de uma cidade pouco desenvolvida e não teve uma educação que lhe

possibilitasse ter uma mente que acompanhasse as formas de amar diferentes da tradicional, que envolve, necessariamente, um homem e uma mulher.

Ela mora em outro estado e a comunicação com ela é muito mais difícil, mas ela não gosta muito que eu tenha contato com os filhos, tem um filho dela que tão morando aqui, eu tenho muito pouco contato, então, né, eu relevo, ela foi criada no interior, dá pra entender. (ELZA, Conversa do dia 3 de abril de 2013, Teresina-PI).

Elza consegue “entender” por que a tia não aceita o fato dela se relacionar com pessoas do mesmo sexo e não se indigna com isso. Esta fala demonstra que ela se contenta com o fato de não ser criticada abertamente ou ofendida: se a pessoa se mantiver distante, sem aceitar a sua orientação sexual, ainda que seja um familiar, ela não se importa, com exceção da sua mãe. Ela acha que não precisa ser compreendida, ainda mais por uma pessoa que tenha sido criada sob os padrões de comportamento mais tradicionais, em que relações homossexuais não são admitidas.

Ao contrário da tia, que mantém distância, a vizinha já chegou a chamar Elza de “amaldiçoada” para sua mãe. E foi a mãe, grande porto seguro na sua vida, que orientou a filha a procurar o Grupo Matizes, para pedir orientação acerca de como proceder para impedir essas agressões.

As filhas dela faltaram com o respeito com a minha mãe, entendeu, minha mãe foi a maior incentivadora, eu tava dormindo e a minha mãe: tá bem aqui o número do Matizes, ligue e vá atrás, porque ela tem que te respeitar, porque se tu não fizer isso, vai ficar o bairro inteiro fazendo o mesmo tipo de coisa. (ELZA, Conversa do dia 3 de abril de 2013, Teresina-PI).

Essa situação provoca muita indignação em Elza, pois os insultos não deixaram de ocorrer, publicamente. Ela registrou um boletim de ocorrências contra as agressoras e, mesmo após as audiências perante o delegado de polícia, estas não pararam de discriminá-la.

Elza aponta que esta situação com as vizinhas foi a única discriminação que lhe causou abalo emocional. Contudo, quando foi aluna do IFPI, vivenciou uma época de exclusão dentro da sala de aula, iniciada pelas colegas de sala. Foi lá que ela conheceu a sua atual namorada e que começaram a se envolver. As “piadas” a respeito das duas eram constantes quando estavam juntas.

Elza, quando perguntada sobre situações de discriminação pela primeira vez na entrevista, não havia mencionado o IFPI. Talvez ela estivesse ainda bastante

absorvida pelo conflito com as vizinhas, que ainda não se encerrou, e, por isso, quando se referiu à discriminação, falou do que estava vivendo agora, que representam um grande transtorno no seu cotidiano atualmente.

O fato é que, desde que assumiram o relacionamento afetivo publicamente no ambiente escolar, Elza e sua namorada foram isoladas do restante da turma. Apenas duas ou três pessoas continuaram falando com elas.

É tipo assim a sala era toda unida e teve uma divisão num nível tão grande que se o professor falava que não ia dar aula, elas não avisavam... (ELZA, Conversa do dia 3 de abril de 2013, Teresina-PI).

Nesse caso, não havia agressões verbais, mas a segregação do grupo era evidente, além dos olhares e da distância imposta. Não havia dúvidas de que estavam sendo excluídas por serem lésbicas. Segundo Elza, as demais alunas da turma “*ficavam conversando, ficavam de tititi*” e quando elas passavam juntas, todas olhavam. Quando perguntada de que forma eram tratadas por elas, respondeu que “*simplesmente não havia tratamento*”, como se não fossem sequer cumprimentadas.

Elza disse que não comunicou à direção da instituição, pois, à época, “o diretor do IFPI era muito mais homofóbico do que a sala junto”. Ela contou que um funcionário da instituição havia surpreendido duas garotas namorando e comunicou à direção o ocorrido. O diretor, então, expôs o caso e as envolvidas para todas as turmas.

Se é uma coisa dele ficar, ir lá suspender e pronto, mas ele foi em todas as salas, até no turno da tarde, que a gente não tinha necessidade de saber o que aconteceu de manhã, e falar aconteceu esse tipo de coisa. (ELZA, Conversa do dia 3 de abril de 2013, Teresina-PI).

A entrevistada aponta que as meninas que foram suspensas estudavam no turno da manhã e ela estudava no turno da tarde, portanto, não se cruzavam nem se conheciam. Mas, ante a publicidade que o diretor deu ao caso, esta acabou tendo conhecimento do ocorrido. Ela aceitou o fato das alunas serem suspensas por estarem namorando. Contudo, depois afirmou que o que elas estavam fazendo qualquer outro “*casal hetero*” fazia nas instalações do IFPI.

Mais uma vez, ela aceita, sem questionar, atitudes discriminatórias que parecem ser menos danosas, por não causarem exposição ou violência propriamente dita. Suspensas elas até poderiam ser, na cabeça de Elza, mas expô-

las para todas as pessoas, fazendo-as passar por um constrangimento público, para a entrevistada, era uma punição inaceitável. Certamente, porque isso remete também à situação que ela está enfrentando agora, relativa às ofensas feitas publicamente pelas vizinhas.

As meninas que estavam namorando foram pegadas e levaram suspensão. Segundo Elza, a única coisa “boa” que o diretor fez foi não ter contado o que aconteceu aos pais da garota. Classificando essa atitude como “boa”, Elza demonstra que reconhece ser delicado assumir a homossexualidade para os pais, embora ela tenha feito isso, desde cedo. Ela sabe que nem todas as famílias aceitam que seus filhos sejam homossexuais.

Elza também comentou que, um dia, quando estava na secretaria do IFPI, presenciou outra situação de homofobia praticada por funcionário da instituição.

Eu fui pegar documentação, e o menino lá, o bolsista que ajuda lá, ele foi pra palestra da turma dele, eu fui pra sala do diretor e ele entrou se acabando, se acabando de chorar, porque o professor, de certa forma, botou ele como piada por causa da opção sexual dele. [...] Do prédio inteiro praticamente...eu não sei qual foi a piada, porque o diretor pediu que eu saísse da sala, eu sei que ele chorou muito, eu tava sentada, aí o professor: você viu aquele menininho delicado que trabalha aqui? Aí eu já imaginei, foi esse professor bem aí que fez confusão com o menino... (ELZA, Conversa do dia 3 de abril de 2013, Teresina-PI).

Outro aluno da mesma instituição foi humilhado em público por um professor durante uma palestra. Depois da agressão, o professor que supostamente cometeu o ato discriminatório referiu-se ao aluno como “*menininho delicado*”. Dessa maneira, as pessoas que estudavam nessa unidade de ensino carecem de proteção em caso de agressão em virtude de orientação sexual ou identidade de gênero. Funcionários, inclusive da direção, praticam atos homofóbicos, segundo Elza, que afirmou que, no IFPI, muitos alunos e muitas alunas querem se “assumir”, mas são reprimidos pela coordenação da instituição.

A conduta homofóbica/lesbofóbica praticada, em repetidas ocasiões, pela direção, corpo docente e funcionários(as) da instituição é motivo para que a entrevistada desacredite em uma mudança no IFPI. Com aquelas pessoas ocupando aqueles cargos, Elza sabia os limites que deveria obedecer para não correr o risco de ser punida ou ridicularizada em público.

## 5 ESCUTANDO AS MULHERES

---

Este capítulo destina-se à análise das falas colhidas nas entrevistas e, conforme Moreira (2006), acredita-se que este seja o ponto culminante da pesquisa. Para que esta fase fosse bem sucedida, foi preciso ouvir repetidas vezes as gravações feitas e compará-las com as transcrições. Dessa maneira, evitou-se ocultar os silêncios, as ênfases, os tons de dúvida, dentre outras percepções, que não ficam explícitas apenas através da leitura das falas transcritas.

Foram reproduzidos, nesta seção, trechos das falas das entrevistadas, seguidos de comentários feitos pela pesquisadora. É importante que algumas frases, expressões, palavras sejam expostas da maneira como foram ditas – a linguagem verbal utilizada por cada uma delas, inclusive, faz com que, muitas vezes, a pesquisadora e, até mesmo um leitor estranho à pesquisa, adivinhasse de quem é a fala e acertasse a resposta. Cada uma tem o seu modo de comentar, com suas expressões recorrentes, com a facilidade ou dificuldade em tratar de um tema, com as suas experiências pessoais peculiares que transbordam em seus discursos.

Moreira (2006, p. 191) adverte que, a partir da riqueza dos dados, o(a) pesquisador(a) tem em mente uma quantidade considerável de conhecimento intuitivo que poder ser útil na identificação da falta de consistência, dos erros potenciais e dos comentários que possam ser inverdades. Serão destacadas, em alguns momentos, contradições dos discursos e revelações que foram feitas, mesmo que não conscientemente pelas participantes.

A partir das entrevistas, foram encontradas unidades gerais de significado (categorias), e cada uma delas será discutida no presente capítulo. São elas: ser mulher afrodescendente, ser lésbica, escola como reprodutora de diferenciações e (des)igualdades, lições aprendidas fora da sala de aula.

### 5.1 Ser mulher afrodescendente

A percepção ou identificação como mulher afrodescendente não é um momento que está presente na vida de todas as mulheres que pertencem a esse grupo. Como já mencionado, o ser mulher é um processo que está imbricado com outros elementos, tais como sexo, raça, etnia (BRAH, 2006; LOURO, 2010;

FURLANI, 2011). Nesse caso, as entrevistadas não se tornaram mulheres apenas: tornaram-se mulheres afrodescendentes, com as especificidades que este processo proporciona.

Existem mulheres afrodescendentes que não se autodeclaram como tais, seja por falta de informação, por não identificação com a estética ou cultura afro, pela contaminação do ideal de embranquecimento perpetuado ao longo de séculos neste país. O comum é que a afrodescendência nem sempre é problematizada, o que distingue essa marca identitária da lesbianidade nesta pesquisa.

O silêncio brasileiro na reflexão sobre afrodescendência e temas correlatos na sala de aula, apesar da publicação da Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003), e os chavões de preconceituosidades difundidos por uma historiografia pouco questionada, provoca um resultado que aponta para a não aceitação ou a negação da própria imagem. As crianças acabam depreciando a identidade afrodescendente em formação (LIMA, 2005).

No caso da primeira entrevistada, Dandara, a reflexão sobre sua identidade racial se dá ainda na infância, e de forma dolorosa, pois é através das “brincadeiras” que os(as) colegas faziam com ela, em referência aos seus traços fenotípicos, que ela passa a perceber que sua cor é uma diferença negativa, entre ela e os(as) demais.

Conforme Cunha Júnior (2008, p. 229), uma das causas frequentes, dentre muitas, da evasão, dos baixos aproveitamentos, ou, pelo menos, dos desconfortos e constrangimentos dos afrodescendentes nas escolas está relacionada com procedimentos de xingamentos, piadas e ações de fundos racistas. Tais condutas são agravadas, uma vez que são negadas, disfarçadas, ignoradas no cotidiano escolar. Tais questões são colocadas na lista de tabus e questões incômodas, assuntos intocáveis e não são problematizados, discutidos em sala de aula, o que poderia ser uma ferramenta na desconstrução desses atos discriminatórios.

Com o passar dos anos, através do fortalecimento de sua autoestima, do seu envolvimento com movimentos sociais (Movimento Negro e Movimento LGBT), Dandara vivencia um processo de empoderamento, se torna orgulhosa de suas raízes, de sua história como afrodescendente, e passa a combater discriminações desta e de outras naturezas. A ligação de Dandara com o candomblé também

evidencia a reverência que esta faz à cultura africana, embora o seu envolvimento com a religião não tenha se dado apenas pela sua origem.

O racismo é percebido de diferentes formas pelas entrevistadas. Dandara fez relatos de agressões sofridas em razão de sua cor desde a infância. No início, a entrevistada se incomodava, mas não refletia sobre o tratamento que recebia – sobre suas causas e como evita-lo. Também não comunicava os ocorridos às pessoas responsáveis por ela (professores(as), diretores(as) – posto que as agressões eram feitas por colegas de sala, pai, mãe, avó).

Depois de vivido o processo de empoderamento mencionado, em que a entrevistada sente essa emancipação das amarras feitas pela sociedade e abandona o papel de dominada, tornando-se sujeito ativo de mudanças, não apenas individuais, mas em nome do grupo que representa, sua postura em relação a condutas discriminatórias passou a ser diferente. Embora as agressões não tenham sido acontecimentos ignoráveis, não tiveram o efeito dilacerante que tinham antes. Dandara já conhecia o seu valor, sua força, e não mais permitiria que alguém tentasse convencê-la do contrário. Reagiu às situações de racismo, que, inclusive, diminuíram. Foi atingida por manifestações lesbofóbicas, as quais serão abordadas no próximo tópico. Dandara não só aprendera a se defender, como se sentia capaz de agir em defesa de qualquer um que se sentisse atingido.

Dandara não faz uso de tratamento químico para modificar a textura de seu cabelo. Nilma Lino Gomes destaca em seu artigo, *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* (2012, p. 2), o importante papel desempenhado pela dupla cabelo e cor da pele na construção da identidade negra e a importância destes, sobretudo do cabelo, na maneira como a pessoa se vê e é visto pelo outro(a).

O cabelo do negro na sociedade brasileira expressa o conflito racial vivido por negros e brancos em nosso país. É um conflito coletivo do qual todos participamos. Considerando a construção histórica do racismo brasileiro, no caso dos negros o que difere é que a esse segmento étnico/racial foi relegado estar no pólo daquele que sofre o processo de dominação política, econômica e cultural e ao branco estar no pólo dominante. Essa separação rígida não é aceita passivamente pelos negros. Por isso, práticas políticas são construídas, práticas culturais são reinventadas. O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo. (GOMES, 2012, p. 3).

Em um grupo social em que os padrões estéticos valorizados remetem ao fenótipo eurodescendente – pele clara, cabelos lisos, dentre outros traços físicos, usar um cabelo afro, sem uso de químicas para alisamento, pode ser visto como um ato político, de resistência.

A dimensão estética e sensível presente nos salões étnicos não está isenta de uma dimensão política. Para ser mais precisa, é difícil separar-se dessa última quando falamos em beleza ou estética negra. A expressão estética negra é inseparável do plano político, do econômico, da urbanização da cidade, dos processos de afirmação étnica e da percepção da diversidade. (GOMES, 2012, p. 10).

Enquanto algumas pessoas de traços tipicamente africanos se submetem a tratamentos no salão de beleza para seguirem o padrão dominante – para desvincular-se de um sentimento de inferioridade, não chamar atenção e até mesmo em busca de elogios, valorização de terceiros, outras preferem ostentar os cabelos “ao natural”, ou ainda, usar penteados e adereços que remetem à terra de seus ancestrais. E para isto, Gomes (2012) aponta sua explicação: para o(a) afrodescendente, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético: é identitária. 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. No caso de Dandara, o uso do cabelo crespo, ao “natural”, assim como o uso de tranças que fazia no passado, tem uma conotação de orgulho e de afirmação quanto às suas origens africanas.

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos. (LIMA, 2005, p. 23).

Esta ideologia que desfavorece a estética afro é absorvida pela sociedade como um todo. Dessa maneira, ainda que a garota afrodescendente não tenha a iniciativa de mudar o seu cabelo, para alisá-lo, aproximando-se do ideal “branco”, sua mãe ou suas colegas podem persuadi-la a fazê-lo, contaminadas por essa lógica. Luiza talvez seja um exemplo disso: a segunda interlocutora fazia uso desse

tratamento na adolescência, por influência do poder coercitivo da mãe, mesmo sem gostar do processo nem do resultado

Na minha casa, a minha mãe comandou meu cabelo até os 15. Como o cabelo da gente é cacheado, fazia aqueles malditos relax, aquelas coisas de relaxamento e tal, então, de seis em seis meses, eu tinha que fazer aquele negócio horroroso... (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina, PI).

A entrevistada deixou claro que não gostava de submeter seu cabelo ao tratamento químico, mas era “comandada” pela mãe. Neste caso, não existiu uma reflexão acerca do que esse ritual significava. Luiza não questionou a razão que impulsionava a ordem da mãe: afinal, por que ela queria que o cabelo da filha adolescente ficasse liso, a custo de tratamentos químicos severos? Por que a vontade da filha de não submeter o cabelo ao alisamento não foi considerada?

A interlocutora aponta que esta foi a única intervenção, a seu contragosto, que a mãe fez em sua vida. Depreende-se, portanto, que, se esta era uma mãe liberal, que não impunha restrições constantes à filha, existia uma razão por trás da ordem de alisar os cabelos. Contudo, Luiza não creditou essa razão à uma rendição ao padrão estético dominante na sociedade ocidental contemporânea, que não coaduna com cabelos afro.

Ao abandonar o uso da química, Luiza diz que se sentiu bem e depois passou a usar o cabelo sem qualquer tratamento especial. Sua autoestima foi renovada com um corte de cabelo curto, mas a única justificativa que encontra para a sua realização com o novo visual foi o fato das pessoas olharem para ela, como se ela, então, passasse a chamar mais atenção. A fala de Luiza não aponta o seu cabelo como um ícone identitário afrodescendente.

Quando eu cortei o cabelo, eu prestei atenção na observação, em como eu era observada, mas aquilo, diferente duma época anterior, em que eu recebia um olhar e não gostava, de estar sendo olhada, naquele momento, eu não achei ruim, entendeu? (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina, PI).

O uso do cabelo curto afro não tem uma mensagem de resistência ou de identificação com sua raiz africana: está mais relacionado à uma questão de vaidade pessoal (ela passou a gostar de ser observada), de autoaceitação. Pode ser que esta reflexão ainda seja desenvolvida em um momento posterior, mas, hoje, usar o

cabelo curto é a sua opção porque ela acha visualmente agradável, prático e também porque as pessoas com as quais convive elogiam o estilo.

Foi aleatório, cortar o cabelo foi mais assim, ah, eu preciso modificar alguma coisa na minha vida. Foi mais nesse sentido. Não era porque eu não gostava do meu cabelo tanto que eu nunca fui uma pessoa muito vaidosa, eu passei a me tornar, eu me tornei, quando eu cortei o cabelo, eu cuidei bem mais dele hoje, quando ele tá curto e os cachinhos tão se formando, do que quando ele era grande, do que quando ele começou a cachear mas era grande, hoje em dia eu cuidei bem mais. (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina, PI).

O corte de cabelo foi reflexo, portanto, de uma necessidade de mudança em sua vida, pois estava sofrendo o fim de um relacionamento amoroso. Assim como Luiza, Elza também foi submetida a tratamento químico para alisar o cabelo, por iniciativa da mãe, e também não gostava de fazê-lo. Diferente da segunda entrevistada, Elza acena para a reflexão que tem acerca da imposição do alisamento pela mãe:

Acho que é porque pra seguir, já que todo mundo tem, eu teria que ter também pra me encaixar na sociedade, uma coisa assim, mas eu nunca gostei, nem o organismo gostava, porque eu tenho alergia. (ELZA, Conversa do dia 3 de abril de 2013, Teresina, PI).

De acordo com a mãe de Elza, uma pessoa com o cabelo afro, uma mulher com o cabelo não liso ou não alisado está despenteada, desarrumada, com um visual desleixado ou rebelde. Para se “encaixar na sociedade”, é preciso ter cabelo liso.

Não, ela (*a mãe*) dizia mesmo pra alisar, ah, mas fulano tem, mas eu não sou fulano, eu gosto assim. (ELZA, Conversa do dia 3 de abril de 2013, Teresina, PI).

Apesar de ser uma mãe amorosa e presente, ela insistia em submeter a filha ao alisamento, mesmo ciente das consequências maléficas para a sua saúde (Elza tem alergia ao produto utilizado no procedimento) e do desejo da menina de manter o cabelo como era. A vontade de ver sua filha inserida suplanta até as limitações físicas que ela tinha: embora houvesse desconforto, era melhor que a filha superasse o incômodo do que se apresentar com o cabelo “natural”.

Elza aponta que sua mãe associa a estética afro, assim como o uso de *dreads* e tranças, à “*imagem de maconheiro, a quem gosta de Bob Marley, meio parecido...*”. Dessa forma, se a mãe acredita que a filha será confundida com uma

usuária de drogas não legalizadas, o que é mal visto pela sociedade, o processo de alisamento tem grande valor para garantir a boa reputação da mesma.

Há quatro anos, Elza começou a usar tranças, sem o incentivo de sua mãe. Com o próprio dinheiro, tomou a iniciativa e mudou o seu visual. Segundo ela, todas as pessoas gostaram, até sua mãe, que não lhe apoiou, de início. Este foi um resgate de sua identidade, uma vez que, sobre a época em que usava o cabelo alisado, a entrevistada disse: “*acho que eu não me sentia eu*”.

Tanto Luiza como Elza não denunciaram condutas racistas na escola. Contudo, Elza não ignora a existência do racismo em sua realidade. Já se viu vítima dele, ao ser chamada de “*negra amaldiçoada*” pela sua vizinha, que sempre botava uma música em alto volume, à qual a entrevistada denomina *black style*, quando esta passava pela sua rua. As ofensas também tiveram cunho lesbofóbico, e estes se destacaram na percepção da vítima mais do que as ofensas de natureza racista.

Ela (*a vizinha*) também falou, ah, essa negra...foi...a mamãe falou: pois pare bem aí, ligue o celular e aí então quando ela me xingou de negra, e quando ela chegou na delegacia, ela disse que não era pra ofender, e a delegada disse: tu tem que prestar atenção no que tu fala... (ELZA, Conversa do dia 3 de abril de 2013, Teresina, PI).

Ao comparecer à delegacia, por ser o racismo um crime inafiançável previsto em lei, a agressora, ao ouvir da delegada as graves consequências de suas declarações, desmentiu o que disse, por temer a instauração de inquérito criminal. Veja-se o que dispõe o Código Penal, acerca da injúria racista:

Art. 140 – Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro:  
Pena – detenção, de 1 (um) a 6 (seis) meses, ou multa.

[...]

§ 3º – Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência. (Alterado pela L-010.741-2003)

Pena – reclusão de um a três anos e multa.

Observe-se que o legislador pátrio conferiu maior gravidade à injúria (ofensa à dignidade subjetiva de alguém) quando esta tem cunho racista. A pena para o crime de injúria simples é de detenção de um a seis meses ou multa. Para a injúria racista, a pena passa a ser de reclusão, sem direito a fiança, de um a três anos e multa. Resta notório na previsão legal o intuito de coibir condutas racistas com severidade. No caso sob análise, as ofensas (injúrias) contra Elza ainda se repetem,

contudo, por ter sido avisada das penas mais graves aplicadas a quem faz agressões de natureza racista, a vizinha usa expressões agressivas restritas à homossexualidade da vítima.

Elza acredita que a sociedade ainda é preconceituosa “demais”, de acordo com suas palavras. Acha que quanto mais a pessoa é preconceituosa, mais “tem o rabo preso”. O preconceito não se limita a afrodescendentes e homossexuais, e estende-se a vários outros grupos. Contudo, ela acredita que a população LGBT sofra “o dobro”.

Tudo, até com religião, quando você vê alguém brigando, ó, porque ele é crente, ó, é tudo, tudo, é em relação a tudo. Agora quando uma pessoa é lésbica, gay, é o dobro. (ELZA, Conversa do dia 3 de abril de 2013, Teresina, PI).

A terceira entrevistada não incorre no erro de generalizar as condutas de um grupo. Ela não corrobora com as discriminações praticadas contra evangélicos(as), embora sofra agressões constantes de fiéis dessa religião. As vizinhas que atacam Elza são evangélicas, mas nem por isso a jovem considera que todos(as) os(as) evangélicos(as) sejam preconceituosos(as) ou mereçam ser desrespeitados(as). Vale ainda ressaltar que Elza tem consciência de que os estigmas, quando se reúnem e se interseccionam, causam óbices a quem os carrega. Ela usou um exemplo bastante elucidativo: se algum evangélico estiver envolvido em algum problema, sua religião será usada como justificativa para o seu erro. Se este for gay, a situação torna-se ainda mais delicada, posto que a sua homossexualidade é outro estigma (GOFFMAN, 1982) que desfavorece sua inserção social. Embora Elza não conheça o vocábulo “interseccionalidade”, sua observação ilustrou o caso de uma pessoa que carrega dois ou mais estigmas. Embora não se trate tão simplesmente de uma sobreposição de estigmas, de uma soma de discriminações e sim de uma relação entre elas (BRAH, 2006; CRENSHAW, 2002; PISCITELLI, 2008), Elza percebe que a presença de dois ou mais elementos estigmatizantes trazem implicações à vida social de uma pessoa.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina às crianças afrodescendentes que para, serem aceitas, é preciso que procedam a uma autonegação (GOMES, 2005) é tarefa desafiadora. Até que ponto a escola está atenta a essa questão? Como esta discussão é desenvolvida no processo de formação dos(as) professores(as)? A discussão sobre

a diversidade cultural já tem a sua importância reconhecida? É comum entre as falas das três entrevistadas, apesar das experiências escolares distintas, a ausência do debate sobre a construção da identidade afrodescendente em sala de aula.

A escola em que cresceram e se desenvolveram negou a existência do racismo, não reconheceu os efeitos prejudiciais para as suas vítimas, assim como para quem o pratica e não buscou estratégias para a participação positiva da criança afrodescendente, mesmo quando reconhecida discriminação no ambiente escolar (CAVALLEIRO, 2005). Ante o silenciamento acerca deste tema, não há possibilidade de problematização tampouco da desconstrução do mesmo. As crianças que não são vítimas do preconceito racial desconhecem sua persistência na sociedade, e as que sofrem com ele são invisibilizadas. Como resultado disso, Dandara, vítima de racismo durante anos no ensino fundamental, foi isolada da turma e não recebeu atenção especial dos professores(as). Luiza e Tina seguiram seus anos escolares como se estivessem imunes ao preconceito racial, pois não foram vítimas conscientes dele nem receberam qualquer esclarecimento sobre, alheias às discriminações das quais elas, membros da população afro-brasileira, são vitimadas coletivamente.

## **5.2 Ser lésbica**

O ser lésbica é uma condição que, de acordo com as falas das entrevistadas, é mais refletida e problematizada do que a afrodescendência.

A lesbianidade não só é assumida por todas as participantes, mas também é motivo de orgulho para elas. Nenhuma delas, apesar de apresentarem diferenças de temperamento, personalidade, classe social, apresentou inibição ao tratar do tema e chegaram a contar passagens de sua vida íntima para ilustrar seus posicionamentos acerca de sua orientação sexual. Todas já saíram do armário, mecanismo de repressão social apontado por Sedgwick (2007) como um dos mais cruéis, e assumiram uma identidade que é marginalizada, estigmatizante, e fazem parte de uma minoria perante a sociedade, amigos(as), família, colegas de trabalho (GOFFMAN, 1982; GOMIDE, 2007).

O nível de compreensão acerca das implicações sociais que esta posição traz (assumir-se publicamente lésbica) varia entre as participantes, de acordo com o

nível de informação que possuem acerca das discriminações praticadas em virtude de orientação sexual. Mas é desejo comum entre elas exercer sua sexualidade de forma plena, sem interferência dos ditames externos.

Dandara se deparou com a repressão à sua homossexualidade, quando nem sequer havia despertado para essa questão ainda. Embora tenha apontado que sempre teve um “jeitinho másculo”, expressão que usa para se referir ao seu gestual, modo de falar e de se portar, o qual considerava ser típico de um garoto, só namorou com uma mulher depois do turbilhão vivido na adolescência. Ela não aceita ser recriminada por sua orientação nem escuta “piadas” feitas por amigas, de forma resignada. Dandara acha que só será totalmente aceita quando não ouvir mais comentários preconceituosos sobre lesbianidade, ainda que não sejam diretamente relacionados a ela.

A primeira fala de Luiza na sua entrevista demonstra a vontade de destacar que esta não foi vítima de preconceito. Ela acredita que isto não aconteceu porque soube se “portar”. Observe-se que quando ela mencionou que nunca foi discriminada, ela não havia sido questionada sobre isso; a entrevistadora apenas pediu que ela iniciasse falando um pouco de seu perfil, idade, informações pessoais e começasse a contar, assim, a sua história. Não haviam sido mencionadas as palavras “preconceito”, “discriminação”, “violência”, nem qualquer outra que denotasse sofrimento ou exclusão. Mas esta fez questão de sublinhar, desde o início

Eu sempre fui muito discreta, mas também nunca escondi de ninguém que me perguntasse sobre a minha opção, né? Eu nunca escondi, por isso, eu acho que eu nunca tive nenhum tipo de problema. Eu lembro até que quando você me falou como era, eu fui tentar fazer um link assim pra ver algum tipo de dificuldade que pudesse contribuir eu não, não percebo assim, eu nunca sofri nenhum tipo de retaliação, como outras pessoas eu já, a gente acaba escutando, né? Então... (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina, PI).

A segunda interlocutora atribui, exclusivamente, à sua postura de ser assumidamente lésbica o fato de não ter sofrido qualquer “dificuldade” em sua trajetória. Luiza, dentre as três mulheres ouvidas, foi a única que apontou nunca ter sofrido preconceito em razão de sua orientação sexual.

Nenhuma agressão direta, nenhuma agressão indireta também, nunca houve piadinhas relacionadas à minha pessoa, acho que também pelo, pelo meu jeito, sabe? Eu sempre fui muito mais ouvinte, então como eu sempre tive muito mais opiniões fortes quando as pessoas precisavam de algum tipo de opinião, acho que nesse ponto aí a minha sexualidade não era uma coisa é...como eu posso te dizer? Com importância...que me

levasse a ter qualquer tipo de preconceito. Então... (LUIZA, Conversa do dia 16 de março de 2013, Teresina, PI).

A partícipe acredita que, se uma pessoa se posicionar como ela se posiciona, de forma “discreta” e também com uma postura de “ouvinte”, ouvindo mais o que os outros falam do que falando de si mesma, sua sexualidade passará despercebida ou com menor “importância”.

Os relacionamentos afetivos foram o centro de suas falas. Dentre as entrevistadas, Luiza foi a que começou a se questionar sobre sua orientação sexual mais cedo, por volta dos dez anos de idade. Embora ela tenha apontado que isto nunca foi um peso ou que ela não tenha vivido conflito maior em razão desta descoberta, em muitos momentos, a segunda partícipe denuncia dificuldades e discriminações que viveu em razão de sua orientação sexual.

Luiza, desde a infância, refletiu acerca de seu interesse direcionado a mulheres e viveu experiências com pessoa do sexo oposto, apenas por julgar que eram necessárias para se descobrir. Contudo, ela não demonstrou ter se preocupado com os reflexos que o ser lésbica traria para a sua vida, na perspectiva social, profissional, familiar. Pontua que se questionou acerca de sua lesbianidade, mas não se questionou acerca de como essa identidade seria apresentada, se traria alguma consequência positiva ou negativa dentro do seu círculo de amigos ou familiar. A entrevistada nunca percebeu nem ouviu falar de nenhum caso de homofobia/lesbofobia, contra si ou contra outra pessoa próxima.

Ocorre que Luiza, até então, teve dois relacionamentos sérios e o último deles ainda está em curso. As mães de suas namoradas não aceitaram o relacionamento de suas filhas com ela, e a entrevistada não se referiu a essa reprovação como um preconceito que tenha sentido. No máximo, disse que a repressão praticada pela mãe da primeira foi um “peso”. Mas não chegou a nomear esse “peso” com o nome que ele tem: discriminação.

Independente do motivo específico pelo qual essas mães não aceitaram o relacionamento homoafetivo de suas filhas, Luiza, sofreu, sim, reflexos de um preconceito em razão de orientação sexual. Embora ela tenha dedicado a maior parte de sua entrevista a falar sobre seus relacionamentos, o que demonstra a grande importância que eles têm em sua vida, não registrou que tenha sofrido em qualquer momento da vida manifestação de lesbofobia.

Existe um tom de dúvida, e ela diz que se sente “um pouco discriminada”, quando busca um emprego, em virtude de sua orientação sexual. Ela tem ensino superior completo, está desempregada há dois anos e todos os seus trabalhos foram conseguidos por “coleguismo”. Às vezes, ela sai de uma entrevista e se questiona se não foi prejudicada por ser uma mulher lésbica. Mas isto não passa de uma dúvida e não é apontado como uma justificativa para o seu desemprego, afinal, conforme suas palavras, “*o mercado de trabalho está difícil como um todo*”. Ela disse que nunca foi perguntada em entrevistas e testes sobre sua “opção”, termo que usa para se referir à sua orientação sexual.

Elza, durante a sua adolescência, teve apenas relacionamentos heteroafetivos. Contudo, considerava as meninas lésbicas de sua escola “as mais populares” e achava que os meninos se interessavam especialmente por elas, por serem as mais “difíceis”. Elza já admirava a rebeldia e a coragem das garotas assumidamente lésbicas: ainda relativamente jovens, estavam desconstruindo paradigmas heteronormativos no ambiente escolar. Pode-se dizer que, por isso, elas tinham um brilho que encantava a entrevistada, que nunca havia se envolvido com outra pessoa do mesmo sexo.

Quando ela assumiu sua identidade lésbica, o apoio de sua mãe foi uma base de equilíbrio, tanto que demonstra que o amor materno, sem restrições, é o que mais tem valor para ela. Elza admite ter sofrido discriminação em razão de sua orientação sexual dentro do seio de sua família, mas não demonstra rancor; atribui o fato à pouca instrução e à cidade em que a tia mora, apresentada como uma “pessoa do interior”.

Elza possui um relacionamento estável e duradouro e, junto à sua namorada, já sofreu discriminação em razão de orientação sexual quando ambas faziam curso técnico. Convictas da vontade de estarem juntas, mesmo isoladas de toda a turma, podiam perceber a discriminação da qual estavam sendo vítimas e mantiveram-se unidas para enfrentar essa adversidade. Fora da sala de aula, Elza hoje vive uma situação de conflito com vizinhas de seu bairro que se mobilizam para agredi-la verbalmente em razão de sua homossexualidade, como já mencionado. É visível que Elza se incomoda com as discriminações, mas ela não se deixa abater. Com o suporte da mãe, procurou o Grupo Matizes para receber a orientação adequada sobre como agir para deter essas condutas e já registrou boletim de

ocorrência contra as agressoras. O caso ainda está sendo apurado e, a depender do conjunto de provas reunidas pela vítima, é possível que haja tipificação do crime de injúria e até de racismo.

Observe-se que, por ser previsto como crime, a injúria de cunho racista tem penas mais severas. Embora tal previsão legal não tenha o condão de eliminar o preconceito racial, visto que este se opera na subjetividade de cada um(a), é razoável esperar que menos pessoas agridam outras em razão de cor da pele, uma vez que as consequências dessa violência podem ser penosas para o(a) agressor(a). Neste mesmo raciocínio, acredita-se que a criminalização da homofobia também seria ferramenta importante no combate às violências em razão de orientação sexual e identidade de gênero.

A interlocutora disse que não precisa se apresentar como uma mulher lésbica, pois “todo mundo já sabe”, como se sua orientação sexual fosse uma característica visível em sua figura. Também aponta que, se alguém pergunta sobre essa questão, ela não tem desconforto algum em responder. Ela acredita que os(as) homossexuais são *“um povo alegre, a gente é muito mais alegre do que o povo hetero, a gente tem muito mais história pra contar”*. Na sua mente, há uma divisão entre homo e heterossexuais, que, por sua vez, não vivem a vida de forma livre e divertida, como ela e seus/suas amigos(as) vivem. Vivenciar a sua orientação sexual com liberdade dá à entrevistada a sensação de que é mais livre do que qualquer outra pessoa, e de que muitas gostariam de se sentir como ela.

### **5.3 A escola como reprodutora de diferenciações e (des)igualdades**

O ambiente escolar é um espaço cujos agentes e instrumentos principais ajudam na reprodução e fortalecimento de práticas diferenciadoras que também sustentam as atitudes e comportamentos de desigualdades na sociedade em geral. Por isso, há uma relação entre a educação escolar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira: a estrutura rígida da escola encontra-se inadequada à população afrodescendente e empobrecida neste país (GOMES, 2001, p. 86 e 87).

A escola já foi ambiente dos piores pesadelos já vividos por Dandara. Seus relatos denunciam o caráter excludente da educação escolar apontados pela pesquisa de Castro e Abramovay (2006).

As agressões, em razão de sua cor e de sua orientação sexual, foram praticadas na sala de aula, na hora da saída, por alunos(as) e até por professor. A escola, no início, era um lugar para brincadeiras e estudo e se transformou no último lugar em que Dandara gostaria de estar. Em alguns anos, ela não sentia vontade de comparecer à escola, mas, para não contrariar o pai, resistiu a esse ímpeto, que era, na verdade, um instinto de autodefesa.

Com o passar dos anos, Dandara, depois de reunir forças aos poucos, percebeu que não poderia permanecer passiva aos acontecimentos que lhe faziam tão mal. Passou a não mais aceitar qualquer forma de violência e, depois, chegou até a denunciar agressões sofridas por outros colegas. Embora a escola tenha sido, como já mencionado, palco para acontecimentos sofridos pela entrevistada, foi neste mesmo lugar em que ela se fortaleceu e começou a lapidar a mulher que é hoje. Perceber que a sua atitude forte, proativa passou a ser um escudo contra eventuais discriminações tornou esta partícipe mais autoconfiante. Assim, foi possível, no último ano de ensino fundamental e no ensino médio, fazer mais amizades e se sentir mais inserida.

As discriminações não cessaram. Contudo, a forma de Dandara lidar com isso tornou a escola um ambiente mais agradável de se frequentar. O sofrimento da criança e depois da adolescente, em virtude das agressões sofridas, foi negligenciado, segundo o seu depoimento, por muitos(as) professores(as) e pessoas que ocupavam a direção. Em um ou dois casos pontuais, a entrevistada apontou que recebeu ajuda, atenção especial, no caso, de uma professora, afrodescendente também.

Embora a entrevistada se recorde de bons momentos vividos na escola, especialmente no início da infância e na adolescência, a palavra usada para descrevê-la foi “cruel”.

Pra definir a escola que eu estudei, eu diria que a escola é um ambiente cruel pra quem é diferente... (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina, PI).

E a resposta dada pela entrevistada não foi uma surpresa, uma vez que a sequência de traumas vividos na escola não pode ser simplesmente apagado da memória de uma pessoa. Dandara tinha consciência, desde sua infância, de que

suas características fenotípicas, e, anos depois, a sua suposta homossexualidade, determinavam a hostilidade no tratamento oferecidos pelas pessoas.

O isolamento a que ela foi submetida durante muitos anos tornou a biblioteca o primeiro lugar a que a entrevistada se dirigiria, se tivesse que entrar novamente na escola.

*Entrevistadora* – E se tu pudesse entrar agora na escola, na tua escola, pra qual lugar da escola tu iria?

*Dandara* – Ah, eu iria direto pra biblioteca, eu passei muito tempo lá.

*Entrevistadora* – É teu lugar preferido da escola...

*Dandara* – (silêncio) (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina, PI).

Embora isto demonstre a sua ligação com a leitura, também aponta o afastamento dos(as) colegas, uma vez que a biblioteca não é um lugar tradicionalmente projetado para interação ou para brincadeiras. Destaque-se ainda que Dandara não chegou a afirmar que a biblioteca era seu lugar “preferido”. Ela apenas disse que seria o primeiro lugar para o qual se dirigiria. Isto não significa dizer que ela gostasse ou se divertisse naquele ambiente, pois ele fazia parte da escola, lugar o qual ela não queria frequentar. Ela silenciou ante a segunda questão, e não disse qualquer outra informação sobre algum espaço da escola em que gostasse de estar. Ao ser perguntada sobre o que sentia quando chegava na escola, a entrevistada consegue resumir o seu sentimento de desconforto em uma frase

Quando eu olhava naquele portão, eu só pensava numa coisa: só pensava na campanha tocando pra voltar pra casa (*e ri*). (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina, PI).

Dandara não gostava de ir à escola e a vontade de ir, embora tinha início quando ela ainda nem mesmo havia passado do portão. No caso dessa entrevistada, a escola não só não preparou a aluna para lidar com suas diferenças em relação às outras crianças – afinal, todos(as) somos diferentes e também semelhantes, em alguns pontos de nossas identidades, assim como também não orientou os(as) seus/suas colegas a respeitarem-na. Por ser a única criança afrodescendente na sala – foi assim que ela percebeu o ambiente escolar na infância, sofria agressões disfarçadas de “brincadeiras” que nenhuma outra criança sofria. Não havia qualquer ação por parte dos educadores(as) para esclarecer que a cor da pele não tornava Dandara diferente em sua essência: podemos ter

aparências diferentes, traços fenotípicos distintos, e estes não definem nossas personalidades nem nossos valores. Vale ainda registrar a pergunta: os(as) professores(as) de Dandara estavam preparados(as) para lidar com essas situações? A que espécie de formação foram submetidos(as)? Até que ponto estavam cientes de que o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade igualitária devem ser sementes plantadas nas primeiras lições?

Faltou, sim, um pouco mais de atenção e, se eu pudesse ajudar a garotinha que eu fui, eu iria fazer muito mais atividades com os meus alunos, atividades que pudessem fortalecer a identidade negra deles, eu ia fazer atividades que, que mostrassem pra eles que respeitar a diferença é importante, que a escola é um lugar onde todo mundo é diferente e todo mundo é importante. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina, PI).

A adulta Dandara entende que foi negligenciada por seus professores(as), na medida em que estes(as) não trabalharam com o desenvolvimento de sua autoestima, auxiliando no reconhecimento de sua identidade afrodescendente.

Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e, por isso possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e de experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação. (GOMES, 2001, p. 86).

Dandara apontou que tinha dificuldade de concentração e não recebia qualquer tratamento diferenciado para tratar essa questão. Da mesma maneira, não recebia qualquer assistência ou proteção quando se via acuada com as agressões e exclusões praticadas pelos(as) colegas. Ela foi tratada na escola pela direção e professores(as) como mais uma aluna, quando, sua situação demandava atenção especial. Os(as) alunos(as) não eram todos(as) iguais, tanto que, a aprendizagem não foi uniforme, e, segundo os métodos de avaliação da escola, Dandara foi reprovada duas vezes.

A aluna só se percebeu diferente quando começou a ouvir as primeiras “brincadeiras” sobre seu cabelo. Foram sonegadas, omitidas informações, ensinamentos, o que dificultou a integração da turma, com a percepção das eventuais diferenças e o respeito a cada uma delas. Como a entrevistada bem

pontua, cada um(a) é especial e tem o seu valor. Contudo, em muitos casos, por uma criança não se encaixar em um determinado padrão, seja ele estético, por exemplo, esta se sente excluída e desvalorizada, pois esta diferença não é compreendida por ela nem por seus(suas) colegas.

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos. Não nos esquecendo, ainda, do racismo institucional, refletido através de políticas educacionais que afetam negativamente o negro. (SANT'ANA, 2005, p. 50).

Dandara viveu todas essas formas de discriminação no ambiente escolar. As primeiras agressões sofridas por Dandara em virtude da cor de sua pele foram sofridas ainda na infância, no ensino fundamental. As duas outras interlocutoras nesta pesquisa não mencionaram, ao contrário da primeira, qualquer trauma advindo dessa época. Veja-se o que a LDB (BRASIL, 1996) dispõe acerca do ensino fundamental:

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

No que se refere aos conhecimentos sobre leitura, escrita, cálculo, pode-se inferir, além de capacidade de aprendizagem, pelos resultados escolares de Dandara (duas reprovações, na quinta e na oitava série), que esta tinha dificuldade em atingir nota mínima nas avaliações realizadas, e que isto era de conhecimento dos professores(as) e diretores(as), posto que os desempenhos dos alunos(as) são de conhecimento deles(as).

Na quinta série, a aluna disse que foi reprovada por faltar a aula de inglês, na qual foi vítima de comentário lesbofóbico feito pelo professor. Não houve pessoa que tenha reparado que esta foi a única matéria que implicou na sua reprovação e

que isto aconteceu em virtude de ausências? Por que não foi apurada a razão dessas ausências em uma única disciplina?

Na oitava série, houve nova reprovação, na mesma escola. O que acontecia com essa aluna? Por que não foi proposta uma conversa, um acompanhamento especial? À essa época, Dandara era hostilizada por toda a sua turma, e apenas um aluno falava com ela. A entrevistada não se sentia à vontade para participar das aulas e nem mesmo de comparecer à escola. Em que momento, do ensino fundamental, ou mesmo de toda a educação básica, “*o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.*” (BRASIL, 1996) foram estimulados? Solidariedade e tolerância foram palavras e atitudes inexistentes na vida escolar de Dandara.

Já no ensino superior, esta percebeu que o debate em relação às discriminações já está mais disseminado, o que contribui para que práticas desta natureza sejam coibidas no ambiente universitário, época que coincide com a vigência das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Aponta que as ações de conscientização são mais relacionadas ao combate ao racismo, mas que a luta contra a homofobia já começa a entrar em pauta em alguns momentos.

No ensino superior, aluna do curso de Direito, Dandara aponta que ainda não sofreu qualquer experiência negativa, relacionada à discriminação, tal como ocorreu no ensino fundamental e no ensino médio. Todavia, pondera que suas colegas de sala ainda sugerem que ela se relacione com uma pessoa do sexo oposto, para conferir se realmente não se sentiria atraída por um homem. Ainda que estas sugestões não sejam feitas em tom agressivo, segundo a entrevistada, esta percebe que não é totalmente aceita, uma vez que as amigas achariam mais conveniente se ela tivesse relações heteroafetivas. As tentativas de moldar o comportamento da entrevistada ainda se repetirão enquanto estas pessoas não compreenderem que a orientação sexual não se trata de uma escolha, e de que a homossexualidade não traz qualquer malefício a qualquer pessoa: o que maltrata e destrói é a intolerância e a falta de conhecimento.

A história de Luiza na escola guarda diferenças da contada pela primeira entrevistada. Não se pode dizer se as maiores diferenças estão nos fatos ou na leitura destes. Luiza não sentiu, em qualquer momento de sua trajetória escolar, uma manifestação de preconceito acerca de sua cor ou de sua orientação sexual.

Também não viu isto acontecer com terceiros. Também não ouviu qualquer comentário de tom racista ou homofóbico.

As duas primeiras entrevistadas estudaram em instituições diferentes por toda a vida e há uma discrepância entre as realidades apresentadas. É possível que a escola de Luiza tenha dedicado mais atenção às crianças, além de ter fornecido informações que subsidiaram o respeito às diferenças. Entretanto, na visão de Luiza, a escola não tem esse papel de agente protetor ou, pelo menos, ela não tinha qualquer expectativa de que a instituição desenvolvesse essa função. Tanto que atribuiu ao seu comportamento “discreto” o fato de não ter sofrido qualquer discriminação, e não à qualquer ação educativa/pedagógica. O escudo que usou contra as discriminações foi construído por ela mesma, sem qualquer orientação ou auxílio, seja da escola, de amigos(as) ou família.

Ao ser questionada sobre a forma como os debates sobre sexualidade, afrodescendência e outros temas eram desenvolvidos na escola, Luiza aponta que o seu senso crítico não foi estimulado pelas atividades desenvolvidas, e que, essas questões passaram a ser mais abordadas no ensino superior.

Ela (*a escola*) não estimulou meu senso crítico de maneira nenhuma. Nesse quesito, 100% de certeza, não havia muitos debates, como já havia na faculdade, é, como hoje em dia, há debates na educação infantil, um nutricionista, um administrador chega lá pra ensinar a criança sobre coleta seletiva, então, esse tipo de preocupação não tinha naquela época também, então, se tivesse tido esse tipo de coisa, teriam existido pessoas mais questionadoras, mais evoluídas, eu acho que a evolução das pessoas da minha época, elas ocorreram com o interesse de cada uma delas mesmo, completamente particular. (LUIZA, Conversa realizada em 16 de março de 2013, Teresina-PI).

Luiza menciona que, no Ensino Superior, existem mais debates, o que não havia há 20 anos na educação infantil. Contudo, ao exemplificar que debates são esses, Luiza fala sobre nutrição, coleta seletiva, mas não menciona um tema relacionado à gênero, sexualidade, afrodescendência. Para a entrevistada, existem outros temas a serem discutidos, que tem mais urgência e relevância, relacionados, por exemplo, à saúde e meio ambiente. A entrevistada deixa a entender que, com debates dessa natureza, há uma maior probabilidade de existirem pessoas mais “questionadoras”, “evoluídas”.

A segunda partícipe não acusa a escola pela ausência de debates sobre gênero, sexualidade, afrodescendência, assim como noções de direitos humanos. Mas percebe-se que ela acredita que os debates pertinentes já estão se

desenvolvendo na educação infantil hoje, assim como no ensino médio. Porém, nenhum deles versa sobre sua condição de mulher, de lésbica, de afrodescendente, suas demandas específicas, seus estigmas, sua valorização. A entrevistada demonstra não perceber, assim, como esse silenciamento/invisibilização pode ser danoso para garotas que conjugam destas características, como ela.

Luiza aponta nunca ter se sentido diferente ou deslocada, no ambiente escolar. O fato de ser afrodescendente ou ainda lésbica não fez com que esta sofresse qualquer forma de preconceito, segundo o seu relato. Não se sabe até que ponto a versão de Luiza corresponde com a realidade dos fatos, assim como também não se pode apontar que todos os acontecimentos relatados pelas outras entrevistadas estejam em estreita conformidade com o que, realmente, ocorreu. Mas chama atenção, no caso de Luiza, o fato de que esta não tenha se sentido diferente em momento algum de sua trajetória.

É comum no relato de uma pessoa, ao relembrar de sua infância ou adolescência, um sentimento de não pertencimento por alguma razão, ainda que não seja forte, por motivos banais ou momentâneo. O fato é que os padrões – de estética, de comportamento, dentre outros – impostos pela sociedade são barreiras para a livre expressão, especialmente daqueles que ainda estão formando suas concepções acerca da vida. Não é simples para uma criança afrodescendente assimilar que o seu tipo de cabelo não é considerado o mais bonito ou mais desejado pelas outras colegas. Assim como não é fácil para um menino jogar futebol todos os dias, quando, na verdade, gostaria de estar brincando com bonecas, ou desempenhando qualquer outra atividade considerada menos “masculina”.

Desafiar padrões é um processo que pode ser doloroso para as crianças, especialmente se não têm apoio para isso. Segundo Gomes (2001), a nossa escola ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem. No caso de Luiza, esta relatou que o seu primeiro sentimento especial por uma garota se deu na 4ª série, por volta dos dez anos de idade. Apesar deste sentimento não ser comum entre as demais colegas de sala – interesse por uma pessoa do mesmo sexo, a entrevistada não aponta que isso foi doloroso ou angustiante. Disse que se sentia confusa e se questionava sobre isso. Mas não afirmou que se sentia sozinha ou que sentia necessidade de dividir suas dúvidas com alguém.

Eu me lembro de já ter sido o meu primeiro questionamento, de não entender aquele gostar pela colega, entendeu? Pela coleguinha...Eu ficava muito confusa em relação a esse sentimento, mas não era nada fixo na minha cabeça, não era nada formado, eu só me lembro de ser uma fase onde eu questionava muito o porquê... (LUIZA, Conversa realizada em 16 de março de 2013, Teresina-PI).

As dúvidas existiam e não eram dúvidas corriqueiras, comuns às outras colegas. Ainda assim, o relato da entrevistada não demonstra sentimento de solidão, tristeza, apenas, confusão. O questionamento que se processava em sua cabeça era exclusivamente quanto ao seu sentimento, e não às consequências que este poderia trazer (não aceitação pela família/amigos(as)/sociedade em geral, não reciprocidade, repreensão).

É possível que a segunda entrevistada tenha omitido algum momento mais difícil pelo qual tenha passado, tenha bloqueado essas lembranças em sua memória ou não tenha julgado necessário comentar sobre isso, já que, hoje, esta aponta não viver qualquer conflito quanto à sua identidade de mulher lésbica afrodescendente. Acredita-se que, para se autoafirmar, uma mulher que passou por muitos questionamentos sozinha e sem traumas, prefira não contar sobre qualquer dor sofrida.

Elza relata, assim como as outras entrevistadas, que a infância na escola foi divertida. A escola era localizada nas proximidades de sua casa e todos(as) se conheciam. O ambiente era familiar. Com o passar dos anos, Elza estudou em outras escolas, e, embora não tenha sentido qualquer preconceito em relação à si própria, pôde perceber que outros(as) alunos(as) não tiveram a mesma história.

O relato de intolerância mais marcante foi o de que um colega de sala foi agredido fisicamente por outros, por ser gay. A escola, nesse caso, puniu os agressores, que foram expulsos. Elza demonstrou indignação e foi solidária à vítima.

Apesar disso, Elza ainda acredita que o ambiente escolar não é o espaço ideal para que sejam desenvolvidos debates sobre sexualidade

A educação tem que vir de casa também, porque senão o menino virar gay, o pai vai culpar, o colégio fez aquela palestra, foi incentivado por causa daquilo, então fica uma responsabilidade muito grande pra uma escola fazer isso porque qualquer coisa que acontecer, os pai, o colégio, te disse que aquela palestra não ia prestar...(ELZA, conversa realizada em 3 de abril de 2013, Teresina-PI).

Embora ela não tenha dito isso expressamente, na verdade, a terceira entrevistada acredita que se temas relacionados à sexualidade forem abordados na

escola, os pais e mães poderão responsabilizar a instituição, caso algum(a) de seus filhos(as) adotem posturas não aceitas dentro da sociedade. Se a criança “virar gay”, nas palavras de Elza, a “culpa” será da escola, que tocou em assuntos que deveriam ser comentados apenas em casa. Mais uma vez, a entrevistada demonstra que aprendeu a respeitar as diferenças em casa, provavelmente, com a mãe, sua principal referência. Perguntada se mudaria alguma coisa na escola de hoje

Acho que não mudaria nada porque a questão de aceitar as pessoas, independente de cor, vem muito de casa, e escola, acho que se você ficar ensinando, pode fazer justamente o efeito contrário. (ELZA, conversa realizada em 3 de abril de 2013, Teresina-PI).

Racismo e homofobia devem ser combatidos, portanto, através de discursos desenvolvidos em casa, no seio da família. Certamente, a entrevistada não acredita que os(as) alunos(as), assim como seus/suas responsáveis possam entender a iniciativa da escola de reconhecer as diferenças e eliminar as desigualdades. Para Elza, se esses assuntos permanecerem silenciados, menos “confusões” serão causadas. O que transpareceu, em sua fala nesse momento, em especial, foi que uma falta de fé, tanto na escola e seus agentes, assim como nos pais e mães, no que diz respeito ao desmonte aos preconceitos e discriminações. A terceira interlocutora acredita que a situação não é boa como está, mas também não demonstra esperanças em modifica-la, através de uma ação conjunta entre família e escola.

Foi nesse momento da entrevista, em que foi indagado a Elza se esta mudaria alguma coisa na escola, que a sua namorada, que estava ao seu lado, se manifestou, sem ter sido provocada a fazê-lo. O fato de ouvir Elza dizer que não mudaria nada no ambiente escolar fez com que a jovem, até então calada durante toda a entrevista, expressasse sua opinião, como se sentisse a necessidade de ser ouvida ou como se não conseguisse calar a sua visão crítica sobre a educação escolar que recebeu.

A namorada de Elza não está inserida no grupo pesquisado, uma vez que é lésbica, mas não é afrodescendente. Entretanto, apesar de não partilhar do estigma ligado à cor, sua condição de mulher homossexual já é conflituosa o suficiente ao ponto de uma simples possibilidade hipotética de mudar o a educação escolar soasse como um chamado. Ela mostrou que precisava falar, ou ainda, que não poderia silenciar sobre as desigualdades perpetuadas na escola. Embora ela não

fosse partícipe desta pesquisa, sua voz não foi ignorada, pois parecia ter sido sufocada por um tempo e sua atitude fez com que Elza, passasse a se manifestar mais, e de forma mais confiante.

A lesbianidade de Elza só foi manifestada publicamente quando já havia concluído o ensino médio. Por ter se relacionado com garotos e por ser uma menina considerada bonita, de longos cabelos, acredita-se que não havia rumores de que esta fosse homossexual.

Contudo, quando esteve matriculada no IFPI, em um curso técnico, foi discriminada em razão de sua orientação sexual, junto à sua namorada, e também presenciou casos de homofobia no ambiente escolar. Sua postura foi de indignação em relação às colegas que isolaram as duas, assim como em relação ao professor e à direção da instituição que reprimiam casais homoafetivos. Contudo, ela não se manifestou nem registrou formalmente qualquer reclamação quanto a essas agressões.

Como Elza frisou, várias vezes, que tinha o amor irrestrito da mãe, pessoa muito presente em sua vida, sua autoestima e autoconfiança pareceram quase inabaláveis, pois, fora da escola, havia um ambiente domiciliar de acolhimento.

A entrevistada também acredita que muitas pessoas sejam homossexuais, especialmente, os(as) alunos(as) do IFPI. Não existem dados que apontem a quantidade de pessoas de orientação homoafetiva na cidade de Teresina, tampouco nesta instituição, mas o pensamento de Tina indica que projetar-se igual a todos(as) os(as) demais, eliminando qualquer forma de diferença que cause segregação ou desigualdade de oportunidades, seja uma forma mais agradável de enxergar o mundo. Se todos(as) são *gays* e *lésbicas* ao seu redor, por que se preocupar em esconder sua orientação? Por que se preocupar com o que as pessoas vão pensar?

Sobre a orientação sexual de sua namorada, Elza, com tom irreverente, insinua que esta se tornou *lésbica* por ter começado a estudar no IFPI, lugar em que acha existirem muitos(as) homossexuais. O lugar é chamado por ela de “antro”, o que remete ao período conturbado em que estudou lá.

Acho que é a água. Se for lá, não beba a água. A minha namorada era hetero. (ELZA, conversa realizada em 3 de abril de 2013, Teresina-PI).

Ela ri quando perguntada se acha que todos(as) se tornam automaticamente gays apenas pelo fato de estudarem e confirma a hipótese.

Lá tem muito, não é normal, não. E quem não é, vira. (ELZA, conversa realizada em 3 de abril de 2013, Teresina-PI).

Para confirmar se há grande quantidade de homossexuais na instituição mencionada, seria preciso fazer uma pesquisa específica. Mas isto não vem ao caso. Na verdade, o que se quer frisar com a transcrição dessas falas é que existe um ímpeto de autodefesa e até de uma necessidade de justificar-se, como se dissessem que não são as únicas lésbicas que existem, existem outras e são muitas! Foi essa a principal mensagem que ficou implícita nesse trecho da entrevista.

Elza mencionou que a direção do IFPI acredita que por serem alunos (as) ainda jovens, as relações homoafetivas mantidas por alguns/algumas não passem de uma “fase”. Por isso, preferem não tocar no assunto e reprimem os casos em que a homossexualidade é expressa de forma mais ostensiva, como a troca de carinhos em público, permitida apenas para casais heterossexuais.

A LDB (BRASIL, 1996) determinou que o ensino médio passaria a ser uma instância da educação básica – assim como a educação infantil e o ensino fundamental. Tal disposição não foi uma novidade do ponto de vista legal, posto que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) já prelecionava no inciso II do seu art. 208 que era dever do Estado garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. Ainda que Emenda Constitucional n.14/1996 (BRASIL, 1996) tenha modificado a redação do referido inciso, passando a apontar que este deveria ser universalizado gradualmente, o Ensino Médio já era garantido a todos(as) desde a promulgação da Carta Magna.

Sendo assim, o ensino médio constitui a etapa final da educação básica (BRASIL, 1996). Dotado do poder do encerramento, o ensino médio deve garantir oportunidades de consolidação dos saberes incorporados no ensino fundamental, além do desenvolvimento do(a) educando(a) para o melhor exercício de sua cidadania.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Embora a inserção no mercado de trabalho seja preocupação determinada pela legislação, a formação ética o desenvolvimento do senso crítico também são objetivados no Ensino Médio.

Dessa forma, a experiência de Dandara no ensino médio, que, em poucas ocasiões na educação básica esteve inserida em seu grupo de colegas de sala, não supriu as expectativas propostas pela LDB. Não só o seu rendimento foi comprometido com o seu isolamento e atos discriminatórios sofridos recorrentemente, sem intervenção dos educadores(as), como não foi desenvolvido o seu senso crítico nem tampouco sua formação ética. Estas lições foram aprendidas fora da sala de aula, como será analisado no tópico seguinte.

Embora as vivências tenham sido distintas, Luiza também aponta que o seu senso crítico não foi estimulado na educação básica, em nenhuma de suas instâncias. Elza também não aponta que o ensino médio, ou qualquer outra etapa da educação básica, tenha influenciado no desenvolvimento de sua criticidade. Ao contrário disso, a terceira interlocutora até desacredita que a escola seja um espaço adequado para se tratar de temas como sexualidade, por exemplo, pois aponta que existe o risco dessas intervenções serem mal interpretadas por pais e mães, limitando toda as discussões mais “polêmicas” ao âmbito familiar.

No que concerne às Leis 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e 11.645/2008, que veio incluir o ensino de “História e Cultura Índigena”, estas foram sancionadas quando Dandara já estava encerrando ou já haviam deixado o ensino médio. O mesmo ocorreu com Luiza. É possível que as escolas em que estudaram não estivessem ainda preparadas para abordar as temáticas mencionadas, posto que a primeira lei ainda era recente, contudo, isto denuncia que estas só passaram a ser preocupação de muitos(as) educadores(as) em virtude de imposição legal.

No caso de Elza, embora a primeira lei já estivesse em vigência quando ela estava no ensino médio, a temática a ser abordada, conforme a redação da mesma, não foi contemplada.

#### **5.4 Lições aprendidas fora da sala de aula**

As lições aprendidas fora da sala de aula não podem ser desprezadas quando analisamos o conjunto de processos pedagógicos aos quais as pessoas são submetidas. Ninguém para de aprender ou de ser educado, pelo simples fato de ter saído da escola ou da faculdade. Os processos educacionais tem continuidade, embora sejam praticados por outros agentes.

Não se pode depositar sobre a educação escolar toda a função de educar e transformar pequenas crianças em cidadãos e cidadãs, cientes de seus direitos e deveres na sociedade. Além do que, como mencionado, a educação é um processo que não tem marco final: enquanto vivo, o ser humano é capaz de aprender, de ser educado, de ensinar.

Dandara sofreu muito a negligência da escola em relação às suas demandas. Em sala de aula, chegou a ser agredida por professor, em razão de sua suposta homossexualidade, com apenas onze anos de idade. Não é de se estranhar que ela tenha se afastado do ambiente escolar, de seus/suas representantes e de seus ensinamentos, até mesmo por uma questão de autodefesa.

Fora da sala de aula, recebia o carinho de sua família, embora esta desconhecesse os dramas que a menina sofria. Aos 18 anos, Dandara iniciou sua vivência junto aos Movimentos Sociais, e engajou-se no Grupo Matizes. A partir de então, sua história de vida toma novo rumo e as lições que aprende na militância social LGBT fortalecem sua identidade de mulher, lésbica, afrodescendente.

É visível a segurança que Dandara demonstra ao falar de seus direitos e das lutas encampadas pelo Matizes. Ao estimular sua consciência política, ela também se torna mais exigente em relação às suas relações pessoais, adotando um olhar mais crítico acerca do posicionamento de colegas e amigos(as). O preconceito e a discriminação passam a ser combatidos diariamente, através de um espírito de luta que já está arraigado à sua personalidade.

A vigilância de Dandara, contudo, não é agressiva: ela respeita as opiniões contrárias às suas, mas, se percebe algum traço discriminatório na conduta de alguém, não se inibe em buscar uma solução que acredita ser justa para a questão, através do diálogo ou até mesmo da denúncia a autoridades competentes. Existe coerência entre o seu discurso politizado e a sua postura na sociedade.

Foi no espaço do Matizes que Dandara achou o acolhimento que buscou durante toda a sua vida e não encontrou em qualquer outro grupo

Matizes é o lugar que eu sempre vou querer...o espaço que eu sempre vou querer estar. Lá é o meu porto-seguro, é como se fosse a minha casa. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

Ao encontrar esse lugar, em que pôde se sentir à vontade para ser quem realmente era, sua autoconfiança passou a ser cultivada. Com uma autoestima fortalecida, Dandara pôde exercer de forma mais plena suas aptidões e tornar-se uma agente educadora também. Observe-se que este conforto ela sente, especialmente, dentro do Grupo Matizes, e não em qualquer outro grupo militante de direitos humanos.

Outro lugar especial para Dandara é o barracão de candomblé, o qual frequenta, e escolheu para que fosse realizada a entrevista. Mais uma vez aparece a palavra acolhimento, que é empregada em situações nas quais Dandara percebe a inexistência de preconceitos em virtude de sua condição de mulher lésbica afrodescendente.

Me senti muito acolhida, me fortaleci bastante aqui também, até pelo, pela própria história do candomblé, que é uma religião matriarcal, que é uma religião puramente negra...e aqui, eu nunca, nunca sofri nenhum tipo de preconceito aqui, nem em virtude de cor, nem por orientação sexual. O candomblé é uma religião sem preconceitos, abraça todo mundo, eu não sou a única pessoa lésbica dessa casa, os meus irmãos, eu tenho irmãos gays também que frequentam essa casa, tenho irmãos brancos, irmãos negros. Eu me achei quando eu cheguei aqui. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

Dandara encontrou no candomblé, assim como no Grupo Matizes, territórios seguros. Nesses dois espaços, ela se sente a salvo de qualquer forma de discriminação, e, se isso vier a ocorrer, como já aconteceu no Matizes, sua defesa estará garantida. O candomblé, além de ter sido e ser, ainda, um alimento espiritual, também é uma experiência que enriquece Dandara de lições de cidadania, igualdade, respeito: todos(as) são aceitos(as), sem restrições de qualquer natureza.

O candomblé traz a sensação de “*amor e respeito*”, de acordo com as palavras eleitas pela interlocutora.

O caminho de Luiza em muito se difere do percorrido por Dandara. Luiza não está tão próxima das principais reivindicações da população LGBT e afrodescendente. Existe um distanciamento maior dessas questões, que pouco foram citadas em suas falas. O lado combativo e inconformista não foi estimulado em qualquer instância educacional. Debates sobre sexualidade, afrodescendência, igualdade de direitos, dentre outros, não ocorreram em sua casa, nem na escola, e a entrevistada também não buscou proximidade junto a grupos políticos ou movimentos sociais.

Luiza não recebeu lições de que todos devem sentir a liberdade para ser o que são e o que querem ser, respeitando sempre o limite da liberdade alheia. Não houve alguém para lhe dizer isso. Dessa maneira, ela sempre se defendeu de discriminações eventuais, mantendo-se “discreta”, sem fazer alardes ou levantar bandeiras. Essa foi a sua maneira de se proteger, e também de ser feliz. E não invadiu a liberdade de qualquer outra pessoa agindo dessa forma. Talvez tenha aberto mão de parte da sua.

Mas essa foi a sua estratégia de fuga de situações de confronto, em que tivesse que se posicionar como mulher lésbica afrodescendente e enfrentar rejeições ou exclusões. Ao conversar com amigos(as), ela mencionou que sempre preferia ser mais “ouvinte” e que era “muito reservada”. Assim, sem chamar atenção para si, também não chamaria atenção para características suas que não são ainda socialmente aceitas.

Apesar de todo o esforço em manter a discrição sobre si mesma, ainda chama atenção que uma mulher de 30 anos, lésbica, afrodescendente, nordestina, piauiense, não tenha presenciado na vida uma única situação de discriminação, contra qualquer pessoa. Como já apontado, ela acredita que, em razão do seu “jeito” – ouvinte, reservada, discreta, evitou ser vítima de agressões ou “piadinhas”.

As minhas relações na escola, elas eram muito tranquilas, eu sempre fui uma pessoa muito tranquila e reservada. [...] Eu sempre fui de estudar muito e escutava muito mais as histórias dos outros. Mas eu nunca tive nenhum tipo de problema relacionado à minha sexualidade nem na escola nem na faculdade e nem na vida também porque eu, eu percebo, eu noto que tem o meu jeito de me portar, sabe? (LUIZA, Conversa realizada em 16 de março de 2013, Teresina-PI).

Luiza fala como se tivesse conseguido se colocar à parte dessa realidade social que ainda segrega aqueles que possuem um perfil desviante do padrão homem-masculino-branco-heterossexual. A segunda entrevistada vê a derrocada de preconceitos sociais, enquanto Dandara e Elza não percebem essa tolerância. Existem no Brasil desigualdades legitimadas por toda a sociedade, e Luiza, como componente de um grupo estigmatizado, por alguma razão, prefere permanecer alheia a elas.

A segunda entrevistada não teve incursão no Movimento Negro ou LGBT. Avalia como importante o papel dos movimentos sociais, pois, afinal, é uma “força”. Assistiu a algumas palestras oferecidas pela faculdade, inclusive, realizadas pelo Grupo Matizes, e disse ter participado de Paradas da Diversidade, mas não se envolveu em projetos ou participou de reuniões. Ela torce para que as conquistas do grupo aconteçam, mas assiste a elas, sem intenção de participar.

Luiza aponta que, na infância e na adolescência, a homossexualidade era um tema não visitado no ambiente escolar,

Também não se falava (*na escola*), era uma coisa silenciosa, naquela época, você se descobrir gay era um silêncio. Você pode notar as pessoas dessa faixa etária e ver os meninos de hoje, as pessoas não escondem, de maneira nenhuma a opção, elas buscam logo é se mostrar pra poder não haver o preconceito ou, se houver, você ter os dispositivos legais pra ir contra quem te fez qualquer tipo de agressão. Mas naquela época tudo ainda era muito silencioso, os meninos até saírem pra encontrar os caras, era tudo muito na surdina, hoje em dia você vai pra qualquer boate que seja, qualquer boate mesmo, até nessas Pink ou Super8, na época, você entra numa boate dessas e já vê um cara olhando pra outro cara abertamente, entendeu, e se tiver interesse, ele vai atrás, não é aquela coisa velada, de ficar entre o olhar e seguir o cara até o banheiro, como isso era mais comum na minha época, entendeu? Não, não... Hoje em dia as coisas são diferentes. (LUIZA, Conversa realizada em 16 de março de 2013, Teresina-PI).

Luiza fez uma declaração que não está presente no discurso das outras entrevistadas. Quando Luiza diz que “*hoje em dia as coisas são diferentes*”, ela acredita que a sociedade já aboliu os preconceitos em razão de orientação sexual, que relações e flertes homoafetivos são aceitos em qualquer ambiente. Infelizmente, esta não é a realidade dos fatos. Os lugares mencionados por Luiza nesta fala são duas boates – uma em funcionamento e outra já fechada, localizadas no mesmo endereço, em zona nobre de Teresina, cujo público alvo não é LGBT. Certamente, o ambiente também é frequentado por homossexuais, contudo, não se pode ainda equiparar a liberdade de comportamento que a comunidade LGBT pode usufruir em ambientes “tradicionalistas e em outros destinados ao seu público.

Logo depois de afirmar que “as coisas são diferentes” e de insinuar que relações homoafetivas eram bem aceitas na noite teresinense frequentada pela classe média economicamente favorecida, Luiza afirma que suas amigas se sentem mais à vontade em ambientes LGBT.

Ao falar de sua namorada, demonstra preocupação com a namorada, mesmo depois de ter dito que “as coisas são diferentes” hoje

Às vezes eu me restrinjo muito quando a gente tá nesses lugares mais por conta dela, porque apesar dela ser nova e ela não se preocupar com esse tipo de coisa, é, não é uma, a mãe dela não é cem por cento, sabe que a gente namora mas não é cem por cento a favor, então, se eu tolher alguma coisa, não é por minha causa, entendeu? [...] Eu me preservo muito em relação a ela, porque sei que a mãe dela é contra, porque eu sei que todo tipo de história chega no ouvido da mãe dela, então, é mais em relação a isso, se a mãe dela fosse de boa com tudo, eu não teria nenhuma restrição. (LUIZA, Conversa realizada em 16 de março de 2013, Teresina-PI).

Em poucos minutos, Luiza denuncia, mesmo sem a intenção de fazê-lo, uma sociedade preconceituosa. Ao invés de dizer que a mãe da namorada discrimina a filha, tolhendo sua liberdade de exercer sua sexualidade de forma plena, ela apenas diz que a mãe dela não é “cem por cento” e não está “de boa com tudo”, em um tom que pode até ser interpretado como compreensivo. Se Luiza tem uma namorada e não é aceita pela família da mesma, isso mostra que não, as coisas não são tão diferentes de como sempre foram. Sim, existem muitas pessoas que já se despiram de conceitos homo/lesbofóbicos e racistas, mas ainda há muitas que continuam a insistir em condutas discriminatórias. O preconceito contra casais homoafetivos ainda existe e é registrado através do preconceito desta mãe.

Deve-se salientar que cada uma das entrevistadas tem o seu jeito de pensar e agir. Suas individualidades e suas ideologias devem ser respeitadas. O fato de Luiza não participar ativamente, como militante, na busca de seus direitos como mulher lésbica afrodescendente, não discutir determinadas questões, ou mesmo distanciar-se delas – através da negação ou do silenciamento – é uma posição assumida por ela, que não descredencia a mesma para vestir as suas identidades. A história de vida das entrevistadas mostra que enfrentar uma sociedade preconceituosa não é tarefa simples, e não se pode esperar que todos(as) assumam posicionamentos que provocam críticas e rejeição.

Acompanhar a atuação de movimentos sociais, ainda que não de forma engajada, é uma valiosa oportunidade para aguçar o senso crítico em relação ao

que acontece no mundo. Esta colocação pode ser confirmada pela história de Elza, que, embora não tenha militado junto ao Grupo Matizes, participou de atividades ministradas pelo grupo e também já acionou o mesmo, quando se viu discriminada em razão de sua cor e orientação sexual.

Perceber que existia um grupo ativo em defesa de seus direitos foi muito importante para que Elza se sentisse protegida e estimulada a lutar pelo que achava correto.

Acho que é um apoio que a gente tem, que todo mundo devia ter mais acesso, não é nem ter mais acesso, era conhecer que tem aquilo ali e quando precisar, vai te ajudar. O povo só lembra do Matizes no dia 31 de agosto. (ELZA, Conversa do dia 3 de abril de 2013, Teresina-PI).

Elza não faz parte dos quadros do grupo como Dandara, mas percebe que a conscientização da população contra qualquer forma de discriminação não pode ser promovida apenas em datas especiais ou comemorativas.

*(O trabalho do Matizes)* Precisa ser mais divulgado. As pessoas precisam saber realmente que tem essa delegacia, onde você pode correr atrás, a minha rua inteira sabe que eu sou *(lésbica)* e ninguém me desrespeita, só tem elas três *(as vizinhas)* que eu tenho problema e o povo já olha assim...Nada a ver o que elas fizeram, porque eu não sou de me beijar em namorada em via pública, nada, eu sou totalmente dentro de casa, bebendo, tranquilo, não afeta ninguém, eu não julgo... (ELZA, Conversa do dia 3 de abril de 2013, Teresina-PI).

A terceira entrevistada acredita que por não se expor com a namorada, através de carinhos em público, não dá motivos para que as pessoas a critiquem. Ela tem o desejo de ficar tranquila, em sua casa, com sua namorada, sem ser incomodada pelas vizinhas.

Para que chegasse até o Matizes, Elza teve apoio de sua mãe, e é através de seu relato que se registra a importância da família como elemento de apoio e equilíbrio emocional para esta personagem. O apoio irrestrito da mãe torna Elza uma pessoa mais segura: se algo der errado, se algum perigo aparecer, ela sabe que tem a quem recorrer e sabe que encontrará guarida. É o amor materno que faz com que Elza desconsidere a discriminação praticada por outros membros da família, como uma tia. Sua mãe recebe, com respeito, a namorada de Elza em casa, e respeita as suas decisões. Ao contrário da mãe da namorada de Luiza, a compreensão e o respeito oferecidos pela mãe de Elza são motivos para se acreditar que, embora as

lesbofobia não tenha desaparecido das práticas sociais, existem pessoas que atuam no seu desmonte.

É provável que, por esta razão, Elza não acredite que a escola seja o agente mais indicado para tratar sobre assuntos mais polêmicos, como sexualidade, afinal, foi em casa que a terceira entrevistada aprendeu as principais lições sobre cidadania e respeito às diferenças. A mestra foi a sua mãe.

## 6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR AS REFLEXÕES CRÍTICAS

---

O presente trabalho foi iniciado com a proposta de conhecer as experiências escolares e não escolares de mulheres lésbicas afrodescendentes, para que, com essas informações, fosse realizada uma análise da importância de cada uma dessas instâncias pedagógicas em suas vidas.

Mais do que relatos de histórias vividas em salas de aula, na hora do recreio, na relação com professores(as) e colegas, foram registradas experiências vividas em casa, com a família, com amigos(as), nos momentos de lazer, no ambiente de trabalho. Todas essas vivências influenciaram na construção da(s) identidade(s) assumidas pelas três interlocutoras.

As experiências vividas foram, portanto, diversas. Com base na análise nas leituras (BRAH, 2006; LOURO, 2010; FURLANI, 2011; MIKOLSCI, 2012) e nas falas das entrevistadas, não se pode falar em uma identidade única da mulher lésbica afrodescendente. Embora sejam detentoras de uma condição marginalizante, imposta pelo estigma da cor e da homossexualidade, os caminhos percorridos por cada uma delas foi único. Existem pontos convergentes, especialmente, quando estas falam sobre momentos em que foram discriminadas. Mas, além disso, a forma com que elas processam as situações cotidianas são diferentes, o que resulta em diferentes atitudes e sentimentos. Cada uma vive sua sexualidade de forma individual, exclusiva. Cada uma tem o próprio olhar sobre sua afrodescendência, suas raízes, sua história, seu corpo. A forma com que reagem ao tratamento conferido pela sociedade, seja ele positivo ou negativo, distinguem as entrevistadas. Semelhanças foram encontradas em suas trajetórias, mas estas não se confundem, por contarem com traços pessoais que diferenciam-nas entre si.

Dandara relatou sua trajetória de superação, sem omitir momentos de muito sofrimento, em que foi humilhada publicamente, por ser afrodescendente e por ser lésbica. Sua consciência política, a florada e desenvolvida através da sua militância no movimento LGBT, revestiu-a de coragem e de instrumentos para enfrentar as manifestações de preconceito, que sempre reconheceu, mas que, antes de seu engajamento, não tinha forças para combater. A figura da escola, conivente com as agressões sofridas pela aluna, é representada em suas lembranças como um ambiente de exclusão, “cruel”. Todavia se a sala de aula não foi ambiente para que

a aluna aprendesse importantes lições de cidadania, sua emancipação e o fortalecimento de sua autoestima foram alcançados junto ao Grupo Matizes, agente pedagógico decisivo na formação da primeira entrevistada. Hoje, universitária, é respeitada pelos(as) colegas, o que pode ser um dos reflexos da sua postura combativa, orgulhosa da mulher a qual se tornou, e que se renova a cada luta.

Luiza, extrovertida, apaixonada pela vida, pelos amigos(as), pela namorada, adotou uma estratégia diferente para se fortalecer e exercer as suas identidades. Embora não busque transformar o seu exterior – a mensagem do cabelo usado sem química e a sua vaidade apontam sua satisfação com o próprio corpo e com o que ele representa – nem o seu interior –, sua lesbianidade não é escondida de qualquer pessoa, próxima ou não, os relatos de sofrimento aparecem em pequeno número em sua história. Não se pode dizer que eles não existiram: Luiza não denunciou ter sofrido qualquer discriminação, embora algumas falas suas apontem para isso. Contudo, a forma de processar eventuais preconceitos, contra ela ou contra outras pessoas, é diferente: o mundo, aos olhos de Luiza, é mais justo e mais acolhedor, as desigualdades e exclusões não atingem a ela nem àqueles(as) com quem convive. Para um(a) ativista dos direitos humanos, as falas de Luiza podem soar como alienadas, alheias às constantes ofensas às liberdades praticadas ao redor do planeta. Mas a decisão da interlocutora de enxergar a vida dessa forma também pode ser vista como sábia: de todas as entrevistadas, Luiza foi a que mais ofereceu sorrisos e estes parecem ser os seus escudos. O seu mais importante compromisso é com a sua felicidade. Olhar o mundo através de uma ótica positiva, sem vitimizações, foi o maior ensinamento compartilhado por Luiza nesta pesquisa.

Elza deixa outro tipo de exemplo: ao contrário de Luiza, que diz ter vivido seu período de autodescobertas sozinha, sem pedir a ajuda da família, a terceira entrevistada apontou a mãe como a sua maior aliada em sua trajetória de vida, até então. Dandara e Luiza mantêm boas relações com pai e mãe, mas Elza foi a que mais destacou o amor materno no seu cotidiano. Vítima de ataques racistas e lesbofóbicos praticados por vizinhas, a mãe agiu em sua defesa e incentivou Elza a procurar o Grupo Matizes. Esta sempre apoiou as escolhas e o jeito de ser da filha, o que notoriamente influenciou na confiança que Elza tem sobre si mesma. Apesar de qualquer adversidade, Elza sabe que pode contar com uma grande companheira, de amor incondicional, o que faz com que todos os obstáculos sejam vistos como mais

simples de se contornar. O apoio familiar traz uma segurança emocional, um equilíbrio que é visível no semblante da jovem interlocutora. Dentre as mulheres ouvidas, a terceira foi a que pareceu mais sofrer as consequências da discriminação atualmente: embora tenha reagido às agressões cometidas pelas vizinhas, acionando a polícia e a justiça, algo em sua tranquilidade foi rompido, em proporções que ela parece ainda estar descobrindo, conforme reflete sobre a gravidade destas condutas.

Ao final da exposição de tantos relatos e de suas análises, resta evidente que ainda há muito o que se dizer sobre os temas abordados. Também existem perguntas que não foram feitas, assim como outras abordagens ou métodos de pesquisa podem trazer novas revelações sobre a(s) realidade(s) desse grupo de mulheres, diferentes e semelhantes em suas vidas e seus mundos.

As individualidades das interlocutoras foram evidenciadas através da forma como reagiram às questões colocadas: não apenas suas frases foram lidas, mas suas expressões faciais, o ritmo de suas falas, os seus olhares. Os mesmos questionamentos despertaram reações diferentes em cada uma dessas mulheres. Enquanto falar de racismo era falar de experiências traumáticas da infância de Dandara, para Luiza esta era uma situação desconhecida, da qual ela só ouviu falar, mas não conhece qualquer vítima. Enquanto Luiza e Elza falaram sobre relacionamentos afetivos, com maiores detalhes e acontecimentos específicos, Dandara comentou apenas brevemente sobre a primeira mulher por quem se interessou. As mesmas perguntas trouxeram respostas e reações distintas, o que disse muito a respeito de cada uma delas e de suas convicções e vulnerabilidades. Não era a primeira vez em que Dandara verbalizou sobre sua condição de mulher lésbica afrodescendente: por ser envolvida com movimentos sociais e ter apreço ao tema, suas reflexões eram as de uma pessoa que reconhece a importância desse debate e o valor da construção de estudos científicos correlatos. Para Luiza e Elza, foram lançados convites à reflexão à medida que as perguntas foram feitas.

As entrevistas realizadas para esta pesquisa foram momentos de comunhão, de confiança, de troca. Não se buscou apenas saber como haviam sido os anos na escola ou na faculdade: foi preciso sentir e até reviver o que representaram aqueles tempos, aqueles lugares, as pessoas com quem conviveram, as lições aprendidas com as disciplinas ou no horário do intervalo, além de investigar o que também

acontecia com essas alunas quando elas não estavam no ambiente escolar. Momentos especiais da vida de cada uma delas foram registrados, inclusive a entrevista em si, ocasião em que estavam concentradas, dedicadas a contar como foram se edificando e onde encontraram cada tijolinho desta construção. O intuito é de que esta pesquisa tenha interferido, de alguma maneira, em suas estruturas, seja solidificando o que já havia sido levantado ou desconstruindo ideias, sentimentos que não servem mais.

São perceptíveis muitas falhas no sistema escolar, especialmente no que tange ao desamparo a que muitas crianças são entregues, com suas mochilas de estigmas, sem alguém para repartir o peso em suas costas. Aquelas que se encaixam no padrão imposto pela sociedade heteronormativa, não afrodescendente, não são orientadas sobre o importante apoio que podem oferecer ao(a) colega, que está sobrecarregado(a), não só de tarefas de casa, mas de dúvidas, medos, dilemas, cujas respostas não são apontadas no quadro “negro”.

Muitas expectativas foram e são depositadas em dispositivos legais, tais como a Lei n. 10.639/03 e Lei n. 11.645/08. Com a aplicação destas normas, espera-se que a cultura afro-brasileira seja abordada de forma transversal, em diversos momentos dentro e fora da sala de aula, não se restringindo à aula de História, em que ouvimos tristes episódios sobre escravização na era colonial.

Contudo, dez anos depois da publicação do primeiro destes mencionados dispositivos, ainda está em evolução o processo de contemplação das novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana na escola. Ainda que tenha havido um surgimento de material didático específico e que as discussões tenham sido inauguradas, nem todos os agentes educadores estão preparados para adotá-los. Deve-se ressaltar que, quando a mais nova das entrevistadas concluiu o ensino médio, a Lei n. 10.639/03 tinha pouco mais de dois anos de publicação, e, portanto, não se pode apontar a ineficácia dos referidos dispositivos como causa determinante para o silenciamento sobre a questão racial nos anos de escola que estas viveram.

As referidas leis tem valioso papel na inclusão de temas relevantes acerca da questão racial em nosso país, mas não se pode esquecer que as mudanças sociais não se dão em curto espaço de tempo: o silêncio se manteve por séculos,

logo, uma década não pode ser suficiente para o desmonte de um pensamento que valoriza a herança europeia em detrimento da africana na construção do Brasil.

Não apenas a escola falha e falta. A sociedade, o que inclui família, amigos(as), desconhecidos(as), não está preparada para lidar com diferenças de forma positiva. Se sabemos que somos todos diferentes, e tantos(as) já acham essa afirmação repetitiva, por que estas diferenças ainda são geradoras de tantas desigualdades?

Todas as entrevistadas apresentaram momentos de superação, de conquistas, que se desenvolveram de acordo com as suas individualidades e da realidade em que estão inseridas. Mas também é comum entre elas a presença de discriminação em suas vidas, inclusive no ambiente escolar. Até que ponto estas agressões e obstáculos influíram e ainda podem influenciar na forma de pensar e agir destas pessoas é uma resposta que não pode ser apresentada em forma de conclusão. Com o passar dos anos, traumas, lembranças, e novas experiências continuarão em movimento na formação de seus mosaicos identitários. O objetivo deste trabalho foi registrar algumas vivências de representantes deste grupo específico e apresenta-las para que, a tríade escola-família-sociedade e demais instâncias educadoras evoluam no que concerne ao respeito às diferenças. Dentro delas, as mudanças continuam se processando, a cada dia, a cada decepção, a cada luta, a cada vitória.

A expectativa é de que o presente estudo possa servir de referência para outros, na área da educação, assim como como fundamento na elaboração de políticas públicas no combate ao preconceito e à discriminação dentro e fora do ambiente escolar, o que favorecerá o desenvolvimento e a conquista da real dignidade devida às mulheres lésbicas afrodescendentes brasileiras. Políticas públicas educacionais requerem planejamento e investimentos em infraestrutura e formação de professores(as): para otimizar essas medidas, pesquisas de grande porte precisam ser desenvolvidas para oferecer fundamentos para tais ações. O presente estudo, embora não abarque um número grandioso de estudantes ou instituições, oferece uma visão crítica acerca da abordagem das diversidades na escola e faz um alerta: os(as) diferentes ainda sofrem exclusão e podem arcar com consequências negativas da mesma em sua vida adulta, fora da sala de aula, conforme já apontado por Castro e Abramavoy (2006).

Educar para a diversidade de mundos, de modos de pensar, de formar de amar, de agir, de vestir, de sonhar. Para a variedade de cores, pesos, salários, tamanhos, idades. Para as diferentes identidades de gênero e orientações sexuais. Educar para integrar, para unir, para respeitar. Este trabalho foi feito para colaborar com esse plano.

No plano da educação escolar, já foram implementadas medidas legais que visam contemplar a diversidade étnico-racial, a exemplo das Leis n. 10.639/03 e Lei n. 11.645/08. Outro passo deve ser dado quanto à fiscalização da aplicação desses instrumentos. Alunos(as) e professores(as) podem indicar no que a escola mudou e se a inovação legal trouxe mudanças. Para que haja a constatação da realidade, é preciso que novas pesquisas sejam fomentadas.

No que diz respeito à diversidade sexual – respeito às diferentes identidades de gênero e orientações sexuais, acredita-se que a escola, como espelho das práticas sociais, também tende a ser mais tolerante: com a possibilidade de realização de casamento homoafetivo no país um novo espectro se abriu acerca da configuração da nova família brasileira.

Além disso, o debate acerca da criminalização da homofobia também ganha cada vez mais repercussão. A Constituição Federal preleciona que todos os indivíduos residentes neste país são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, e, neste artigo quinto, enumera os direitos e deveres individuais e coletivos que devem ser obedecidos. Contudo, ante a violência e perseguição sofrida pela população LGBT, que não se encontra suficientemente protegida ao invocar o texto constitucional, ganhou força e adesão a luta contra o combate a homo/lesbo/transfobia, sendo uma de suas metas a aprovação de lei que criminalize esse tipo de conduta discriminatória. O Projeto de Lei Complementar 122, que foi proposto em 2006, ainda está em tramitação, mas a sua discussão ganhou programas de TV, revistas, jornais e, especialmente, as redes sociais, que disseminam a necessidade de uma lei que apure e puna com rigor crimes de motivação homo/lesbo/transfóbica. Até então, não existe qualquer disposição legal que tipifique especificamente condutas de violência cometidas em razão de orientação sexual e identidade de gênero. Existem correntes contrárias à aprovação do projeto, especialmente por convicções religiosas, contudo, os números do Disque 100 – o Disque Direitos Humanos – apontam para o crescimento de condutas desta

natureza em proporções assustadoras. O Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil no ano de 2012, em suas considerações finais, recomendou que a homofobia fosse criminalizada nos mesmos termos em que foi criminalizado o racismo (BRASIL, 2013, p. 94).

Para acompanhar os próximos capítulos, também necessitamos de pesquisadores nas salas de aula para analisar essas mudanças, ou a não desejada manutenção do cenário tradicional heteronormativo.

Precisamos abrir todas as mochilas escolares e recheá-las de lições de paz. Assim, elas se tornarão mais leves, não mais sobrecarregarão os ombros das crianças. Estas lições servirão de mapas para voos altos e libertadores, rumo a um mundo que não diminui nem segmenta, longe de preconceitos institucionalizados ou socialmente mascarados.

Aliás, e se trocássemos as mochilas, tão pesadas, por asas? E se elas fossem coloridas?

## REFERÊNCIAS

---

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Disponível em: <<http://napontadosdedos.wordpress.com/2011/04/28/o-perigo-de-uma-historia-unica/>>. Acesso em 25 de junho de 2013.

ARAUJO, Valdenia Pinto de Sampaio. **Educação e diversidade(s): qual a cor da homofobia no arco-íris da escola?** Dissertação (Mestrado em Educação). 132 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, v.3, n. 2, 1995.

BARROS JÚNIOR, Francisco de Oliveira; LIMA, Solimar Oliveira (Org.). **Homossexualidade sem fronteiras: olhares**. Rio de Janeiro: Booklink; Teresina: Matizes, 2007.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2002.

BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria aparecida da Silva. **Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOAKARI, Francis Musa. As crianças negras e a socialização que produz o fracasso escolar. **Anped**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Gt. Sociologia da Educação. Porto Alegre, 1994.

\_\_\_\_\_. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. In: **Linguagem, educação e sociedade: revista do mestrado em Educação/Universidade Federal do Piauí**, n. 4, p. 98-120, período? 1999.

\_\_\_\_\_.Necessidade do milênio: uma escola contra as exclusões. **Linguagens, educação e sociedade**. Teresina, PI: EDUFPI, No. 09, p. 19-33, 2003.

\_\_\_\_\_. Ifaradá – Construindo uma Identidade Libertadora. In: LIMA, Solimar Oliveira (Org.). **Sertão Negro: escravidão e africanidades no Piauí**. Rio de Janeiro: Booklink; Teresina: Matizes, 2008.

\_\_\_\_\_. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. **Fazendo Gênero**, n. 9: diásporas, diversidades, deslocamentos. Santa Catarina, 2010.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do diferente: o poder transformador da educação – social e escolar. **Resenhas educativas**: uma revista de resenhas de livros, Fevereiro 26, 2007. Disponível em: <<http://edrev.asu.edu/reviews/revp52index.html>>. Acesso em: 7 out. 2012.

\_\_\_\_\_.; SILVA, E. D. Sucesso da mulher afrodescendente. **O Dia**. Teresina – PI, p. 6, 08 mar. 2011.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de; GOMES, Ana Beatriz Sousa; SANTOS, Ana Célio de Sousa. **Educação e Diversidade Cultural**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D’ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2009

BORGES, Lenise S. Visibilidade lésbica: um comentário a partir de textos da mídia. **Sexualidade, gênero e sociedade**, Rio de Janeiro, n. 24/25, p. 20-24, out. 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

\_\_\_\_\_. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Código Penal**. Disponível em: <[http://www.dji.com.br/codigos/1940\\_dl\\_002848\\_cp/cp.htm](http://www.dji.com.br/codigos/1940_dl_002848_cp/cp.htm)>. Acesso em: 8 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Língua Portuguesa. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 8 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/90. Língua Portuguesa. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 8 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n. 9.394/96. Língua Portuguesa. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 8 nov. 2012

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.639/03.** Língua Portuguesa. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 8 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.645/08.** Língua Portuguesa. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 8 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Relatório da Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>. Acesso em: 1 jul. 2013.

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

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. **Estudos Feministas**, v. 8, 2000.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade.** São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Relações raciais na escola:** reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: Edições Unesco, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa educação. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CENDALES, Lola; MARIÑO, Germánz. **Educação não formal e educação popular:** para uma pedagogia do diálogo cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos a gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 717-188, jan. 2002.

CUNHA JR, Henrique. Nós, afrodescendentes: História Africana e Afrodescendente na cultura brasileira. In: JERUSE, Romão (Org.) **História da Educação do Negro e outras histórias.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasília: 2005. p. 249-273.

\_\_\_\_\_. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: GOMES, Ana Beatriz; CUNHA JR, Henrique. **Educação e Afrodescendência no Brasil.** (Org.). Fortaleza: Edições UFC, 2008.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo:** racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

DEMES, Lílian Garcia. **A percepção dos adolescentes de uma escola pública sobre seus direitos**: um estudo à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Dissertação (Mestrado em Educação). 138 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

DIAS, Maria Berenice (coord.). **Diversidade sexual e direito homoafetivo**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

\_\_\_\_\_. **Homofobia é crime?** Disponível em: <[http://www.mariaberenice.com.br/uploads/homofobia\\_%E9\\_crime.docx.pdf](http://www.mariaberenice.com.br/uploads/homofobia_%E9_crime.docx.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2013.

DIAS, Roberto Muniz. **O príncipe, o mocinho ou o herói podem ser gays**: a análise do discurso de livros infantis abordando a sexualidade. Porto Alegre: Escândalo, 2013.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**: polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Editores Associados, 2007.

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

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Fabio Gonçalves. **Ainda bem que tudo é diferente**. Belo Horizonte: Cedic, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **A persistência da raça**: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GOMES, Ana Beatriz Souza. **A prática curricular e os alunos negros: um estudo de caso numa escola pública em Teresina, Piauí.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2000.

\_\_\_\_\_.; CUNHA Jr., Henrique (Org.). **Educação e afrodescendência no Brasil.** Fortaleza: Edições UFC, 2008.

\_\_\_\_\_. **O movimento negro e a educação escolar: estratégias de luta contra o racismo.** Universidade Federal do Piauí, 2010.

\_\_\_\_\_.; CUNHA JÚNIOR, Henrique. O Movimento negro e a educação escolar: estratégias de luta contra o racismo. In: **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: G.T. 03 – Movimentos Sociais e Educação**, 15., 2001, São Luís, Anais... São Luís: UFMA, 2001. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Brasil. MEC/SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03.** Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62. (Coleção Educação Para Todos). Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Cultura negra e educação. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, n. 23, p. 75-85, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. IN: BRASIL. Ministério da Educação. Educação anti-

racista: caminhos abertos pela Lei Feral n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMIDE, Sílvia. Formação da identidade lésbica: do silêncio ao queer. IN: GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz (Org.). **Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Disponível em <<http://books.google.com.br/books?>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, ano 3, n. 2, p. 464-478, Florianópolis, 1995.

IBGE. Instituto Brasileiro Geográfico de Estatísticas. Censo 2010. Disponível em: <[www.ibge.gov.com.br](http://www.ibge.gov.com.br)>. Acesso em: 13 set. 2011.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: 2011. p. 39.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/29147542/Homofobia-Nas-Escolas>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 101-116.

LIMA, Solimar Oliveira (Org.). **Sertão negro**: escravidão e africanidades no Piauí. Rio de Janeiro: Booklink; Teresina: Matizes, 2008.

LOPES, Helena Theodoro; SIQUEIRA, José Jorge; NASCIMENTO, Beatriz. **Negro e Cultura Negra no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE/UNESCO, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. FELIPE, J.; GOELLNER, S. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MARTINS, Lucienia Libanio Pinheiro Martins. **Afrorresilientes**: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional. Dissertação (Mestrado em

Educação). 188 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

MCINTOSH, Peggy. **White Privilege**: Unpacking the Invisible Knapsack. Disponível em <http://www.isr.umich.edu/home/diversity/resources/white-privilege.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2013.

MESQUITA, Marylucia. Movimento de mulheres lésbicas: identidade política como negação de heterossexualidade compulsória. In: BARROS JÚNIOR, Francisco de Oliveira; LIMA, Solimar Oliveira (Org.). **Homossexualidade sem fronteiras**: olhares. Rio de Janeiro: Booklink; Teresina: Matizes, 2007. p. 139-163.

MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Org.). **Discursos Fora da Ordem**: sexualidades, saberes e direitos. São Paulo: Annablume, 2012.

\_\_\_\_\_. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MOREIRA, Adailson; BEZERRA, Carlos Eduardo; SILVA, Telma Maciel da. **Arco-Íris Revisitado**: Diversidade Sexual em Pauta. Porto Alegre: Escândalo, 2012.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOTT, Luiz. **Homossexualidade**: mitos e verdades. Salvador: Editora GGB, 2003.

MOURA, CLÓVIS. **A sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_.; GOMES, Nilma Nino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Prefácio à edição nigeriana de Wole Soyinka; prefácio de Florestan Fernandes. (Coleção Estudos Brasileiros). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NAVARRO-SWAIN, Tania. **O que é lesbianismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

OLIVEIRA, Vanilda Maria de. Identidades interseccionais e militâncias políticas. In: GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz (Org.). **Conjugalidades**,

**parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis.** Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

\_\_\_\_\_. **Um olhar interseccional sobre feminismos, negritudes e lesbianidades em Goiás.** Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, 2006.

PARENTE, Regina Marques. **O silêncio da cor.** Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 2008.

PISCITELLI, Adriana. **Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras.** Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/5247>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

PRIORE, Mary Del. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. **Síntese dos indicadores sociais da população por grupo/raça.** Disponível em: <[www.ibge.gov.br/home/estatistica/pnad2009/pnad.sintese/2009.p](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pnad2009/pnad.sintese/2009.p)>. Acesso em: 27 jul. 2012.

RAIMUNDO, Valdenice José; GEHLEN, Vitória; ALMEIDA, Daniely. **Mulher negra: inserção nos movimentos sociais feminista e negro.** Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/images/stories/observanordeste/valdenice.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica. **Revista Bagoas**, n. 5, p. 17-44. Natal: EDUFRRN, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RISÉRIO, Antonio. **A utopia brasileira e os movimentos negros.** São Paulo: Ed. 34, 2007.

RIOS, Aline de Oliveira. **Movimentos sociais: a luta contra a invisibilidade, articulação e deliberação pública.** Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-rios-twitter.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

RIOS, Roger Raupp. **O princípio da igualdade e a discriminação por orientação sexual: a homossexualidade no direito brasileiro e norte-americano.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Maria do Rosário de Fátima Biserra. **Socializando para ser negro**: os embates da família, da escola e do adolescente. Teresina: FUNDAC, 2007.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Quilombos**: modos e significados. Saco/ Curtume – São João do Piauí. [s/d]

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ação Afirmativa ou a Utopia Possível**: o perfil dos professores e dos pós-graduandos e a opinião destes sobre ações afirmativas para os negros ingressarem nos cursos de graduação da UnB. Relatório Final de Pesquisa. Brasília: ANPEd/ 2º Concurso Negro e Educação, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SCHUMACHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, jan./jun. 2007, p. 19-54. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2013.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Elisete M. **Povo bom da cancela** – Identidade e afrodescendência: o que a escola tem com isso? 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

SILVA, Francilene Brito da. **Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina-PI**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

SOUSA, Vicelma de Paula Barbosa de. **Rap de “quebrada”**: construção de sentidos e saberes pelos grupos de Rap – “A Irmandade” e “Reação do Gueto” de Teresina – PI. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2012.

SOUZA, Liliane Pereira. **A violência simbólica na escola**: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. Disponível em: <[http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2\\_A\\_violencia\\_simbolica\\_na\\_escola\\_-\\_Liliane\\_Pereira.pdf](http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2_A_violencia_simbolica_na_escola_-_Liliane_Pereira.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Dominação e Reprodução na Escola**: visão de Pierre Bourdieu. Disponível em:

<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676\\_924.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

VERÍSSIMO, Silvana. Mulheres negras ao passar o tempo, da barbárie da escravidão a atoras sociais. **Fazendo Gênero 8** – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 2008.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**: a Homossexualidade no Brasil, da Colônia à Atualidade. Rio de Janeiro: Record, 2000.

UNESCO. **Resposta do Setor de Educação ao bullying homofóbico**. Brasília: UNESCO, 2013.

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

## APÊNDICES

---

## **APÊNDICE A – TCLE**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”

### **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)**

CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA

TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277

64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ E-mail: ppged@ufpi.edu.br

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do projeto:** A escola e a educação não escolar: experiências na vida da mulher lésbica afrodescendente

**Pesquisadores responsáveis:** Prof. Dr. Francis Musa Boakari ( orientador) Ana Carolina Magalhães Fortes ( orientanda)

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação

**Telefone para contato:** (86) 32216738/8818-6738

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, numa pesquisa científica de cunho qualitativo. A sua decisão, qualquer que seja, não deverá lhe trazer nenhum prejuízo. Leia com todo cuidado o que se segue, e quando tiver dúvida, pergunte à responsável pela pesquisa; esta lhe responderá com todo prazer. Após ficar satisfeita com as informações e os esclarecimentos sobre o estudo, e então decidir participar voluntariamente no mesmo, preencha e assinie a ficha no final deste documento.

A pesquisa em questão trata de investigar as experiências educativas na vida escolar e não escolar de mulheres lésbicas afrodescendentes. Você será entrevistada a este respeito. A expectativa é de que as entrevistas sejam todas orais, e as mesmas poderão ser interrompidas a qualquer momento se for necessário. Para garantir o registro fiel das entrevistas, solicitamos que cada uma seja gravada. Tomaremos todas as medidas para garantir que nenhuma das participantes seja exposta a nenhum perigo durante a entrevista.

As contribuições desta pesquisa referem-se, a saber, mais, sobre as experiências educacionais desse grupo de mulheres; bem como oferecer possibilidades de refletir sobre as experiências de cada participante. Esperamos, ainda, que este estudo promova discussões e atividades em torno de uma melhor compreensão da situação deste grupo específico.

Se você concordar em participar desta PESQUISA, seu nome e identidade não serão divulgados, nem mesmo em documentos relativos à pesquisa. Somente a equipe deste projeto terá acesso às suas informações.

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu \_\_\_\_\_RG N. \_\_\_\_\_, abaixo assinada, CONCORDO EM PARTICIPAR do estudo proposto: Escola e educação na escolar: experiências na vida da mulher lésbica afrodescendente. Estou ciente de que eu posso me desligar da pesquisa a qualquer momento. Tenho pleno conhecimento das informações que li sobre o citado estudo. Discuti com a pesquisadora as minhas dúvidas, e ficaram claros para mim quais os propósitos, objetivos, procedimentos e garantias de confiabilidade.

Nome da Participante

---

Assinatura

---

Testemunhas

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina – PI, março de 2013.

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”

### **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)**

CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA

TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277

64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ E-mail: ppged@ufpi.edu.br

#### **Roteiro semiestruturado**

1. Apresentação da entrevistada – pode dizer o nome, idade, profissão, onde nasceu, e qualquer informação que ache importante para a sua identificação.
2. Infância – onde nasceu, qual foi a primeira escola, quem eram os(as) amigos(as), principais lembranças, o que achava da escola, o que gostava de fazer.
3. Escola – o que mais gostava de fazer, quais disciplinas preferidas, como eram os(as) professores(as), notas, desempenho.
4. Adolescência – dúvidas, descobertas, amizades, família.
5. Vida adulta – quais os principais desafios, o que é importante para a sua felicidade.
6. Família – quem são os integrantes, onde vivem, como é a relação.
7. Lesbianidade – o que pensa, como vive, o que acha da discriminação, do panorama brasileiro.
8. Afrodescendência – qual o conceito, o que acha sobre a sua cor, como é a sua autodenominação, opinião sobre racismo.
9. Sociedade – como vê, o que gosta, o que acha que deveria mudar.
10. Escola – como vê, o que gosta, o que acha que deveria mudar.
11. Movimentos sociais – o que conhece, o que acha, se já participou. Qual a contribuição?
12. Qual a primeira palavra que vem à cabeça quando pensa em: escola? Afrodescendência? Religião? Discriminação? Sexualidade? Liberdade? Lesbianidade? Movimentos sociais?