

## LÉSBICAS E ENSINO SUPERIOR: ENTRE O SILÊNCIO E A FALA

Daniela Auad \*  
Luisa Bitencourt Martins \*\*

**Resumo:** O presente texto aborda acesso e permanência de lésbicas nas universidades. Os questionamentos analíticos no cerne da pesquisa baseiam-se no conceito de heterossexualidade compulsória de Adrienne Rich, de modo a refletir como este elemento pode interferir nas trajetórias universitárias de lésbicas. Também ancorada pelos pensamentos de Audre Lorde sobre a transformação do silêncio em ação, apresentam-se dados acerca da visibilidade lésbica através da linguagem, esta como uma das apostas para o enfrentamento das desigualdades acadêmicas. Assim, ao buscar compreender a construção das representações lésbicas nas universidades, são analisados relatos gerados a partir de questionário online, com participação de 110 lésbicas de universidades em Porto Alegre (RS) e região metropolitana. Foram selecionados relatos passíveis de serem percebidos como intolerância e preconceito, na universidade. As informações indicam ainda raça/etnia e área de conhecimento do curso como fatores de influência em tais fenômenos. Foram destacadas respostas que apresentam quatro tipos de situações, a saber: a lesbianidade foi negada por docentes ou colegas; ocorreu isolamento social no ambiente acadêmico resultante e em resposta à visibilidade lésbica; a sexualidade das lésbicas foi reivindicada como fetiche por colegas homens; e as lésbicas confrontaram comentários homofóbicos e lesbofóbicos na universidade. Ao romper o silêncio, as falas das participantes da pesquisa puderam potencializar o enfrentamento às discriminações sofridas pelas estudantes lésbicas. Assim, as considerações deste artigo objetivam divulgar os resultados encontrados e fortalecer tanto o campo de estudos quanto ampliar as possibilidades de acesso e permanência para lésbicas nas universidades.

**Palavras-chave:** Lésbicas; Feminismos; Ensino Superior; Relações de Gênero.

## LESBIANAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR: ENTRE EL SILENCIO Y LA HABLA

**Resumen:** Este trabajo explicita datos sobre acceso y permanencia de las lesbianas en las universidades. Los ejes de investigación se apoyan en el concepto de heterossexualidad obligatoria de Adrienne Rich, a fin de reflexionar cómo este elemento puede afectar las trayectorias universitarias lesbianas. Los pensamientos de Audre Lorde sobre la transformación del silencio en acción basan la discusión acerca de la visibilidad lesbiana a través del lenguaje, una de las apuestas para abordar las desigualdades académicas. Para comprender la construcción de las representaciones lesbianas en las universidades, se analizan relatos recolectados por medio de cuestionario en línea, con participación de 110 lesbianas de universidades en Porto Alegre (RS) y área metropolitana. Los informes que se seleccionaron podrían percibirse como intolerancia y prejuicio en la universidad e indican raza/etnia y área de conocimiento de la carrera académica como factores de influencia en tales fenómenos. Se destacan en las respuestas cuatro tipos de situaciones, a saber: profesores y colegas negaron la lesbianidad; aislamiento social ocurrió en la universidad en respuesta a la visibilidad lesbiana; la sexualidad lesbiana reclamada como fetiche por colegas hombres; y las lesbianas confrontaron comentarios homofóbicos y lesbofóbicos en la universidad. Al romper el silencio, los discursos de las participantes pudieron potencializar el enfrentamiento frente a las discriminaciones. Por ello, las reflexiones en este texto se plantean con objetivo de difundir los resultados de la investigación y fortalecer tanto el campo de estudio como también ampliar posibilidades de acceso y permanencia para lesbianas en las universidades.

**Palabras-clave:** Lesbianas; Feminismos; Enseñanza superior; Relaciones de género.

## **Heterossexualidade compulsória e linguagem como visibilidade**

A fim de pensar a produção de violências contra lésbicas dentro das universidades e, assim, buscar sólido fundamento para nossas pesquisas, apresentamos o conceito de heterossexualidade compulsória, difundido em 1980 pela feminista estadunidense Adrienne Rich (2010). Esta ideologia se baseia na ideia de que homens e mulheres são polos opostos e complementares, em que o casamento entre um homem e uma mulher seria o caminho natural para eles, invisibilizando a existência lésbica. Rich (2010) afirma que diferentes mulheres, de diferentes épocas e pertencendo a uma variedade de etnias e raças, situações sociais, entre outras particularidades, são empurradas à heterossexualidade de forma violenta, embora nem sempre da mesma maneira, como as lésbicas negras que somam as exclusões sociais motivadas por aspectos de raça e de gênero às motivadas por sua sexualidade. Outras autoras desenvolvem este tema mais minuciosamente, como a estadunidense Audre Lorde em diversos textos, especialmente em *Não há hierarquias de opressões (s/d)*.

A autora elucida que as opressões vividas por ser mulher, negra e lésbica agem conjuntamente, não é possível hierarquiza-las ou separá-las, pois enquanto lésbica sempre será negra e enquanto negra sempre será lésbica. Segundo Lorde (s/d), se faz necessário lutar contra todas as opressões de grupos discriminados socialmente para alcançar tolerância e liberdade a todos, sem permitir que as identidades particulares de cada grupo sejam razão para separá-los. À vista disto, quando pensamos as lésbicas nas universidades, distintos padrões irão marcar diferenças em suas trajetórias, como os de gênero, sexualidade, classe, raça, geração, entre outros. As pesquisadoras Daniela Auad e Ana Luisa Cordeiro (2018) realizaram estudo sobre mulheres cotistas negras lésbicas e bissexuais, refletindo sobre estratégias de resistência destas mulheres, que carregam consigo pelo menos três opressões: de gênero, de sexualidade e de raça. Assim, elas reiteram que a universidade se apresenta como um não lugar às cotistas negras lésbicas e bissexuais:

uma vez que, na universidade, não lhes caberia a função de intelectuais, segundo um conjunto de representações que relacionam raça, classe e gênero de modo a privilegiar homens, brancos e

ajustados aos padrões reconhecidamente heterossexuais e capitalistas (AUAD; CORDEIRO, 2018, p. 192).

A autora Cheryl Clarke (1988) analisa questões de resistência de mulheres negras lésbicas na sociedade estadunidense, de modo a estudar suas aproximações e distanciamentos com mulheres brancas e homens negros, marcando as singularidades de ser negra e lésbica - formadas, concomitantemente, pelo racismo estrutural e pelo sexismo homofóbico. Clarke (1988) considera que a heterossexualidade “viril” força todas as mulheres à servidão, ainda que articulada diferentemente para as que vivem conjuntamente outras opressões, como mulheres pobres e não-brancas. Portanto, ela defende um feminismo lésbico que seja ao mesmo tempo antirracista e classista, apostando, assim como Adrienne Rich (2010), no potencial da visibilidade lésbica como propulsora de mudanças na libertação das mulheres. Ao conceituar a heterossexualidade compulsória, Rich (2010) postula que os homens, para impor a heterossexualidade, fazem uso de forças físicas e mentais:

nós não estamos confrontando apenas a manutenção simples da desigualdade e da posse de propriedade, mas também um feixe difuso de forças que abarcam desde a brutalidade física até o controle da consciência (RICH, 2010, p. 25).

Segundo a autora, o perigo destas forças é que elas convencem – ou, melhor dizendo, socializam – as mulheres reafirmando o casamento heterossexual como sua melhor opção, mesmo no caso de viverem situações violentas, como o estupro dentro do casamento ou a violência física. Para a autora, todas as mulheres são vítimas desta dominação masculina, manifestada na heterossexualidade compulsória. Adrienne Rich (2010) afirma que a heterossexualidade compulsória normaliza a prostituição feminina, facilitando o trabalho dos cafetões, bem como faz a filha estuprada pelo pai aceitar a situação em nome do resguardo da família. Além disto, a heterossexualidade incita que as mulheres realizem o trabalho doméstico para os homens, ganhem menos em salários mesmo quando em cargos iguais e fiquem confinadas em casa, ao reforçar, por exemplo, o medo do estupro ao sair na rua sozinha ou pela noite. Homens adolescentes aprendem desde cedo a exigir a escravidão sexual das mulheres, se eximem de seus atos por serem ditos “naturais” ao macho e não aceitam “não” como resposta (utilizando de violência física ou

psicológica quando necessário). Enquanto estas violências são normalizadas na sociedade, a possibilidade de ser lésbica é marcada como indesejável e desprezível.

Assim, Rich (2010) afirma que as mulheres aprendem a aceitar estes comportamentos masculinos como um dogma e mesmo quando há intensas alianças entre mulheres parceiras, amigas, colegas de trabalho etc., elas podem se negar a romper a credibilidade masculina. A ideologia da heterossexualidade não só prepara uma mulher para casar, necessariamente com um homem, como também busca excluir qualquer possibilidade de que ela tenha relações sexuais com outras mulheres. Ou seja, para além do enfrentamento às desigualdades baseadas nas relações de gênero, Rich (2010) afirma que deve ser enfrentado também o reforço à heterossexualidade, visto que é através dela que os homens retiram das mulheres seus direitos físicos, econômicos e emocionais. A visibilidade lésbica, então, se apresenta como um dos meios para realizar este enfrentamento.

A poeta Audre Lorde, no texto *A Transformação do Silêncio em Linguagem e Ação* (s/d), faz importantes contribuições sobre a visibilidade através da linguagem. Para a autora, temos medo de falar em razão da dor que romper o silêncio pode causar. No entanto, ela afirma que já estamos submetidas a diversas formas de dor, sendo a espera pela coragem ou pela voz de outras que falem por nós algo que apenas nos deixará afogadas em silêncios:

[...] porque a máquina vai tratar de nos triturar de qualquer maneira, tenhamos falado ou não. Podemos nos sentar num canto e emudecer para sempre enquanto nossas irmãs e nossas iguais são desprezadas, enquanto nossos filhos são deformados e destruídos, enquanto nossa terra está sendo envenenada, podemos ficar quietas em nossos cantos seguros, caladas como se engarrafadas, e ainda assim seguiremos tendo medo. (LORDE, s/d, p. 24).

A linguagem, assim sendo, emerge como importante arma para se expressar e se fazer visível. Lorde (s/d) faz indagações às mulheres: “Que palavras ainda lhes faltam? O que necessitam dizer? Que tiranias vocês engolem cada dia e tentam torná-las suas, até asfixiar-se e morrer por elas, sempre em silêncio?” (LORDE, s/d, p. 22).

Para pensar como as identidades lésbicas são representadas através da linguagem, trazemos ainda reflexões de Stuart Hall (2016), acerca do conceito de

identidade. Segundo o autor, as identidades são construídas social e culturalmente, dentro de um processo de valoração. Grupos que socialmente detêm mais poder buscam hierarquizar e fixar esta valoração, afirmando ou negando as identidades, de modo a criar uma oposição entre elas. Logo, a identidade lésbica é construída não somente na representação daquilo que ser lésbica é, mas também no que não é: *não ser* heterossexual. Em vista disto, de acordo também com Rich (2010), ser heterossexual passa a ser usualmente representado como ideal, enquanto ser lésbica passa a estar no campo da repulsa. Por serem construídas socialmente, as identidades não são estáticas, podendo ser transformadas. Em outras palavras, se a linguagem é um lugar em que se constrói a heterossexualidade compulsória, também pode ser através dela que a modificamos. Inspiradas nas autoras em tela, nos propomos neste artigo a investir na linguagem como estratégia para disputar as representações de identidades lésbicas nas universidades, posto que compreendemos que elas influenciam nas trajetórias acadêmicas das estudantes.

### **Gênero e sexualidade no contexto atual do Brasil**

De acordo com o relatório *Violência LGBTQFóbicas no Brasil: dados da violência* (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018), foram registradas 133 denúncias de violências contra lésbicas em 2016, indicando pelo menos uma tentativa de violência a cada três dias. Ao lado disso, o Grupo Gay da Bahia (GGB), uma das organizações mais antigas do Brasil em direitos LGBTQs, tem realizado levantamento de dados sobre violências contra LGBTQs por todo o país. No relatório *Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil: Relatório 2018*, o GGB encontrou 420 mortes, sendo 52 delas de lésbicas. Estes indicadores de violências e mortes indicam a situação de vulnerabilidade de LGBTQs no Brasil, entretanto, se faz importante marcar a subnotificação destes dados.

Ainda, em 2018, foi publicado o *Dossiê de Lesbocídio no Brasil*, das pesquisadoras Milena Cristina Carneiro Peres, Suane Felipe Soares e Maria Clara Dias. Este documento é fruto de pesquisa desenvolvida em parceria com os Programas de Pós-graduação em Filosofia da UFRJ e em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva da UFRJ/UFF/UERJ/Fiocruz. Para coleta de dados, elas investigaram notícias veiculadas pela mídia, *sites* de mídias sociais e acionaram

organizações lésbicas e lésbicas autônomas. Assim, nesta publicação, há registro, entre 2014 e 2017, de 126 mortes de lésbicas em que o fator *ser lésbica* foi influenciador (lesbocídio). Durante o ano de 2018, as pesquisadoras realizaram em tempo real análises e, apesar de ainda não haver publicação oficial com os dados referentes ao ano inteiro, o site do grupo de pesquisa indica 117 lesbocídios somente no período de janeiro a setembro de 2018 (PROJETO DE PESQUISA LESBOCÍDIO, 2018). As autoras denunciam a negligência da sociedade com as lésbicas, em virtude das dificuldades em encontrar estes dados, principalmente em relação a lésbicas negras e indígenas (PERES; FELIPPE; DIAS, 2018). Afinal, obter dados mais próximos à realidade colaboraria para o enfrentamento das violências e para a exigência e criação de políticas públicas.

Com a intenção de modificar as lógicas sociais que situam LGBTs nas estatísticas mencionadas, os Movimentos Sociais têm papel importante na luta contra as injustiças sociais, pois vêm conquistando alguns direitos e exigindo espaço em diferentes setores. A legitimação de teorias feministas nos campos de pesquisas acadêmicas é uma das conquistas que podemos mencionar. Segundo bell hooks<sup>1</sup> (2018), as teorias feministas estudadas no interior dos Movimentos Sociais ganharam espaço nas universidades desde a década de 1970. Nos Estados Unidos, os Estudos das Mulheres contribuíram para que muitas mulheres se informassem sobre pensamentos e teorias feministas e participassem mais como produtoras de saber.

Em relação à educação brasileira, destacamos nos primeiros anos do século XXI as iniciativas de formação sobre gênero e sexualidade dentro da escola. Foi implementada uma série de projetos que abertamente buscam a ampliação de direitos humanos para mulheres e LGBTs, dos quais destacamos os promovidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Entre 2005 e 2006 a Secad/MEC participou em 19 eventos nacionais sobre gênero, feminismos, homofobia e outros temas relacionados, dialogando com os Movimentos Sociais e a Academia, conforme o documento *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* (2007). A Secad/MEC oportunizou, durante o governo Lula, editais como o projeto *Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual*, realizado em

2005 e 2006, no qual 48 projetos foram selecionados e 15 foram financiados. No ano seguinte, o projeto foi reestruturado para aumentar seu alcance, tendo em seu texto os objetivos de impulsionar a “promoção e valorização, no contexto escolar, da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero, no enfrentamento ao sexismo e à homofobia” (Secad/MEC, 2007).

Especificamente sobre o Ensino Superior, desde 2003 as cotas raciais de ingressos vêm sendo implementadas em universidades do Brasil, se tornando lei em 2012 (Lei nº 12.711) após pressão dos movimentos sociais negros e indígenas. Segundo a pesquisa de Daniela Auad e Ana Luísa Cordeiro (2018), a implementação da política racial de cotas vem inserindo um maior número de mulheres negras na Universidade, inclusive de mulheres negras lésbicas e bissexuais, cuja presença desafia “uma produção de conhecimento pautada pelos e nos homens, brancos, heterossexuais, cristãos, de classe média alta, adultos, do meio urbano e sem qualquer marca que os coloquem na condição de pessoa com deficiência” (AUAD, CORDEIRO, 2018, p. 201).

Por outro lado, segundo as análises de Camila Roseno e Janaína Silva (2017), apesar dos referidos avanços, vem se instaurando na sociedade brasileira, especialmente no campo da educação, um forte movimento conservador ligado a setores religiosos fundamentalistas. Para tal, elas mencionam grupos que interferiram, de 2009 a 2014, na formulação do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005), bem como as investidas do movimento conhecido como “Escola Sem Partido”, que vem propondo projetos de lei para combater, segundo sua denominação, a “ideologia de gênero”. As autoras analisam como estes movimentos buscam, sistematicamente e por todo o país, silenciar a discussão de gênero e sexualidade nas escolas, mantendo práticas conservadoras relacionadas ao binarismo de gênero que sustentam as desigualdades sociais baseadas nos sexos. Assim sendo, é neste contexto social de disputas ideológicas sobre gênero e sexualidade que se constroem as representações de identidades lésbicas nas universidades do Brasil. E, cumpre destacar, tais identidades também se constroem por vezes nos movimentos sociais e, sobretudo, nos cotidianos variados das mulheres lésbicas, ressaltando-se aqui uma maioria que não está nem nos movimentos sociais e nem nas universidades. Sobre essa população, numerosa e

que precisa ser representada e ouvida, ainda há muita pesquisa e escuta a serem feitas, sobre o que não nos debruçamos especificamente neste momento.

### **Ensino superior e justiça acadêmica**

Nas últimas décadas, políticas para a expansão das universidades vêm sendo implantadas no Brasil, aumentando o número de matrículas em 56% no período de 2007 a 2017 (DEED, 2017). Entretanto, apesar de terem em comum o aumento de vagas nas instituições, algumas destas políticas apresentam diferenças substanciais entre si. Por um lado, há um forte incentivo ao crescimento de instituições de ensino superior (IES) privadas, com programas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni). Por outro lado, iniciativas de expansão de universidades públicas vêm sendo debatidas, destacando-se neste contexto o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O FIES foi criado em 1999 pelo Governo Federal, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso e expandido em 2010, pelo Governo de Luís Ignácio Lula da Silva. Neste programa, o Ministério da Educação realiza empréstimos a estudantes de baixa renda de modo a financiar suas matrículas e mensalidades em IES privadas. Ao fim dos estudos, os/as estudantes devem pagar suas dívidas, sendo compulsório o desconto em folha de pagamento para aqueles/as que tenham carteira assinada depois de graduados/as. No FIES, o pagamento às IES se dá mediante isenção fiscal das empresas vinculadas ao programa que, de acordo com o Ministério da Fazenda (2017), gerou custo de R\$ 116.955 milhões de 2011 a 2017.

O Prouni, por sua vez, foi implantado em 2004, no Governo Lula, e, do mesmo modo que o FIES, atua com IES privadas através de isenção fiscal. Neste programa, são concedidas bolsas de estudo de 50% até 100% a estudantes de baixa renda, sem a necessidade de que se devolva o dinheiro subsidiado pelo governo. De acordo com Danielle Costa e Norma-Iracema Ferreira (2017), entre 2006 e 2012, deixaram de ser recolhidos das IES privadas participantes do Prouni cerca de R\$ 3,6 bilhões de reais. Mais grave, no entanto, é a porcentagem de bolsas do Prouni que são custeadas pelo governo e não são preenchidas. Dentro do período analisado por Costa e Ferreira (2017), a média de bolsas não ocupadas foi



de 22%, chegando a 36% em 2010. Sem fiscalizações e sanções, as IES se apropriaram dos valores da isenção fiscal referidos a esta porcentagem de bolsas, mesmo quando não houve preenchimento de vagas. Assim sendo, o FIES e o Prouni, ao diminuir os impostos das IES, carregam fortes incentivos à expansão de instituições privadas. Ao não receber recursos financeiros oriundos destas IES, o Governo Federal deixa de obter verba que poderia ser utilizada, por exemplo, na ampliação e qualificação de universidades públicas.

Já o REUNI, instituído pelo Decreto 6.096 (de 24 de abril de 2007), versa principalmente sobre significativo aumento de vagas e de cursos de graduação ofertados em universidades públicas. No trabalho de Denise Léda e Deise Mancebo (2009), as autoras criticam o programa por se preocupar apenas com o número de matrículas. Apesar da necessidade de expansão das universidades ser reivindicação de diferentes setores e movimentos sociais, as pesquisadoras criticam o REUNI por não disponibilizar planejamento das fontes de recursos financeiros, colocando em risco aspectos qualitativos das universidades públicas. A crítica se estende pelo modelo ameaçar as condições de trabalhos docentes ao aumentar as turmas e incentivar a contratação de professores/as substitutos/as ao invés de efetivos/as. A precarização do trabalho docente leva, conseqüentemente, ao um empobrecimento do ensino oferecido pelas instituições (LEDA; MANCEBO, 2009).

Trazemos o trabalho de Fúlvia Rosemberg (2001) para pensar gênero nas políticas públicas. Em seu artigo, a autora aponta para UNICEF como instituição que assume a dianteira destas questões globalmente, citando a atribuição da “menina” (*girl child*) como foco das prioridades desta organização na década de 1990. Na visão desta organização, investir na educação da mulher é investir por tabela na diminuição da pobreza de seus filhos/as. Rosemberg (2001) compila metas e compromissos das cinco conferências internacionais realizadas pela ONU em 1990 relativos a mulher/desenvolvimento/educação e encontra três pontos em comum: assegurar ou garantir o acesso total à educação por mulheres em todos os níveis; eliminar todos os estereótipos de gênero das práticas, matérias, materiais, currículos e instalações educacionais e; eliminar as barreiras que impedem o acesso à educação a adolescentes grávidas ou mães jovens. Destas, a pesquisadora destaca a desigualdade de acesso escolar – referenciada pela pesquisadora da Fundação

Carlos Chagas como *gender gap* – como uma das questões mais reiteradas em documentos e eventos de diálogo e debate sobre gênero e educação. De acordo com a autora, a partir de pressões internacionais e nacionais, diversos indicadores passam a ser criados para acompanhar a implantação destas metas. A autora expõe dados em que os índices de acesso e permanência de mulheres no Ensino Fundamental e Médio não apresentam grandes discrepâncias nos anos 2000. As mulheres são 51,3% na população de 5 anos e mais e são 50,5% dos estudantes nesta faixa etária (índice levemente menor que o dos homens). Além disto, no final dos anos 1990 passam a ter maior taxa de escolaridade que os homens. Sendo assim, a autora afirma:

O diferencial homem-mulher no sistema formal de ensino brasileiro não é intenso, atinge de modo diferente as diferentes idades da vida e etapas escolares, e transparece mais na progressão das trajetórias escolares do que em barreiras específicas de acesso. (ROSEMBERG, 2001, p. 521).

Rosemberg (2001) critica os indicadores utilizados pela ONU para assegurar que estas metas estão sendo atingidas, na medida em que entende que elas fragmentam o sistema de ensino ao separar as idades e níveis como se fossem independentes. Além disso, ela argumenta que estes indicadores seguem uma perspectiva filiada ao feminismo liberal, com o objetivo quase estrito de aproximar os índices de acesso das mulheres ao dos homens, em que as políticas públicas têm como foco atingir os números e não necessariamente alterar a dinâmica social. A autora é assertiva ao sinalizar a carência de dados e a influência destes indicadores internacionais que, de acordo com ela, passam a dificultar as análises sobre a educação no Brasil. Como consequência, a autora destaca que, em resposta a exigência de enfrentar o *gender gap*, o documento brasileiro para o I Seminário Nacional sobre Educação para Todos *Avaliação EFA 2000* proclama que a desigualdade de gênero não é um problema do Brasil, visto que não há disparidade no número de ingresso de homens e mulheres nos níveis de escolarização do país. Esta asserção nega a possibilidade de investigar e reconhecer desigualdades sociais enfrentadas por mulheres nos ambientes educativos para além do número de

matrículas, principalmente no tocante a suas relações com raça e classe, porquanto a falta de dados não nos permite uma análise mais detalhada.

O trabalho de Jacqueline Leta (2003) traz outros indicadores sobre ensino superior que contribuem para esta discussão. Leta (2003) reitera a dificuldade em encontrar dados sobre gênero e educação, no entanto, se propõe a investigar a presença das mulheres nas universidades. A pesquisadora compilou dados dos quadros de docentes da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), nos quais a presença de docentes mulheres era de 34% e 43%, respectivamente em cada instituição, demonstrando crescimento desde a década de 1980. Apesar disso, o crescimento notado é ainda significativamente desigual em relação aos professores homens. Nos cargos administrativos da UFRJ, o número de mulheres é ainda mais baixo, ocupando somente 24% destes (LETA, 2003). Aproximadamente 15 anos depois, as mulheres são maioria nas matrículas do ensino superior, segundo último censo divulgado (DEED, 2017). Há de se indagar, entretanto: quais mulheres estão acessando as universidades? Nestas estatísticas, estão incluídas as mulheres negras ou pardas, lésbicas, bissexuais, transexuais, pobres, pessoas com deficiência ou mães? E quais as condições em que as mulheres permanecem nas universidades?

Na tentativa de nos aproximarmos de respostas, em consonância com a pesquisadora da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juliana Perucchi (2015), entendemos que apenas a presença das mulheres nas universidades não garante situação de igualdade no ambiente acadêmico. Em seu artigo sobre as lésbicas na divisão social do trabalho no mundo científico, no qual professoras lésbicas pesquisadoras são seu foco de discussão, a autora relembra que o conhecimento científico é permeado pelos padrões de gênero construídos na sociedade:

Trata-se, de fato, de considerar, já de início, a premissa de que, para problematizar os impactos epistemológicos, éticos e políticos da presença cada vez maior de mulheres e, sobretudo, mulheres lésbicas, como cientistas, nas universidades brasileiras, torna-se imprescindível compreender a gênese da divisão sexual do trabalho no mundo científico. (PERUCCHI, 2015, p. 251).

A fim de propor que haja “justiça acadêmica”, a autora se debruça sobre proposições de Nancy Fraser, importante feminista que escreve sobre justiça como

um conceito complexo que age em três dimensões articuladas: 1) distribuição; 2) reconhecimento e; 3) representação. Ao se apropriar deste conceito para pensar sobre as universidades, Perucchi (2015) exemplifica que ações de distribuição seriam relacionadas à redistribuição de recursos financeiros (como editais especialmente para mulheres). No caso das estudantes lésbicas, podemos pensar em redistribuição de vagas (como cotas). Estas iniciativas, em sua opinião, são de extremo valor em um país como o Brasil e contribuem para reorganizar a divisão de trabalho. Porém, Perucchi (2015) entende que a distribuição de recursos age para enfrentar resultados sociais sem, contudo, ser capaz de transformar as suas causas de origem, ou seja, elas sozinhas não são capazes de desestabilizar as injustiças científicas. Elas podem, inclusive, dificultar o reconhecimento das pessoas envolvidas nestas políticas pois, ao ganharem financiamentos ou vagas de maneira facilitada, a relevância e a qualidade dos trabalhos e das pesquisas envolvidas passam a ser questionadas pela comunidade acadêmica. Neste caso, não se abalam as estruturas sociais do pensamento hegemônico no interior da academia. Da mesma maneira que descreve a autora, faz-se necessário investigar se as lésbicas discentes estão tendo seu desempenho acadêmico questionado, seja dentro das avaliações de disciplinas cursadas ou ao pleitearem e ocuparem vagas de projetos acadêmicos dentro da universidade. Perucchi (2003) atenta para o fato de que a injustiça abrange também o demérito de marginalização de determinados estudos em detrimento de outros, uma questão que envolve representação. Podemos pensar o mesmo para o caso de estudantes lésbicas que, mesmo contempladas com vagas nas universidades, podem não estar sendo reconhecidas ou representadas.

Sendo assim, Perucchi (2015) enfatiza que pensar em redistribuição e reconhecimento de formas relacionadas permite que as injustiças sejam dissolvidas com mais efetividade. Buscar reconhecimento, neste sentido, não é a tentativa isolada de reconhecer a identidade lésbica como uma identidade válida. O reconhecimento aqui se refere ao direito de ter *saberes* reconhecidos na academia, possibilitando que as lésbicas vivam plenamente as relações dentro da universidade. A busca, que é das lésbicas mas também de outros grupos injustiçados, é para poder superar a subordinação acadêmica e ser capaz de participar equitativamente

na distribuição de recursos, no reconhecimento acadêmico e na representação institucional.

### **A transformação do silêncio: relatos de lésbicas nas universidades**

Ao tomar a conjuntura que até o momento o presente texto descortina, passamos a analisar os relatos de lésbicas na universidade. Estes, a partir de pesquisa de nossa autoria, são oriundos de geração de dados realizada em dezembro de 2017, produzidos para conclusão do curso de extensão Pensamento Lésbico Contemporâneo - promovido pelo Grupo de Estudos Feministas em Política e Educação (GIRA) e pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em parceria com o coletivo LesbiBahia. Estes dados foram criados a partir da aplicação de um questionário *online* hospedado na plataforma *googledocs* que coletou informações de perfil das participantes e reuniu respostas de 13 perguntas sobre vivências na universidade. O questionário foi divulgado em mídias sociais, como Whatsapp e Facebook, e contou com a colaboração de duas páginas: *Bolsas UFRGS*, página de divulgação de oportunidades de bolsas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com mais de 17 mil seguidores/as; e *Lez Girls*, que se trata da página da produção de uma festa exclusiva para lésbicas em Porto Alegre, cuja existência, quando da coleta de dados, em 2017, datava de mais de 7 anos, com 6 mil seguidoras.

No período de dois dias em que o questionário permaneceu aberto, foram recebidas 110 respostas de lésbicas que cursaram universidade em Porto Alegre ou na região metropolitana. Dentre os muitos dados coletados, neste artigo, discutiremos as respostas da seguinte pergunta: *Você viveu alguma situação problemática ou constrangedora na universidade que, para você, se relacionasse com ser lésbica? Se sim, como foi?* Sublinhamos que esta pergunta pressupõe a interpretação das situações pelas próprias estudantes, dependendo, desta forma, de que elas tenham considerado problemático ou constrangedor algo que viveram na universidade para que tais situações se enquadrassem nos dados. Essa circunstância de reconhecer o problema ou o constrangimento, enquanto tais, depende do acúmulo por parte das universitárias, por exemplo, sobre Direitos Humanos, Feminismos, Lesbianidade e Homofobia. Além disto, o uso de

questionário *online* pode incentivar respostas ao garantir o anonimato, mas dificulta a criação de uma atmosfera segura e cômoda para expor assuntos considerados delicados ou explorar detalhes das situações mencionadas. Ponderamos, de toda forma, que apesar das limitações da pesquisa, os dados aqui discutidos podem contribuir para estudos e pesquisas da área.

Isto posto, analisaremos, em relação a esta pergunta, respostas selecionadas por nós para reflexão, com o intuito de favorecer o enfrentamento às discriminações sofridas por lésbicas e acreditando na possibilidade de fortalecer as condições de acesso e permanência de lésbicas na universidade.

Em relação aos dados de perfil das participantes, 65% delas era oriunda de universidade pública (todas da UFRGS) e 35% de universidades particulares em Porto Alegre e nas cidades da região metropolitana. Sobre a faixa etária, 89% tinha até 30 anos e, sobre filhos, apenas 3 participantes eram mães, todas brancas. Não nos deteremos neste artigo em investigar o baixo índice de mulheres lésbicas e também mães na universidade, mas nos parece importante marcar a ausência delas nos nossos dados, bem como acreditamos ser relevante que se façam pesquisas para investigar esta questão.

Se autodeclararam brancas 84% das lésbicas, 11% negras, 3% pardas e 3% indígenas. De acordo com Regina Xavier (2013), o Rio Grande do Sul, estado em que se realizou esta pesquisa, teve tradicionalmente uma formação racista com fortes políticas de branqueamento no século XX. O gaúcho, figura folclórica relacionada a pessoas nascidas na região do Rio da Prata na parte da Argentina, Uruguai e Rio Grande do Sul, tem na sua identidade atributos relacionados a pessoas brancas. No século XIX, os gaúchos eram, em geral, pessoas consideradas “mestiças” para a época, com raízes indígenas, africanas e europeias. Por não serem vistos “nem como brancos” e “nem como negros”, tinham lugar indefinido na sociedade, o que levava muitos a adotar a vida de nômade “gaúcho” para sua sobrevivência. Sendo assim, os gaúchos eram homens desta região conhecidos por serem “mestiços”, brutos, saqueadores nômades e trabalhadores autônomos que não se submetiam a um padrão. No final do século XIX, esta imagem vai sendo reinventada e embranquecida. O livro de poema narrativo *Martin Fierro* (1872), de José Hernandez, é ícone desta transição ao humanizar o gaúcho, de modo a

colaborar para a formação da figura folclórica representativa desta região. Ironicamente, nos dias atuais o gaúcho no Brasil é símbolo das pessoas do estado do Rio Grande do Sul e é inclusive adotado por algumas comunidades italianas e brancas desta região, esvaziado da sua história social e racial.

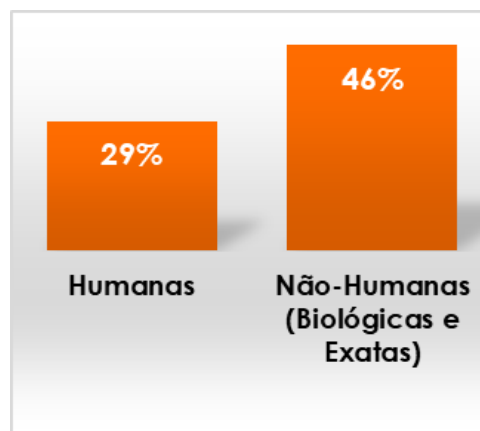
Sendo assim, a pouca presença de lésbicas negras, pardas e indígenas nesta pesquisa parece refletir a desigualdade racial no acesso e permanência universitária. As políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais, têm objetivado alterar esta realidade. Contudo, até o momento desta pesquisa, na UFRGS – universidade em que a maioria das participantes estudou –, ficavam sem preenchimento 20% das vagas reservadas pelas cotas raciais, marcando a dificuldade desta política em se consolidar (UFRGS, 2016).

Em relação à situação econômica das participantes, 42% declararam que viviam com menos de um salário mínimo e meio por pessoa, 31% com até 3 salários mínimos, 24% com mais de três salários mínimos e 3% não declararam renda. Se autodeclararam sem trabalhar 24% das lésbicas, 53% se declararam trabalhando menos de 30 horas por semana e 23% mais de 30 horas. Apenas 20% das entrevistadas possuíam algum vínculo com bolsa de projeto de extensão, de pesquisa ou de cunho administrativo na universidade. Em relação às áreas de conhecimento, 76% delas estavam em cursos relacionados às Humanidades, 19% nas Biológicas e somente 7% nas Exatas, corroborando com os inúmeros trabalhos sobre as dificuldades das mulheres (não só das lésbicas) em se inserirem nas áreas de Ciências Biológicas e Exatas (CITELE, 2000; LETA, 2003; ROSEMBERG, 2001).

Em resposta à pergunta *Você viveu alguma situação problemática ou constrangedora na universidade que, para você, se relacionasse com ser lésbica? Se sim, como foi?* Recebemos resposta afirmativa de 37 lésbicas. De acordo com os dados desta pesquisa, as categorias área de conhecimento do curso e raça/etnia se destacaram como influenciadoras para sofrer situações problemáticas ou constrangedoras na universidade. Conforme o Gráfico 1, 46% das lésbicas em cursos relacionados a Biológicas ou Exatas responderam que sim à pergunta sobre viver estas situações, enquanto o número passa a 29% para as pertencentes a cursos de Humanidades. As análises de Rosemberg (2001) e de Leta (2003) indicam que, apesar da inserção das mulheres em alguns cursos anteriormente

considerados masculinos (como direito e administração), a presença das mulheres na maioria dos cursos das áreas relacionadas às Ciências Biológicas e às Exatas ainda é significativamente menor do que a de homens, demonstrando a persistência da separação entre os ramos de ensino no Brasil. Assim, este cenário parece ter relação com os dados desta pesquisa, em que o maior número de situações relatadas como constrangedoras ou problemáticas foram nos cursos relacionados às áreas de conhecimento de exatas e biológicas. Hipótese possível, que carece de pesquisa para confirmação, é de que estes cursos gerariam um ambiente mais masculino e, conseqüentemente, mais machista e homofóbico. Há pesquisas sobre as carreiras especificamente pensadas para as mulheres e outras idealmente esperadas para os homens que amparam essa hipótese. Na tradição do campo dos estudos de Gênero e Educação, Fúlvia Rosemberg e Maria Teresa Citele, assim como outras aqui citadas, são autoras exemplares que podem corroborar essa hipótese com suas pesquisas.

Gráfico 1 – Porcentagem de lésbicas que relataram viver situação problemática ou constrangedora na universidade, comparação entre áreas de conhecimento, em Porto Alegre e região metropolitana, RS, Brasil, 2017.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além disto, raça/etnia também aparece como influenciador, conforme demonstra o Gráfico 2. Nesta pesquisa, 42% de lésbicas não-brancas relataram situações, enquanto com pessoas brancas este número diminui para 30%. Faz-se importante notar que apenas 19 pessoas desta pesquisa não eram brancas, das quais 8 delas responderam sim a esta pergunta (Tabela). Estes dados reafirmam as discussões de Auad e Cordeiro (2018) em que as autoras sugerem que ser negra e



lésbica na universidade exige enfrentamento, pois “essa atuação concomitante dos fatores discriminatórios potencializa e legitima outras violações de direitos ou ainda a criação e manutenção de privilégios” (AUAD; CORDEIRO, 2018, p. 202).

Gráfico 2 – Porcentagem de lésbicas que relataram viver situação problemática ou constrangedora na universidade, comparação entre brancas e não-brancas, em Porto Alegre e região metropolitana, RS, Brasil, 2017.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tabela 1 – Número e proporção de lésbicas que relataram viver situação problemática ou constrangedora na universidade, segundo raça/etnia, em Porto Alegre e região metropolitana, RS, Brasil, 2017.

Raça/Etnia	Total de Participantes	# Respondeu "sim"	% Respondeu "sim"
Branca	91	27	30%
Indígena	3	2	67%
Negra	12	5	42%
Parda	3	1	33%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Há relatos que noticiam a insistência em apresentar a heterossexualidade compulsória como a sexualidade desejável: “*Professores dizendo que ‘não é normal’ [ser lésbica]*”, dito por uma aluna indígena, graduanda do curso de Ciências Biológicas. Stuart Hall (2016) nos aponta que a linguagem é utilizada por grupos dominantes para valorizar determinadas identidades – no caso em tela seria a heterossexual –, em detrimento de outras, como a lésbica. Essas sucessivas recusas acerca da lesbianidade e metódicas afirmações da heterossexualidade, produzem discursos sobre o que é ser aluna, sobre o que é ser mulher, sobre o que é ser pesquisadora, e, portanto, sobre identidade, sobre relações de gênero e sobre

sexualidade. Docentes, na universidade, estão em cargo de maior autoridade do que uma estudante e, quando afirmam que ser lésbica não é normal, conseqüentemente parecem dizer a ela – estudante lésbica – que ela não está de acordo com o que se entende como aceitável e bom no ambiente acadêmico.

Outro relato, de uma estudante branca do curso de Ciências Humanas, reforça a negação da possibilidade lésbica na Universidade, apresentando a heterossexualidade como única opção possível: “*Sempre comentários e brincadeiras que envolvam relacionamentos supõem que nós nos relacionamos com homens e é sempre constrangedor e nojento e dá vergonha de rebater*”. Nesta asserção, presunções proferidas na Universidade invisibilizam a possibilidade lésbica neste ambiente. Por um lado, este apagamento, conforme discutem Adrienne Rich (2010) e Cheryl Clarke (1988), age como estratégia para que os homens mantenham seu poder na sociedade, inclusive na Academia, através do mito da exclusividade do casamento heterossexual. Por outro lado, o silenciamento sugerido pela participante, ao mencionar que “*dá vergonha de rebater*”, aparece como consequência desta ação que, como nos recorda Lorde (s/d), é parte da tirania do silêncio ao qual as mulheres são submetidas.

Algumas das participantes apresentam relatos em que apostam na visibilidade dentro da Universidade. De acordo com Clarke (1988) e Rich (2010), a visibilidade lésbica é importante estratégia de resistência às opressões vividas em razão da heterossexualidade impositiva. Por esta razão, Clarke (1988) sustenta a visibilidade lésbica como um ato de coragem contra o privilégio heterossexual. Ao se fazer visível, uma lésbica nega e questiona os padrões de gênero e sexualidade. É um ato que faz alusão à luta de todas as outras mulheres lésbicas contra as injustiças sociais baseadas nas relações de gênero e sexualidade e, assim, tornaram possível que um número maior de lésbicas ocupasse espaços como o da Academia.

Desta forma, algumas lésbicas se fazem visíveis dentro do ambiente acadêmico, mesmo que isto possa gerar reações contrárias: “*Na graduação foi pouco [problemático ser lésbica] pois fui isolada pelos colegas que não aceitavam*”, segundo conta graduanda branca, do curso de Ciências Biológicas. Destacamos, nesta fala, que a estudante lésbica apresenta o isolamento como algo *não*

*constrangedor ou problemático*. Entretanto, não deixa de citar e reconhecer sua existência. Mesmo silencioso, o isolamento social relacionado à lesbianidade nos parece uma maneira violenta de excluir as lésbicas de grupos ou de oportunidades acadêmicas. A educação em variados níveis e modalidades de ensino se faz pela interação. As lésbicas serem colocadas em isolamento pode as colocar com menos oportunidades e condições de se desenvolverem em diálogo com seus pares e docentes.

Também menciona isolamento social o relato da discente negra, do curso de Ciências Biológicas: *“Em uma aula juntamente com o pessoal da fisioterapia, logo após dizer que era lésbica em frente a um debate, as pessoas trocaram de lugar para ficar longe de mim, no final da aula eu estava sozinha sentada no meio da sala”*. Esta fala nos remete ao trabalho de Auad e Cordeiro (2018), em que o isolamento desta lésbica negra revela o que elas apresentam como a soma das opressões de raça, gênero e sexualidade nas universidades, de modo a reiterar que este não é o seu lugar. Se a fala da lésbica branca indicava um isolamento sentido por ela como algo possivelmente silencioso, esta situação com uma lésbica negra sugere, ao menos de acordo com o relatado por elas, que o isolamento ocorreu de forma mais explícita, inclusive fisicamente.

Outras lésbicas também utilizam a linguagem para se fazerem visíveis, questionando a ideologia de que a heterossexualidade é a única vivência e identidade possível. Entretanto, como Stuart Hall (2016) postula, as representações das identidades são processos em disputa. Tais disputas podem ser percebidas, por exemplo, em estratégias que visam manter a estabilidade das relações sociais. Em alguns casos, relações entre mulheres podem ser relativamente aceitas se servirem aos desejos de um homem. A graduanda branca, do curso de Ciências Humanas, narra: *“No começo da faculdade tinha muitos amigos homens, que sempre encaravam de forma fetichizada ou como momentâneo e mera 'diversão' eu me relacionar com outras mulheres”*. A relação lésbica, neste relato, inicialmente não parece ter sido repelida socialmente, mas tampouco parece ser reconhecida como possibilidade de amor, desejo e companheirismo entre mulheres, sendo que apenas foi percebida como uma forma de enquadrar as lésbicas nos desejos masculinos. De acordo com Rich (2010), os homens aprendem que devem insistir e inclusive “forçar”

o sexo em situações que a mulher nega o sexo, pois elas estão ali para servi-los. São os homens quem detém poder sexual, construído a partir (não só, mas também) da ideia de que o homem não pode controlar seus impulsos segundo a ideologia da “lei enraizada do direito sexual masculino às mulheres” (RICH, 2010, p.16). Assim sendo, *fetichizar* as relações lésbicas – como as participantes da pesquisa denominam –, pode sugerir que seus colegas homens entendem a presença de lésbicas na Universidade como uma oportunidade de ter acesso aos seus corpos e realizar suas fantasias sexuais:

*Atualmente isso não tem mais acontecido, mas logo quando entrei na universidade e estava no processo de me entender lésbica eu fui muito assediada pelos meus colegas de curso (isso acontece com a maioria das mulheres do meu curso) e quando eu dizia que não estava interessada porque não tinha interesse em homens eles não levavam a sério ou então fetichizavam pedindo se eu não queria ficar com ele e com uma outra menina (branca, curso de Ciências Exatas).*

A lesbianidade desta estudante não pareceu ter coibido seus colegas homens de fazerem investidas sexuais contra ela, tão pouco a verbalização da falta de interesse em homens teve esse efeito. Estas situações sugerem que ignorar os desejos das estudantes lésbicas funciona como tentativa de garantir a perpetuação da heterossexualidade compulsória, ou seja, de garantir que dentro da universidade se mantenha o privilégio heterossexual masculino. Cabe ainda se perguntar se, sendo representadas como corpos disponíveis por estes homens, em que condições elas se constroem enquanto pesquisadoras e profissionais nas e das suas áreas de estudo e atuação?

### **Considerações finais**

Finalmente, há de se salientar potentes relatos de lésbicas que tornam a linguagem uma arena de disputa explícita sobre representações das identidades lésbicas. Como narra a graduanda branca, do curso de Ciências Humanas: “*Já ouvi comentários homofóbicos de colegas. Foi ruim, mas rebati e segui a vida (...) Já me senti incomodada com comentários homofóbicos e lesbofóbicos em aula, os quais rebati*”. As respostas do questionário não nos permitem realizar interpretações definitivas mas, com os dados obtidos, podemos apurar que o uso do verbo “rebater”

parece sugerir que, para estas lésbicas, as situações não foram amistosas e, sim, de conflito.

Tantos outros relatos fizeram uso de verbos que indicam conflito e embate, tais como “bater boca” e “fazer um barraco”. Segundo a estudante branca do curso de Ciências Biológicas, *“No curso de educação física sempre tem o estereótipo que as meninas são lésbicas. Mais de uma vez bati boca com meus colegas por essas questões”*. Ou ainda, segundo a graduanda negra do curso de Ciências Humanas: *“Uns caras gays adoravam me constranger. Não era simpático e eu não dava intimidade. Era elitista e constrangedor, mas depois de um barraco e de uma exposição ficou tudo bem e nunca mais rolou nada”*.

Nos relatos coletados e analisados, ao enfrentar o medo de falar e, conseqüentemente, como sugere Audre Lorde (s/d), de se fazer visível, o silêncio pode se transformar em ação e, assim, podem ser criadas possibilidades de encontrar palavras adequadas para ocupar o mundo que se quer construir ao redor, dando voz para as subjetividades lésbicas, até então abafadas e apagadas. As lésbicas que confrontam os comentários homofóbicos, questionam os modelos aceitos e esperados e abrem o diálogo sobre os constrangimentos vividos, de modo a desafiar as construções sociais baseadas na heterossexualidade compulsória, podem se deslocar dos lugares de submissão tradicionalmente outorgados às mulheres. Conforme as sugestões de Hall (2016), a linguagem tem poder de produzir identidades. A identidade lésbica pode – e muitas vezes precisa, para não sucumbir – se construir pela negação do modelo balizado pela heterossexualidade compulsória. Logo, falas como as que foram trazidas pela pesquisa têm o potencial de desestabilizar as discriminações baseadas em representações negativas das lésbicas, perseguindo a reorganização dos sentidos simbólicos atribuídos a estas identidades, positivando-os e fortalecendo-os.

Lorde (s/d) nos lembra que romper o silêncio abre possibilidades de não ser somente vítima, mas também guerreira. Armadas pela linguagem na disputa pelas representações sobre as identidades lésbicas e, em última análise, na disputa pelos significados do que é ser mulher, podemos pensar as graduandas que responderam aos questionários como as guerreiras previstas por Lorde, que adentram as

universidades abrindo espaços para todas as mulheres, de modo a exigir visibilidade e justiça no ambiente acadêmico.

As trajetórias acadêmicas de lésbicas nas universidades que foram apresentadas nesta pesquisa são marcadas, por um lado, por violências que ameaçam a sua permanência e, por outro, por enfrentamentos a estas violências, que podem assegurar acesso de outras mulheres ao meio acadêmico e também colaborar para o bom rendimento e sucesso acadêmico delas e de outras lésbicas ao seu redor mais imediato.

Desta forma, com essas dinâmicas, as existências lésbicas nas universidades persistem entre silêncios e falas. As estratégias de imposição da heterossexualidade compulsória agem com o intuito de calar existências lésbicas no ambiente acadêmico, produzindo violências que ameaçam a permanência das estudantes. Mas a ruptura do silêncio muitas vezes cria laços e redes e colabora com a criação de possibilidades de, pelos processos de reconhecimento e de fortalecimento das identidades, estabelecer vínculos que possibilitam acessar as vicissitudes da vida acadêmica de maneiras mais democráticas.

Nesse processo, categorias como classe, raça/etnia, geração podem acirrar as violências contra as lésbicas nas universidades, mas também podem gerar encontros para acolhidas e criação de redes de solidariedade. No presente texto, oriundo de pesquisa, destacamos dentre estas violências a difusão do medo, a repulsa, o isolamento social, o constrangimento e a objetificação sexual que são processos que ocorrem no interior das instituições de ensino superior e são direcionados às lésbicas, com especificidades em razão dos arranjos de gênero e, portanto, concernentes à sexualidade. Em contrapartida, apresentamos relatos que também demonstram que a fala, ruptura dos silêncios, pode ser tomada para dar outros rumos às representações das identidades lésbicas, com estudantes que enfrentam seus medos, rompem o apagamento perversamente impelido a elas e se fazem visíveis enquanto lésbicas. Na linguagem, encontramos a potência para transformar as relações sociais dentro da academia, tanto no que se refere ao ingresso nas universidades quanto no que concerne à permanência em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Como conclusão, há de se salientar a urgência na criação de políticas públicas no ensino superior, para que sejam asseguradas a afirmação e a valorização das lésbicas nos mais variados espaços, incluindo a universidade. Nesse sentido, vale citar a Campanha de Visibilidade Lésbica, de 2017, na Universidade Federal de Juiz de Fora, cidade da Zona da Mata Mineira, na qual há grupo de pesquisa e coletivo de mulheres que, unidas à Administração Superior desta instituição, estamparam fotos das docentes, discentes e técnicas administrativas pelos banners do campus. Ainda, na abertura do mês da visibilidade lésbica, o grupo lançou, através do e-mail institucional direcionado a toda a comunidade acadêmica, uma nota intitulada *A Excelência da UFJF*, da qual reproduzimos parte<sup>2</sup>:

A vida das lésbicas é, como a de todas as pessoas, marcada pelo afeto, pelo trabalho, pelo amor, pela busca do conhecimento, pelo desejo, pela felicidade e também pela dor. Apesar de tudo que iguala as lésbicas a todas as pessoas, elas ainda sofrem violências das mais diversas, em razão do ódio que, por vezes, se tem pelo seu modo de desejar e amar, tão legítimo quanto o modo de desejar e amar das mulheres e homens heterossexuais. Do apagamento dos seus nomes, da rejeição por suas companhias, até ataques verbais e físicos, as lésbicas têm uma vida crivada por uma específica forma de violência contra a mulher: a lesbofobia (toda forma de violência contra as mulheres lésbicas). [...]

Sabemos que a excelência da UFJF é constituída pelo trabalho diário de inúmeras mulheres lésbicas, que são docentes, técnico-administrativas em educação, trabalhadoras terceirizadas e estudantes de pós e de graduação. Reconhecemos, entretanto, que, infelizmente, as lésbicas ainda sofrem com a discriminação, por serem mulheres e por serem parte da população LGBT. Com a Campanha de Visibilidade Lésbica, a UFJF reconhece que as lésbicas são parte de nossa excelência, mas também reconhece que o preconceito ainda é um obstáculo para atingirmos a qualidade de ensino, pesquisa e extensão que almejamos.

Assim, com a Campanha de Visibilidade Lésbica, a UFJF assume que se orgulha das lésbicas que a constroem diariamente, com seu trabalho, seu estudo e suas variadas formas de viver em sociedade! [...]

UFJF – DIAAF – FLORES RARAS  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
Diretoria de Ações Afirmativas  
Flores Raras: Coletivo e Grupo de Pesquisa Educação,  
Comunicação e Feminismos

Na atualidade, tornamos nossas as palavras ecoadas pela UFJF, em 2017, e relembramos da importância das coordenações de curso, das direções de unidade, das pró-reitorias e reitorias no que se refere ao envolvimento e ação direta para lidar, no cotidiano institucional, com as urgências apontadas no presente artigo. Apenas simpatia individualizada ou sensibilização não bastam, uma vez que importa que as universidades assumam seu papel na motivação e formulação de políticas de visibilidade que não deixem o silêncio falar mais alto e que promovam a multiplicidade de vozes.

## Notas

\* Daniela Auad formou-se, da graduação ao doutorado, na Universidade de São Paulo, na Faculdade de Educação (FEUSP). Atualmente, é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-So/UFSCar) e da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE-FACED/UFJF), onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Comunicação e Feminismos – Flores Raras (CNPq). E-mail: auad.daniela@gmail.com

\*\* Luisa Bitencourt Martins é mestranda em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora e possui graduação em Licenciatura em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016). E-mail: bitencourtluisa@gmail.com

<sup>1</sup> Utilizamos as letras do nome em minúsculas em respeito à preferência da autora.

<sup>2</sup> A nota na íntegra pode ser lida em: <<https://www.ufjf.br/educacomunicafeminismos/2017/08/01/a-excelencia-da-ufjf-campanha-de-visibilidade-lesbica-2017/>>.

## Referências

AUAD, Daniela; CORDEIRO, Ana Luisa Alves. A interseccional idade nas políticas de ação afirmativa como medida de democratização da educação superior. **Eccos**, n. 45, p. 191-207, 2018.

CITELI, Maria Teresa. Mulheres nas Ciências: Mapeando Campos de Estudo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.15, p. 39-75, 2000.

CLARKE, Cheryl. El lesbianismo: Un Acto de Resistencia. *In*: MORAGA, Cherríe; CASTILLO, Ana. **Esta Puente, mi espalda**: Voces de las tercermundistas en los Estados Unidos. ISM Press: São Francisco-USA, 1988, p. 98-107.

COSTA, Danielle Dias, FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 141-163, mar, 2017.



DEED. Diretório de Estatísticas Educacionais. **Censo Da Educação Superior: Notas Estatísticas 2017**. Brasília: MEC, 2017.

GGB–GRUPO, GAY DA BAHIA. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil**: Relatório 2018. Bahia: Grupo Gay da Bahia, [2019].

HALL, Stuart. **Cultura e representação**: Trad. Daniel Miranda e William oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016. 260 p.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**. Trad. Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, p. 49-64, 2009.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, p. 271-284, 2003.

LORDE, Audre. A Transformação do Silêncio em Linguagem e Ação. *In: Textos escolhidos de Audre Lorde*. Difusão Herética Lesbofeminista, fanzine, p. 21-25, s/d.

LORDE, Audre. Não há Hierarquias de Opressão. *In: Textos escolhidos de Audre Lorde*. Difusão Herética Lesbofeminista, fanzine, p. 5-6, s/d.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: 2007.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. Secretaria de Acompanhamento Econômico e Secretaria do Tesouro Nacional. **Diagnóstico FIES**. Elaboração de Marcos Vinícius Moura Silva. Brasília: 2017.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. **Violência LGBTFóbicas no Brasil**: dados da violência. Elaboração de Marcos Vinícius Moura Silva. Brasília: 2018.

PERES, Milena Cristina Carneiro; SOARES, Suane Felipe; DIAS, Maria Clara. **Dossiê sobre lesbocídio no Brasil**: de 2014 -2017. Rio de Janeiro, Livros Ilimitados, 2018.

PERUCCHI, Juliana. Reflexões sobre justiça científica e produção do conhecimento: mulheres lésbicas nos espaços de saber/poder da academia. *In: SEFFNER, Fernando; CAETANO, Marcio (Org). Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero*: práticas, pedagogias e políticas públicas. Rio Grande: Editora da FURG, 2015, p. 231-242.

PROJETO DE PESQUISA LESBOCÍDIO. **Lesbocídio**: As histórias que ninguém conta, 2018. Lesbocídios Nacionais. Disponível em: <<https://www.lesbocidio.com/lesbocidios-nacionais>>. Acesso em: 26 de jul. de 2019.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica. Trad. Carolos Guilherme do Vale. **Revista Bagoas**, n. 5, p.17-44, [1980] 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista estudos feministas**, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.

ROSENO, Camila dos Passos; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca. Políticas Públicas Educacionais em Gênero e Diversidade Sexual: atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”. **Itinerarius Reflectionis**, v. 13, n. 2, p. 01-21, 2017.

UFRGS. Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. **Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

XAVIER, Regina Célia Lima. Ser Negro no Rio Grande do Sul: Construção de Identidades e Cidadania. In: **ENCONTRO ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL**, VI, 2013, Florianópolis: UFSC.

Recebido em: abril de 2019.

Aprovado em: dezembro de 2019.