

**A ESCOLA COMO LUGAR DE PRODUÇÃO, REPRODUÇÃO E RESISTÊNCIAS.  
PROFESSORAS LÉSBICAS EM ESPAÇOS DE HERANÇA COLONIAL.****THE SCHOOL AS A SITE OF PRODUCTION, REPRODUCTION, AND  
RESISTANCES. LESBIAN TEACHERS IN SPACES OF COLONIAL HERITAGE.**Gisele Garcia Lopes<sup>1</sup>**RESUMO**

Através de revisão bibliográfica sistemática, analisa-se como a escola, moldada na colonização, reproduz lógicas heteronormativas, impactando as experiências pedagógicas de professoras lésbicas. Por meio de uma abordagem interdisciplinar (estudos de gênero/sexualidade, teoria queer e pós-coloniais), argumenta-se que a escola não é neutra. Ela perpetua normas heterossexuais que silenciam identidades dissidentes. A análise foca nas manifestações dessa lógica no currículo e nas práticas, e nas estratégias de resistência das professoras lésbicas.

**Palavras-chave:** Heteronormatividade; Escola Colonizadora; Professoras Lésbicas; Estudos de Gênero e Sexualidade; Estudos Pós-Coloniais.

**ABSTRACT**

Through a systematic literature review, this study analyzes how the school, molded by colonization, reproduces heteronormative logics, impacting the pedagogical experiences of lesbian teachers. Utilizing an interdisciplinary approach (gender/sexuality studies, queer theory, and postcolonial theories), it argues that the school is not neutral. Instead, it perpetuates heterosexual norms that silence dissident identities. The analysis focuses on the manifestations of this logic within the curriculum and practices, as well as the resistance strategies employed by lesbian teachers.

**Keywords:** Heteronormativity; Colonizing School; Lesbian Teachers; Gender and Sexuality Studies; Postcolonial Studies.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Psicologia social e institucional pelo PPG Psicologia social e institucional - UFRGS. Professora de História na rede municipal de São Leopoldo/RS. E-mail: profgiselelopes@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

A instituição escolar brasileira, em muitos aspectos, carrega consigo as marcas profundas de seu passado colonial e, assim, perpetua estruturas de poder e conhecimento que historicamente privilegiam determinadas identidades em detrimento de outras. Dentre essas estruturas, apontamos a heterossexualidade compulsória, definida por Rich (2010) como um sistema político que impõe a heterossexualidade como a única forma legítima e natural de sexualidade e relacionamento afetivo. Este conceito busca comprovar que a heterossexualidade desempenha um papel central nas subjetivações e na manutenção do patriarcado.

O presente artigo visa refletir como essa lógica construída socialmente a partir da racionalidade colonizadora descrita e analisada por Mignolo (2017) e Grosfoguel (2016) se manifesta e é (re)produzida no ambiente escolar enquanto lugar da colonialidade. A colonialidade do gênero proposta por Lugones (2014) nos permite refletir sobre a vida e a prática pedagógica de professoras lésbicas.

A escola não ensina apenas conteúdo. Ela também reforça normas sociais, frequentemente de forma sutil. A falta de representatividade LGBTQIA+, a linguagem empregada, as atividades e as expectativas de comportamento na escola fortalecem a heterossexualidade como padrão.

Assim, questionamos: como uma escola com herança colonial contribui para a produção e reprodução da heterossexualidade compulsória? E, de que maneira essa lógica impacta a experiência de professoras lésbicas que atuam nesse ambiente, moldando suas identidades profissionais, suas relações com alunas/os, colegas e com a comunidade escolar; e suas possibilidades de expressão e resistência à lesbofobia? Quais as possibilidades de expressão e resistência à lesbofobia podem ser manifestadas pelas docentes? A partir de uma revisão da literatura em torno dos conceitos de colonialidade, heteronormatividade, lesbianidades e docência que se pretende refletir as questões levantadas.

## 2 A RACIONALIDADE COLONIZADORA E A ESCOLA

A escola pode ser entendida como filha da sociedade ocidental moderna, pois nasceu junto com a ideia da formação e consolidação de um Estado nacional. Ela foi criada para atuar na preservação do futuro das crianças e, portanto, da nação. O seu nascimento enquanto braço constitutivo do Estado-Nação surgiu de uma necessidade política em ter mecanismos de controle e disciplina para formação da cidadania.

Conforme a historiografia, a escola brasileira resulta dos processos da colonização moderna, período que vigorou de 1500 a 1822 (um período muito extenso, com muitas transformações; não é nosso propósito fazer essas distinções no tempo). Ao ser guiada no modelo europeu, ela reflete os processos da colonização e herda a crença na racionalidade científica, a qual serve para apagar identidades, subjetividades e as experiências dos corpos no processo educativo.

Ao manter um modelo educacional eurocêntrico, a escola reproduz normatividades, hierarquiza corpos com base em raça, gênero e sexualidade. A escola mantém currículos e práticas pedagógicas classificatórias, ignorando saberes indígenas, afro-brasileiros e femininos, refletindo a lógica colonial. Assim, a educação escolar segue como um instrumento na perpetuação do epistemicídio sistêmico.

Segundo Grosfoguel (2016), epistemicídio seria a destituição de conhecimentos que o homem branco impôs aos povos americanos durante o processo de colonização. Trata-se da morte, por assim dizer de toda e qualquer produção intelectual que não fosse europeia (no caso: branca). A colonização buscou destituir os povos de poderem ser e viver de forma não análoga ao modelo europeu, ao imporem suas concepções de como ser e existir, conforme a moralidade cristã. Essa moralidade funciona como suporte da Matriz Colonial do Poder, a MCP (Mignolo, 2017).

Assim sendo, o epistemicídio ataca as concepções de como ser homem e ser mulher e as formas de expressar afetos, criando uma hierarquização entre os seres e os classificando conforme esta racionalidade europeia, que se fundamenta nos preceitos da cristandade. Destaca no topo da pirâmide humana o homem, o qual é branco e provavelmente heterossexual.

Mignolo (2017) explica que a ideia positiva de modernidade resultou da exploração marítima. A MCP estabeleceu uma narrativa valente desse fato, apresentando as invasões territoriais como fruto de um espírito desbravador dos europeus. A confiança na modernidade associa-se à racionalidade, ou seja, à ruptura do pensar teocêntrico (parcial, pois a metafísica religiosa seguiu orientando a ciência, apesar de negada) e à instalação do saber científico, significando uma narrativa (histórica) favorável aos feitos e conquistas europeias ao longo do tempo.

Ao justificar a urgência de dominar mentes e explorar corpos para o descarte de certas vidas humanas, a MCP validou algumas formas de conhecimento em detrimento de outras, levando à lógica colonial da produção e estruturação do racismo e do patriarcado.

A MCP expõe a construção de uma episteme cristã disfarçada de discurso secular da ciência. O antropocentrismo da modernidade é uma mescla da crença em um Deus único/sagrado concebido em um corpo masculino branco, e que presumia relações heterossexuais como a norma. A partir daí, ocorrem as distinções de gênero e as imposições normativas para a sexualidade (Mignolo, 2017, p. 6). Nessa lógica, desumaniza-se conforme a tonalidade da pele, assim como a função social da sexualidade e a generificação dos corpos. Conforme Meyer (2003), na tradição humanista ocidental, o corpo foi historicamente relegado a uma posição inferior em pares como corpo-alma ou corpo-mente. Naturalizam-se as oposições entre natureza e racionalidade. O corpo não era considerado algo da cultura ou da política, e a educação, aparentemente, não se preocupava com ele.

O aparentemente vem ao encontro do pensamento de Mignolo (2017), de que a epistemologia ocidental, identificada por Meyer (2003) como tradição, se sustentou nessa narrativa branca, masculina e heterossexual, criada à semelhança do Deus cristão. A racionalidade aceita/permitida pelo e para o cristianismo teria de negar o corpo e toda experiência sentida por este corpo.

A colonialidade enquanto vértice constituinte da modernidade edificou uma hierarquia de gênero/sexo global, estabelecendo a compreensão do patriarcado europeu em detrimento de outras formas de expressão e configuração de gênero e sexo, inventando as categorias homossexual/heterossexual, homem/mulher.

Para as populações originárias das Américas, o binarismo de gênero imposto (homem/mulher) era desconhecido, pois suas cosmologias permitiam maior fluidez no que hoje chamamos de masculino e feminino. A psicóloga indígena Geni Núñez (2023) destaca que a sexualidade universalizante e as categorias de heterossexualidade ou homossexualidade, trazidas pelos colonizadores europeus, não podem ser pensadas de forma a-histórica em contextos indígenas. Assim, gênero, sexualidade e raça são marcadores de diferenciação cujos significados foram historicamente construídos a partir dos mecanismos de invasão e exploração europeus.

Para o pensamento decolonial, a escola não pode ser compreendida desconsiderando a história e as intencionalidades de dominação e exploração de pessoas e espaços. A sua base eurocêntrica e eurocentrada postula uma homogeneização do pensamento, já que foi concebida pela perspectiva da modernidade.

A centralidade escolar na cultura mantém a perpetuação de uma narrativa única em torno da colonização, a qual é apresentada como algo do passado e totalmente inexistente na atualidade. Núñez (2023) argumenta que a escola segue ensinando que a distinção entre saberes (povos) foi uma ação no passado, uma etapa da História, hoje superada. Esta ideia de superação também se refere ao dispositivo de hierarquização do humano e do não-humano no processo colonial engendrado pela missão civilizatória cristã.

A colonialidade do gênero refere-se à forma como as relações de poder e hierarquia de gênero são perpetuadas e reforçadas por meio da colonização. A colonização não apenas impôs sistemas de exploração econômica, mas também uma visão de gênero eurocêntrica e heteronormativa que marginaliza e oprime as pessoas fora desse padrão.

Essa colonialidade se manifesta de várias maneiras, impondo as posições de gênero binários e hierárquicos, da heterossexualidade como a única forma "aceitável" de sexualidade e desvalorizando e objetificando os corpos que não estão de acordo com o padrão eurocêntrico. Esse fenômeno está intrinsecamente ligado à colonialidade da raça e do poder, sendo as hierarquias de gênero construídas e mantidas dentro de um sistema de opressão mais amplo.

A modernidade organiza o mundo ontologicamente em termos de categorias homogêneas, atômicas, separáveis. A crítica contemporânea ao universalismo feminista feita por mulheres de cor e do terceiro mundo centra-se na reivindicação de que a intersecção entre raça, classe, sexualidade e gênero vai além das categorias da modernidade. Ser *mulher* e *negro* são termos para categorias homogêneas, atomizadas e separáveis, então a sua intersecção mostra-nos a ausência das mulheres negras - e não a sua presença. Assim, ver mulheres não brancas é ir além da lógica categorial. [...] (Lugones, 2014, p. 935).

Neste ponto, a autora justifica a necessidade de se pensar em uma colonialidade de gênero também como crítica aos homens que, mesmo desenvolvendo teorizações decoloniais e anticoloniais, seguem ignorando as opressões que as mulheres negras, ameríndias e fora do norte global sofrem. Assim sendo, a colonialidade de gênero ajudaria a quebrar com a lógica categorial, que é dicotômica e hierárquica, tornando-se a base para “o pensamento capitalista e colonial moderno sobre raça, gênero e sexualidade” (Lugones, 2014, p. 935).

Essas dicotomias entre homem e mulher, branco e negro, ou colonizador e colonizado criam uma hierarquia entre o que é humano e não-humano, pois estabelecem critérios ou condições para reconhecer a humanidade naquele corpo. Para o colonizador, os seres humanos são apenas os homens brancos, heterossexuais e cristãos. Assim, a perpetuação da humanidade deveria ser gerada por um ventre branco e cristão. Todos que não se encaixam nesse perfil não são considerados humanos e podem ser explorados. São aquilo que Mignolo (2017) coloca como vidas descartáveis.

Ao se colocar *ventre branco*, a sexualidade fica invisibilizada. Por isso, a interseccionalidade torna-se fundamental para Maria Lugones na compreensão dos processos de hierarquização dos seres. Não é apenas a sexualidade que fica imposta como heterossexual, mas as vivências de todas as mulheres que não são brancas.

Aqui se faz importante retomar a ideia da MCP: o Ocidente tornou-se vértice da humanidade. “Desse ponto de vista, pessoas colonizadas tornaram-se machos e fêmeas. Machos tornaram-se não-humanos-por-não-homens, e fêmeas colonizadas tornaram-se não-humanos-por-não-mulheres” (Lugones, 2014, p. 937). Assim, se mulheres colonizadas são uma categoria vazia, não são mulheres.

Lugones defende estratégias de resistência à colonialidade do gênero, argumentando que "não há mulheres colonizadas enquanto ser". A autora foca na valorização de saberes indígenas e afrodescendentes, na criação de alianças entre grupos marginalizados e na reivindicação de identidades e sexualidades dissidentes. Essa resistência, historicamente complexa, reside na "tensão entre a sujeitificação [...] e a subjetividade ativa" (2014, p. 939-940).

Por fim, a história da escola no Brasil está ligada à Igreja Católica, desde as missões jesuítas no período colonial. A presença missionária impôs crenças, embora justificadas como um "fazer o bem". Em nome do bem hierarquizam a humanidade. Para descolonizar o pensamento, é essencial reconhecer que opressões e violências muitas vezes se perpetuam em nome do amor e do bem e é preciso desconfiar ao que foi ensinado como justo e correto sob a premissa do amor (Núñez, 2023).

### **3 A FEMINIZAÇÃO DA ESCOLA: QUANDO AS MULHERES TORNARAM-SE ESSENCIAIS PARA A EDUCAÇÃO? EXISTEM PROFESSORAS LÉSBICAS?**

Tomando a teorização da Matriz Colonial do Poder e a colonialidade do gênero, expostos anteriormente, a escola se configurou para expressar ou legitimar conhecimentos específicos, assim como estabelecer a quem estes saberes são destinados. A escolarização foi introduzida no cenário brasileiro através da colonização, iniciada pelos jesuítas em defesa da fé católica. Sendo assim, no princípio, o ensinar era um ofício masculino e dirigido aos meninos.

Louro (1997) explica que a escola se baseia nas distinções, nas diferenças. O seu surgimento enquanto lugar privilegiado do saber está ligada à distinção, pois foi concebida, para acolher de forma diferente as distintas classes sociais, os gêneros, as sexualidades e as raças. Introduziu-se a separação entre quem frequenta os bancos escolares, dotando-se aquelas/es destinadas/os a um "futuro promissor" e as/os que estão destinadas/os a trabalhos que exijam força física. A classificação hierárquica entre a intelectualidade e o corpo é uma concepção ainda existente entre professores e estudantes.

Entretanto, a escola nunca se satisfaz apenas com a separação entre saber (razão) e fazer (corpo). Ela estabelece outras formas de classificar, diferenciando em raça, classe, gênero e sexualidade como dito acima. Pensadores da educação e o

Estado, por meio de legislações, passaram a definir o quê, quando e onde ensinar. O objetivo era formar cidadãos, trabalhadores eficientes e, ocasionalmente, indivíduos críticos. Assim, a escola atua tanto na produção quanto na reprodução de modos de ser e existir no mundo.

Mesmo que ocorra mudanças conforme o contexto, a escola mantém a função de moldar indivíduos e coletividades. Por sua centralidade, a escola é um espaço de intensa disputa, onde os interesses políticos, econômicos e culturais se chocam em torno de sua função social.

Por muito tempo, foi proibido o acesso de mulheres aos espaços escolares. Elas eram consideradas naturalmente incapazes para atividades escolares, devido a suposta fragilidade feminina que essencialmente as destinava unicamente ao lar e à maternidade. Essa crença essencialista dividiu a humanidade, definindo posições sociais e desconsiderando as influências culturais na formação dos indivíduos.

As produções dicotomizadas das subjetividades evidenciam o quanto o gênero é uma categoria relacional da forma que somos socializados, exprimem desigualdades no que se pode ser considerado feminino (mulher) e masculino (homem). Para Joan Scott (1995), o gênero é tanto uma construção social e cultural das diferenças sexuais percebidas quanto uma forma fundamental de organização e legitimação das relações de poder dentro de uma sociedade. Essa definição visa analisar como as construções de masculinidade e feminilidade são formadas, perpetuadas e alteradas historicamente, e suas conexões com as relações de poder. Embora os estudos de gênero tenham superado a visão essencialista, eles inicialmente não consideraram as distinções influenciadas pela raça e sexualidade.

A partir dos estudos decoloniais e interseccionais, juntamente com as pesquisas fundamentadas nas chamadas teorias queer e pós-críticas, das feministas negras e lésbicas, os estudos em torno do gênero vão apontar que as relações de poder se sustentam a partir da estruturação social e histórica que hierarquiza as relações existentes por meio da inscrição de uma modernidade inventada. Aponta-se que a linguagem exerce papel fundamental na manutenção de relações hegemônicas, pois a colonialidade se vale de recursos discursivos.

Para Maria Lugones (2014), na perspectiva da colonialidade, gênero não é uma categoria universal. Pois, o sistema de gênero binário e hierárquico (homem/mulher) que conhecemos é uma invenção específica do colonialismo eurocêntrico moderno.

Para Judith Butler (2020), o gênero não é expressão de um "eu" interior ou uma consequência direta do sexo biológico, mas sim uma performatividade social, uma estilização repetida do corpo através de atos e gestos que ao serem naturalizadas, produzem a aparência de uma identidade de gênero coerente. A performatividade não é uma escolha consciente e individual a cada momento.

O gênero é uma citação repetida e ritualizada de normas de gênero socialmente estabelecidas. Ao se reiterar as normas, o gênero torna-se inteligível dentro de um determinado contexto cultural. O ato de performar cria a ilusão de que existe uma identidade de gênero subjacente e coerente. Não há uma "verdadeira" identidade de gênero por trás das expressões de gênero. A própria identidade de gênero é um efeito ou produto dessas performances reiteradas, estando intrinsecamente ligada a estruturas de poder e normas regulatórias, particularmente a heterossexualidade compulsória. As normas de gênero são reforçadas positivamente socialmente, e os desvios dessas normas podem levar à marginalização e à exclusão (Butler, 2020).

Monique Wittig (2022) afirma que o gênero não é uma identidade de expressão social da biologia, mas sim uma categoria política e linguística criada e mantida pelo sistema heterossexual, que coloca às mulheres a serviço dos homens através do pensamento hetero. Ela cunha o termo "pensamento hétero" para descrever o sistema de pensamento que naturaliza a heterossexualidade e, conseqüentemente, cria e mantém as categorias de gênero como relações de poder. Esse pensamento permeia a linguagem, as instituições e as relações sociais.

Mulheres e homens são construídos socialmente. Esse processo de socialização/subjetivação é marcado pela produção de distinções dos corpos. Estabelecem-se hierarquizações, exclusões, omissões e referências homogeneizantes nas formas de ser, de agir e de estar no mundo. A linguagem aparece para estabelecer inteligibilidade a essas normatizações, invocando categorizações, classificações de quem é homem e de quem é mulher, instituindo assimetrias nas relações de poder.

Então, a escola não se limita a transmitir conhecimentos, nem mesmo apenas os produz. Ela também fabrica sujeitos; produz identidades étnicas, de gênero, de classe; e essas identidades estão sendo produzidas através das relações de desigualdade.

Dados do Censo Escolar 2023 (MEC/INEP) mostram que, no Ensino Fundamental, a distribuição de matrículas entre meninos e meninas é equilibrada. Contudo, do Ensino Médio em diante, a participação feminina é maior. Mulheres também apresentam menores taxas de repetência e evasão escolar em todos os níveis. Já na docência da educação básica, mulheres são maioria absoluta (79,5% dos 2,4 milhões de docentes), predominando em todas as etapas e em cargos de direção (81,6%). Em instituições com salários mais altos, como os Institutos Federais, a proporção de homens ainda é maior no corpo docente, apesar do crescimento da participação feminina. É importante notar que o Censo coleta dados de "sexo", não "gênero" ou orientação sexual.

As escolas hoje são majoritariamente ocupadas por mulheres, tanto alunas quanto professoras, indicando uma feminização do espaço escolar. Guacira Lopes Louro (2013), em "Mulheres na Sala de Aula", explica que essa presença feminina na docência, sobretudo na educação básica, não é natural, mas sim resultado de um complexo processo histórico, social e político.

Louro (2013) argumenta que a feminização do magistério está intrinsecamente ligada a fatores como a expansão da escolarização pública, a necessidade de mão de obra mais barata e a construção de uma posição social para a mulher associada ao cuidado e à maternidade. Esta ideia de que as mulheres são naturalmente mais aptas ao ensino, expressa como essa crença serve para justificar salários mais baixos e menor reconhecimento social da profissão.

As implicações dessa feminilização, como a desvalorização simbólica e econômica do trabalho docente, frequentemente é visto como uma extensão do trabalho doméstico e do cuidado. Louro (2013) também discute como as relações de gênero se manifestam na sala de aula, tanto nas interações entre professoras e estudantes quanto nas expectativas e nos estereótipos de gênero que permeiam o currículo e as práticas pedagógicas. Aponta a importância de se analisar como as identidades de gênero são construídas e performadas no espaço escolar, e como as

professoras, muitas vezes sem perceber, podem reproduzir as normas de gênero dominantes.

A presença feminina na escola é incontestável e as razões são apresentadas por uma transformação social no contexto brasileiro no final do século XIX, pelas mudanças em curso naquele momento. O magistério passou a ser uma profissão indicada às mulheres, já que elas poderiam exercer publicamente suas características naturais (mãe) que era resguardado para o espaço privado.

#### **4 DOCÊNCIA E LESBIANIDADES**

Nos últimos anos, incorporou-se à discussão educacional o termo “ideologia de gênero”, um sintagma construído com o objetivo de impedir avanços na discussão sobre os direitos das mulheres e das pessoas LGBTQIA+. Como discutido anteriormente, devido ao seu caráter de centralidade na cultura, a escola torna-se espaço privilegiado para se promover o combate à discriminação, o preconceito e a exclusão resultantes do sexismo e de toda forma de preconceito.

Com o crescimento de pesquisas sobre a escola e as relações generificadas e a escolarização como um processo de ratificação dos discursos reforçadores de uma sexualidade padrão (a heterossexualidade), conjuntamente com as pressões dos movimentos sociais, as questões de gênero e de sexualidade na educação passaram a ser discutidas como uma prerrogativa pelo Estado brasileiro, tanto no que tange ao seu debate, como no programa Brasil sem Homofobia (2004), como de sua interdição nos governos da extrema-direita.

Potencializaram-se as reflexões em torno das práticas pedagógicas, do currículo escolar, das causas da evasão por uma perspectiva dos estudos de gênero e sexualidade, favorecendo a discussão sobre a necessidade de se garantir legalmente o combate às múltiplas violências existentes no espaço escolar, por meio do termo identidade de gênero em documentos educacionais que objetivam assegurar o direito à educação; por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE).

Contudo, em 2013, durante a tramitação do PNE, o termo “gênero” foi suprimido do texto final. Essa alteração foi obtida por setores conservadores. Eles nomearam de “ideologia de gênero” a proposta em tramitação, e através das diferentes mídias

disseminaram o pânico moral manipulando o significado e o sentido do conceito de gênero. Essa supressão produziu um receio em propor as discussões e ações de combate à uma cultura sexista e heteronormativa na e da escola.

A disputa pedagógica sobre gênero e sexualidade reativa a compreensão de Foucault acerca dos regimes de verdade. Essa discussão, ao conectar direito, educação e sexualidade, inverte a lógica moral do direito ao defender uma democracia pautada pela "vontade da maioria", que é entendida como "naturalmente" heterossexual e cisgênera. (Nardi, Rios, Machado, 2012).

Ao debater sobre sexualidade e gênero na escola, a instituição revela seu potencial transformador. Em resposta, grupos "anti-gênero" desqualificam a ciência e a universidade para manter sua coerência discursiva, buscando substituir o debate político e a democracia por um regime teocrático e conservador, fundamentado na religião, na "tradição" e em uma visão excludente baseada em uma definição essencialista das diferenças entre homens e mulheres.

Por estas razões, é necessária a reflexão sobre a heterossexualidade compulsória (Rich, 2010) como um sistema político que serve para organizar e controlar as mulheres; perpetuar a dominação masculina; e negar a visibilidade e a validade da existência lésbica e de outras formas de relacionamento entre mulheres. Reconhecer a existência de outras formas de expressar desejo e afeto entre as mulheres, é uma forma de autorizar e legitimar o desmonte ou reorganização simbólica deste sistema político, colocando as mulheres em condições de "igualdade" com os homens.

São os atravessamentos desse lugar disputado politicamente, com a maioria de mulheres na docência, de formação e reiteração de normas atribuídas à biologia quando se fala em sexualidade, que devemos refletir sobre a docência e as mulheres lésbicas como docentes.

Devemos questionar como a heterossexualidade compulsória atravessa as práticas pedagógicas, as identidades docentes das professoras lésbicas, também como os processos discriminatórios escolares e laborais afetam as experiências destas que atuam em um lugar estruturado na e pela colonização. A construção da identidade docente de professoras lésbicas é um processo complexo, bastante

influenciado por experiências de violência de gênero e sexualidade, ocorridas no espaço escolar e fora dele.

A escola por ser permeada por normas de uma heterossexualidade compulsória instiga as professoras lésbicas a negociar suas identidades de maneira constante, precisando equilibrar sua orientação sexual com as expectativas profissionais, o que pode ser um desafio contínuo na construção de suas identidades docentes.

Patrícia Maciel e Maria Manuela Alves Garcia (2018) pesquisaram como as professoras lésbicas produzem a docência e o currículo. Elas definem as ações dessas professoras como práticas pedagógicas subversivas, pois gestam rompimentos com o currículo em gênero e sexualidade. As autoras ressaltam que essa pedagogia subversiva não é sistematizada apenas por serem lésbicas. Ocorre pela aproximação, acolhimento e entendimento mútuo com estudantes que também enfrentam dificuldades impostas pela escola devido a questões de gênero e sexualidade.

Assim, a existência destas mulheres em uma sala de aula, já que a legitimidade de suas existências é borrada pelo apagamento de suas memórias e experiências provoca a reflexão e o movimento de aproximação dos e das estudantes em relação à diversidade.

Podemos pensar sobre as possibilidades de as professoras lésbicas utilizarem suas experiências para produzir uma pedagogia que questiona os padrões heteronormativos e reinventa suas identidades como docentes. Elas poderiam criar movimentos de produção de subjetividade que entrelaçam suas vivências pessoais com as práticas pedagógicas, mesmo que de forma sutil ou não explícita.

Em um ambiente escolar feminizado e cheio de regulações, professoras lésbicas enfrentam cobranças silenciosas e invisibilização. A crença social de que a mulher possui uma aptidão natural para o cuidado e o amor maternal destitui simbolicamente essas professoras, devido à heteronormatividade e à performatividade de gênero. Elas sofrem uma dupla discriminação: são mulheres e são lésbicas. Suas existências são constantemente negadas, pois são vistas apenas como fêmeas, e não como mulheres em sua plenitude (Lugones, 2014).

O ideal cristão de salvação pela palavra ou pelo exemplo ainda circulam silenciosamente nas escolas brasileiras, devido ao seu passado colonial. Então, as professoras lésbicas ao não performatizar o gênero, rompem e resistem à heteronormatividade provocando ruídos em torno desta identidade silenciada. Contudo, ainda, a docência está envolta do silenciamento da sexualidade feminina.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a escola como um espaço de (re)produção da heteronormatividade revela a complexidade das dinâmicas de poder que moldam a experiência de professoras lésbicas. A escola, longe de ser um espaço neutro, fortalece e dissemina normas heterossexuais como universais e desejáveis. Ela marginaliza e silencia identidades dissidentes. Essa lógica não apenas invisibiliza as existências LGBTQIA+, mas também impõe um custo emocional e profissional para as professoras lésbicas que atuam nesse ambiente.

A decolonialidade mostra que as normas de gênero e sexualidade presentes na escola são um legado do projeto colonial, que buscou impor um modelo de família e de relações afetivas eurocêtricas. Descolonizar a escola implica, portanto, questionar e desconstruir essas normas, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso para todas as identidades. Para construir escolas inclusivas e equitativas, é essencial que as instituições implementem políticas que promovam o respeito à diversidade, a revisão curricular, a formação de professores sensíveis e a criação de espaços seguros para estudantes e docentes LGBTQIA+.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 19. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 26 jul. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORE, Mary Del. História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935–952, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqznzb>, Acesso em: 11 jul. 2025.

MACIEL, P. D.; GARCIA, M. M. A. A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230022, 2018. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100117&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100117&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 19 jul. 2024.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2024.

NARDI, Henrique Caetano; RAUPP RIOS, Roger; MACHADO, Paula Sandrine. Diversidade Sexual: políticas públicas e igualdade de direitos. Athenea Digital. **Revista de Pensamiento e Investigación Social**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 255–266, 2012. Disponível em: <https://atheneadigital.net/article/view/v12-n3-nardi-raupp-machado>. Acesso em: 11 jul. 2025.

NÚÑEZ, G. **Descolonizando afetos**: experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas- Estudos gays**: gêneros e sexualidades, v. 4, n. 05, 2010.



SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 11 jul. 2025.

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