

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

LUANA SEVAROLLI ASSIS

LÉSBICA CAMINHONEIRA E PROFESSORA:
Uma pedagogia crítica ao regime político heterossexual

Orientadoras: Maria Lúcia de Sousa Barros Pupo e Verônica Veloso

São Paulo

2023

Às que criticam a ordem das coisas: que este trabalho seja fonte de acolhimento e inspiração.

Agradecimentos

Agradeço à Maria Lúcia Pupo e à Verônica Veloso – docentes do Departamento de Artes Cênicas da ECA, na área de licenciatura – que são coorientadoras deste Trabalho de Conclusão de Curso. Malu acompanhou de perto os meus primeiros dilemas professorais. Com muita fé e muito afeto, me deu conselhos valiosíssimos e me indicou bibliografias, as quais lia de uma semana para a outra, para que pudéssemos discutir brevemente após a aula. Meus ânimos eram acalmados e minha experiência enquanto professora e aluna de licenciatura ficava cada vez mais completa de sentido. Verônica foi a primeira pessoa na graduação a valorizar minha opção por tratar da intersecção professora e caminhoneira – questão essa que hoje trato com muito mais tranquilidade do que no primeiro trabalho que lhe entreguei. Em sua prática percebi sempre muita vulnerabilidade em nos deixar aprender com seus erros e acertos; postura essa que considero muito corajosa. Tenho gratidão e um carinho imenso por ambas. Foi um prazer trilhar essa parte significativa do meu trajeto enquanto professora, artista e pesquisadora ao lado de vocês.

À Adriana Oliveira que orientou todo o meu período de residência realizando estágio na Escola de Aplicação da FEUSP. Sempre com muito comprometimento, responsabilidade e amor, me conduziu em um processo de aprendizagem intenso, que diz muito sobre a professora que sou hoje. Cada parte do caminho foi acompanhada de perto. Por isso, tive uma margem pequena para o erro e uma grande margem para a experimentação. Apreendi muito sobre ser professora de artes, sobre mediação teatral, sobre as dinâmicas implicadas no ensino básico regular, mediação de conflitos, planejamento, currículo e teatro. Com maestria, articulou a equipe de bolsistas PUB – formada por mim, Isabela e Larissa –, que se configurou de maneira colaborativa e engajada, potencializando as nossas possibilidades de ensino-aprendizagem. Confiei em cada etapa do processo e estive aberta a enfrentar os desafios, com a certeza de que teria o suporte da equipe. Essa experiência foi a mais marcante e transformadora que tive ao longo da graduação e só tenho a agradecer pelo apoio, pela parceria e pela preocupação em me formar uma professora melhor.

Às professoras lésbicas com as quais pude trocar reflexões e percepções interessantes sobre a nossa presença nas escolas. Em especial, à Mariane Oliveira (que compõe a banca do meu TCC), com quem tive ótimas conversas e cuja presença nos corredores da Escola de Aplicação me alegrava. Também à Bruna Miranda, que escutou e comentou, com muita generosidade, vários trechos desse trabalho.

Aos meus colegas da turma de TCC II, que me acompanharam de perto ao longo dessa jornada. Com destaque para Isabela Soares e Larissa Fujinaga, que me acompanharam de perto durante o meu período na Escola de Aplicação, compartilharam conhecimentos valiosos (que com certeza continuarão atravessando minhas práticas pedagógicas) e que me ofereceram muito suporte ao longo do percurso.

Aos meus amigos Douglas, Flávia e Layla, que tornaram os meus dias na graduação mais divertidos, incentivaram-me a continuar minha pesquisa, acolheram-me quando necessário, revisaram meus escritos e se configuraram enquanto uma verdadeira rede de apoio ao longo desses quatro anos. Os estímulos criativos foram muitos, os desabafos na hora do almoço também. A mera presença deles em qualquer disciplina transformava o meu estado de espírito, então, agradeço imensamente por terem tornado a jornada mais prazerosa: “An artist should have friends that lift their spirits”¹.

Às minhas amigas Amanda e Carol, que tanto me inspiram e me dão vontade e coragem para insistir em um recorte de pesquisa difícil, que é a lesbianidade. Além de ouvirem constantemente sobre meus dilemas sendo uma caminhoneira em sala de aula e me incentivarem a enfrentar os desafios, doaram-me a ternura necessária para que eu conseguisse seguir em frente. Com elas, aprendo constantemente a ser mais revolucionária, crítica – inclusive autocrítica – e empática.

À minha prima, Sofia, que me apoia incondicionalmente, foi a minha primeira referência lésbica e caminhoneira, me abriu caminhos – com muito ardor – no âmbito familiar e me inspira muito orgulho. Sou muito grata por ter encontrado uma amiga tão maravilhosa na minha própria família. Talvez ela seja uma das pessoas que mais me encoraja, sempre com entusiasmo e sorrisos honestos.

Aos meus irmãos, por serem responsáveis por grande parte do que sou. Em especial à Amanda que, muitas vezes, revisou os meus textos ao longo da graduação, sempre foi um porto seguro para mim e me ensinou tanto ao longo de nossas vidas. Crescer ao lado dela foi um privilégio, pois me tornou mais ética, humana, sensível e, com certeza, me deixou mais segura. Sinto alegria por vê-la crescer também.

À minha mãe, que priorizou a minha educação ao longo da minha infância e adolescência, compreendeu meus momentos de ansiedade e conteve sua ânsia de conversar para que eu pudesse me concentrar em escrever. Que dividiu comigo o serviço doméstico,

¹ “Um artista deve ter amigos que elevem o seu espírito” (tradução minha). Trecho de An Artist’s life Manifesto, de Marina Abramovic. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uTH4wYhWH54>

para que não ficássemos sobrecarregadas, que colocou o feijão de molho quando eu não tive tempo e assistiu séries comigo quando eu precisava descansar.

À autora Marina Monteiro, por ter escrito “A tia da kombi”: um conto extremamente acolhedor, que foi um divisor de águas na minha autopercepção enquanto professora caminhoneira.

E, por fim, às alunas e aos alunos para quem tive o prazer de dar aulas. Sou grata por terem me desafiado pedagogicamente – me provando errada diversas vezes –, me tratado com carinho, me percebido como uma pessoa digna de admiração e por me permitirem confirmar, frequentemente, que fiz a escolha certa quando decidi ser professora de teatro.

“Fazer teoria é o nosso desafio. Em sua produção jaz a esperança da nossa libertação; em sua produção jaz a possibilidade de darmos nome a toda a nossa dor – de fazer toda a nossa dor ir embora”

bell hooks

“Assim, ainda temos que lutar e ainda temos que educar.”

Cheryl Clarke

RESUMO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso mobiliza, principalmente, os escritos de Wittig (2022), Collins (2016), hooks (2017), Hawthorne (2003) e Silva (1999) para refletir sobre uma pedagogia crítica ao regime político heterossexual nas escolas (WITTIG, 2022). A cultura lésbica (HAWTHORNE, 2003), portanto, mostra-se enquanto uma oposição à cultura dominante (heterossexual), de modo a valorizar subjetividades construídas para além do pensamento heterossexual no contexto escolar. A pesquisa discute como pode-se pensar em uma transformação micro, de expansão dos universos simbólicos da comunidade escolar, a partir da atuação – em suas particularidades e potencialidades – de professoras lésbicas caminhoneiras. A discussão é tramada a partir das vivências da autora, tendo em vista sua posição enquanto uma professora de teatro *caminhoneira*. A mediação de conflitos, o currículo de teatro e a avaliação das cenas criadas pelos alunos serão apontados como possíveis caminhos para uma pedagogia que apresenta novas possibilidades de subjetivação.

Palavras-chave: Pedagogia crítica; Artes cênicas; Lésbica caminhoneira; Professoras *outsiders*.

SUMÁRIO

Prólogo	08
Capítulo I: Fom-Fom!, a professora chegou	12
Capítulo III: Afinal, existe uma cultura lésbica?	
.....	17
Capítulo II: Professoras caminhoneiras e o regime político	
heterossexual.....	22
Capítulo IV: “Quanto menos souberem sobre sua vida pessoal,	
melhor”.....	28
Capítulo V: Combatendo o mito da mulher na escola	
.....	35
Capítulo VI: Um novo imaginário.....	44
Considerações finais	51
Referências bibliográficas	53

Prólogo

Eu tinha seis anos de idade e estava no 2º ano do Ensino Fundamental I. Desde cedo eu era uma menina muito agitada, brincalhona e esportiva, tinha alguns amigos e amigas e estudava na mesma escola que os meus irmãos. Todos os dias tinha aulas com a professora Renata, uma mulher de cabelos loiros e lisos, na altura dos ombros, que já foi professora do meu irmão do meio. Apesar de ela ser rígida, gostava muito dela. Um dia, durante o intervalo, eu e meu amigo, Lucas, vimos duas meninas da nossa sala, que eram muito amigas, de mãos dadas no parquinho. Como nessa idade a ideia de namorar é motivo de piada, ele começou a dizer: “Namoradinhas! Namoradinhas!”. Comecei a entoar o canto junto a ele: “Namoradinhas! Namoradinhas!”.

Então, a professora Renata chegou, o que fez com que Lucas parasse instantaneamente – diferente de mim. Renata ficou indignada e me conduziu até a diretoria. Muito irritada, ela reportou à diretora que “a Luana chamou a Isabela e a Fulana de lésbicas”. Eu fiquei muito confusa com essa acusação, pois eu não tinha dito nada daquilo. Eu nem ao menos sabia o que significava a palavra *lésbica*, mas, naquele dia, percebi que deveria ser algo ofensivo e muito ruim, que tinha a ver com o fato de eu ter dito que as minhas colegas – outras meninas – eram namoradinhas. E foi na escola, onde eu aprendia a como ser e estar no mundo, que a professora Renata me apresentou de maneira acusatória – pela primeira vez – uma palavra proibida: *lésbica*.

Até os meus dez anos, pelo menos, eu proclamava odiar as lésbicas. Lembro de dizer para a minha irmã, Amanda, que pelos homens gays eu tinha até uma certa simpatia, mesmo sem conhecer nenhum na época, porém das lésbicas eu não conseguia gostar. Então, ela – que viveu em contextos familiares e escolares diferentes dos meus, já que, apesar de dividirmos o mesmo pai, moramos com nossas respectivas mães, em lugares diferentes – me confrontou: “Mas e a nossa prima?”. Nós éramos muito próximas de uma prima, dois anos mais velha do que nós, que tinha acabado de se assumir lésbica para a família. Pensei um pouco e disse que a Sofia era a única lésbica que eu gostava. Em seguida, Amanda retrucou: “Mas ela também é a única lésbica que você conhece. E se você gosta da única lésbica que você conhece, você não pode dizer que não gosta das lésbicas...”.

A minha irmã tinha alguma razão: eu admirava muito a única lésbica que conhecia. O que, então, eu odiava? Com certeza, não eram as lésbicas individualmente, por experiências de caso, mas eu odiava o mito, a ideia, a construção simbólica do que era ser uma lésbica. Desde que conheci essa palavra, ela foi ganhando significados negativos e o meu imaginário

foi sendo construído a partir disso, de modo que as lésbicas foram se tornando uma lenda urbana distante e assustadora – o tipo de lenda capaz de me levar direto à diretoria. Enquanto isso, a televisão fez com que os homens gays me parecessem amigáveis e familiares, o que tornava mais fácil enxergá-los de maneira positiva. Mas esse diálogo com a Amanda me marcou profundamente e me fez questionar esse ódio que eu dizia sentir por pessoas que eram como a minha prima.

Mas, sem que eu me desse conta, esse sentimento eventualmente foi embora e aos catorze anos, me apaixonei por uma menina pela primeira vez. Isso me pegou de supetão, mas minha irmã já tinha me feito acreditar que não havia nada de errado com meninas que amavam outras meninas, então, a única tristeza que eu senti foi a de não ser correspondida. Durante o Ensino Médio, eu era uma integrante ativa do grupo de teatro da minha escola: a coisa mais importante para mim era o teatro e minha professora da época me dava vislumbres do que eu gostaria de ser. Porém, foi com essa professora – tão admirada por mim, na época – que tive uma conversa bastante frustrante.

Uma amiga minha mencionou que eu tinha um encontro com uma colega e se prontificou a mostrar fotos dela para minha professora (que era uma mulher heterossexual) e para sua assistente (que era sua irmã, mais jovem e bissexual). Apesar de ambas serem mulheres “progressistas”, a primeira coisa que a assistente disse, após dizer que a menina era bonita foi: “Desculpa, não queria te falar isso, mas você não gosta de meninas. No futuro, você vai descobrir que você é hétero”. Minha professora costumava dizer que éramos muito parecidas em tudo. O que ela queria dizer com isso era que o meu destino era ser igual a ela, e como isso era um dado concreto na mente dela, ela complementou: “Eu também já tentei gostar de mulheres. Pode experimentar, mas a gente é muito igual, Lu: pode demorar, mas você vai perceber que não é a mesma coisa. Você é hétero”. De acordo com ela, o meu destino era ser heterossexual.

Mesmo que na hora eu tenha rebatido, esse pensamento fez com que eu questionasse o tempo todo, se elas não estavam certas. E se eu só estivesse fingindo gostar de meninas? A voz delas constantemente ecoou na minha cabeça ao longo dos próximos três anos. E esse foi outro evento que colocou, na minha construção subjetiva, de maneira muito forte, a lesbianidade como uma impossibilidade. Anos depois, no mesmo dia em que vi o meu nome na lista de aprovados na FUVEST, cortei o meu cabelo acima das orelhas pela primeira vez. Lembro que desde criança achava lindo ter cabelos curtos; muito provavelmente, pois, todas as mulheres adultas da minha família tinham cabelos curtos.

Decidi que só me permitiria ter “cabelo de adulta” se passasse na faculdade – o que felizmente ocorreu. Nesse período, eu me considerava bissexual – em parte pela profecia rogada pela minha professora de que no fundo eu gostava (e deveria gostar) dos homens –, mas lembro de ter uma enorme expectativa de que houvesse muitas lésbicas na minha turma. Eu estava ansiosa para conhecê-las. Porém, quando ingressei no curso me deparei com meninas heterossexuais e bissexuais, que nunca haviam namorado meninas, assim como eu. Ou seja, nenhuma lésbica à vista.

Eu as procurei por toda parte e, por conta da pandemia da *covid-19*, o que me restou foi encontrá-las no Instagram. Acompanhei conteúdos sobre lesbofeminismo, desfeminilização² e um novo horizonte, sobre a minha própria vida, começou a ser vislumbrado. Pela primeira vez, deixar de me relacionar com homens pareceu uma possibilidade – coisa que nunca pensei em cogitar antes de entrar em contato com a teoria lésbica. Fui me apaixonando pela ideia de construir amores tão zelosos quanto subversivos entre as minhas iguais; e, a esse ponto, eu achava uma coisa linda ser lésbica, mas ainda não me chamava assim. Tinha medo de ofender “as lésbicas de verdade”: aquelas que, diferente de mim, nunca haviam se relacionado com homens.

Nesse período, tive pesadelos recorrentes com minha antiga professora de teatro. Ela não dizia muita coisa nos sonhos, porém eu sempre acordava com a sensação de que havia feito alguma coisa de errado. Tentei contatá-la algumas vezes, assim como outros colegas que também tiveram suas intimidades atravessadas por ela, mas ela simplesmente desapareceu: pediu demissão da escola e parou de responder nossas mensagens. Dois ex-integrantes desse grupo de teatro ficaram especialmente abalados com esse acontecimento. Um menino e uma menina, ambos mais jovens do que eu. Soube que eles choraram muito e se sentiram muito desamparados quando isso aconteceu, ainda mais porque essa professora, antes, frequentava a casa de um deles.

Quando soube disso fiquei possessa, pois, apesar de ter mais inteligência emocional para lidar com essa situação por ser mais velha, eles ainda eram muito novos e continuavam na escola. Minha opção pela graduação em Artes Cênicas se deu especialmente pelo desejo de cursar a habilitação em licenciatura. Eu queria ser professora e, naquele momento, eu tinha certeza de que tipo de professora eu não gostaria de ser. Ao constatar, depois de anos, que essa professora era, na verdade, uma grandessíssima irresponsável, percebi que não deveria continuar levando em conta os seus achismos sobre mim.

² Processo de rejeição das mulheres à feminilidade que lhes é socialmente imposta.

Fui, gradualmente, me libertando das profecias heterossexuais a meu respeito, das imposições de feminilidade e, enfim, comecei a entender-me enquanto lésbica; o que me gerou uma autopercepção muito mais íntegra e positiva. Simultaneamente me cerquei de referências lésbicas de todas as áreas, buscando me apropriar de minha própria cultura: doe roupas desconfortáveis, experimentei diversos cortes de cabelo, me apaixonei intensamente, comprei minha primeira bermuda, parei de me forçar a ser dócil e de arrancar meus pelos. De repente a dor não tinha nada a ver com a beleza – ao contrário da coragem. Esse processo foi extremamente prazeroso e, entre um trajeto e outro, percebi que o meu corpo era outro na cidade.

Durante a maior parte da graduação, tenho me reconhecido como uma lésbica caminhoneira e a minha leitura social também é essa. Apesar de todo o meu deleite, há consequências bastante negativas para pessoas que se parecem comigo, pois é como se tivéssemos fugido ao destino heterossexual, cujo percurso é possível traçar a partir de um manual tão conhecido quanto violento: a feminilidade. Para mim, era muito claro como essa ruptura me afetava em espaços públicos, entre familiares, colegas de sala ou no judô, porém nunca tinha vislumbrado quais questões poderiam surgir quando eu ocupasse a posição de professora ou de estagiária. Então, em 2021, voltei à escola.

Nesse prólogo tracei um pequeno panorama sobre o meu processo em me entender enquanto lésbica e posso dizer que a escola foi um espaço determinante para que ele se desse de maneira atravancada. Assim, considero bastante palpável o impacto negativo que os professores, ao reproduzirem ideologias normativas dominantes, podem ter sobre seus alunos. O meu caminho como professora, sendo lésbica, foi bastante tortuoso no início, porém, em vias de concluir minha licenciatura em artes cênicas, o que antes eu via como fragilidade, hoje vejo como potencialidade. Uma professora *caminhoneira*: talvez a história fosse diferente se eu tivesse tido uma.

Capítulo I

Fom-Fom!, a professora chegou

Para melhor situar o leitor, algumas informações sobre mim: nasci e fui criada em São Paulo, capital, sou branca, lésbica e “caminhoneira”. Esse último termo será bastante usado ao longo de todo o texto – assim como a junção: “lésbica caminhoneira”. Mas como já tive que explicar algumas vezes, para diferentes pessoas, o que quero dizer com a palavra “caminhoneira”, aproveito esse momento introdutório para explicar isso a vocês também. Primeiramente: não, eu não sou habilitada na categoria C, assim, quando digo que sou “caminhoneira”, isso nada tem a ver com a minha profissão ou com a minha habilidade em conduzir caminhões. Começo com essa informação, pois essa confusão já aconteceu algumas vezes. Enfim, “caminhoneira”, assim como “sapatão”, é um termo brasileiro que costumava ser usado de maneira pejorativa contra as lésbicas, mas que foi ressignificado por esse grupo como uma categoria identitária que define, de maneira orgulhosa, um tipo de lésbica. Mas que tipo de lésbica é esse?

As lésbicas *caminhoneiras* são desfeminilizadas; isto é, não reproduzem a feminilidade compulsória que é socialmente imposta às mulheres. Em geral, ser caminhoneira tem a ver com leitura social; com ser reconhecida, a partir do modo como se apresenta ao mundo, como alguém que tem “cara” e/ou “jeito de lésbica” (para facilitar o entendimento). Faço o uso de aspas, pois a construção frasal foi feita a partir do que se escuta popularmente sobre as caminhoneiras. Porém, a “cara de lésbica” das caminhoneiras pode ser mais bem explicada ao dizer que as caminhoneiras representam uma ruptura simbólica em relação à cultura heterossexual e são lidas a partir de um alinhamento à cultura lésbica. Essa ruptura política, estética e comportamental em relação às imposições de feminilidade e o orgulho de fazer parte da categoria de lésbicas *caminhoneiras* tem consequências, já que:

Em nosso corpo e em nossa mente fomos obrigadas a corresponder, característica por característica, à ideia de natureza estabelecida para nós. Fomos desvirtuadas a tal ponto que nosso corpo deformado é o que eles chamam de *natural*, é o que deve existir como tal diante da opressão. (WITTIG, 2022, p.42)

Nesse sentido, o que a autora aponta como “deformação” são as intervenções estéticas que mudam a forma do corpo em função das imposições de feminilidade, como depilação, cirurgias plásticas e espartilhos, por exemplo. Assim, a cultura heterossexual esconde o seu aspecto social, político e ideológico ao definir os sujeitos que são produtos dessa cultura e se modificam em prol dela como *naturais*. Um grupo que resiste à coerção – ao não alterar o

próprio corpo para alcançar esse destino chamado “natural” – não é encarado de maneira positiva, pois o multiculturalismo e o culto à diferença não são possíveis frente a uma cultura de dominação, tal qual a cultura heterossexual. Então, o imaginário construído sobre as lésbicas caminhoneiras, que as estereotipa como perversas, odiadoras de homens, violentas e predadoras, é utilizado para legitimar a violência e o ódio praticados contra elas. Além disso, vilanizá-las serve para mascarar uma realidade perigosa à cultura heterossexual: que as lésbicas obtiveram sucesso em deixar de pertencer aos homens. As caminhoneiras, portanto, representam uma ameaça ao poder masculino e, conseqüentemente, ao *ethos* que regula as instituições; inclusive a escolar. Assim sendo, o lugar da caminhoneira em sala de aula pode ser um lugar de marginalização, mas também de libertação e possibilidade.

Esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) parte das minhas reflexões e vivências relacionadas ao meu período de formação em Artes Cênicas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Ao longo da minha trajetória na licenciatura, realizei estágios em diferentes contextos da educação, transitando entre espaços de educação formal, não formal e profissionalizante. Para o TCC optei por recortar minhas experiências mais longas, em duração, e nas quais tive maior possibilidade de experimentar a regência de maneira mais contínua. No entanto, o tema escolhido, de alguma forma, atravessou todas as minhas experiências em sala de aula ao longo da graduação, pois ele só saltou aos meus olhos, de maneira tão intensa, por estar diretamente implicado com a relação entre o espaço escolar e o meu corpo.

É a partir desse viés que apresento as minhas reflexões, que se apoiam principalmente na minha vivência em dois espaços educacionais distintos: a Escola de Aplicação da FEUSP (localizada no campus do Butantã da Universidade de São Paulo) e um colégio particular no bairro Vila Andrade (São Paulo). Aproveito para fazer uma breve pontuação em relação aos nomes das pessoas que aparecem nesse trabalho: as minhas familiares e a professora que acompanhei em situação de estágio autorizaram que seus nomes reais fossem utilizados neste trabalho, porém, quanto aos alunos citados, optei por utilizar pseudônimos para que suas identidades fossem preservadas, já que algumas situações são sensíveis e eles poderiam sentir-se expostos. Dito isso, vamos à descrição de cada um dos espaços supracitados.

A Escola de Aplicação da FEUSP, na qual atuei como estagiária e bolsista PUB (Programa Unificado de Bolsas da USP), é pública e gratuita, porém não está atrelada à rede pública de ensino municipal ou estadual. A formação das turmas ocorre da seguinte forma: um terço das vagas é destinado a filhos de funcionários da Faculdade de Educação (FEUSP),

um terço para filhos de professores e funcionários de toda a USP e o restante destina-se à comunidade externa. Respeitando-se a proporção, as vagas são sorteadas.

Por a escola localizar-se dentro da USP e pela forma de composição das turmas, a EAFEUSP tem um perfil diferente das escolas públicas da Rede, apresentando perfis socioeconômicos bastante variados entre si: há desde filhos de professores universitários que compõem uma elite intelectual, até crianças cujas famílias estão em situação de vulnerabilidade social. A instituição tem as suas particularidades e diferenças em relação a outras escolas públicas, por se encontrar dentro do campus universitário, mas esse vínculo também facilita que alunos da licenciatura atuem na escola pública. E a possibilidade de ser orientada por uma professora experiente, pareceu muito atraente. Assim, no início de 2022 comecei a acompanhar as aulas de teatro da professora Adriana – na EAFEUSP – como estagiária (sem bolsa) e a experiência foi bastante enriquecedora. Decidi que me inscreveria no projeto PUB, pois sabia que poderia dedicar mais tempo a uma atividade que estava sendo essencial para a minha formação na licenciatura. Como fui aprovada no processo seletivo, continuei na Escola de Aplicação até a metade de 2023, totalizando um ano e meio de formação na EAFEUSP.

O Programa Unificado de Bolsas (PUB) prevê uma atuação de dez horas (10h) semanais: seis horas (6h) em sala de aula, duas horas (2h) em reunião com a professora responsável e as outras bolsistas do projeto e duas horas (2h) de planejamento e estudos independentes. Em sala de aula, fazíamos uma espécie de *observação participante* (MARQUES 2016), interferindo quando necessário, mas sempre em posição de proatividade. Era previsto desde o início do semestre que as bolsistas experienciassem situações de regência: no primeiro semestre, de uma aula que já estava prevista no currículo desenvolvido por Adriana e, no segundo, de uma proposta mais autoral de cada bolsista. Ao longo do ano de 2022 – meu primeiro ano na escola –, realizei minhas atividades com três turmas do 1º ano (Ensino Fundamental I); e, em 2023, com duas turmas do 8º ano (Ensino Fundamental II). Nas reuniões semanais discutimos o planejamento previsto para a semana, a bibliografia recomendada pela professora e as situações em sala de aula que mais nos chamaram a atenção (esses encontros são parte crucial do processo de aprendizagem). Enquanto isso, nos momentos de estudos independentes, as bolsistas trabalharam nos seus projetos de regência, leram textos recomendados e cumpriram com demandas que poderiam ser realizadas de maneira remota. Nesse contexto, meu olhar foi direcionado, principalmente, para as mediações de conflito pertinentes à discussão apresentada.

Embora a teoria nos respalde, só aprendemos a estar em sala de aula quando temos essa vivência e é essencial ter espaços de orientação e de troca entre pares, principalmente nesse primeiro momento da formação em que temos menos repertório – menos “saberes da experiência” (TARDIF, 1991). No artigo *Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades*, Zeichner aponta que “os estagiários raramente têm oportunidade de observar, experienciar, e receber uma resposta pontual sobre como ensinam e aplicam os métodos aprendidos na universidade” (ZEICHNER, 2010, p.484). Nessa medida, acredito que as disciplinas da licenciatura em Artes Cênicas tentam dar conta de uma parte desse problema quando discutem-se questões que reverberam nos estágios. Porém a concretização desse terceiro espaço de formação (ZEICHNER, 2010), tal qual o projeto PUB “Entre a teoria e a prática: aula de teatro como espaço de formação de professores” (do qual fiz parte), ou iniciativas similares, são experiências valiosas para aqueles que pretendem ser professores.

A segunda vivência que suporta esse trabalho teve início no segundo semestre de 2022 e término no segundo semestre de 2023 – totalizando um ano de trabalho. Ela refere-se a um trabalho desenvolvido em uma escola particular, localizada na cidade de São Paulo, na região do Morumbi, que é frequentada predominantemente por crianças e adolescentes de famílias economicamente privilegiadas. Fui professora do curso extracurricular de teatro do colégio, que contava com um encontro semanal de uma hora e meia e era opcional para estudantes do fundamental II. Uma particularidade que considero importante de ser destacada é que a minha turma era composta, em sua maioria, por meninas (havia apenas um menino, que foi a última pessoa a ingressar no grupo). A turma variou entre oito e dez integrantes ao longo desse período e os integrantes estão entre o 6º e o 8º ano.

Dado que o colégio é particular, a relação entre a escola e as famílias se pauta, intrinsecamente, em uma lógica mercadológica: um modelo de educação é vendido e os pais o compram. Como trata-se de uma escola cujos donos são conservadores, assim como diversas famílias que a escolhem, tratar de temas considerados tabus é uma tarefa delicada, pois professores considerados demasiadamente transgressores podem perder os seus empregos. Não há regras bem estabelecidas para isso e, portanto, constantemente, pensava em como mediar as questões de gênero e sexualidade que atravessam a sala de aula; ainda mais por ser uma professora lésbica. Muitas vezes as alunas recorreram a mim para perguntar sobre referências lésbicas no audiovisual, para falar sobre pelos, pressão estética, entre outros assuntos.

Os meus cadernos de campo foram essenciais para a reconstrução de situações, relatos e reflexões que circundam essas duas experiências. A tarefa é complexa, já que essas relações pedagógicas unem as dimensões: de ensino-aprendizagem de noções teatrais, as relações interpessoais estabelecidas e a formação de sujeitos críticos. As situações e procedimentos a serem tramados no texto do TCC tentam ilustrar as minhas tentativas, sendo uma professora caminhoneira, de romper com o *pensamento heterossexual* (WITIG, 2022) em sala de aula. Esse trabalho apresenta os tensionamentos entre o *ethos* da instituição escolar e a presença de um corpo não-normativo nesse espaço, com o intuito de investigar estratégias de ruptura com o regime político heterossexual e as potencialidades da professora caminhoneira nesse contexto. Considero essa discussão pertinente, pois a imposição social e cultural da heterossexualidade obrigatória constitui, há tempos, um sistema de dominação baseado na diferença sexual. Acredito que o espaço escolar, como espaço de exercício da democracia e da cidadania, deve promover a equidade, o pensamento crítico e a dignidade, o que não é possível sem que ampliemos as possibilidades de existência dos alunos para além da lógica normativa. Por isso, é necessário um esforço para mediar essas relações, para que não levemos nossos alunos a aceitar aquilo que é imposto como sua única possibilidade. E esse cuidado deve ser tomado por todos os educadores.

Capítulo II

Afinal, existe uma cultura lésbica?

Talvez boa parte das leitoras e dos leitores, apesar de conhecerem as palavras “cultura” e “lésbica”, não compreendam imediatamente o que essas palavras significam quando postas lado a lado; porém, é muito provável que você conheça signos estéticos que são comumente associados a lésbicas. Como em toda cultura, esses símbolos estão sujeitos a serem transformados e ressignificados, e ainda assim a cultura lésbica é concreta o bastante para que lésbicas tenham uma leitura social diferente de mulheres heterossexuais. E por se tratar de uma sociedade em que a heterossexualidade é um regime político, a lesbianidade é percebida como uma ameaça à ordem das coisas. Isso explica porque esse grupo é vítima de tanta violência, como apresentado no *Dossiê sobre lesbocídio no Brasil: de 2014 até 2017* (PERES, *et al*, 2018)³. Mas, além do lesbocídio e das outras violências (físicas, sexuais – como o estupro corretivo – e psicológicas) sofridas por lésbicas, cabe ressaltar também o epistemicídio (GONÇALVES, 2021), que diz respeito ao apagamento do conhecimento produzido por esse grupo.

A cultura lésbica tem sido historicamente apagada e despolitizada por apresentar uma ameaça à hegemonia do discurso heterossexual, na medida em que revela a possibilidade de mulheres direcionarem o amor às suas iguais e de, simultaneamente, negar o acesso masculino aos seus corpos. As lésbicas são fugitivas de sua classe (WITTIG, 2022), pois escapam inclusive da economia heterossexual e, por isso, a maneira mais efetiva de contê-las é desposá-las de sua cultura. Destituir alguém de sua cultura é um ato colonizatório e nos seus registros diários, era comum que colonizadores descrevessem os “nativos” como “desprovidos de cultura” (HAWTHORNE, 2003), pois negar a cultura de um grupo é uma maneira eficiente de relativizar a imposição de sua própria cultura sobre ele.

Então, para ocultar o seu potencial transgressor, a lésbica é convocada a viver uma réplica do modelo heterossexual: "a celebrar a cozinha, o lar, o clube esportivo e a família" (HAWTHORNE, 2003, p.4). Nesse cenário, a lésbica é desposada de sua cultura: a homossexualidade e a heterossexualidade, em um processo de despolitização, são colocadas como questões meramente identitárias e assim, a cultura heterossexual é tratada como politicamente neutra. Tratar a sexualidade como uma mera questão de preferência entre uma

³Acesso para o *Dossiê sobre lesbocídio no Brasil: de 2014 até 2017* em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/fontes-e-pesquisas/wp-content/uploads/sites/3/2018/04/Dossi%C3%AA-sobre-lesboc%C3%ADio-no-Brasil.pdf> (Último acesso em 25/09/2023)

coisa e outra – enquanto há toda uma estrutura que encaminha meninas, desde a infância, a direcionarem suas energias de cuidado e afeto a homens – é algo entre ingênuo e desonesto. Os ruídos que a vivência da lesbianidade tem potencial de gerar são minimizados quando a lésbica é apartada de sua cultura – mantendo a visão dos homens sobre as mulheres como a medida das coisas – e, por isso, “[...] quando pensada pelo pensamento hétero, a homossexualidade não é nada mais do que a heterossexualidade” (WITTIG, 2022, p.63). Portanto, a lésbica caminhoneira, por resistir à assimilação em relação à cultura dominante (heterossexual), mostra uma possibilidade de ruptura com esse regime político de dominação.

Por serem subversivas ao regime político heterossexual, as lésbicas tiveram as suas produções acadêmicas, simbólicas e políticas minadas ao longo dos séculos. Safo (entre 630 a.C. e 604 a.C - 570 a.C.)⁴, por exemplo, teve a maior parte dos seus escritos – sobre sua vida em uma comunidade de mulheres na Ilha de Lesbos – queimados durante a Idade Média (GOMYDE, 2021). No Brasil, durante a ditadura militar (1964-1985), diversas obras foram censuradas, sendo que, a escritora mais censurada nesse período foi Cassandra Rios, que escrevia livros eróticos e lésbicos. Ela foi a primeira brasileira a vender um milhão de exemplares, apesar de toda a perseguição que sofreu e, ainda assim, não tem tanto reconhecimento quanto seus contemporâneos⁵. Exceto, talvez, entre as lésbicas, porque apenas elas parecem interessar-se por resgatar suas ruínas históricas e artísticas. Esses dois casos apresentam situações marcadas pelo epistemicídio lésbico. Devido a isso muitas pessoas sequer concebem a existência de uma cultura lésbica, já que resumem a lesbianidade a uma preferência sexual descontextualizada de sua história, memória, resistência política e simbólica.

A cultura lésbica não é tratada como se tivesse significância cultural, e sim como uma produção de nicho que dialoga com um público “muito específico”, enquanto a cultura heterossexual supostamente reproduz o ideal da universalidade. A ideologia que dita o que é universal tem apagado as dissidências violentamente. Em *O que é ação cultural?*, Teixeira Coelho (1989) define *cultura* como a multiplicação das diferenças e que seu oposto, a barbárie, seria a massificação, a replicação de semelhanças. Nesse sentido, a cultura heterossexual, por ser uma cultura de dominação, consiste na sua imposição violenta e massificada aos sujeitos. O apagamento da cultura lésbica, ao longo dos séculos, portanto, é

⁴ Safo foi uma mulher grega que viveu durante parte de sua vida escrevendo poesia, estudando e se relacionando com outras mulheres na Ilha de Lesbos. É em associação a Safo de Lesbos que surgem, posteriormente, as palavras “lésbica” e “sáfica” (sinônimo da palavra lésbica).

⁵ A matéria que apresenta esses dados está disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2019/03/31/quem-foi-cassandra-rios-a-escritora-mais-censurada-da-ditadura-militar.ghtml>. Último acesso em: 25/09/2023

uma barbaridade contra todas as mulheres, na medida em que as destitui da possibilidade de construir sua subjetividade – multiplicando suas diferenças – e de imaginarem-se para além da literatura, da história e da cultura heterossexuais. Reinvidicar a genealogia lésbica configura uma ameaça simbólica ao discurso heterossexual, porque “a cultura lésbica é a cultura da mulher que se liberta da colonização” (GOMYDE, 2021, p.438) e, a cada geração, as lésbicas buscam se reapropriar de sua cultura.

Existem diferentes aspectos da cultura lésbica e, a título de ilustração, para os leitores que ainda consideram o assunto nebuloso, citarei alguns exemplos. No campo da estética, há alguns signos que são comumente utilizados por lésbicas e associados à expressão da lesbianidade: o uso de roupas que não demarcam feminilidade, unhas e cabelos curtos, a presença de pelos no corpo (em oposição à depilação compulsória imposta a mulheres adultas de determinadas sociedades). No Brasil, o anel de coco é um acessório bastante utilizado entre mulheres mais jovens como um símbolo que demarca a sua atração por outras mulheres⁶. Além disso, há uma série de produções artísticas, em diferentes linguagens – como o audiovisual, a literatura e a música –, que integram a cultura lésbica. Nos dias de hoje, as redes sociais permitem que essas produções ultrapassem as fronteiras com maior facilidade. Isso se deve também pelo trabalho de comunicadoras lésbicas na curadoria de produções de e para lésbicas, que visam a difusão dessa cultura da qual somos diariamente e institucionalmente desposadas.

Por um esforço de lésbicas contemporâneas, temos recriado espaços possíveis para se estar entre lésbicas: desde comunidades virtuais, até iniciativas como o Cine Sapatão⁷, o Brejo das Flores⁸, ou a ILHA DISAFO⁹. Acredito que para as pessoas não-lésbicas, talvez, a cultura lésbica não seja tão familiar, já que o consumo dessas produções é nichado, tanto pela falta de interesse em promovê-las – uma vez que apresentam uma oposição ao regime político heterossexual –, quanto pela necessidade das lésbicas em procurar ativamente consumir

⁶ O site <https://dressingdykes.com/> apresenta a história desses e outros elementos relacionados à história da moda lésbica. Último acesso em: 25/09/2023

⁷ Desde de 2017, o Cine Sapatão organiza exhibições mensais e gratuitas de cinema, relacionadas à luta lésbica. Mais informações estão disponíveis no site: <https://cinesapatao.wixsite.com/website> Último acesso em: 25/09/2023

⁸ Uma casa autônoma de sapatonas, localizada na Zona Norte de São Paulo, SP, que promove rodas de conversa, oficinas, saraus e shows, desde 2016, tendo em vista a construção de um espaço voltado para mulheres – em especial, lésbicas. (Informações retiradas das páginas oficiais do Brejo das Flores. Conferir em <https://brejodasflores.noblogs.org/>, último acesso em 25/09/2023)

⁹ Uma casa de cultura feminina, no bairro da Aclimação (São Paulo, SP), que viabiliza festas, shows, exhibições do chamado “cine lésbico” e cursos voltados para mulheres sáficas. A ILHA DISAFO promove cultura lésbica e intercâmbios culturais entre lésbicas, além de dar visibilidade aos trabalhos de mulheres de diferentes áreas e garantir um espaço de convivência aconchegante e livre de preconceitos. Para mais informações, visitar a página no Instagram: <https://www.instagram.com/ilhadisafo/>. Último acesso em 25/09/2023

cultura lésbica. Isso porque as pessoas buscam por representações culturais e simbólicas que dialoguem com a sua própria subjetividade. Nesse sentido, a necessidade de consumir cultura lésbica, sendo lésbica, também é uma questão de identidade; pois, a arte e o simbólico criam novas possibilidades de existência e isso é indispensável para a sobrevivência das lésbicas em um mundo que as extermina. Porque,

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p.32)

Nesse sentido, a teoria lésbica também vislumbra possibilidades de dignidade e resistência para as lésbicas, já que a teoria – sob uma ótica pós-estruturalista – reinventa uma realidade, não a reproduz (SILVA, 1999). A teoria, principalmente no campo da cultura e da análise social, se assemelha muito menos a representação de um objeto e muito mais a um discurso em que “[...] a existência de um objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve” (SILVA, 1999, p.12). Isso chama a atenção para o fato de que as teorias produzidas na academia não são politicamente neutras, porém a ciência moderna mascara “sua origem inventiva sob o manto da descoberta científica” (POZZANA, 2009, p.55). Dessa forma, como na maioria das outras instituições, na academia a heterossexualidade – e outros discursos dominantes – muitas vezes esconde-se sob o manto do que é “natural”, “neutro” e “universal”. Isso acarreta uma invisibilização das identidades históricas e socioculturais de lésbicas, o que resulta no cenário acadêmico atual, em que as pesquisadoras lésbicas constantemente precisam reivindicar a relevância de produzir e consumir conhecimento sobre lésbicas. E a lésbica

[...] costuma ter uma batalha árdua a travar, pois, passo a passo, palavra por palavra, ela tem de criar seu próprio contexto em um mundo que, assim que ela aparece, não poupa esforços para fazê-la desaparecer. A batalha é árdua, pois ela tem de travá-la em duas frentes: em nível formal, com as questões que são debatidas nesse momento da história literária, e em nível conceitual, contra a obviedade do pensamento hétero. (WITTIG, 2022, p.103)

Patrícia Hill Collins (2016), nesse artigo, argumenta que os conceitos de “autodefinição” e “autoavaliação” são necessários para a sobrevivência da mulher negra, e para outros grupos de *outsiders*, como as lésbicas (COLLINS, 2016). Esses mecanismos consistem em rejeitar as definições e juízos de valor produzidos sobre os *outsiders* (nesse caso, as lésbicas), pelo pensamento hegemônico (heterossexual). Assim, a prática da autoavaliação e da autodefinição é necessária para que seja possível rejeitar a opressão psicológica internalizada que faz com que corpos desviantes tenham que se curvar a um

modo de vida agradável ao sistema. Portanto, quando as lésbicas reivindicam a nossa trajetória política e acadêmica na produção, prática e circulação de teoria lésbica, elas estão reconhecendo que o pensamento hegemônico também é político e resistindo de maneira epistemológica e psicológica. Pois,

[...] definir e valorizar a consciência do próprio ponto de vista autodefinido frente a imagens que promovem uma autodefinição sob a forma de um “outro” objetificado é uma forma importante de resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação. (COLLINS, 2016, p.6)

E é nesse sentido que ressalto a minha responsabilidade, enquanto artista, educadora e acadêmica, de não negar o meu corpo nos contextos em que atuo e de rejeitar a cumplicidade ideológica acadêmica e escolar, que imprime uma falsa ideia de neutralidade aos discursos, pois a minha experiência material no mundo nada tem de neutra. Assim, quando me proponho a teorizar, me proponho a reinventar o mundo, a lançar um olhar que permite que a realidade seja percebida por outras lentes. Porque, “[...] a ‘teoria’ está envolvida num processo circular: ela descreve como descoberta algo que ela própria criou” (SILVA, 1999). O meu compromisso em reinventar o mundo por meio da produção de teoria é também um ato de resistência em relação às epistemologias dominantes, pois “uma lésbica que não reinventa o mundo é uma lésbica em processo de desaparecimento” (HAWTHORNE, 2003, p.239).

Capítulo III

Professoras caminhoneiras e o regime político heterossexual

“Quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, sobre como vivemos no corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular. A pessoa mais poderosa tem o privilégio de negar o próprio corpo”

bell hooks

Logo que retornei à escola básica, enquanto educadora, tive receio da instituição, dos pais, do toque, do afeto, do modo que me apresento e do modo como me visto. Nada precisou ser dito para que eu sentisse que, para o meu corpo, as regras eram outras. Eu receava ser acusada de ser uma má influência, ou que a mera intenção de proximidade em relação aos alunos pudesse ser lida como sexual, então, eu mantinha distância. No conto “A tia da kombi”, do livro *Em nossa cidade amarelinha era sapata*, a tia Ivonete – uma lésbica caminhoneira que transportava as crianças para a escola e para casa – é retratada pela perspectiva de uma menina que gosta de admirá-la de longe. Porém, há um trecho, em uma conversa dela com os seus pais, que ilustra que os adultos do livro não admiram a tia Ivonete tanto quanto a menina, o que nos revela esse imaginário que se têm sobre as lésbicas – em especial, as que não reproduzem feminilidade:

Cheguei um dia pro meu pai e perguntei se eu ainda precisava ir de kombi para a escola. Ele perguntou se tinha acontecido alguma coisa, se a tia Ivonete tinha feito alguma coisa comigo. Eu não entendi a pergunta, mas tratei de dizer que ela era ótima, que o problema eram os meninos [...]. (MONTEIRO, 2019, p.20)

Esse “feito alguma coisa”, no livro, dá a ideia de que o que se passa pela cabeça do pai é um abuso sexual. Todas as falas do pai sobre a tia Ivonete a apresentam como imoral por ser lésbica, mesmo que ela seja responsável e amável com todas as crianças. Isso acontece, pois, um imaginário é construído em torno de lésbicas caminhoneiras que as coloca como grosseiras, perversas, rudes, grotescas, predatórias e mais perigosas do que os homens – apesar de, estatisticamente, os homens perpetuam mais violências contra crianças e adolescentes do que qualquer grupo de mulheres¹⁰. Essa visão é reproduzida em todos os

¹⁰ O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania constatou que 87% dos suspeitos de crimes de violência sexual contra crianças e adolescentes eram homens. Segue o link para a pesquisa: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contras-criancas-e-adolescentes#:~:text=O%20levantamento%20da%20ONDH%20permitiu,%2C%20para%2062%25%20dos%20casos.>

níveis e determina como as lésbicas são retratadas pela cultura heterossexual tanto na arte, quanto na vida e ter tomado consciência desse processo, a partir do contato com a literatura, foi importante para que eu pudesse repensar a origem dos meus receios.

Estar em sala de aula é ter de conviver diretamente com as imagens negativas construídas em relação a nós e também com a imagem ideal da *boa professora*, que muito está alinhada à maternidade e à feminilidade; isto é, à cultura heterossexual. Ao passo que existem esses desafios, produzir o gênero em sala de aula, enquanto lésbica caminhoneira, possibilita que os estudantes vislumbrem possibilidades de resistir à *heterossexualidade compulsória*¹¹ e (no caso das alunas) à imposição da feminilidade. Em outro trecho de *A tia da kombi*, a narradora fala de como, apesar de ser muito diferente de sua mãe (e talvez exatamente por isso), a tia Ivonete era muito boa de se ficar olhando, apesar de, na época, não ter pleno entendimento do porquê. Ao final do conto, ela cresce, se entende enquanto lésbica e nos revela que viu na tia Ivonete uma referência; uma existência interessante, diferente das outras mulheres que conhecia e muito próxima do que ela gostaria de ser.

Nessa medida, a presença de lésbicas caminhoneiras em sala de aula tem potencial para descolonizar os imaginários da obviedade arbitrária do pensamento heterossexual; isto é, a noção ideológica que naturaliza a heterossexualidade, colocando-a como o destino óbvio e ideal dos sujeitos. Assim, os conceitos de “autodefinição” e de “autoavaliação”, de Patrícia Hill Collins (2016) – em oposição aos discursos produzidos sobre as lésbicas caminhoneiras –, serão apontados como uma estratégia para rejeitar a opressão psicológica internalizada. Já que “[...] o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais, as quais se desenvolvem no interior da cultura (ao mesmo tempo em que constantemente a produzem) e num processo histórico” (BRAGA, 2010, p.27). Portanto, quando me autoavalio e me autodefinio em sala de aula, a vivência de lésbicas caminhoneiras é colocada como digna, interessante e revolucionária; o que pode criar a possibilidade de que os alunos também me enxerguem desta maneira. E é isso que viabiliza a construção de uma valorização em relação à cultura lésbica (HAWTHORNE, 2003) e, conseqüentemente, a mudança dos paradigmas que levam ao lesbo-ódio na nossa sociedade.

Susan Hawthorne (2003), doutora em Estudos Femininos e em Ciências Políticas pela Universidade de Melbourne, será a principal referência utilizada para discutir o conceito de cultura lésbica como modo de resistência. Assim, quando me classifico como lésbica

¹¹ Heterossexualidade compulsória é um termo cunhado por Adrienne Rich (1929-2012) que atribui à maior incidência da heterossexualidade um fenômeno social – ao invés de natural/genético, como em outras teorias. A heterossexualidade compulsória seria o resultado de um regime regulador e opressivo que visa subordinar mulheres aos homens.

"caminhoneira" insiro minha constituição enquanto sujeita em uma subcultura específica: a cultura lésbica (HAWTHORNE, 2003). Lésbica e caminhoneira são os adjetivos que marcam a minha posição enquanto *outsider within*¹² (COLLINS, 2016) – conceito criado pela socióloga Patrícia Hill Collins para se referir a pessoas marginalizadas que conseguem se inserir em ambientes normativos (tal como a academia e a docência). Porque, mesmo estando em um espaço de poder, tal qual a academia, o meu corpo denuncia a minha posição de marginalidade na sociedade. Aqui fala-se de “corpo” como

[...] lugar de biologia, das expressões psicológicas, dos receios e fantasias culturais, o corpo é uma palavra polissêmica, uma realidade multifacetada e, sobretudo, um objeto histórico. [...] E, do mesmo modo que a língua, o corpo está submetido à gestão social tanto quanto ele a constitui e a ultrapassa. (SANT’ANNA, 1995, p.12)

Desse modo, um corpo altera o espaço na medida em que ambos estão submetidos a essa tal “gestão social”. Cada corpo tem a sua materialidade, carregada de símbolos sociais, políticos, culturais e estéticos que influenciam diretamente como as relações acontecem. O corpo, a partir do momento em que é visto, não pode ser neutro, pois a sua materialidade tem história, memória e, portanto, gera leituras.

Trabalhos que interseccionam educação, gênero e sexualidade têm ganhado cada vez mais evidência na academia, o que, de certo modo, tem minimizado discursos explicitamente preconceituosos, porém, ainda assim “[...] nós agimos inconscientemente, em cumplicidade com uma cultura de dominação” (hooks, 2017, p.231). A escola é “[...] um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social” (BORDIEU, 2007, p.56). Nesse sentido, faz-se necessário escancarar as estruturas de dominação que operam de maneira velada no ambiente escolar para que possamos nomear e apontar as barreiras invisíveis que estão postas para os corpos de professores e estudantes *outsiders*. Existe uma potencialidade em ser um corpo marginalizado inserido na academia: identificar padrões que dificilmente seriam percebidos por pessoas dentro da lógica normativa.

Os corpos das lésbicas caminhoneiras explicitam uma ameaça ao regime político heterossexual, pois rompem com o *mito da mulher* ao não se mostrarem (e não estarem) disponíveis para o acesso masculino. E a escola, que tende a ensinar um comportamento normativo aos alunos, vê em docentes *outsiders* uma ameaça ao *ethos*¹³ escolar, que tende à reprodução social e cultural (BOURDIEU, 2013). A professora lésbica, na sua condição de *outsider within* (COLLINS, 2023), se depara constantemente com o fato de que:

A escola não é neutra e nem desinteressada. A escola trabalha para educar em uma determinada direção: a direção vitoriosa nas disputas entre os diversos interesses

¹² “Forasteira de dentro”

¹³ Um “[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados.” (BOURDIEU, p.42, 2007)

dos diferentes grupos sociais. A política educacional é o resultado da disputa de interesses e negociações que acontecem na sociedade, entre grupos religiosos, empresários, trabalhadores, organizados ou não em partidos políticos. (BOCK, 2003, p.84)

Frente a esse cenário de disputa, a professora lésbica terá que tomar uma decisão sobre romper ou não com a cumplicidade ideológica (BOCK, 2003) da escola – isto é, a ideologia que mascara o fato de que a educação é um processo social, político e ideológico –, que ativamente “[...] investe na fabricação do sujeito heterossexual” (MACIEL, 2017, p.23).

Uma das consequências dessa tal cumplicidade ideológica é o que Bock (2003) chama de *currículo oculto*: “Explicando melhor: na prática educativa há um conjunto de experiências que não ficam ditas e nem mesmo planejadas. São carregadas de valores e crenças sociais e são expressas de forma espontânea” (BOCK, 2003, p.92). O currículo oculto, por seu caráter implícito, que mina a possibilidade de uma possível abordagem crítica, acaba por naturalizar os fenômenos de caráter social, como se fossem inerentes ao indivíduo. Dessa forma, o currículo oculto coloca os produtos das relações sociais – tal como a imposição da heterossexualidade e da feminilidade para as mulheres – como condições inatas. Isso ocorre por meio da fala, da relação construída entre professores e alunos, das representações nas apostilas didáticas que reforçam os estereótipos de “homem” e “mulher” impostos pelo regime político heterossexual, na constituição dos imaginários normativos de forma acrítica, inclusive no que diz respeito às “[...] identidades sexuais¹⁴ que dominam o imaginário social sobre o que é ser docente” (MACIEL, 2017, p.16/17).

O pensamento de Monique Wittig (1935-2003) será essencial para esse trabalho ao definir a heterossexualidade como um “[...] sistema social fundado na opressão das mulheres pelos homens e que produz a doutrina da diferença entre os sexos para justificar a opressão” (WITTIG, 2022, p.54). A pensadora partiu do materialismo francês, para apontar a heterossexualidade “não como instituição, mas como regime político apoiado na submissão e na apropriação de mulheres” (WITTIG, 2022, p.25). Sendo assim, a lésbica, ao apresentar a “heterossexualização” das mulheres como um processo antinatural, se configura como uma ameaça ao regime político heterossexual (WITTIG, 2022).

Entretanto, o supracitado currículo oculto nada tem de neutro. Ele, assim como qualquer currículo, tem a intenção de modificar os alunos, a partir de uma noção do que seria o ser humano ideal (SILVA, 1999, p.15). O currículo, a partir disso, orienta as práticas sociais. Assim, pode-se afirmar que a questão do currículo não é apenas sobre a construção

¹⁴ Heterossexuais.

do conhecimento, mas também sobre uma construção identitária. E por a escola se centrar na reprodução dos comportamentos normativos, a heterossexualidade acaba sendo a identidade privilegiada. “As escolas, portanto, têm sido espaços hostis aos discursos e aos sujeitos que transgridem as normas sexuais” (MACIEL, 2017, p.23) e têm condenado tanto os alunos, quanto os professores, a limitarem as suas possibilidades à reprodução da cultura dominante, já que esse é o *ethos* aceitável no contexto educacional.

A questão do pensamento heterossexual como uma ideologia fundante do currículo oculto faz com que a dominação de uma classe¹⁵ (mulheres), por outra (homens) seja naturalizada. Por isso, é importante romper com a cumplicidade ideológica da escola revelando o regime político heterossexual como parte estruturante da construção das relações sociais; de modo a desenvolver um pensamento crítico acerca da heterossexualidade, que é compulsória (RICH, 2012) e da existência lésbica enquanto possibilidade material, simbólica e digna. Essa conduta crítica é necessária por dois motivos: a) ser negligente diante de um sistema de dominação, qualquer que seja ele, perpetua aquilo que já está posto – a norma (no caso o regime político heterossexual) – e b) não é possível romper paradigmas pela lógica da “tolerância”. Pois, ao ser tolerante, a escola

[...] apenas sugere que há uma diversidade, outro estado, estável, que deve ser respeitado, mas que não se multiplica, não se difere, não é produtivo, ativo e de fluxo contínuo. Esse discurso humanista de respeito à convivência entre as diferenças culturais, de benevolência, portanto, reduz e apaga a diferença, as singularidades e a multiplicidade de experiências que cada um poderia suscitar na educação de si e do outro. Além disso, ele não mexe com as relações de poder entre a heterossexualidade e a homossexualidade, não provoca a desestabilização da heterossexualidade como uma identidade fixa e suprema, que foi produzida na e pela distinção sexual. (MACIEL, 2017, p. 24)

Portanto, apresentar uma perspectiva crítica acerca da heterossexualidade será defendida como uma forma de não condenar os educandos a reproduzirem um sistema de dominação, ao revelar o que – além daquilo que é imposto – eles podem desejar¹⁶. Assim, busca-se destacar as potencialidades de professoras lésbicas caminhoneiras, nessa posição de *outsiders within* no ambiente escolar, na missão de ensinar a transgredir (hooks, 2017). Para tal, mostra-se essencial explicitar a cumplicidade ideológica da escola em relação ao regime político heterossexual e propor uma valorização da cultura lésbica, não resumindo-a a uma questão de sexualidade, mas ampliando-a para uma possibilidade de libertação da classe de

¹⁵ A perspectiva, defendida por Monique Wittig, de tratar “homens” e “mulheres” enquanto classe será aprofundada mais à frente, em “Combatendo o mito da mulher na escola”.

¹⁶ Muitas mulheres continuam presas à heterossexualidade obrigatória, pois há um conjunto de forças que tenta as encaminhar para a heterossexualidade e a escola, como um espaço fundamental para a formação da identidade dos alunos, pode ter um papel central nessa questão. Assim, mesmo que hoje eu me entenda enquanto uma lésbica, esse processo foi retardado em três anos em função das minhas vivências escolares, como descrito no prólogo desse texto.

mulheres em relação às opressões que sofrem. Além de identificar de que modo o pensamento heterossexual (WITTIG, 2022) está embutido no *ethos* escolar, será fundamental discutir como a linguagem, a arte, o simbólico, a cultura lésbica e os processos de subjetivação podem ser modos de superar esse pensamento; nesse caso, por meio do ensino de teatro.

Essa discussão será realizada à luz das minhas experiências vividas em sala de aula, que podem ser divididas em três eixos. O primeiro deles diz respeito ao procedimento de mediação em relação a questões de gênero e sexualidade que aparecem nos improvisos e cenas. Em geral esse tipo de atividade acontece no momento de avaliação das cenas apresentadas e apenas se é considerada pertinente diante do que foi apresentado. O segundo eixo diz respeito às minhas escolhas curriculares e às minhas proposições – tanto na esfera temática, quanto na da escolha de referências literárias e musicais –, que serão analisadas sob a lógica de valorizar subjetividades que estão para além do que é normativo. Já o terceiro eixo diz respeito a situações, em um nível relacional, em que as alunas me procuraram para falar de questões que mobilizam o campo das expectativas de gênero e sexualidade.

O que interessa, metodologicamente, é como essas situações se configuram enquanto possibilidades de educar para a libertação e, ainda, como uma espécie de mote para o planejamento das próximas aulas. Essa pesquisa se apoia na visão da pedagogia crítica, em que sala de aula é lugar de libertação, transgressão e construção de um futuro mais democrático. Isso só é possível quando educamos para criticar e resistir aos sistemas de dominação; sendo eles de classe, raça ou gênero e sexualidade – que são foco deste TCC. Nos próximos capítulos, portanto, começa a articulação propriamente dita das minhas experiências, com os conceitos e autorias apresentados, aliados à reflexão crítica sobre a minha prática em sala de aula.

Capítulo VI

“Quanto menos souberem sobre sua vida pessoal, melhor”

O título deste capítulo remete a uma situação, que será descrita à frente, em que um colega de trabalho me disse essa frase. “Quanto menos souberem sobre a sua vida pessoal, melhor.”, mas será? Quais são as implicações de demarcar, ou não, a própria sexualidade em sala de aula? Um corpo alinhado às expectativas heterossexuais, certamente, lidará com dilemas diferentes dos de um corpo que não está. O corpo e a sexualidade são coisas frequentemente postas em xeque pensando-se na vivência na professora caminhoneira. Assim, este capítulo centra-se na discussão dessas questões e, portanto, me parece pertinente começá-lo tratando da primeira vez em que fui confrontada sobre a minha sexualidade em sala de aula

Durante o meu período acompanhando as turmas de 1ºano (EFI) da Escola de Aplicação, mediar conflitos entre as crianças era uma tarefa rotineira que eu já desempenhava há algum tempo. No entanto, quando houve um caso em que um aluno, Paulo, chamou outros alunos, Erick e Ricardo, de *gays*, como uma forma de ofendê-los, me senti ineficaz e incapaz de mediar. Esbocei uma tentativa disforme e, em seguida, a professora Adriana, felizmente, tomou as rédeas da situação. Quando o assunto era mediação de conflitos, a primeira recomendação da professora Adriana era perguntar para a criança o motivo pelo qual ela disse ou fez algo, pois isso faz com que aquele ato seja racionalizado pela criança, colaborando para o entendimento dos próprios sentimentos, dos sentimentos do colega envolvido e das consequências desse tipo de ato, uma vez decifrado pela criança.

Muitas vezes os alunos não têm consciência da violência simbólica presente em certos discursos e de qual o impacto social disso, porém uma conversa nesses termos não surtiria efeitos práticos em crianças de seis e sete anos. Então, Adriana seguiu o seu primeiro passo e perguntou:

Adriana: Por que você disse que o Ricardo e o Erick são *gays*?

Paulo: Porque eles estavam andando de mãos dadas.

Adriana (*segurando a mão de Erick*): Eu estou de mãos dadas com o Erick, eu sou gay?

Paulo: Não.

Adriana (*segurando a minha mão*): Eu estou de mãos dadas com a *prô* Luana, eu sou gay?

Paulo: Não.

Adriana: Você anda de mãos dadas com o seu pai?

Paulo: Sim.

Adriana: Vocês são gays?

Paulo: Não.

Adriana: Então, não foi porque eles estavam de mãos dadas. Você está falando muitas coisas que você nem sabe o que significam e muitas coisas inadequadas – *faço um parênteses para dizer que ele andava xingando os colegas e falando palavrões* –, acho que a conversa, a partir de agora, terá que ser com os seus pais. Vocês não podem chamar as pessoas de coisas que elas não são. Vocês não são gays, porque vocês são crianças. Criança não é gay e nem “não-gay”, porque criança não namora. Crianças podem ser amigas e amigos podem andar de mãos dadas. No futuro, quando vocês crescerem, vocês podem ser gays ou não e não vai ter problema nenhum. (*Erick e Ricardo assentiram com a cabeça e deram as mãos.*)

Adriana: Agora, Erick e Ricardo, vocês são gays?

Erick e Ricardo: Não.

Adriana: Eu também não sou. *Pró Luana, você é gay?*

Fiquei consciente de todo o meu corpo, que começou a ficar quente. Muitas coisas passaram-se pela minha cabeça naquele instante: pensei em dizer, com tanta convicção quanto eles, que “não”; pensei que ficaria tudo bem, logo antes de pensar que não estava nada bem; me senti burra por não ter antecipado que essa pergunta viria. Sem que eu me desse conta, comecei a balançar a cabeça, calma e afirmativamente. Os três meninos viraram suas cabeças rapidamente para mim. Me olhavam fixamente, com as bocas entreabertas e as testas franzidas. Me reprovavam com o olhar, enquanto meus olhos enchiam-se de lágrimas e eu fazia um esforço imenso para contê-las em meus olhos. Antes que eu deixasse uma delas cair, Adriana tomou o foco para si e seguiu dizendo que também não havia problema nenhum, porque isso não era errado. A mediação ficou mais ou menos por aí.

Achei que a conduta de Adriana foi muito boa e que as crianças aprenderam muitas coisas, no entanto, fiquei um pouco abalada com a forma com que fui olhada por elas. Meu coração continuou batendo mais forte e rápido por algum tempo, mas só chorei minhas primeiras lágrimas fora da escola, na minha casa. Essa cena continuava a se repetir na minha cabeça. Além de me torturar com o fato de eles terem se surpreendido, me questionava se deveria ter feito diferente, se poderia ter respondido outra coisa. Em outra situação, eu nem ao menos me definiria como “gay”, mas lésbica, pois o primeiro termo, no Brasil, quando usado para mulheres, tem um quê de amenizar os fatos. Me perguntei se deveria tê-los introduzido a essa nova palavra e proporcionado a eles uma experiência pedagógica muito

diferente da que a professora que me apresentou a palavra “lésbica”, na idade deles, me proporcionou. Em algum momento aceitei que balançar a cabeça e deixar que eles se surpreendessem, tinha sido o melhor que pude fazer naquele momento.

Essa foi a primeira vez que fui confrontada sobre a minha sexualidade em sala de aula, mas muitos fatores me deram alguma segurança para balançar a cabeça afirmativamente. A começar pela situação privilegiada em que me encontrava por ser estagiária em uma escola alinhada a valores progressistas e que jamais me discriminaria por conta da minha sexualidade. Além disso, por ser estagiária, eu me sentia muito protegida e respaldada pela minha orientadora, porém, mesmo assim, foi difícil lidar com essa situação. Lembro de ter ficado bastante chateada e em dúvida sobre trabalhar com crianças. Me senti uma má influência, me questionei se deveria ter mentido e essas coisas passaram na minha cabeça mesmo que eu não acredite que é errado gostar de alguém do mesmo sexo.

Adriana me chamou atenção para o fato de que talvez eu fosse a primeira lésbica com quem esses garotos estivessem convivendo na vida e que, mesmo que eles tivessem se surpreendido naquele momento, a primeira referência lésbica deles seria de alguém confiável, responsável e com quem eles têm uma relação afetiva. E as referências reais são uma maneira de livrar-se do imaginário negativo sobre as lésbicas, construído pelo regime político heterossexual. Lembrei também que durante a minha infância eu não tive professoras lésbicas, nem caminhoneiras, e nem conhecia adultos homossexuais que pudessem modificar o imaginário preconceituoso que é constantemente fortalecido sobre esses grupos. Quando me entendi enquanto lésbica, tive que correr atrás de toda a representatividade da qual fui privada ao longo da vida. Recapitular essas vivências me deu coragem, pois eu gostaria de ser a referência lésbica que eu não tive.

Quando comecei a dar aulas de teatro no colégio particular anteriormente citado, eu já estava contaminada por esses pensamentos, porém o contexto era muito diferente da Escola de Aplicação. Os valores da escola eram outros e o medo da demissão era algo que me assombrava constantemente, pois as regras eram outras. Se apresentar como um sujeito que é atravessado pela sexualidade só parecia permitido para os professores heterossexuais; enquanto os professores homossexuais “optavam” por apresentarem-se como seres desprovidos de uma vida romântica e amorosa. Certo dia, antes de a aula começar, algumas das minhas alunas se aproximaram de mim para conversar. Uma delas, em certo momento, perguntou: “Professora, você namora?”. Meu corpo ficou mais rígido no mesmo momento. Nessa mesma escola há professores heterossexuais casados entre si, que falam frequentemente sobre seus cônjuges, namorados, filhos e casos amorosos antigos, mas eu

sabia que, para o meu caso, os parâmetros eram outros. Essa pergunta me causou desconforto, porque eu imaginava a pergunta que viria em seguida, mas após alguma insistência eu respondi que sim, eu namorava. A próxima pergunta realmente veio: “É um menino? Ou uma menina? Ou um menino? Ou uma menina?”, disse uma aluna, que era filha do dono da escola (o que tornava a situação ainda mais desconfortável).

Apesar das minhas tentativas de encerrar o assunto, percebi que eu não teria a atenção delas para iniciar a aula enquanto não desse alguma resposta. “*O que você acha, Luiza?*”, respondi, com ironia, sem conseguir prever a reação que viria em seguida: “*Professora, você é homofóbica!?*”. Então, senti a necessidade de revelar que era uma “menina”¹⁷, mas fiquei bastante receosa com ter rompido explicitamente com a cumplicidade ideológica da escola acerca da heterossexualidade. Hoje penso que seria melhor ter respondido a pergunta com mais assertividade, mas fiquei receosa por ter recebido esse questionamento logo da filha do dono da escola.

Mesmo que as minhas roupas também dessem sinais de uma ruptura com os papéis sociais atribuídos às mulheres – o que também me preocupava –, essa foi a primeira vez em que verbalizei a minha lesbianidade no meu local de trabalho, onde eu era a professora. A ruptura com a feminilidade faz com que as lésbicas caminhoneiras sejam percebidas como inadequadas em qualquer contexto, por mais éticas, capazes ou bem-vestidas que estejam. Isso pode ser percebido pelos olhares e falas pouco cuidadosas direcionados a esses corpos, porém, eu pensava que se a minha lesbianidade não fosse dita em voz alta, eu seria considerada como uma ameaça menor ao *ethos* escolar – uma *insider*, em oposição ao termo de Collins (2016). Entretanto, depois daquela conversa com as minhas alunas, essa possibilidade foi por água abaixo.

Assim, em um evento com outros professores do colégio, resolvi conversar sobre essa situação com um colega e lembro-me de ele dizer que quanto menos os alunos soubessem sobre a minha vida pessoal, melhor seria. Mesmo que ele próprio partisse dessa premissa para a sua prática pedagógica, não fiquei satisfeita com a sua resposta, porque ele ainda era um professor heterossexual. Nesse momento, verbalizei algo que até então eu não tinha sido capaz de entender plenamente: se eu escondo que sou lésbica em sala de aula, abro a possibilidade para que os alunos leiam os signos da cultura lésbica (já que sou caminhoneira) como parte da cultura heterossexual. E a minha existência enquanto lésbica não diz respeito apenas à minha vida pessoal, mas à minha vida pública, social, política. Estabelecer no meu

¹⁷ Aqui fiz o uso de aspas, porque apesar de minhas alunas terem utilizado esse termo, minha namorada não era uma *menina*, e sim uma lésbica adulta.

discurso a ruptura com a heterossexualidade, sendo alguém que está em uma relação de troca, cuidado e autoridade em relação a jovens em formação, amplia o imaginário desses estudantes; cria a possibilidade de desestigmatizar as visões preconceituosas que se tem sobre as lésbicas.

À medida em que fomos conversando, esse meu colega percebeu que a decisão dele de não falar sobre a sua sexualidade, fazia com que ele fosse percebido pelos alunos a partir da cultura normativa, que era consonante com sua realidade material. Ou seja, a escolha dele de ocultar a sua heterossexualidade não a perturba, mas a reafirma; já que o sujeito heterossexual é tido como neutro e o homossexual, como “diferente”. Conforme fui convivendo com a ideia de que me posicionar enquanto lésbica em sala de aula, valorizando a minha existência subjetiva, também era um modo de educar para a diminuição das desigualdades, foi mais fácil lidar com o medo de possíveis represálias, pois o compromisso com a formação dos sujeitos deve ser objeto central do trabalho de qualquer educador. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que os professores podem ou contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, membros da coletividade e que participam “ativamente da construção e da gestão do espaço público e da elaboração e legitimação dos princípios morais e legais que os conduzem” (CARVALHO, 2016, p.4), ou fazer exatamente o contrário. Assim, se naquele momento eu deixasse que minhas alunas pensassem que eu havia respondido daquela forma por ser homofóbica e não por ser lésbica, isso significaria que, na minha prática pedagógica, eu considero mais grave o amor entre iguais, do que a promoção do lesbo-ódio. E essa posição é inaceitável se educa-se para a prática da ética e da cidadania.

John Dewey¹⁸ afirma que “o sistema escolar sempre esteve em função do tipo de organização da vida social dominante”, no entanto, acreditava que a escola não deveria apontar para *o que era*, e sim para *o que poderia ser* (DEWEY apud WESTBROOK, 2010, p.21). Assim, a educação deve ter em vista a transformação social e não a adequação, já que o mundo, tal qual é, é permeado de injustiça, dominação e preconceito; ideias que não combinam com ética e cidadania. A escola é um dos espaços sociais regidos - ou que deveriam ser regidos - por valores democráticos, mas tanto alunos quanto professores chegam à escola com bagagens culturais, filosóficas, morais e sociais diferentes.

Todos os espaços que cruzamos, ao longo de toda a vida, nos formam. Isso deve ser algo de que os professores têm consciência, principalmente, para que entendam que se eximir da responsabilidade de romper com discursos que tornam nossa sociedade mais desigual,

¹⁸ Um importante teórico dos estudos da educação, que viveu de 1859 a 1952 e muito se debruçou, ao longo de sua vida, sobre o tema da educação cidadã.

significa educar para o reforço da dominação, não para a libertação (hooks, 2017, p.12). Nesse sentido, vale pensar como selecionamos o que revelar e o que esconder em sala de aula. Seria tarefa das professoras caminhoneiras esconder aquilo que seus corpos já revelam? O discurso de que “quanto menos os alunos souberem sobre a sua vida pessoal, melhor” pode não gerar conflito algum para professores que estão alinhados às imposições de gênero, pois o corpo deles é lido como neutro. Por mais que eu já tenha ouvido alguns professores heterossexuais dizerem que os alunos não têm como saber suas sexualidades, já que eles nunca se posicionaram sobre isso, em uma sociedade regida pelo regime político heterossexual, a heterossexualidade é o pressuposto, é o que lemos sob a ótica da neutralidade. E é exatamente por isso que os heterossexuais podem gozar do direito de não demarcar a sua sexualidade explicitamente.

Eu estive em conflito sobre isso, o tempo todo, durante o ano em que trabalhei naquela escola particular. As minhas alunas frequentemente me diziam os motivos que as faziam me admirar como pessoa, professora e artista. Eu sou apaixonada por dar aulas e como diz hooks (2017, p.262): “Quando Eros está presente em sala de aula, é certo que o amor vai florescer”. Milhares de decisões foram tomadas diariamente tendo em vista oferecer aquilo que considero mais relevante em termos de educação teatral e cidadã, pois meu intuito era alargar as possibilidades de comunicação, expressão e existência para a turma. Acredito que isso aconteceu. Mas nem os meus cadernos de campo, por mais complexos que sejam, nem as minhas palavras serão capazes de mensurar o quanto aprendemos e crescemos umas com as outras. Isso só foi possível porque estive aberta ao plano dos afetos (POZZANA, 2019), feito uma cartógrafa.

No entanto, romper com a cumplicidade ideológica da escola em relação à heterossexualidade pode gerar consequências e é por isso que, ao ingressar nessa escola, tive que restringir o acesso a todas as minhas redes sociais e, provavelmente, também foi por isso que fui demitida. Fui pega de surpresa na última aula do semestre – aula essa que não pude dar. Quando cheguei na sala de artes, o acervo do teatro encontrava-se fora dos armários, amontado em caixas enormes de papelão. A inspetora/bedel da escola disse que o diretor queria falar comigo cinco minutos antes de a aula começar. Ele me pediu para assinar os papéis da demissão, com a justificativa de que os mantenedores da escola não tinham mais interesse em oferecer aulas de teatro. Em seguida, falou que eu não poderia ministrar a aula que havia planejado para aquele dia e disse que explicaria a situação às alunas. Ele tirou todas as alunas da sala de artes e as conduziu até a sala do 6º ano, me deixando para trás, como se eu, de repente, representasse uma espécie de perigo a elas. Tudo pareceu feito às pressas.

Ao final da conversa, o diretor foi ao meu encontro, enquanto eu procurava, nas caixas de papelão, pertences meus que estavam sendo descartados junto aos figurinos, objetos cênicos, tecidos e maquiagens. Ele disse que havia dito às alunas que fui demitida devido à falta de comprometimento delas. Na verdade, elas sempre foram extremamente comprometidas. Apesar de o curso ser extracurricular e não obrigatório, elas se empenhavam, faziam tarefas de casa, traziam propostas pensadas em casa e disponibilizavam horários extras em época de apresentação. Porém, houve ausências, em alguns dias, por razões de saúde e também porque a escola colocou plantões de matemática no mesmo horário das aulas de teatro – além de outras escolhas da própria escola que priorizavam outras atividades em detrimento das artes. Enfim, de toda maneira, mesmo não sendo responsabilidade delas, as meninas se sentiram muito culpadas e chateadas sobre o meu desligamento: recebi mensagens de cada uma delas no mesmo dia e estávamos todas tristes por não termos ao menos nos despedido.

Folheando os meus cadernos de campo, me atentei para um fato que não me parece coincidência. Pouco antes desse evento, a partir de uma instrução para criação de cenas que tinha como disparador a frase: “Tem uma coisa que preciso te contar”, surgiram três cenas, apresentadas por diferentes grupos. Na primeira delas, uma amiga contava à outra que teria que mudar de cidade por decisão de sua família; na segunda, um filho contava para sua mãe que era *gay* e a mãe reagia mal; na terceira, uma menina contava à sua avó – que lidava com tranquilidade com a situação – que era lésbica. Achei curioso que esse tema tenha aparecido em duas de três cenas, de uma maneira discursiva e esteticamente complexa. A avaliação das cenas se deu em torno de elementos teatrais, como criação de um espaço imaginário, usos da voz e resignificação de objetos (elementos que estavam sendo trabalhados ao longo do semestre). No entanto, a minha explícita existência lésbica possibilitou que, nesse momento, fosse possível que a turma se sentisse confortável para criar uma poética para além da heterossexualidade. Assim, termino o capítulo ciente dos riscos aos quais as professoras caminhoneiras estão sujeitas ao romper com a cumplicidade ideológica da escola sobre a heterossexualidade, mas certa de que essa postura crítica se faz necessária.

Capítulo V

Combatendo o mito da mulher na escola

Neste capítulo, a partir de situações em sala de aula nos campos da mediação de conflitos, avaliação de cenas e construção curricular, pretende-se discutir a possibilidade de romper com o *mito da mulher* em sala de aula como prática de liberdade. Sobre o termo *mito da mulher* – ou *a mulher*, o mito –, discutido pela socióloga Monique Wittig:

Nossa primeira tarefa, ao que parece, é fazer sempre uma distinção completa entre as “mulheres” (a classe dentro da qual lutamos) e a “mulher”, o mito. Pois a “mulher” não existe para nós: é apenas uma formação imaginária, enquanto as “mulheres” são produto de uma relação social. [...] “Mulher” não é cada uma de nós, mas sim a formação política e ideológica que nega “mulheres” (o produto de uma relação de exploração). A “mulher” existe para nos confundir, para ocultar a realidade das “mulheres”. Para tomar consciência de que somos uma classe e nos tornarmos uma classe, temos primeiramente de matar o mito da mulher. (WITTIG, 2022, p.49)

Assim, o *mito da mulher* é a ideologia que, ao validar a construção imaginária sobre *a mulher*, mascara o processo político e ideológico que institui *homens* enquanto classe dominante e *mulheres* enquanto classe dominada, visto que “é a opressão que cria o sexo, e não o contrário” (WITTIG, 2022, p.33). Essa última afirmação sobre o sexo, significa que “Masculino/feminino, macho/fêmea são as categorias que servem para esconder o fato de que as diferenças sociais sempre pertencem a uma ordem econômica, política e ideológica” (WITTIG, 2022, p.32). São categorias que visam naturalizar uma hierarquia, sob uma justificativa instintiva, biológica. Assim, a feminilidade, que é violentamente imposta às mulheres, não é vista como tal, mas como um destino natural ou uma escolha individual, e não como resultado de uma cultura em que as mulheres moldam seus corpos e comportamentos, a partir da criação mítica construída pelos homens em torno *da mulher*.

Wittig (2022, p.97) define *Mulher* como “[...] uma formação imaginária, e não uma realidade concreta; é aquela marcação a ferro quente feita pelo inimigo e agora exibida como uma bandeira em farrapos reencontrada e conquistada no campo de batalha”. A manutenção do mito da mulher, portanto, é interessante para o regime político heterossexual, que tem desejos contrários à libertação das mulheres. Assim, no contexto da educação, quando tratamos de uma pedagogia que busca romper com *a mulher*, o mito, estamos falando de uma pedagogia que busca a emancipação das mulheres enquanto classe. Tendo-se em vista esse aspecto enquanto prática metodológica e curricular, o que está sendo viabilizada é a possibilidade de subjetivação das educandas, quando apresentadas à possibilidade de romper com o mito (que é resultado de uma estrutura de dominação). Portanto,

O que está em jogo (e, é claro, não somente para as mulheres) é tanto uma definição de indivíduo quanto uma definição de classe. Pois, uma vez que se reconhece a opressão, é preciso conhecer e experimentar o fato de que é possível se tornar *alguém* apesar da opressão, que cada pessoa tem a sua identidade. Não há luta possível para pessoas destituídas de identidade e sem motivação interna para lutar com outras pessoas, primeiramente eu luto por mim mesma. (WITTIG, 2022, p.49)

Dessa maneira, “[...] além de uma questão de conhecimento, o currículo também é uma questão de identidade”, que coloca em xeque quais tipos de identidade são privilegiadas e quais são invisibilizadas em sala de aula (SILVA, 1999, p.15). A abordagem curricular, em sua forma e conteúdo, privilegia determinadas subjetividades em detrimento de outras, a partir da ideia que se tem sobre que tipo de indivíduo gostaríamos de formar; “[...] afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão *seguir* aquele currículo” (SILVA, 1999, p.15).

Nesse sentido, o corpo dos professores também compõe o currículo, independentemente do professor em questão ter consciência disso ou não.

O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos nossos corpos. Significativamente, aqueles entre nós que estão tentando criticar os preconceitos na sala de aula foram obrigados a voltar ao corpo para falar sobre si mesmos como sujeitos da história. (hooks, 2017, 186)

É por isso que volto ao corpo da lésbica caminhoneira – ao meu corpo-curriculo¹⁹ – nesse TCC. Mesmo quando não pretendo voltar a ele, quando o ignoro, sou lembrada de que ele comunica e significa mudanças de paradigma em sala de aula. Muitas vezes, quando desprevenida, os alunos me lembram que minha existência se configura de maneira política e apresenta uma ruptura, por exemplo, com a dicotomia heterossexual. Certa vez, uma aluna do 1º ano (EFI) da EAFEUSP, logo que me conheceu, ficou indignada, porque eu não dizia ser um menino, apesar do cabelo curto, das bermudas e dos pelos das pernas. Ela me questionou várias e várias vezes se eu era um menino: seu olhar pedia para que eu mudasse a minha resposta, mas continuei dizendo que era eu não era um menino. Outra menina, no mesmo dia, enquanto formávamos a fila para ir até a sala de artes, apontou para mim e disse: “Você parece um menino!”. Depois deu risada e saiu correndo. Nas duas situações, mesmo com seis ou sete anos, as meninas sabiam que havia uma inadequação entre a classe a que eu pertencia e o mito da mulher, apesar de, com certeza, não conhecerem nenhum desses conceitos. Ainda assim, o imaginário delas já havia sido colonizado pela cultura heterossexual, que dá sentido

¹⁹ Pretendo aprofundar a discussão dessa noção nos meus próximos trabalhos acadêmicos.

absoluto ao par *homem-mulher*; e a minha presença rompia com o pensamento ao qual elas foram apresentadas.

A professora caminhoneira depara-se muitas vezes, em sala de aula, com o pensamento hegemônico heterossexual, mas também encontra possibilidades de criar rachaduras nesse discurso. No início do ano de 2023, na escola particular na qual era professora, trabalhamos com o texto “O grande circo místico”, de Chico Buarque. Serei sincera: acabei escolhendo um texto de autoria masculina, centrado em um casal heterossexual, na tentativa de evitar possíveis tensionamentos com a direção. Porém, uma aula antes de entregar o texto às alunas, contei resumidamente o enredo para três delas, que estavam muito curiosas. Então, elas começaram a me questionar o porquê Charlotte e Beatriz – personagens dessa peça – não ficavam juntas no final, sabendo que eu tinha o poder de alterar a dramaturgia. Em seguida, começaram a criticar o personagem principal, Frederico, que, em teoria, é o mocinho, dizendo que achavam que ele não era uma boa pessoa e que tinha feito muito mal às duas mulheres.

Os questionamentos delas me deixaram bastante pensativa, pois denotaram que em algum momento perdi a coragem, pois nos seis meses com aquela turma já estávamos trabalhando a partir de uma perspectiva crítica e não faria sentido abandoná-la de uma hora para outra. O medo da instituição não pode comprometer os princípios pedagógicos. Por isso, decidi fazer algumas mudanças no texto: promovi uma descentralização em relação ao casal principal, dei um protagonismo maior a outros personagens, tentei desconstruir alguns aspectos relacionados ao mito da mulher e deixei o final em aberto, para que pudéssemos construí-lo juntas. Mas, em função do cronograma, elas tiveram de ler a versão antiga primeiro. Resolvi conversar com elas sobre suas primeiras impressões, tendo em vista que havia possibilidade para mudanças. Daniela e Cris não haviam lido o texto por inteiro, mas estavam muito engajadas na atividade e me surpreenderam no nível da discussão ao longo desse encontro. As alunas apontaram diversas coisas que consideravam antiéticas acerca do comportamento de Frederico e sentiram-se contempladas quando compartilhei as coisas que pretendia mudar.

Todas as alunas compartilharam suas impressões e expectativas. Em seguida, as dividi em três grupos e as convidei a propor uma *reação* (CAON, 2012) cênica, em torno daquilo que ficou mais forte para elas sobre a obra. Elas tinham acesso a alguns objetos do acervo do teatro, selecionados por mim, que poderiam ser usados para a criação das cenas; além disso, elas deveriam estabelecer *quem* elas eram e *onde* estavam (tendo em vista os lugares ficcionais presentes em “O grande circo místico”). Ressalto as cenas apresentadas pelos dois

primeiros grupos, pois elas se relacionam com a questão apresentada neste capítulo. Na primeira cena, a personagem Charlotte era levada para um hospício e na segunda, Charlotte matava a personagem Beatriz e, em seguida, cometia suicídio. O diretor da escola se aproximou ao longo das apresentações e me chamou para conversar. Ele pareceu incomodado com a violência que estava sendo retratada pelas alunas e pediu para que eu “amenizasse a situação”.

Isso me fez perceber o quanto falta diálogo nessa escola, que, em diferentes contextos, faz de tudo para evitar tratar de temas importantes por serem desconfortáveis. Nas aulas de teatro, é comum que tudo que é considerado problema venha à tona na sua forma mais crua, pois os discursos preconceituosos, a violência, as drogas e diversas coisas proibidas ou tabus aparecem em cena. Porém, o caminho educativo é não limitar o que aparece, mas mediar para a sensibilização, conscientização e construção de um pensamento ético e crítico acerca do mundo. Assim, encerradas as apresentações, partimos para a avaliação das cenas.

Discutimos sobre o modo que a peça retrata Charlotte. As meninas apontaram que ela era representada como louca, irrazoável, uma vilã mais nociva do que a guerra que atravessa a narrativa como um todo. Fiz uma provocação em relação a essa peça ter sido escrita por um homem e que isso estava refletido na construção da narrativa e das personagens dessa obra, de maneira geral e Daniela comentou: “ Não é só nessa peça. Eu já vi isso em vários lugares. A mulher é sempre maluca e o cara, mesmo que ele mate alguém, a gente sempre vê o lado dele”. Começamos a questionar como a *reação* dos grupos refletia estereótipos negativos sobre as mulheres. Na primeira cena era representada uma situação de internação compulsória, que é algo bastante questionado atualmente na área da psicologia, concomitantemente ao crescimento da luta antimanicomial. Essa pauta foi apresentada, de forma breve, para contextualizar algo violento que havia aparecido em cena de maneira banalizada. Sobre a segunda cena discutimos sobre a categoria de crimes “passionais”, tendo em vista que, na vida real, esses homicídios são majoritariamente cometidos por homens e na cena ele era protagonizado por uma mulher. Falamos sobre o assassinato ser uma medida drástica para lidar com os ciúmes e com a traição (que ocorria em “O grande circo místico”).

Elas tiraram três conclusões: 1) Beatriz não merecia sofrer as consequências dos atos de Frederico 2) Frederico deveria ter falado com Charlotte e terminado o noivado com ela, antes de substituí-la por Beatriz 3) Ciúme não é motivo para matar. Após essa discussão a leitura do grupo sobre a segunda cena foi que Charlotte acabou por tirar a própria vida, pois estava consumida pelo arrependimento, já que fez algo errado e irreparável. Acredito que essa conversa sobre as cenas foi relevante, pois chama atenção para o estereótipo da loucura e

da insanidade criado em torno das mulheres em nossa sociedade e cria rachaduras nele, na medida em que o contextualiza. Acredito que lidar com esses temas foi mais produtivo do que “amenizar a situação”, como sugeriu o diretor, porque quando a violência aparece na ficção de maneira banal e naturalizada, temos em mãos a possibilidade de reverter essa lógica, e o contexto e a sensibilização possibilitam a crítica – inclusive às estruturas de poder vigentes. As alunas demonstraram estar intrigadas ao perceberem que as mulheres são frequentemente apresentadas de maneira desumanizada e que esses discursos também são produzidos sobre elas. Nesse encontro, mesmo que em pequena escala, houve vontade de romper com o mito da mulher.

Em outro encontro, estávamos produzindo objetos cênicos que seriam utilizados em uma apresentação. A turma estava dividida em grandes mesas retangulares e cada núcleo desempenhava tarefas específicas: algumas recortavam tecido e EVA, outras cuidavam da decoração de objetos mais detalhados. Por orientação da escola, a administração da cola quente deveria ser feita, sempre, pelos adultos; então, eu desempenhava essa tarefa, enquanto Luiza – uma aluna – me entregava as letras recortadas em EVA e os tecidos. Pela proximidade com a tomada, estávamos sentadas no chão, de pernas cruzadas, desempenhando essa tarefa e nesse dia, pela primeira vez, eu estava usando uma calça no meio da canela, que revelava uma pequena faixa de pelos na parte descoberta. Provavelmente foi isso que deu origem ao assunto.

“Professora, eu queria usar a cola quente”, disse ela. Respondi que a regra era que só os adultos poderiam usá-la. “A minha mãe me deixa usar cola quente. Teve uma vez que eu deixei cair um monte bem aqui” – ela disse, apontando para a sua virilha – “mas nem doeu, porque eu me depilo com cera, que é bem mais quente!”. “Você está tentando me convencer a te deixar usar a cola quente dizendo que você se queimou?”. “Foi só um pouquinho, nem doeu!”, disse ela e hesitou por um instante. “Professora, você se depila com cera?”. “Não”. “Então... você se depila com o que?”. “Eu não me depilo, Luiza”. Ela olhou em volta, se aproximou e disse bem baixinho: “Você não tem medo de que as pessoas te julguem?”.

Muitas vezes, Luiza, em diversas ocasiões, havia trazido à tona o quanto questões de pressão estética a afetam: ela dizia se comparar muito com as outras pessoas, em especial com as mulheres adultas que via no Instagram. Fiquei espantada com seu pequeno relato sobre depilação íntima, pois, apesar de ter apenas onze anos de idade, ela já foi introduzida a rituais dolorosos de manutenção da feminilidade. A depilação é realizada de maneira compulsória pelas mulheres, porque nossos pelos são frequentemente motivo de constrangimento, chacota e repulsa, já que na cultura heterossexual, uma mulher que se

depila denota vaidade e se aproxima da beleza. Provavelmente, ao identificar, pela primeira vez, que as minhas pernas tinham pelos, essa aluna – sagaz como é – conduziu aquela conversa para chegar àquela última pergunta, à qual respondi: “As pessoas que eu escolho ter na minha vida não me julgariam por isso”. Talvez ela nunca tenha pensado na possibilidade de haver pessoas que não condenam os pelos, ou ainda de haver mulheres que não se depilam e não são sujas e asquerosas. Luiza pareceu surpresa com a minha resposta, mas contemplada, pois, depois disso, ela não me fez mais perguntas – coisa que não acontece enquanto ela não fica satisfeita com as respostas.

Depois de um semestre trabalhando nessa escola, percebi que Giovanna havia parado de depilar as pernas. Além disso, após algumas aventuras grudando chiclete no cabelo – que em geral resultavam na perda de alguns tufo isolados –, Giovanna conseguiu que a mãe tivesse que deixá-la no cabeleireiro, sem supervisão, e chegou vitoriosa na escola com os cabelos curtos. Não tão curtos quanto ela queria, mas tão curtos quanto a cabelereira permitiu: abaixo das orelhas. Ela parecia contente e confortável. Frequentemente exibia o seu corte de cabelo para as colegas e falava sobre seu desejo de raspar a cabeça. Coisa que seria mais difícil, já que, de acordo com ela, seus pais eram homofóbicos. A Gio estava sempre em conflito em relação a gostar de outras meninas e ter medo da reação de seus pais sobre isso.

Um dia, de uma semana para a outra, ela apareceu na escola totalmente diferente: ela voltou a se depilar, estava com as unhas compridas e pintadas, brincos enormes e maquiagem. No final da aula ela veio, casualmente, puxar assunto: “Agora eu quero *virar padrão*²⁰”. Perguntei o porquê e ela me explicou que a prima dela *é padrão* e que, devido a isso, ela é constantemente elogiada e valorizada pelos pais de Giovanna. Se ela *virasse padrão*, seus pais a tratariam da mesma forma, ao invés de constantemente criticarem a sua aparência, “e, no final, eles são tudo que eu tenho”, ela concluiu. Meu coração apertou. Nesse momento percebi que nenhuma palavra seria suficiente, pois, em um momento instável como a pré-adolescência, muitas vezes, ter amparo e aprovação é mais necessário do que afirmar a própria subjetividade; e, novamente, eles são tudo que ela tem.

Recorri, então, ao teatro. Felizmente, a obra com a qual começaríamos a trabalhar na semana seguinte se relacionava com esse conflito. “*O Extraordinário*” é uma literatura infanto-juvenil que conta o cotidiano escolar e familiar de um garoto de dez anos que tem uma deformidade facial. Essa obra traz à tona questões sobre a valorização das diferenças e particularidades de cada pessoa, defendendo que é isso que as torna extraordinárias. Assim, a

²⁰ “Virar padrão” ou “ser padrão” são gírias que dizem respeito a adequar-se à grande parte dos padrões estéticos socialmente impostos. Os termos foram popularizados nas redes sociais.

aula seguinte à minha conversa com Gio seria dedicada a verificar as primeiras impressões e reações das estudantes após a leitura. Aproveitei o contexto para propor que as alunas, entre seus pares, discutissem o que significava ser extraordinário em oposição ser *padrão*, buscando perceber, após a leitura, como elas negociariam esses discursos. Outra intenção era que esse debate, entre pessoas que estão mais ou menos no mesmo momento de vida, levasse a discutir o que ser extraordinário ou *padrão* significava e implicava nas suas realidades.

No início, apenas Giovanna defendia ferrenhamente as vantagens de ser *padrão* e sua melhor amiga, Sarah, defendia ferrenhamente o lado oposto. As outras posicionavam-se de maneira mais moderada. As alunas falaram muito sobre a importância da autenticidade, pois “ser padrão é chato” e defenderam que “ser diferente é o que te faz especial”. Percebi que, à medida em que a discussão avançava, elas se apropriaram de alguns discursos contidos no livro, o que foi bastante interessante. Em seguida, deveríamos completar, uma a uma, a seguinte frase: “... é o que me faz extraordinária”. A princípio apenas elas cumpririam o enunciado, porém, elas acharam justo que eu também me colocasse. Atendi ao pedido, porque:

Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado nesse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. (hooks, 2017, p.35)

Assim, participei da dinâmica – coisa que elas em geral propunham em momentos de exposição –, mas fui a última a responder, para não correr o risco de incitar qual seria o tipo de resposta “correta”, já que o intuito era que elas partissem de suas construções subjetivas. Giovanna elencou como o que a faz extraordinária, um brinco que, durante a discussão, ela havia relatado que foi motivo de conflito entre ela e os pais, que a chamaram de ridícula quando ela o utilizou. Talvez naquele espaço, entre as suas colegas, ela tenha encontrado aprovação para pensar nos seus extraordinários como tais e isso me contemplou parcialmente. Em seguida, jogamos alguns jogos teatrais, inspiradas por esse universo, e fizemos exercícios de composição de imagem em *reação* a “O Extraordinário”.

A minha solução para lidar com a situação apresentada por Gio foi pontual e, provavelmente, não foi capaz de extinguir os seus esforços para ser *padrão*, visando a aprovação de seus pais. No entanto, ela cria uma rachadura, um pequeno vislumbre de outras possibilidades e, às vezes, isso é o que está ao nosso alcance, enquanto professoras. É necessário reconhecer que nossa atuação tem um limite. Por mais que seja importante promover a construção de um pensamento crítico e uma educação mais libertária, nós, professoras, devemos nos recordar de que representamos uma pequena parcela da vida de

nossos alunos. Com certeza os atravessamos e somos capazes de causar impactos em suas vidas, mas cabe reconhecer que há diversos elementos que fazem o mesmo: a família, os colegas, a internet, a indústria cultural, outros professores e diversos processos socioculturais que integram a vida de cada pessoa. Há um conjunto de forças, um regime político que encaminha meninas, desde a infância, a reproduzir a cultura heterossexual e, a minha possibilidade de atuação em prol da libertação em relação ao mito da mulher se dá em uma hora e meia, uma vez por semana. Talvez, daqui a algum tempo, ela consiga estruturar-se o suficiente para experienciar seus desejos e não os de seus pais, talvez não. Porém, minha parte foi feita: apresentar a ruptura com *a mulher*, o mito, como uma possibilidade digna.

Isso justifica-se, porque esse trabalho não acontecesse apenas quando as alunas se questionam sobre a colonização de seu imaginário pelo mito da mulher em relação a si mesmas, mas também em relação aos corpos das outras. E isso esteve presente quando, ao longo da discussão, umas encorajaram as outras a sentirem orgulho de seus extraordinários, mesmo que elas próprias ainda não conseguissem ter tanta confiança quanto a si mesmas. Uma pedagogia crítica ao regime político heterossexual visa educar o olhar dos educandos em relação à fuga do mito da mulher e isso acontece em diversas instâncias. A professora caminhoneira é, em si, um repertório apresentado que está além do mito e que, talvez não tenha sido acessado antes por parte dos alunos. Assim, é possível que em algumas situações essa relação precise ser mediada e o corpo lésbico precise ser socialmente contextualizado, pois, como minhas alunas não me deixam esquecer: eu também estou em jogo.

Certa vez, uma aluna, Lúcia, disse que eu parecia um príncipe e, após ver minha expressão de incômodo, complementou que não era para ser uma ofensa, mas um elogio. "Você parece um príncipe e a Maria, – uma aluna de cabelos loiros, como os meus, porém compridos –, a Cinderela", disse ela. Eu poderia ter dito uma porção de coisas, também poderia ter ficado em silêncio, mas aquele pequeno comentário me vulnerabilizou brevemente e resolvi falar apenas que não gostava de ser comparada a homens. Ela e outros colegas tentaram me explicar que não era uma ofensa e o único menino da turma – que havia ingressado recentemente – disse que não achava ofensivo que me comparassem a uma figura masculina. Alguém falou em tom de preocupação: "Gente, ela está brava...". Entretanto, eu não estava brava e tratei de esclarecer isso. Falei que sabia que Lúcia não tinha tido a intenção de me machucar, que não havia maldade em seu comentário e que ela pretendia me elogiar ao dizer que pareço alguém da realeza. Eu sabia disso. Porém expliquei que muitas vezes me comparam a homens como uma forma de me ofender. "Eu já fui comparada com homens, mas não acho isso...", retrucou Lúcia. Perguntei qual havia sido o contexto em que a

compararam a homens, então ela refletiu um pouco e revelou, envergonhada que, na verdade, fizeram isso para ofendê-la.

Era nítido, para mim, que Lúcia não teve essa intenção, porém, a partir desse ponto, ela parecia constrangida por ter dito que eu parecia um príncipe, quando poderia ter dito princesa, ou alguma outra coisa. Expliquei que devemos tomar cuidado com *para quem* estamos dizendo algo, porque, na sociedade, pessoas diferentes são ofendidas de maneiras específicas e muitas pessoas que se parecem comigo são frequentemente comparadas com homens de forma violenta. Todos ficaram reflexivos. Os olhos de Lúcia marejaram e, muito arrependida, ela se desculpou. Me apressei em dizer que estava tudo bem, pois, conhecendo-a, eu tinha certeza de que ela tomaria mais cuidado dali para frente e isso bastava. Eu não estava mais chateada, porém receei que eles fossem ficar o resto da aula cabisbaixos e apreensivos em dizer qualquer coisa. Todavia, o clima logo ficou bom de novo e enxerguei isso como algo bastante positivo.

Uma pedagogia que valoriza – além da construção de conhecimentos específicos de determinada área – uma educação ética, política, questionadora e voltada para o exercício da cidadania, não deve ser uma pedagogia punitiva, calcada na culpa. Isso não quer dizer que a conduta da professora deve ser permissiva, já que o uso do poder, de forma justa, é uma prática que denota desvelo e garante aos alunos um espaço seguro (NOBLIT, 1995). Nesse contexto, o que se constrói é uma perspectiva de responsabilização por si, pelo grupo e pela construção do conhecimento.

Fato é que o professor sempre será o principal responsável, pois as estruturas institucionais maiores sempre depositarão sobre seus ombros a responsabilidade pelo que acontece em sala de aula. Mas é raro que qualquer professor, por eloquente que seja, consiga gerar por meio de seus atos um entusiasmo suficiente para criar uma sala de aula empolgante. O entusiasmo é gerado por esforço coletivo. (hooks, 2017, p.18)

E acredito que frequentemente elas assumiram responsabilidade pelo nosso percurso pedagógico e por tentar preservar a harmonia necessária à continuidade de nossos trabalhos – o que é uma tarefa difícil. Senti-me muito privilegiada por poder estar junto a essas alunas na minha primeira experiência contínua como professora-regente. Aprendi muito, a cada encontro, sobre ética, política, cidadania e sobre ser professora e diretora de teatro. Espero ter ensinado quase tanto quanto aprendi e, quanto à ruptura com o mito da mulher – parte integrante do que eu vejo como uma pedagogia emancipatória, tendo em vista principalmente meninas e mulheres –, espero ter sido uma referência responsável ao apresentá-las possibilidades de resistir ao mito e de construir a própria subjetividade para além dele.

Capítulo IV

Um novo imaginário

Era o meu primeiro dia, como estagiária-bolsista, acompanhando o 8º ano da Escola de Aplicação. Antes da aula, os alunos se direcionaram para a sala onde deixariam suas mochilas, onde eu estava procurando alguma coisa na minha própria mochila. Pela visão periférica, à minha esquerda, vi quatro ou cinco alunas, olhando para mim. Esperei que elas dissessem alguma coisa. Me virei para elas e uma das meninas, Gabriela, disse: "A gente queria te dizer uma coisa." A esse ponto eu havia imaginado o que elas poderiam perguntar e me encontrava respondendo a uma porção de perguntas mentalmente. Assenti para que ela prosseguisse. Não era uma pergunta: "A gente te achou bonita, muito bonita, mesmo!", disse a aluna. Agradei, sorri e seguimos para a sala ao lado – elas com o passo mais apressado do que o meu. Ouvi-as cochichando entre si que acreditavam ter passado muita vergonha por terem me dito aquilo, porém, elas pareciam orgulhosas pela coragem.

Durante a aula, Gabriela e uma de suas colegas apresentaram uma cena em que uma cerimônia de casamento, de um casal lésbico, acontecia. Fiquei contente por não ser recebida com estranhamento, mas com admiração e curiosidade, e também por me dar conta, nesse momento, de que elas consideravam a existência lésbica como algo interessante o bastante para ser representado em suas ficções. Fiquei empolgada por poder ser uma referência lésbica em sala de aula; uma referência que não tive quando estudava na escola básica. A possibilidade de apresentar uma ruptura com o mito da mulher e, ainda, reconhecer-se como parte da luta que implica as mulheres, enquanto classe, era o campo imaginário que eu buscava povoar. Na sala de aula, a lésbica caminhoneira revela a possibilidade de uma existência não normativa, para além da adequação à feminilidade imposta às mulheres, o que favorece: a) o exercício da alteridade por parte dos alunos e b) a abertura a esse novo imaginário.

Nesse sentido, quando tratamos da importância da ampliação desse repertório simbólico, para além do mito da mulher, chamamos atenção para o que Chimamanda Ngozi Adiche (2009) chama de “o perigo de uma história única”.

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder.

O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. (ADICHE, 2009, p.22/23)

A história definitiva que foi contada sobre as mulheres corresponde ao mito da mulher. E as histórias únicas, sobre qualquer grupo marginalizado (mulheres, pessoas negras, em situação de pobreza, etc), devem ser rejeitadas, pois, “A consequência da história única é essa: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (ADICHE, 2009, p.27/28).

Logo, faz-se necessário discutir brevemente o conceito de “universalidade” e, ainda, refletir sobre quem tem o direito de apropriar-se dela. Universalidade é um conceito, frequentemente utilizado na literatura, para tratar daquilo que ultrapassa os interesses e contextos individuais e atinge o que é comum aos seres “humanos”²¹. Porém,

Com efeito, por toda a sua pretensão à universalidade, o que foi considerado “humano” em nossa filosofia ocidental diz respeito somente a uma faixa limitada de pessoas: homens brancos, proprietários dos meios de produção, junto com os filósofos que teorizaram seu ponto de vista como o único e exclusivamente possível. (WITTIG, 2022, p.85)

Na realidade, o que chamamos de “universal” frequentemente diz respeito a um grupo muito específico, que tem inclusive o poder de criar histórias definitivas sobre outros grupos. Além de outros marcadores sociais da desigualdade social, como raça e classe, o gênero também é responsável por classificar os sujeitos que têm direito a ser *Uno* e os que são classificados como múltiplos, diferentes. Desse modo,

O chamado gênero masculino significa a forma abstrata, a geral, a universal, pois a classe dos homens se apropriou do universal para si. É preciso entender que os homens não nascem com a faculdade do universal e que as mulheres não são reduzidas ao particular no nascimento. O universal foi, e continuamente é, em todo momento, apropriado pelos homens. Isso não acontece por mágica, é algo feito. É um ato, um ato criminoso, perpetrado por uma classe contra outra e cometido em nível conceitual, filosófico e político. (WITTIG, 2022, p.119)

Quando ocultamos questões como raça, classe, gênero e sexualidade em sala de aula de teatro, seja na hora de apresentar um texto à turma, fazer a leitura de uma cena criada pelos alunos, ou de mediar conflitos, endossamos as histórias únicas e reafirmamos a universalidade que foi apropriada pelas classes dominantes. Diante de um sistema de dominação que causa opressões de diferentes tipos, ignorá-lo apenas o reafirma. Porém se criamos, enquanto professoras, espaços para questionar a ordem das coisas e pluralizar o repertório simbólico dos educandos, estabelecemos um território possível para firmar a

²¹ Faço o uso de aspas, pois o termo “humano”, utilizado para designar o ser geral de nossa espécie, deriva da palavra “homem” e, apesar das convenções linguísticas e epistemológicas dizerem o contrário, o homem não apresenta uma simetria à noção de pessoa. Há uma construção ideológica, da qual discordo, que os iguala.

própria subjetividade e resistir à objetificação imposta pelos grupos dominantes (COLLINS, 2016).

Pierre Bourdieu (2007) diz que “a escolha do destino”, em relação às possibilidades de educação, trabalho e ascensão social, é definida pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. Assim, só será possível que ocorra um escape à “[...] interiorização do destino objetivamente determinado [...] para o conjunto da categoria social à qual pertencem”, caso aconteça na escola uma interiorização progressiva dos valores e normas da escola – o arbitrário cultural dominante (BOURDIEU, 2007, p.47). A escolha do destino, portanto, ocorre dentro de um repertório de possibilidades, já que “[...] as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (BOURDIEU, 2007, p.47). O autor apresenta essa discussão a partir do recorte de classe social, porém, ela pode ser aplicada para discutir a questão das mulheres enquanto classe. Há também um arbitrário cultural dominante que dita “a escolha do destino” das mulheres, porém, da mesma forma que essas formas são internalizadas, o espaço escolar, enquanto instituição capaz de legitimar culturas e conhecimentos, pode propor a interiorização progressiva de outras formas culturais. Isso, pois “[...] a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica” (VIGOTSKI, 1991, p.65), ou seja, ao apresentar um novo repertório cultural, estamos reconstruindo a psicologia dos sujeitos e garantindo a ampliação das possibilidades de escolha do destino.

Nesse sentido, vale questionar quais subjetividades escolhemos valorizar. Tendo em vista seus possíveis efeitos sobre “a escolha do destino” dos alunos, é válido considerar que um discurso curricular é construído pelos professores a partir da seleção do que é valorizado ou deixado de lado. Pois, “Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 1999, p.16), e esse poder pode ser usado em prol ou não da manutenção dos sistemas de dominação. Quando se trata do regime político heterossexual, a presença da professora caminhoneira também compõe um discurso curricular, ao apresentar uma perspectiva de vida emancipada da dominação masculina, uma possibilidade talvez nunca vislumbrada pelos educandos. Porém, essas tentativas de subversão podem ir além da presença e é possível conceber outras estratégias que convoquem a pensar aquilo que, a princípio, era impensável: imaginar possibilidades para além do regime político heterossexual. A vida lésbica convoca à “[...] imaginação, que se torna pensamento, que se torna ação, que se torna um novo mundo” (GOMYDE, 2021, p.440).

No meu primeiro semestre dando aulas de teatro, na escola particular, para uma turma, na época, formada apenas por meninas, trabalhamos com “Sociedade dos poetas mortos”, a partir do roteiro de Tom Schulman. Porém, algumas mudanças foram feitas: ao invés de se tratar de uma escola só para meninos, tratava-se de uma escola só para meninas; os poetas citados no texto original foram substituídos por outras poetas²²; e o professor, Sr. Keating, que estimulava a uma vivência política da vida enquanto poética, foi reconfigurado na Srta Keating. Personagens que representavam figuras de poder e opressão, em função de seu gênero, no entanto, continuaram como homens e foram interpretados pelas alunas-atrizes como tais. O enredo me interessava, mas diversos cortes, alterações e adições foram essenciais para que o discurso do texto fosse compatível com o discurso curricular que eu visava construir. Além das várias questões, caras a esse grupo, que tornaram interessante que nos aproximássemos do universo dessa obra, eu tinha interesse em adaptar esse texto, buscando construir uma história “entre nós mesmas” (LORDE, 2020).

Em seguida citarei as autoras e textos que escolhi selecionar e apresentar à turma, ao costurá-los na dramaturgia e discuti-los em sala de aula. O primeiro deles é um poema de Audre Lorde (1934-1992) – uma poeta, lésbica, *butch*²³, negra, estadunidense e ativista dos movimentos feminista, antirracista e LGBT –, que está no livro “Entre nós mesmas: Poemas reunidos”. A autora e a temática foram centrais para a escolha desse poema, pois “Espelhos bons não são baratos” fala sobre resistência à pressão estética e tomada de consciência sobre os processos que levam ao auto-ódio; sendo que pressão estética era um tema bastante recorrente, que é apontado como uma questão difícil para essas alunas. Escolhi também um poema do livro “A teus pés”, por critérios de afinidade e autoria: Ana Cristina Cesar (1952-1983) foi uma poeta que ganhou mais visibilidade nos últimos anos e seu livro chegou a ser incluído na lista de leituras obrigatórias do vestibular da UNICAMP (Universidade de Campinas) em 2019. Ana é um importante nome da poesia marginal no Brasil, foi também tradutora, crítica literária e professora. Além disso, era sabido que ela mantinha relações românticas com outras mulheres, apesar de sua sexualidade estar em campo de disputa na academia: algumas pesquisadoras a colocam como lésbica e outras como bissexual. Escolhi também um poema de Angélica Freitas – poeta, lésbica caminhoneira, brasileira, nascida no Rio Grande do Sul – que foi musicado por sua esposa, Juliana Perdigão – instrumentista,

²² Aqui, faço o uso da palavra “poeta”, ao invés de “poetisa”, como uma escolha política, pois, “poetisa” – termo apresentado como o feminino da palavra “poeta” no século XX – apresenta uma diferença, de maneira negativa, entre as poesias escritas por homens e mulheres, como se “as poetisas” fossem escritoras menores do que “os poetas”. Assim, escolho utilizar a palavra “poeta” para tratar dos ou das poetas, sem o pressuposto de uma hierarquia qualitativa.

²³ Termo em inglês utilizado em contexto análogo à palavra “caminhoneira”.

cantora, compositora e também lésbica. Esse poema-música questiona o “mito da mulher” ao expor concepções sociais sobre “a mulher” de maneira contraditória. Por fim, a trilha sonora da peça foi composta por músicas do álbum *Sombras e Sobras*, de Camila Garófalo – uma cantora e compositora lésbica e brasileira. Optei, portanto, pela valorização da cultura literária – e musical – lésbica, que se configura como literatura de vanguarda, pois “precisa estar além do tempo e do espaço patriarcal” (GOMYDE, 2021, p.440) para existir.

Começamos, então, o processo criativo de “Sociedade das poetisas mortas”. A própria configuração de uma escola só para meninas suscita um novo imaginário. No começo de nossos trabalhos com o texto, realizamos, com algumas adaptações, o jogo de entrevista às personagens (RYNGAERT, 2009). Durante o jogo, tanto eu quanto as alunas poderiam fazer perguntas para quem estivesse sendo entrevistada, que deveria responder como a sua respectiva personagem. Várias das jogadoras-personagens revelaram, durante as entrevistas, terem outras personagens (meninas) como interesse romântico. Curiosamente, “Charlie” – uma das personagens – foi citada com maior frequência do que as demais. Achei curioso por ser a personagem que, na dramaturgia, apresentava o comportamento menos feminilizado. Mesmo que não houvesse nenhum envolvimento romântico entre as personagens na dramaturgia, a turma tentava descobrir se essas relações estariam, na realidade, escondidas nas entrelinhas: as personagens “Tina Adams” e “Nina Perry” eram as que elas mais gostavam de conspirar sobre. Certo dia, Sarah disse que, na noite anterior, ela havia pensado muito sobre as personagens e que, na opinião dela, Tina e Nina se gostavam e deveriam ficar juntas na peça. Outras meninas apoiaram e, revoltadas alternavam entre perguntar o porquê elas não namoravam e afirmar que elas deveriam namorar. Foi um burburinho. Essa alteração não ocorreu na dramaturgia, mas sinto que essas pequenas conspirações as atravessavam e estimulavam criativamente.

Ao início de cada aula, realizávamos uma pequena reunião da Sociedade das Poetisas Mortas, em que as alunas poderiam trazer provocações artísticas, a partir de materialidades, performances, textos e poesias autorais ou não. A dinâmica era parte de nossa rotina e propunha um momento de criação e apropriação de referências artísticas. Durante as “reuniões”, as alunas costumavam priorizar por trazer materiais autorais, que eram acolhidos, comentados pelo grupo e comumente passavam a integrar a dramaturgia de alguma forma. Considerava a prática dessas atividades relevante tanto no aspecto da educação artística, quanto em relação aos processos de subjetivação, pois a experimentação literária “[...] é a prática subjetiva por excelência, uma prática do sujeito cognitivo” (WITTIG, 2022, p.99/100). Era corriqueiro, nesse contexto, que algumas estudantes, em seus textos e

comentários, falassem do amor entre mulheres; tanto ao imaginar possíveis relações ocultas entre as personagens da peça, quanto ao vislumbrar a criação de suas próprias ficções e autoficções. Todas tinham consciência de que, naquele espaço, narrativas atravessadas pela lesbianidade poderiam ser criadas, verbalizadas e discutidas sem censuras mesmo que eu não tivesse dito isso com todas as letras. A minha presença e as minhas reações, quando elas testaram o terreno, pareceram suficientes para que elas se sentissem confortáveis o suficiente para imaginar em conjunto.

Eu também comecei a me sentir cada vez mais confortável. Elas pareciam admirar o fato de eu ser caminhoneira. Minhas roupas eram frequentemente elogiadas, meus cortes de cabelo também. Acredito que para algumas delas, parte do interesse em fazer aulas de teatro, tinha a ver com a necessidade de representatividade lésbica. Elas tinham o desejo de ficcionalizar lésbicas em cena, de conhecer outras referências na ficção, e a ideia de ter uma professora lésbica lhes parecia acolhedora. Lembro-me de uma vez em que, após a aula, Gio estava falando para Sarah – bem alto, para que eu escutasse – sobre a seguinte situação: “Vai ter uma conversa sobre sexualidade no grupo de escoteiras. Eu não quero participar disso, não! Eu nem conheço aquela mulher. E se ela descobrir que eu gosto de meninas e contar tudo para os meus pais?”. Tentei tranquilizá-la dizendo que era bem provável que aquele não fosse o intuito da palestra. Em seguida, ela me disse que os pais dela são bastante homofóbicos e que a relação deles já era muito difícil. “Eu não ligo se meus pais souberem”, disse Sarah, “pra mim tanto faz”. Gio respondeu: “Também, né! Seus pais são liberais”. Sarah retrucou que eles não eram, mas que ela não iria esconder sua sexualidade em função do que eles pudessem pensar.

Ambas têm maneiras de lidar com a própria sexualidade e conflitos internos muito diferentes entre si. Essas alunas – na época, no sétimo ano –, com pouca idade, já discutiam as possibilidades de construir a própria subjetividade frente a uma sexualidade que divergia da heterossexualidade. Gio e Sarah declaravam frequentemente que me admiravam e sentiam-se inspiradas por mim, mas ter o exemplo de uma professora que vivia a sexualidade de maneira tranquila e orgulhosa não impede que a própria sexualidade seja uma questão. É preciso mais. Nesse mesmo dia, elas me perguntaram se eu poderia dar alguma recomendação de filmes, livros ou séries que tivessem personagens LGBT. Mesmo que fosse muito importante a possibilidade de pluralizar o imaginário sobre mulheres e lésbicas em sala de aula, elas tinham o desejo de se munir de referências positivas para que pudessem se autodefinir e se autoavaliar, resistindo às imagens criadas pelo pensamento heterossexual sobre as lésbicas. Tentei me lembrar de séries e livros que fossem adequados às idades delas e

citei alguns exemplos, como: *She-Ra e as princesas do poder*²⁴, *A casa da coruja*²⁵ (que me satisfazem parcialmente em questão de representatividade, em função da ausência de críticas sobre feminilidade) e *O enterro das minhas ex*²⁶. Em seguida, Gio me contou que o pai dela tentava proibi-la de ver qualquer conteúdo que tivesse personagens lésbicas. Recentemente, ele havia buscado os arquivos baixados em seu celular e apagado o *download* de um livro que tinha um casal lésbico por esse motivo.

Nesse período, em sala de aula, estávamos trabalhando com a criação de personagens, a partir de visões sobre o amor – que foi o tema sugerido por elas. Algumas personagens amavam demais, outras amavam a família, os amigos, esperavam a chegada de um grande amor romântico, ou nunca haviam amado. Gio nos disse que a personagem dela não acreditava no amor, porque ela mesma dizia não acreditar também e começou a debater essa questão com a turma, posicionando-se sempre contra o amor. Eu não acho que ela não acredite no amor, mas é visível que o amor romântico é conflituoso para Giovanna, porque ele trás a tona a impossibilidade que ela ainda enxerga em viver uma vida lésbica. Pelo que pude observar, nos seus discursos sobre gostar de meninas, há um misto de orgulho, medo e de que é melhor deixar para lá, anular essa parte de si mesma. Acho que há um vazio simbólico enorme sobre a existência lésbica. Faltam referências de futuro que não se pautem em uma vida marcada por imoralidade, violência e tragédias. A cultura literária lésbica “[...] constrói a possibilidade de uma mudança civilizatória profunda” (GOMYDE, 2021, p.444), mas é difícil que as pessoas conheçam esses escritos ou que eles possam compor a estante de livros de jovens meninas que moram com seus pais. Porém, contra a obviedade arbitrária do pensamento hétero – que é pautado como uno, como o certo –, as professoras caminhoneiras tem o potencial de criar rachaduras; de plantar uma semente do que pode ser uma vida lésbica que não tem como base a miséria, mas uma vida digna e emancipada.

²⁴ Uma série da Netflix, lançada em 2018, que conta com várias protagonistas lésbicas, além de outros personagens LGBT. Nessa saga de aventura, em animação, a homoafetividade é tratada com bastante tranquilidade. Classificação indicativa: Livre.

²⁵ Um desenho animado infantil de 2020, produzido pela Disney, com protagonismo de um casal lésbico. Classificação indicativa: Livre.

²⁶ Uma história em quadrinhos, escrita por uma lésbica, que retrata momentos da vida de Charlotte, da infância à vida adulta, em que ela tenta compreender a própria sexualidade. A obra é um drama bem-humorado e sensível.

Considerações finais

Baseando-me na minha práxis pedagógica, entre erros e acertos, como professora de teatro, busquei discutir possibilidades de estabelecer uma pedagogia crítica ao regime político heterossexual nas escolas. A minha intenção com esse trabalho é a de ampliar também os imaginários possíveis sobre o que cabe na sala de aula. A prática pedagógica não se finda no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos específicos de teatro, pois a educação, enquanto processo político, ideológico e social, deve pensar em formar sujeitos aptos ao mundo que gostaríamos de criar. Nesse sentido, a linguagem, a arte e o simbólico são eficientes em dar sentido à experiência dos educandos no mundo e, ainda, de transformá-la radicalmente. Uma pedagogia crítica ao regime político heterossexual é uma pedagogia de emancipação, que convida a romper com as expectativas sociais, a reconhecer a potencialidade da cultura lésbica enquanto “[...] parte integral da genealogia feminina rebelde ao longo do tempo e do espaço” (GOMYDE, 2021, p.438). Espero que a leitura desse TCC seja um convite para refletir sobre as hierarquias sociais, que passam despercebidas em sala de aula ou são tratadas com naturalidade, para que possamos limpar a *sujeira debaixo do tapete* e, assim, subvertê-las. Porque, assim como outros sistemas sociais de dominação, como raça e classe social, o gênero, enquanto justificativa criada para que os homens dominassem as mulheres, deve ser destruído: “A possibilidade de sua destruição é dada por meio do próprio exercício da linguagem. Pois cada vez que digo ‘eu’, reorganizo o mundo a partir do meu ponto de vista e, por meio da abstração, reivindico a universalidade” (WITTIG, 2022, p.120).

A minha voz, enquanto pesquisadora e professora caminhoneira, uma *outsider within*, também atua, portanto, como uma forma de reorganizar o mundo. E já que toda teoria cria aquilo que ela supostamente descreve, se nos centramos em uma teoria única – uma história única –, deixamos que a sociedade continue a ser criada e dominada por aqueles que têm poder. Ao trabalhar com arte, com o teatro em particular, estamos trabalhando com possibilidades de subjetivação por meio da apropriação de linguagens artísticas. Enquanto professora *outsider*, tenho em perspectiva que as minhas alunas e meus alunos *outsiders* sejam capazes de reivindicar a universalidade também e, assim, resistir a objetificação (COLLINS, 2016). Atualmente – ainda no 7º ano do Ensino Fundamental II – Sarah está escrevendo um romance fantástico com protagonismo de um casal lésbico formado por Cindy e Ashley. Soube de seus nomes quando ela os citou, em um texto escrito para a reunião da Sociedade das Poetas Mortas, as duas personagens – em oposição ao conhecido casal

shakespeariano: “Romeu e Julieta” – como o exemplo de romance que seu eu-lírico gostaria de viver.

No meu último semestre na escola, depois de Sarah dar vida à personagem Tina Adams no semestre anterior, quando conversamos sobre nossos desejos e expectativas para a próxima peça – que teoricamente aconteceria no final de 2023 – ela revelou para o grupo que seu maior desejo artístico era representar, no teatro, outra personagem que vivesse “um romance lésbico nas entrelinhas”, assim como Tina e Nina. Mesmo que isso não tenha se concretizado, devido à minha saída da escola, fico contente pelo percurso traçado nas escolas em que atuei. A crítica ao pensamento hétero não se limita aos muros da escola, mas atravessa a construção psicológica dos sujeitos implicados nesse processo. Alguns rastros permanecerão. Que bom que, durante algum tempo, esses espaços tiveram uma professora crítica e caminhoneira. Espero que a minha atuação no ambiente escolar tenha despertado, ao menos em algumas estudantes, o início de um processo de emancipação em relação ao mito da mulher e à cultura heterossexual ou, ao menos, criado uma visão positiva sobre as lésbicas e sua cultura. Depois de tanto aprender em sala de aula, também passei por uma transformação profunda acerca do que penso sobre a importância de professoras caminhoneiras atuarem na escola básica regular. Esse Trabalho de Conclusão de Curso reflete esse processo e hoje tenho coragem para adotar uma pedagogia em que levo os alunos na boleia do meu caminhão para que possamos aprender, em conjunto, a transgredir.

Referências Bibliográficas

- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 79-103, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. “A Escola Conservadora: as Desigualdades Frente à Escola e à Cultura”. In: Nogueira, Maria Alice, e Afrânio Catani (orgs.). **Escritos de Educação**. Ed. Vozes. Petrópolis, 2007, p. 295-336.
- _____. “Reprodução Cultural e Reprodução Social”. In: Bourdieu, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2013, p. 295-336.
- BRAGA, E. S. “A constituição social do desenvolvimento” - Lev Vigotski: Principais Teses. In: **Revista Educação - Lev Vigotski**. Publicação especial. Editora Segmento, p. 20-29, 2010. (Coleção História da Pedagogia, n. 2).
- CAON, P. M. O Disfarce do Ovo – reação como procedimento de criação para a cena contemporânea. **Sala Preta Eletrônica** (USP), v. 2, p. 78-85, 2012. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v12i2p78-85>. Acesso em: 13 out. 2023
- CARVALHO, J. S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 157–168, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643944>. Acesso em: 13 set. 2023.
- CESAR, Ana Cristina. **A teus pés**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- CLARKE, Cheryl. “El lesbianismo: un acto de resistencia”. In: MORAGA, Cherrie; CASTILLO, Ana. **Esta puente, mi espalda: voces de las tercermundistas en los Estados Unidos**. São Francisco: ISM Press, 1988. p. 98-107.
- _____. **Vivendo como uma lésbica**. Rio de Janeiro: A Bolha Editora, 2021.
- COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1989. Acesso em: 30 mar. 2023.

COLLINS, Patrícia Hill. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. Sociedade e Estado, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 99–127, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6081>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FREITAS, Angélica. **Um útero é do tamanho de um punho**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

GAUTHIER, Anne-Charlotte. **O enterro das minhas ex**. São Paulo: Nemo, 2016.

GOMYDE, Monalisa Almeida Cesetti. Existe uma Cultura Literária Lésbica? **Caderno Espaço Feminino**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 427–447, 2021. DOI: 10.14393/CEF-v34n1-2021-22. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/62698>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GONÇALVES, R. de A.; MUCHERONI, M. L. . O que é epistemicídio? Uma introdução ao conceito para a área da Ciência da Informação. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. e5759, 2021. DOI: 10.18617/liinc.v17i2.5759. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5759>. Acesso em: 30 mar. 2023.

HAWTHORNE, Susan. A despolitização da cultura lésbica. **Hecate: Special Conference Issue**, Brisbane, v. 29, n. 2, p. 235-247, 2003.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LORDE, Audre. **Entre nós mesmas: Poemas reunidos**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MACIEL, Patrícia Daniela. **Lésbicas e professoras: o gênero na docência**. Curitiba: Appris, 2017.

MARQUES, J. P. Observação participante na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**. ano 19, n. 28, p. 263-284, 2016.

MONTEIRO, Marina. A tia da kombi. In: **Em nossa cidade amarelinha era sapata**. São Paulo: Editora Patuá, 2019.

NOBLIT, George. Poder e desvelo na sala de aula. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 21, n. 2, p.121-137, jul./dez 1995.

PERES, Milena; SOARES, Suane; MARQUES, Maria Clara. **Dossiê sobre lesbocídio no Brasil: de 2014 até 2017**. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2018. 114 p.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, [S. l.], v. 4, n. 05, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SANT'ANNA, D.B. (org.) “Apresentação”. In: **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p. 11-18

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teorias do currículo: o que é isto? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-17.

PALACIO, Raquel Jaramillo. **O Extraordinário**. São Paulo: Intrínseca, 2013

POZZANA, L.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. 08.

TARDIF, M.; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação**. Porto Alegre, 1991, n.4, p.215-233.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WESTBROOK, Robert B.. **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010.

WITTIG, Monique. **O pensamento hétero e outros ensaios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

_____. **As guerrilheiras**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>. Acesso em: 13 out. 2023