

Raça não existe: narrativas de docentes universitárias sobre gênero, raça e sexualidade

(Race does not exist: university professors' narratives on gender, race, and sexuality)

(Raza no existe: narrativas de profesoras universitarias sobre género, raza y sexualidad)

Arlane Queiroz Pereira¹
Megg Rayara Gomes de Oliveira²

RESUMO: A sociedade brasileira, marcada por um passado colonial que ainda reverbera no presente, tem o ambiente formativo como um dos espaços de reprodução da mentalidade eurocêntrica universalista. No entanto, também pode ser um local de tensionamento das relações de poder estruturadas pelo racismo e sexismo. Para que isso ocorra, a formação inicial e continuada deve tratar esses assuntos de maneira ética e aprofundada. Nesse sentido, o presente estudo apresenta e problematiza as compreensões de duas docentes universitárias sobre raça, sexualidade e gênero no curso de Pedagogia. A metodologia empregada consistiu em uma abordagem qualitativa para analisar entrevistas semiestruturadas com quatro docentes. Neste texto, são apresentados os relatos de duas professoras universitárias do curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Estadual do Paraná. A fundamentação teórica para a discussão e análise dos dados produzidos pelas entrevistas baseou-se na perspectiva dos estudos de gênero e das relações raciais, sob um prisma interseccional.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; Gênero; Formação Docente; Raça.

Abstract: The Brazilian society, marked by a colonial past that still resonates in the present, regards the formative environment as one of the spaces for reproducing the Eurocentric universalist mindset. However, it can also be a place for tensioning power relations structured by racism and sexism. For this to occur, both initial and continued education must address these issues in an ethical and in-depth manner. In this sense, the present study presents and problematizes the understandings of two university professors on race, sexuality, and gender in the Pedagogy course. The methodology employed consisted of a qualitative approach to analyze semi-structured interviews with four professors. In this text, the narratives of two university professors from the Pedagogy course offered by the State University of Paraná are presented. The theoretical framework for the discussion and analysis of the data produced from the interviews was based on the perspective of gender studies and racial relations, under an intersectional lens.

Keywords: Pedagogy; Gender; Teacher Training; Race.

Resumen: La sociedad brasileña, marcada por un pasado colonial que aún resuena en el presente, considera el entorno formativo como uno de los espacios de reproducción de la mentalidad eurocéntrica universalista. Sin embargo, también puede ser un lugar para tensionar las relaciones de poder estructuradas por el racismo y el sexismo. Para que esto ocurra, la formación inicial y continua debe abordar estos temas de manera ética y profunda. En este sentido, el presente estudio presenta y problematiza las comprensiones de dos profesoras universitarias sobre raza, sexualidad y género en el curso de Pedagogía. La metodología empleada consistió en un enfoque cualitativo para analizar entrevistas semiestructuradas con cuatro docentes. En este texto, se presentan los relatos de dos profesoras universitarias del curso de Pedagogía ofrecido por la Universidad Estatal de Paraná. El marco teórico para la discusión y análisis de los datos producidos por las entrevistas se basó en la perspectiva de los estudios de género y de las relaciones raciales, desde un prisma interseccional.

Palabras clave: Pedagogía; Género; Formación Docente; Raza.

1 Mestra em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR). Doutoranda na mesma instituição. Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Mulher negra, cisgênera e lésbica. E-mail: 1998queirozarlane@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora adjunta no setor de educação e professora no Programa de Pós-graduação em educação na Universidade Federal do Paraná. Travesti negra. E-mail: megrayaragomes@gmail.com.



1 Introdução

Com base na proposição do filósofo francês Michel Foucault (1976), nenhum discurso está dissociado de uma posição ideológica ou de relações de poder situadas em um contexto histórico. Esses discursos refletem certos valores, crenças, padrões, visões de mundo e saberes que influenciam, modificam ou reforçam uma situação específica, a qual, por sua vez, produz modos de pensar e agir (Foucault, 1976).

Tendo em vista essa questão, a pergunta norteadora desta pesquisa é: de que maneira a formação inicial de docentes contribui para a possibilidade de questionar os enquadramentos presentes no processo de produção de narrativas hegemônicas sobre raça, gênero e sexualidade, as quais constituem um currículo comumente moldado por diferenças hierarquizadas e que, por sua vez, transcendem o espaço da sala de aula?.

Para responder a essa questão, sem a pretensão de essencializá-la como uma verdade absoluta, mas buscando interpretá-la e reconhecendo-a como uma relação contingente e passível de mudança ao longo do tempo, são apresentados, nos tópicos seguintes, os conceitos fundamentais que orientarão as argumentações nas seções posteriores.

2 Posicionalidade teórica: raça, gênero e sexualidade em operação

Ao utilizarmos o termo “gênero”, referimo-nos a um marcador social da diferença e a uma categoria analítica que, conforme aponta a historiadora Joan Scott, busca “rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária” (Scott, 1989, p. 18). Nesse sentido, o gênero, enquanto categoria analítica, visa refutar determinismos baseados na diferença sexual, argumentando que tais assimetrias pertencem à esfera social e conferem sentido às relações de poder, fundamentadas nas normas culturais e simbólicas de um determinado contexto (Piscitelli, 2009).

Essa abordagem nos direciona para o viés identitário do gênero como marcador social, no qual indivíduos socialmente identificados como homens cisgêneros ou mulheres cisgêneras são esperados a agir conforme os preceitos de feminilidade e masculinidade estabelecidos pela sociedade. No momento da nomeação, por meio de ultrassonografia, antes mesmo do nascimento, são depositadas expectativas sobre o bebê, que, embora ainda não tenha nascido, já foi reconhecido como menino ou menina. E, por conseguinte, expectativas foram e são depositadas com base nessa divisão binária e limitada (Butler, 2018).

Por exemplo, a cor azul, revelada durante o chá de revelação do bebê com base na genitália anunciada pelo saber médico, carrega um simbolismo que expõe o caráter artificial e social do gênero. Ao estourar o balão e revelar a cor azul, a sociedade já atribui pressupostos e expectativas



ao menino, como a ideia de que ele deve brincar com carrinhos e não chorar, entre outras imposições socialmente definidas em relação às características tradicionalmente associadas aos homens e às mulheres (Louro, 2014).

É importante reconhecer que a categoria “mulher” é plural, constituindo-se como um espaço de disputa, onde, em determinados contextos, pode-se exercer poder, apesar do peso atribuído ao ser mulher em uma estrutura machista. No entanto, essa estrutura não é apenas machista, mas também racista, transfóbica e classista, de modo que, dependendo da situação, mulheres cisgêneras brancas podem reproduzir comportamentos racistas e transfóbicos. Esta ressalva tem o intuito de destacar que a categoria “mulher” não é universal ou homogênea, mas sim múltipla e singular, inserida nas tramas de poder (Nascimento, 2021).

Diante do exposto, interpreta-se que o caráter social da categoria gênero, conforme Butler (2018), é evidenciado pela repetição das expectativas associadas a ele, o que acaba por essencializá-lo como algo natural. Essa repetição, observada em eventos como os “chás de revelação de genitálias”, é tratada como algo inerente e comum. Assim, as assimetrias entre homens e mulheres são naturalizadas, pois não há estranhamento em relação a isso, resultando em sua normalização. Dessa forma, aqueles que não se enquadram na ordem compulsória da heterossexualidade são vistos e rotulados como um problema que necessita de correção (Butler, 2018).

No que se refere à sexualidade, outra categoria analítica e histórica central para fundamentar as narrativas das docentes é abordada sob o prisma foucaultiano. Segundo o filósofo Michel Foucault (1976), a sexualidade passou a ser de interesse tanto da ciência quanto do Estado, especialmente no século XIX, período marcado por mudanças impulsionadas pela crescente industrialização no Ocidente, transformando-a em um mecanismo de racionalidade para o controle e detalhamento dos corpos (Foucault, 1976).

O autor argumenta que a sexualidade faz parte de um dispositivo histórico heterogêneo, cuja incitação discursiva não visou negá-lo por meio de uma hipótese repressiva, mas sim incitar um discurso sobre o sexo para produzir verdades cuja realidade é binária e imutável. Essas verdades servem como parâmetros para categorizar, corrigir e detalhar condutas sexuais que divergem da normalidade (Foucault, 1976). Por essa razão, o dispositivo de sexualidade proposto por Foucault (1976) evidencia o caráter produtivo do poder por meio de sua capacidade de gerar saberes e influenciar condutas.

Nas relações permeadas por poder e saber, não ocorrem apenas capturas, mas também tensões que influenciam as condutas e subjetividades. Esse processo possibilita a resistência diante das disputas que surgem na tentativa de imposição de uma verdade normativa em relação à



sexualidade, que, por sua vez, atende a interesses políticos e econômicos de sua época. Contudo, por meio de contra-condutas, seja na forma de questionamento dessa verdade ou em práticas que subvertem a coerência compulsória de sexo-gênero, essa relação de poder passa a ser suscetível a questionamentos que podem gerar micro-resistências (Foucault, 1976).

No que se refere à categoria “raça”, esta é empregada e defendida ao longo da discussão como um conceito que problematiza as assimetrias entre brancos e negros, configurando-se, portanto, como uma categoria analítica e não baseada em fundamentações biológicas. Tal abordagem implica afirmar que, em um país estruturado pela opressão de pessoas negras, a categoria raça é utilizada para combater e desnaturalizar concepções racistas ainda presentes na mentalidade acadêmica e na sociedade brasileira como um todo. De acordo com o entendimento de Munanga (2004), a raça deve ser compreendida como uma construção social que reflete e perpetua relações de poder e desigualdade. Assim,

[...] o conceito de raça, tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. (Munanga, 2004, p. 6).

Logo, o entendimento e o uso do conceito de raça variam conforme o contexto, como explica Munanga (2004). No contexto brasileiro, especialmente nas ciências sociais, a raça é compreendida como uma categoria analítica, com ênfase nas relações de poder baseadas na cor da pele. Esse entendimento visa combater e problematizar o racismo, abordando suas manifestações e violências simbólicas, frequentemente reproduzidas em ambientes institucionais, como universidades e suas bases bibliográficas, que fundamentam cursos de Pedagogia e outras áreas e licenciaturas.

Assim como a sexualidade, a raça é compreendida como parte de um dispositivo de racialidade, conceito desenvolvido pela filósofa Sueli Carneiro (2023) com base nas proposições de Foucault (1976) sobre o dispositivo de sexualidade, já mencionado anteriormente. Conforme explica Carneiro (2023), o dispositivo de racialidade está presente nas relações entre negros e brancos no Brasil, onde a ordem de representação do humano é a do branco, dotado de superioridade, o que resulta no menosprezo de saberes, estéticas e produções vinculadas à população negra. Esse dispositivo, portanto, influencia a forma de pensar com base em uma normatividade branca e europeia (Carneiro, 2023), que também pode ser caracterizada como cisgênera e heterossexual (Nascimento, 2021).



Para Carneiro (2023), o racismo do século passado não foi superado, mas reconfigurado, sendo particularmente evidente na esfera acadêmica. Um exemplo disso pode ser observado nas referências acadêmicas, nas quais o conhecimento é situado na realidade masculina e branca, determinando quais referências são consideradas legítimas e quais não são (Oliveira, 2020). Nesse processo de nomeação, a posicionalidade hegemônica é reiterada e, consequentemente, naturalizada como “o ser da razão”, que atribui significado aos outros corpos, reduzindo sua capacidade e potência (Carneiro, 2023).

Neste contexto, o currículo é um documento que “seleciona, organiza e distribui conhecimentos e saberes, estabelecendo relações de poder específicas e produzindo modos de subjetivação” (Paraíso; Caldeira, 2021). Trata-se de um território de forças produtivas, sejam elas negativas ou positivas, caracterizado por uma construção inacabada e contínua, permeado por relações de poder que atuam sobre os corpos e produzem subjetividades (Silva, 2015), e também, como já mencionado, resultam em resistências, pois toda relação de poder se dá por meio de disputas que podem ser tensionadas e questionadas.

A partir desses fatores e conceitos, apresentados de forma breve, e sua relação com o contexto acadêmico, passaremos aos próximos tópicos, que discutem como tais categorias analíticas estão presentes na narrativa de duas professoras do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná que lecionam no campus de Paranaguá.

3 Metodologia

Este estudo adotou o método qualitativo, caracterizado por orientar a compreensão e explicação das dinâmicas das relações sociais a partir de uma fundamentação teórica (Minayo, 2001). A escolha dessa metodologia justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que visa investigar as percepções de duas docentes universitárias sobre questões de gênero, raça e sexualidade. Dessa forma, a abordagem qualitativa permite reconhecer e interpretar analiticamente a complexidade das práticas sociais e suas interações com a linguagem, a qual se constrói por meio das relações de poder de base epistemológica e cultural (Carneiro, 2023).

Além da abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou a teoria da interseccionalidade como lente analítica e metodológica. Conforme Crenshaw (2002), a interseccionalidade permite explorar como identidades sociais se entrelaçam e produzem experiências de opressões específicas, que, pela busca de uma universalidade, não são nomeadas nem combatidas. No contexto desta pesquisa, essa ferramenta é empregada para problematizar as narrativas das docentes do curso de Pedagogia oferecido pela UNESPAR, campus de Paranaguá (litoral paranaense), pois, como afirma Akotirene



(2018, p. 45), “é uma metodologia da qual é indissociável seu caráter combativo diante de métodos que, a seu ver, seriam guiados por uma perspectiva ocidental que apaga formas alternativas de conhecimento”.

O contexto em que as participantes estão inseridas é marcado por uma realidade social em que o racismo e o sexismo constituem bases estruturantes. Nesse sentido, a interseccionalidade dialoga com a premissa desta discussão, que se propõe a analisar as concepções das professoras acerca de gênero, raça e sexualidade, as quais, em alguns momentos, se dinamizam de maneira conjunta.

A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada, que ocorreu em duas fases. Na primeira fase, foram enviados convites formais por e-mail a 13 docentes. Desses, cinco responderam, mas um foi excluído por não atender aos critérios da pesquisa, que exigiam que os participantes lecionassem na instituição. Assim, a pesquisa contou com quatro docentes confirmados. Na segunda fase, foram agendadas as entrevistas presenciais, realizadas entre novembro e dezembro de 2023. No entanto, para o presente trabalho, são apresentadas as narrativas de duas docentes cujas percepções convergem entre si.

As entrevistas foram realizadas na biblioteca e em salas de aula vazias da UNESPAR, visando garantir a privacidade dos participantes. As respostas foram gravadas com um smartphone e, posteriormente, transcritas na íntegra para assegurar a fidelidade das informações. Para proteger a identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios, e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da realização das entrevistas.

A análise dos dados foi realizada a partir dos pressupostos dos estudos de gênero e das reflexões étnico-raciais, algumas das quais foram apresentadas no início deste trabalho. O objetivo foi compreender como as percepções sobre raça, gênero e sexualidade influenciam as práticas pedagógicas das participantes e suas visões sobre o curso de Pedagogia, especialmente no que se refere à instrumentalização de suas discentes nas questões de gênero, raça e sexualidade no contexto escolar e formativo.

Por fim, em relação à posição das participantes, trata-se de duas mulheres cisgêneras, ambas brancas, com mais de 10 anos de atuação na instituição. Ambas são heterossexuais e cristãs. Elas lecionam disciplinas de caráter interdisciplinar, nas quais as temáticas relacionadas às categorias aqui problematizadas podem estar presentes, seja pela sua presença ou ausência (Nascimento, 2021).

O dito e o não dito operam o dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023) e sexualidade (Foucault, 1976) no contexto analisado a seguir, pois o silêncio revela como a fabricação da



normalidade, tanto em termos de raça quanto de sexualidade, se sustenta pela ausência de uma nomeação, enquanto resultado de processos sociais e epistêmicos. Não são apenas os “outros”, os chamados “desvios” ou a “diversidade tolerada” que resultam de tramas discursivas e culturais, mas também a própria regra, tal como o seu oposto.

4 A criança negra não pegava, a professora dava mais atenção para as outras e deixava ela no canto

Com base na problemática delineada pela questão: “Como a formação inicial de docentes contribui para a possibilidade de questionar os enquadramentos presentes no processo de produção das narrativas hegemônicas de raça, gênero e sexualidade, que constituem um currículo comumente moldado a partir de diferenças hierarquizadas e que, por sua vez, não se limita apenas à sala de aula?”, os próximos subtópicos têm como objetivo analisar os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro docentes do curso de Pedagogia. No entanto, para o presente artigo, serão considerados os relatos fornecidos por duas professoras.

Esta proposta não visa emitir juízos de valor que atribuam responsabilidades às participantes da pesquisa, nem adotar uma perspectiva salvacionista sobre seu comprometimento ou indiferença. A ênfase está nas implicações das compreensões de gênero, sexualidade e raça das participantes, que, por sua vez, revelam dinâmicas das relações de poder que moldam a sociedade, a educação e, sobretudo, as identidades, saberes e resistências que se manifestam no contexto do curso de Pedagogia, a partir de suas narrativas (Foucault, 1976). A participante, identificada pelo nome fictício de Tábata, respondeu da seguinte forma quando questionada sobre sua concepção de gênero:

Gênero, para mim, são os vários tipos de... de pessoas e suas questões... Não sei se eu posso usar questões sexuais ou atrações sexuais. Eu acho que, assim, gênero é a totalidade de todas as pessoas. Homens, mulheres, trans, até mesmo alguns termos que eu ainda não conheço. Mas todos, para mim, entram na questão de gênero. É que, assim, eu não tenho conhecimento vasto sobre o assunto. (Tabata, 2023).

A resposta apresentada pela participante Tábata não pode ser considerada incorreta, mas sim incompleta. O uso do termo “totalidade” associado às “questões sexuais” permanece abstrato e descontextualizado, sugerindo que sua compreensão sobre “atrações sexuais” se restringiu a um único aspecto da sexualidade. Esta, por sua vez, pode ser entendida como um construto social, assim como o gênero, embora com particularidades distintas (Piscitelli, 2009). A decisão da professora Tábata de não se aprofundar no tema sugere um desconhecimento e uma possível insegurança em discuti-lo, o que provavelmente se reflete em sua prática educativa. Essa prática,



por sua vez, desempenha uma função social: a responsabilidade de formar futuras gestoras da educação, professoras e pedagogas.

Ao reconhecer a falta de conhecimento amplo sobre o assunto, a professora demonstra estar ciente da complexidade e da seriedade do tema, que exige não apenas um comprometimento social para combater as assimetrias de gênero, mas também estudo e pesquisa aprofundados, de modo que o assunto possa ser adequadamente abordado com as alunas.

Ao afirmar que a explicação da docente Tábata está incompleta, mas não errada, destaca-se que, sem o conceito de sexo, o gênero perde seu significado. Judith Butler (2018), ao questionar a distinção entre gênero e sexo, argumenta que a ideia de sexo é construída discursivamente. A materialidade, tal como a compreendemos, está subordinada à lógica regulatória da matriz da heterossexualidade. A reiteração dessa matriz gera a ilusão de substancialidade, como se o sexo fosse intrinsecamente natural e biológico, quando, na realidade, ele é um produto de uma ordem regulatória discursiva que perpetua a inteligibilidade entre sexo, gênero e desejo (Butler, 2018). Nesse sentido, sob a perspectiva butleriana, sexo e gênero são indissociáveis.

A resposta da participante em relação à concepção de sexualidade é semelhante à sua compreensão de gênero. No entanto, neste caso, observa-se uma simplificação do tema, restringindo-o exclusivamente à atração sexual.

Eu acredito que sexualidade é tudo aquilo que envolve afeto, atração, seja física, seja atração sexual, atração... Eu acho que sexualidade, assim, para o ser humano, envolve várias coisas que não são a questão de, digamos assim, manter relação sexual. Mas, assim, a estética, por exemplo. Tem pessoas que levam isso como uma questão sexual. A sexualidade eu acho que a sexualidade, ela existe em vários aspectos (Tabata, 2023).

A compreensão da Professora Tábata reflete a reprodução dos ensinamentos e discursos dominantes sobre o sexo, frequentemente abordados sob o viés da ordem sexual, geralmente de natureza privada. No entanto, conforme já discutido, a sexualidade deve ser entendida como um dispositivo de poder que “instituiu, simultaneamente, um conjunto de saberes sobre esses meninos e jovens, sobre seu corpo, sua sexualidade, sobre seus interesses e vontades, seus modos de compreensão etc.” (Louro, 1997, p. 93).

Pode-se inferir que a visão da professora, por estar enraizada, acaba sendo validada ou reforçada em suas aulas, muitas vezes de forma inconsciente. Isso influencia a percepção de suas alunas sobre a sexualidade humana de maneira limitada. Contudo, de forma otimista, essa limitação pode gerar um estranhamento nas alunas, incitando questionamentos que as conduzam a uma perspectiva mais ampla e crítica sobre o tema.

No contexto da próxima categoria analítica e marcador social, questiona-se a professora



Tábata sobre sua compreensão a respeito de raça. A seguir, apresenta-se sua resposta.

Eu, assim, talvez eu não goste desse termo. Eu acho que eu não vejo assim. Eu vejo... Eu, eu. Eu sei que a sociedade, ela é cruel. Mas, assim, eu vejo todo mundo como igual. Para mim, não deveria existir esse negócio, sabe? Mas eu sei que existe por conta de uma questão histórica. Enfim, mas eu gostaria que todo mundo se respeitasse e não precisasse a gente ficar denominando a sua raça essa. Se a minha raça é essa, eu acho que não deveria existir isso. Porque todo mundo é igual. Para mim, todo mundo é (Tabata, 2023).

O discurso da professora reflete a forma como a construção do “eu hegemônico” da identidade do sujeito branco é inserida no campo da norma, como um padrão considerado neutro e universal (Bento, 2022). No entendimento comum, quem possui raça são os “outros”, enquanto ela não, reforçando a ideia de branquitude como uma posição isenta de marcação racial. Assim como a identidade negra é um produto de relações de poder e saber historicamente estabelecidas, a branquitude também é uma construção social resultante dessas mesmas dinâmicas (Carneiro, 2023). Se existe o “errado”, é porque se construiu a noção do “certo”.

Se o sexo, conforme Foucault mostra em História da sexualidade, é o demarcador de uma verdade sobre o sujeito que define a sua anormalidade ou normalidade, a raça é, em meu entendimento, outro demarcador para a apreensão dessa verdade; por meio dela se evidencia o valor de cada agrupamento humano, a medida de sua humanidade, a anormalidade de cada qual. Assim, o saber sobre o negro é considerado como prática discursiva de diferenciação social segundo a racialidade, que permite a distinção social de cada indivíduo por discursos de raça produzidos no interior de relações de poder. (Carneiro, 2023, p. 39)

Essa posição de racionalidade atribuída às pessoas brancas confere-lhes privilégios, não apenas nos âmbitos social e institucional, mas também no campo epistemológico, onde o poder que lhes é concedido consiste em significar outros grupos e/ou outras narrativas (Bento, 2022).

A relutância da professora em “aceitar” o termo “raça” em um contexto acadêmico pode ser interpretada como um ato intencional ou uma escolha de silêncio, possivelmente devido à necessidade de sair de sua zona de conforto e repensar seu papel na sociedade enquanto pessoa branca cisgênera. Embora sua fala revele consciência sobre a crueldade presente na sociedade em função do racismo e das questões históricas que o permeiam, sua resistência em adotar o termo pode refletir um desconforto em confrontar essas realidades.

O discurso de “todo mundo é igual”, proclamado pela professora durante a entrevista, pode inicialmente ser interpretado como uma manifestação de seu senso de justiça. No entanto, na realidade, essa afirmação revela a manutenção de posições de poder. Ao declarar tal ideia, a professora cria uma dicotomia: de um lado, existe o sujeito percebido como inferior, necessitando de aceitação e tolerância; do outro, está a norma, considerada como humana (Bento, 2022).

A expressão “todo mundo é igual”, ao não nomear as desigualdades em uma estrutura na



qual alguns corpos têm seu status de humano negado, torna-se mais um discurso vazio e clichê amplamente difundido nas discussões sobre diversidade, contribuindo para a manutenção das hierarquias que sustentam as desigualdades. Não é possível pensar em equidade quando todos são homogeneizados e as questões que geraram esse cenário não são devidamente problematizadas.

Na função social de professora universitária e em um contexto acadêmico responsável pela formação de futuras profissionais da educação, a falta de entendimento sobre o conceito de raça, que, como já mencionado, não possui fundamentos biológicos, mas sim ideológico-políticos (Munanga, 2004), pode ser interpretada como consentimento ou indiferença. Mais adiante em seu relato, a participante, ao ser questionada sobre como percebe e compreende as implicações raciais na educação básica e no ensino superior, com base no convívio ou nos relatos de suas discentes sobre a realidade das escolas do município de Paranaguá, afirmou o seguinte:

Elas sempre trazem alguma coisa. Às vezes é mais impactante. Outras vezes é não tão impactante. Mas eu já tive relato de aluna, por exemplo, que fez estágio no berçário. E elas diziam que a criança negra não pegava. A professora dava mais atenção para as outras e deixava ela no canto. Ela dizia que a professora falava, ele fica no canto porque não gosta de interagir (Tabata, 2023).

Essa conduta evidencia que crianças ou bebês negros, devido ao seu fenótipo, não se alinham ao padrão hegemônico de “beleza”, recebem menos afeto. Conforme descrito neste relato, os profissionais da educação estão reproduzindo concepções e práticas racistas (Cardoso, 2018). A cor da pele continua a ser um fator de discriminação, mesmo em crianças muito pequenas. Perguntei à professora Tábata sobre a possibilidade de compartilhar mais detalhes acerca desse episódio e discutir a abordagem adotada durante a mediação dessa situação:

Então, eu tenho trabalhado com elas, assim, essa questão que a gente tem que chegar na escola e fazer diferente. Sim. A gente discute. A gente discute o que a escola poderia fazer diferente. O que isso não é certo. Por que não é certo. O que a professora poderia ter feito. Então, a gente vai trazendo elementos até para elas mesmas. E percebendo que quando elas estiverem lá, não pode acontecer.”

- Pesquisadora: “Professora, nessas situações você recorre a algum teórico ou teórica para fundamentar a discussão?”

“Eu acho que autor mesmo, a gente não traz um autor específico. Mas a gente vem e, por exemplo, eu falo para ela. Que bom que você chegou a essa conclusão. Porque você já está no processo de conscientização. Que é aquilo que o Paulo Freire dizia. Que quando você consegue ver, assimilar, consegue. Você já está no processo de conscientização. E eu estou muito feliz que você já passou. E hoje você chegou nisso. Pelo menos você já está na fase da conscientização. E elas ficam super felizes. Porque elas disseram. Ah, eu não pensava assim. Hoje eu já consigo ver. Então, quando dá, olha. (Tabata, 2023).

Nesse relato, observa-se o comprometimento tanto das alunas quanto da professora em abordar o tema em sala de aula, indicando que tais questões exigem atenção e intervenção. No entanto, embora essa conscientização seja indiscutivelmente necessária, a abordagem adotada na situação relatada pela docente revela-se superficial.



Apesar da importância dessa ação isolada, a ausência de uma discussão aprofundada sobre as dinâmicas que levaram as professoras a agir de determinada forma racista não ocorreu. Assim, perpetua-se a narrativa de que essas problemáticas podem ser resolvidas de maneira isolada, ignorando sua natureza estrutural e constitutiva pelo dispositivo da racialidade.

A ausência de referências a autoras e autores ou de indicações de leitura contribui para a percepção equivocada de que o tema em questão não possui raízes profundas e complexas. Nesse contexto, de acordo com Silva (2015), o currículo é um território de poder e disputas, uma vez que a seleção do que ensinar ou não revela que certos assuntos são tratados como questões sérias e sistemáticas, enquanto outros são relegados ao âmbito do cotidiano e da banalidade, permitindo que determinados corpos e conhecimentos ocupem o status de norma, enquanto outras posicionalidades epistêmicas de mundo e sociedade fora do escopo branco e eurocêntrico sequer são considerados legítimos (Silva, 2015).

Analisando o cenário descrito pela professora Tábata, observa-se que, embora a relação de poder tenha sido tensionada e momentos de estranhamento tenham surgido, a situação não evoluiu além desse ponto. De fato, a questão permanece inconclusiva, pois não é possível determinar se houve mudanças substanciais nas mentalidades das discentes.

Nesse contexto, indago como a docente percebe e compreende as implicações da sexualidade e do gênero no âmbito da educação básica e do ensino superior, com base em experiências diretas como professora ou em relatos fornecidos por suas alunas. A seguir, examinaremos a resposta da professora:

O problema é o adulto que vai interferir na vidinha deles, porque, para eles, eles vão construindo isso naturalmente. Esse negócio de, ah, é brinquedo de menino, de menina, sabe? Né? Porque parece que não pode, né? Que é proibido, como se uma mulher depois não fosse dirigir um carro. Ou como se uma criança, um menino não fosse segurar o filho no colo, ou sei lá o quê, né? Ou virar médico. então, é umas coisas assim, que as pessoas acham que estão influenciando quando é pequeno. Não é assim. A vida não é assim. As crianças, elas experimentam. É experiência e interação. (Tabata, 2023).

Essa concepção dialoga com a argumentação de Louro (1997), que destaca que, no ambiente escolar, meninas e meninos, “por meio de diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, constroem suas identidades, ajustando e reajustando seus lugares sociais, suas disposições e suas formas de ser e de estar no mundo” (Louro, 1997, p. 2). É precisamente por isso que um dos alvos do dispositivo de sexualidade foi a pedagogização do sexo da criança, ao definir um conjunto heterogêneo de práticas e discursos sobre os modos de viver a infância (Foucault, 1976).

Com base na citação de Louro (1997) associada ao relato da professora Tábata, pode-se interpretar que a instituição escolar configura-se como um locus de produção de identidades



categorizadas por gênero e raça. Nesse contexto, as crianças que resistem a se conformar às expectativas pré-estabelecidas com base em sua genitália são sujeitas a interdições impostas pelos adultos. Esse discurso de interdição exerce, por conseguinte, influência na compreensão e na formação das identidades individuais dessas crianças, moldando o que é considerado correto ou incorreto (Louro, 1997).

4.1 Raça não existe. Existe a raça humana

A segunda participante, professora Margaret (nome fictício), foi questionada sobre sua compreensão acerca de gênero. De forma sucinta, ela respondeu: “Minha compreensão de gênero é a definição de sexualidade (pausa)... socialmente, tendo em vista o vínculo social, não biológico” (Margaret, 2023).

Diante dessa breve consideração, interpreta-se que a percepção da professora em relação ao gênero engloba os fatores culturais fundamentados nas categorias de sexo feminino e masculino (Scott, 1989). Inicialmente, ela faz menção à sexualidade, indicando uma confusão conceitual decorrente da interseção intrínseca entre ambos, uma vez que o gênero também envolve a dimensão da sexualidade humana (Butler, 2018).

Após uma pausa de menos de três segundos, a interlocutora corrige sua afirmação e conclui, destacando que sua percepção do conceito de gênero está alinhada com a perspectiva cultural defendida neste trabalho. Ou seja, aprendemos a agir socialmente como homens e mulheres, influenciados pela cultura e pelas expectativas sociais que se iniciam desde o momento da nomeação feita pela figura médica autorizada, que declara, durante a consulta: “é uma menina” (Butler, 2018). É importante ressaltar que tal atribuição, baseada na genitália, não é fixa nem imutável, tornar-se homem ou mulher é um processo contínuo e inacabado (Butler, 2018). Contudo, essa perspectiva não se mostrou defendida nem presente nas falas de ambas as interlocutoras.

Em outro momento da conversa, a professora Margaret expõe sua compreensão sobre a sexualidade, a qual, assim como a categoria de gênero, foi abordada de maneira sucinta: “Sexualidade é o desejo sexual de cada um. É a expressão desse desejo” (Margaret, 2023).

Esse “cada um” indica que ela compreende a sexualidade como algo pertencente à ordem individual e privada. Essa visão torna-se evidente quando se questiona como ela percebe ou compreende a presença e as implicações dessa categoria (sexualidade) no contexto educacional, tanto no ensino básico quanto no superior.

Eu compreendo que a presença tem que ser entendida como uma presença de uma pessoa. O que essa pessoa é, em termos da sua sexualidade, não é da conta de ninguém. Entendeu? É o que eu penso. Mas acho que essa pessoa também vai ter, sim, algumas dificuldades, até que isso fique mais comum, mais evidente. (Margaret, 2023)



Conforme abordado na introdução deste artigo, a sexualidade, sob uma perspectiva foucaultiana, é compreendida como um campo de interesse não apenas do indivíduo, mas também do Estado, da escola, da igreja e de outras esferas sociais (Foucault, 1976). A narrativa da professora Margaret, ao afirmar que a sexualidade pertence ao âmbito do individual e do privado, reflete a disseminação da chamada “hipótese repressiva”, predominante nos séculos XIX e XX. No entanto, essa concepção ainda permeia as visões contemporâneas sobre desejos, prazeres e sexualidades, como evidenciado na fala da professora Margaret, que a distância de uma compreensão de que a sexualidade também é uma questão do Estado e das instituições que o governam.

A próxima categoria apresentada e indagada à docente refere-se à sua compreensão sobre raça, a qual, assim como nas questões anteriores, foi respondida de forma concisa. Quando questionada pela pesquisadora, “Qual é a sua compreensão sobre raça?”, a professora Margaret afirmou: “Eu acho que raça não existe. Essa é a minha compreensão.” Imediatamente após essa resposta, a pesquisadora solicitou que a entrevistada aprofundasse suas considerações. A participante atendeu ao pedido e ofereceu a seguinte explicação:

Eu comecei a minha vida acreditando que existiam raças diferentes. Conforme a gente vai estudando, eu fui vendo que não existia raça. Raça é uma invenção. Raça não existe. Existe a raça humana. (Margaret, 2023).

A fala da professora Margaret, ao afirmar que a raça é uma invenção, sinaliza o reconhecimento de seu uso enquanto ferramenta analítica. No entanto, ao enfatizar que “não existem raças, apenas a raça humana”, sua resposta revela uma negação dessa perspectiva analítica, resultando em distanciamento e indiferença em relação às questões relacionadas ao racismo.

No campo das ciências sociais, a categoria “raça” desempenha um papel fundamental como ferramenta analítica para compreender e problematizar as concepções culturais e as relações de poder que permeiam as dinâmicas entre brancos e negros (Munanga, 2004). Negar a relevância dessa categoria, especialmente em sociedades marcadas por um passado de colonização, fortalece exclusões e desconsidera as complexidades envolvidas na discussão sobre raça (Carneiro, 2023).

As implicações do posicionamento adotado pela professora Margaret em sua prática educativa podem contribuir para a perpetuação do discurso falacioso da democracia racial, além de resultar na completa omissão do tema em suas aulas. Isso ocorre porque a docente não reconhece a raça como categoria de análise e, para sustentar sua argumentação, reitera a ideia de que a raça se refere apenas à raça humana, concepção semelhante àquela da professora Tábata.

O fato de Margaret “não gostar” do termo raça contribui para a ausência de reflexão sobre as inúmeras manifestações do racismo cotidiano e institucional, que afetam não apenas pessoas



negras, mas também pessoas brancas, ao garantir-lhes privilégios e poder em detrimento da opressão de outros grupos (Bento, 2022). Assim como o dispositivo de sexualidade, o dispositivo de racialidade se manifesta por meio da negação do problema, produzindo, consequentemente, mais desigualdades baseadas na cor da pele (Carneiro, 2023).

Essa percepção “inocente” por parte das professoras pode levar à formação de profissionais da educação desprovidos de uma postura crítica e com baixo engajamento no combate ao racismo, o qual, no Brasil, é sustentado por meio de sua negação (Carneiro, 2023). Tal situação repercute em uma aplicação limitada da Lei 10.639/03, que enfrenta desafios significativos em sua implementação.

Após aprofundar a compreensão das perspectivas da professora Margaret em relação às categorias de gênero e sexualidade, a indagação foi direcionada para explorar sua percepção sobre as repercussões dessas categorias no âmbito do ensino superior, especialmente no contexto do curso de Pedagogia da UNESPAR-Pguá, considerando sua posição como docente e coordenadora do referido curso. A seguir, apresentam-se suas considerações:

Eu acho que agora... Porque sempre foram comunidades que existiam. Eu entendo que isso sempre existiu. Mas sempre foi... Como é que eu posso dizer? Sempre foi dissimulada, escondida ou excluída. E agora as pessoas, graças a Deus, estão tendo coragem de entender que elas têm direitos e que elas podem ir para a escola como qualquer um. Só que eu acho que, num período inicial, que eu ainda acho que a gente ainda está no período inicial, isso ainda vai ser excludente. Ou seja, não que a pessoa vai ser expulsa, nada disso por ser transexual, por exemplo. Mas que ela vai sofrer preconceitos e que ela vai sofrer algum tipo de brincadeiras (Margaret, 2023).

Conforme expresso pela docente universitária Margaret, as implicações de não corresponder à heterossexualidade compulsória ou a uma identidade de gênero imposta ao nascimento, com base na genitália, enfrentam atualmente menos discriminação do que no passado, pois, segundo a professora, “as coisas evoluíram, graças a Deus”.

Inicialmente, Margaret defende a ideia de uma evolução nas percepções sociais sobre as pessoas LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), o que, de fato, ocorreu de maneira gradual, impulsionado pelas lutas e reivindicações dos movimentos sociais. No entanto, essa transformação não se traduz necessariamente em plena cidadania para os indivíduos afetados, uma vez que formas de preconceito ainda persistem. Tais preconceitos, como reconhecido pela professora, manifestam-se, por exemplo, por meio de “brincadeiras” discriminatórias.

A narrativa da professora Margaret, de maneira geral, sugere um desconhecimento acerca da realidade violenta e cruel enfrentada por indivíduos LGBT, sobretudo no âmbito escolar, que funciona como um espaço disciplinador e normativo para corpos cujas existências não são respeitadas por não corresponderem à ordem da matriz heterossexual (Butler, 2018).



Dados presentes no dossiê elaborado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) em 2020 evidenciam que, em relação ao ingresso e permanência de travestis e mulheres transexuais no ensino superior, aproximadamente 0,02% estão matriculadas em instituições de ensino superior; 72% não concluíram o ensino médio e 56% não completaram o ensino fundamental. Esses dados indicam a existência de uma exclusão sistemática em curso, a qual parece ser desconhecida pela professora.

Quando a professora Margaret afirma que “ninguém é expulso por ser transexual”, ela parece referir-se à exclusão explícita, desconsiderando a exclusão simbólica, a qual afeta a dignidade e o sentimento de pertencimento ao ambiente formativo, o qual, por sua constituição, deveria ser direito de todas e todos. Essa expulsão “não verbalizada” se manifesta no desrespeito ao nome, na negação do uso de banheiros, nas piadas e no desprezo de docentes e colegas.

O desconhecimento dessa realidade possivelmente reverbera na omissão do tema em sua prática educativa ou, quando eventualmente discutido, há uma tendência de negar o problema. Isso transmite uma mensagem para suas alunas e futuras docentes de que o ambiente escolar não exclui ninguém, uma vez que não há um pronunciamento explícito de que “aqui não é o seu lugar”. Interprete-se que o discurso da professora Margaret se insere em um dos arranjos do dispositivo de sexualidade (Foucault, 1976), no qual as técnicas e procedimentos negam o que de fato produzem.

5 Considerações finais

Os principais resultados evidenciaram a negação e o silêncio tácito que naturalizam a ausência das temáticas de gênero, sexualidade e raça durante o processo formativo, apesar de serem questões emergentes no ambiente escolar, responsável por produzir subjetividades e influenciar condutas. Esse silêncio faz operar os dispositivos da racionalidade e da sexualidade, cuja negação sustenta e justifica a norma, transformando-a em uma regra que não precisa ser questionada ou nomeada, diferentemente daqueles que se encontram em seu oposto, ou seja, em oposição à regra que se define como branca, masculina, cisgênero e heterossexual.

As discussões ao longo do texto evidenciam a operação dos conceitos previamente abordados (raça, sexualidade e gênero), os quais são empregados nas análises das narrativas, destacando a materialidade dessas categorias analíticas nas falas das docentes e no processo formativo dentro do contexto do curso de Pedagogia. Essas categorias também revelam como os marcadores sociais da diferença configuram as identidades, sendo moldadas por meio das relações de poder que estruturam o ambiente educacional e formativo.

Conforme evidenciado pelas narrativas analisadas, observa-se uma noção de diferença em



que apenas os “outros” são reconhecidos como resultado de uma construção social, em contraste com uma suposta normatividade, que se configura como heterossexual, branca e cisgênera. É nesse contexto que os dispositivos de racialidade e sexualidade operam, naturalizando a posição hegemônica de certos grupos.

O currículo é compreendido como um instrumento de propagação de narrativas hegemônicas. Contudo, na prática cotidiana da sala de aula, a presença de corpos e identidades não representados pelo currículo oficial provoca debates e questionamentos que desafiam essa hegemonia. Essa dinâmica evidencia que, mesmo quando silenciadas nos documentos formais, questões relacionadas às diferenças e às exclusões emergem inevitavelmente, uma vez que estão intrinsecamente presentes tanto no contexto escolar quanto na sociedade cujo passado escravista ainda repercute no presente.

As narrativas das alunas, apresentadas nos relatos das duas participantes, informam que as vivências iniciais no espaço escolar dessas estudantes são marcadas por situações que evidenciam a reprodução do racismo direcionado às crianças negras e por intervenções normativas relacionadas ao gênero, conforme relatado pela docente Tábata. Esses relatos demonstram a presença explícita dessas temáticas no contexto escolar que antecede a conclusão da graduação. Contudo, tais questões não recebem o devido tratamento prioritário e ético, uma vez que, com base em seus depoimentos, as docentes relegam temas como raça, gênero e sexualidade a um segundo plano em suas práticas pedagógicas.

Observa-se que os discursos das duas interlocutoras partem de percepções que delineiam modos de pensamento e subjetividades, nas quais as relações de poder e saber estão intrinsecamente presentes. Esses discursos exercem influência, principalmente, sobre futuras professoras, gestoras e pedagogas. Em algumas ocasiões, por uma perspectiva otimista, tais discursos podem gerar tensionamentos nas relações de poder.

Contudo, como frequentemente ocorre e conforme evidenciado nos relatos, tais discursos contribuem para o reforço das assimetrias de gênero e raça já profundamente consolidadas na sociedade brasileira, no ambiente escolar e ao longo do processo formativo. Todavia, é importante destacar, com base na perspectiva do filósofo Michel Foucault, que sempre existe a possibilidade de transformação, uma vez que não há poder sem a presença de resistência direta.

Referências

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.



ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa*. 2012. 279 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

ANTRA. *Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019*. Bruna G. Benevides, Sayonara Naider Bonfim Nogueira (org.). São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020. 80 p. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violc3aancia-contra-pessoas-trans-em-2019.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2024.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. 16. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARDOSO, Cintia. *Branquitude na educação infantil: Um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis*. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58134>. Acesso em: 1 abr. 2024.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CRENSHAW, Kimberlé W. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. Estudos Feministas, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: A vontade do saber*. Vol. 1. 3. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Alburquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1976.

hooks, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021. 192 p.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. São Paulo: USP, 2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2024.



OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *Nem ao centro, nem à margem!* Corpos que escapam às normas de raça e de gênero. Salvador, BA: Devires, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2021.

PISCITELLI, Adriana. *Gênero: A história de um conceito*. In: ALMEIDA, H. B.; SZWAKO, J. E. (org.). *Diferenças, igualdade*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 118-146.

SCOTT, Joan. *Gênero: Uma categoria útil para análise histórica*. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. In: SCOTT, Joan. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 1 ago. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

UNESPAR. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unespar–Campus Paranaguá*. 2020. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/paranagua/ppcdepedagogia-paranagua.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2024.

