



## **GÊNERO, SEXUALIDADES E RAÇA: UM DIÁLOGO ENTRE OS MARCADORES DA DIFERENÇA E SEU ESPAÇO NA ESCOLA**

Romualdo da Silva Sales - UEPB\*

romualdosales@gmail.com

Rogério Marcelino dos Santos Melo - UEPB\*\*

rogeriomarcelino.lettras2013@gmail.com

### **RESUMO**

Gênero, Sexualidades e raça\etnia se configuram como marcadores estratégicos para pensarmos a diferença. Nas escolas, esses marcadores são pouco explorados, e quando trabalhados reproduzem a lógica binária que estabelece lugares legítimos para serem ocupados pelos sujeitos em dois polos fixos e assimétricos. Objetivamos problematizar como os marcadores de gênero, sexualidades e raça\etnia são produzidos e reproduzidos social e culturalmente cartografando suas inflexões no espaço educacional. Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, qualitativa de natureza exploratória, estabelecendo conexões entre as bases epistemológicas, as categorias analisadas e a educação como campo de produção e ressignificação do conhecimento e valores. A partir desse estudo, percebemos que a escola no seu processo de ensino aprendizagem, reafirma os padrões, mantendo seus debates vinculados às regras estabelecidas e fortalecendo a lógica binária que não dialoga com a diferença, mantendo-a silenciada para que pouco incomode.

**Palavras-chave:** gênero; sexualidades; raça; escola.

---

\* Membro discente do curso de bacharelado em Serviço Social na Universidade estadual da Paraíba, campus I

\*\* Membro discente do curso de Licenciatura plena em Letras – Língua Portuguesa na Universidade Estadual da Paraíba, campus I



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## INTRODUÇÃO

A educação se configura com um dispositivo importante no processo de produção e difusão de saberes. Para tanto, a escola ganha legitimidade perante a sociedade como uma organização capaz de produzir saberes que podem ou não reforçar os valores arraigados social e culturalmente. Partindo desse pressuposto, tentaremos problematizar esse espaço como ferramenta potente de controle dos sujeitos. Particularmente nos interessa apreender como as relações de gênero, sexualidade, raça/etnia apresentam-se como marcadores estratégicos para pensarmos a diferença construída socialmente, e como a escola contribui para legitimação de práticas normativas.

A partir da cisão corpo e alma estabelecida por Platão, formas dicotômicas foram produzidas, fixando polos assimétricos constituintes um do outro, porém mantendo relações de diferença e subalternidade, sendo capazes de estabelecer os lugares legítimos para os sujeitos. Assim, se instaura a dicotomia natureza versus cultura, sendo a cultura o polo superior e a natureza aquilo que precisa de intervenção do homem para ser transformada. Nessa relação desigualdade, o binarismo dá o tom das relações sociais, políticas e culturais, resvalando na formação das identidades de gênero e sexualidade e na formação de estereótipos pejorativos no que toca à raça e etnia.

Entendemos gênero, sexualidade, raça/etnia como categorias de análise, construções culturais que fornecem condições para pensarmos com as relações dicotômicas são estabelecidas, e como esses binarismos estabelecem os lugares dos corpos, dos sexos e tudo o que foi e é construído sobre os mesmos.

Para entendermos como os processos normativos de construção de formas fixas se fazem presentes na nossa realidade e se materializam na formação de preconceitos, faz-se necessário relembrar alguns marcadores históricos do Brasil, tentando estabelecer conexões entre a nossa formação social e histórica e a produção e reprodução de normas fixas e binárias, cartografando como as categorias gênero, sexualidade, raça/etnia foram produzidos e incorporados na formação da cultura nacional e com a escola reverbera práticas naturalizadas na sociedade brasileira.



Acreditamos que esse tema silenciado e subalternizado pela cultura hegemônica pode contribuir para a formação de pensamento crítico nas escolas; para uma educação comprometida com a formação de cidadãos críticos, capazes de entender as armadilhas e os jogos de interesses presentes na cultura e como esses elementos podem influenciar diretamente na formação de identidades e produzir a diferença. Neste sentido, objetivamos trazer algumas provocações para deslocarmos os olhares diante do instituído, das normas rígidas e pensarmos como estamos nos posicionando em relação aos fatos.

## **METODOLOGIA**

As provocações para o desenvolvimento dessa pesquisa partiram de um projeto de extensão universitária, vinculado a Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, sobre a temática de violência contra mulher e segmentos LGBT, entendendo este público como alvo de ataques frequentes e silenciados. Trabalhamos com pesquisa bibliográfica, qualitativa de natureza exploratória, tentando apreender elementos-chaves sobre o tema e, a partir destes, problematizar como os marcadores da diferença foram e são construídos social e culturalmente. A fase de operacionalização se deu entre os meses de Janeiro a Maio de 2015, utilizamos textos publicados em periódicos reconhecidos pela Capes e outras contribuições que julgamos relevantes sobre o tema, dialogando com a perspectiva construtivista e estudos culturais.

## **GÊNERO, SEXUALIDADE E RAÇA, MARCADORES DA DIFERENÇA E SUAS INFLEÇÕES NA EDUCAÇÃO.**

A partir das contribuições de Louro (2012) e Silva (2009) é possível identificar elementos que nos fazem pensar as bases epistemológicas que fundamentam relações dicotômicas estruturadas para conceber o mundo, relações estas que vão acirrar as análises baseadas em dois polos, fixos e assimétricos que estabelecem relações de poder, onde cada polo é constituinte do outro, sendo que um deles mantém caráter de superioridade, dando o tom das organizações sociais, políticas, culturais em detrimento de outro negativo que se configura como o desvio da regra estabelecida.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Deslocando o nosso olhar para os lugares legítimos no que tange ao gênero, sexualidade e raça/etnia, percebe-se que as concepções baseadas na dicotomia natureza versus cultura estabelecem polos fixos e assimétricos, sendo o polo superior representado pela racionalidade relacionada aos homens brancos, heterossexuais, o claro, entre outras características, enquanto as mulheres e homens negros são associados ao emotivo, a fragilidade, ao escuro, irracionalidade, sendo as mulheres negras ainda mais subalternizadas nesse processo, assumindo caráter de figuras não humanas. O homem branco, figura central nas análises no que toca o polo superior, se configura como a regra, tendo a razão como característica funcional na fixação dos polos, sendo tudo que difere deste polo a diferença. Assim, todo o que foge à centralidade, se configura como polo inferior: homens negros, mulheres e a natureza, pois a natureza é vista como algo inerte que necessita da constituição racional do homem branco.

Estas reflexões nos fazem pensar como os gêneros se organizam, mas antes de pensarmos sobre isso, O que seria gênero dentro do nosso pensamento ainda situado sobre essas influências? Será que pensamos gênero como algo regulado? Gênero muitas vezes pode ser confundido como sexualidade; Louro (2012), nos alerta para esse equívoco. Gênero se configura como a identidade do sujeito, sendo necessário problematizar as formas como estas identidades são produzidas, visto que as mesmas podem incorporar elementos dicotômicos, entre feminino e masculino, mantendo a lógica fixa que estabelece os lugares dos corpos. Então, pensar o gênero é pensar todos esses atravessamentos de relações sociais, culturais, políticas envolvendo exercício de poder.

Para pensarmos as relações de gêneros, sexualidade, raça/etnia, então, não poderíamos deixar de pensar as formas como essas categorias de análise foram organizadas, trazendo o debate sobre os nossos próprios posicionamentos frente ao tema, ou seja, sair da nossa zona de conforto e tentar fazer o caminho inverso, tentando perceber como essas relações foram se construindo, desenvolvendo um olhar “treinado” para questionar e problematizar estas relações, desconstruindo e reconstruindo os espaços e os atravessamentos que formaram essa base epistemológica, inclusive nossa posição dentro dela, para não cairmos na mera descrição dos fatos e análises vazias, sem desolamentos e posicionamentos políticos efetivos.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Quem somos? Por que somos? Os sujeitos naturalizam e tendem a manter o *status quo*. É desesperador o exercício de reflexão que conteste tudo que foi colocado como verdade. A mulher é acostumada a pensar sua relação de submissão como natural. Como estabelecer essas conexões e pensar que isso não é natural, mas um fruto de uma organização epistemológica, construção cultural, política e social que fixa os lugares dos sujeitos? Neste sentido, faz-se necessário problematizar os espaços que os sujeitos podem ocupar. Entendemos que esses espaços são multifacetados por atravessamentos de poder, o qual fixar os lugares legítimos e ilegítimos mantendo sincronia com formações fixas nas relações sociais.

As diferenças não devem ser associadas aos sexos, mas sobre o que se constituiu nas relações sociais sobre os sexos, os corpos, evitando cair nas análises biologicistas para justificar a diferença entre homens e mulheres, entre homens brancos, negros e a mulher negra, ou seja, o sexo se constitui no universo social, sendo estabelecidos lugares para os sujeitos através das relações estabelecidas, tendo como plano de fundo as representações sobre esse dispositivo. Logo, o recorte biológico não fornece condições objetivas para analisar a diferença, apesar de ter sido utilizado para justificar práticas eugênicas.

Silva (2009) discute as relações de identidade e diferença. Ancorados em suas contribuições é possível conceber que as identidades se configuram como construções sociais e culturais que, ao se estabelecerem negam várias outras construções, sendo que através dessas relações de representatividade a diferença é instituída. O fato de afirmar que somos brasileiros nega a nacionalidade de outros países, e constitui as relações entre identidade e diferença. A diferença fortemente discutida pelo autor vai ter sempre um polo norteador que orientará esse afastamento da regra.

Pensando as identidades de gênero, entendemos como se instituíram os padrões homem dominador /mulher dominada. O homem que não é dominador, que é afetado, gay, tende a ser associado ao polo inferior, estereotipado, e sofrerá por não fortalecer a regra, por se aproximar e/ou identificar-se como o feminino. Porém, Foucault (1979) diz que nas relações de poder, os dominados podem exercer poder, pois este é um dispositivo informe, sem forma e sem direção



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

específica. Logo, há a possibilidade de resistência; assim a problematização dos movimentos feministas, negros e gays são formas de resistência aos padrões estabelecidos.

A partir destas considerações, como pensar a escola como dispositivo que compõe estratégias para difundir e reafirmar as relações dicotômicas? Foucault (1984) afirma que desde no final do século XVIII já havia a preocupação em controlar os corpos e produzir subjetividades no ambiente escolar, sendo que no século posterior a sexualidade ganha ênfase no discurso. Mas como nos adverte o mesmo autor, colocar o sexo em discurso não foi um ato desinteressado, ou seja, discutir o sexo para produzir verdades sobre o sexo, normas, controlar os corpos das crianças e adolescente era uma das atribuições da escola, vigiar, enquadrar e silenciar as diferenças.

No Brasil a discussão sobre gênero sexualidade no espaço escolar é datada do final da década de 1920, ganhando relevo na década de 1930. Porém professores e médicos já discutiam o tema relacionando-o aos valores morais e higiene dos sujeitos, ou seja, produziam normas para vigiar e controlar as identidades de gênero e sexualidade, mantendo o *status quo*. Já que a escola é uma ferramenta potente de produção de subjetividades, de verdades, nada mais natural que fizesse parte do projeto de produção e reprodução dos valores arraigados social e culturalmente.

De acordo como Assis César (2009), em 1933 foi lançado o Currículo de Educação Sexual corroborando as práticas em processo de construção no Brasil, abordagens higienistas e moralistas, lideradas por médicos e professores, ou seja, o marco central do direcionamento para se trabalhar gênero e sexualidade na escola. Posteriormente, mediante duras críticas moralistas, juntamente com aproximações aos movimentos sociais como o movimento feminista, gays, lésbicos e étnicos/raciais; críticas pedagógicas e sociológicas, algumas experiências pontuais, a exemplo da Escola de Aplicação da USP, conseguiram realizar abordagens mais amplas sobre o tema, dialogando com as perspectivas construtivistas, no que toca as identidades e gênero e sexualidade.

Os anos de Ditadura Militar no Brasil, inicialmente na década de 1960 marcam um retrocesso nos avanços conquistados pelas minorias, sendo os professores de sociologia e biologia proibidos de abordarem o tema gênero e sexualidade em sala de aula. Posteriormente esse tema foi





## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

bandeira de resistência no processo de redemocratização, perdendo força com a retirada do movimento feminista das reivindicações relacionadas às práticas pedagógicas, ou seja, o movimento que no início da década de 1960 imprimiu algumas mudanças nessas práticas, agora se coloca de forma passiva. A partir da década de 1980, com o surto HIV/AIDS, doença associada aos homossexuais nos anos iniciais, o debate escola se restringiu ao binário homem/mulher e suas diferenças e o controle da sexualidade através do sexo seguro e proteção contra as DSTs.

Dentro dos muros da escola são produzidos saberes que normatizam, mas é preciso entender que esse espaço é ferramenta de produção e reprodução cultural e social, que não pode ser entendida de forma isolada. Por isso, como trabalhar uma perspectiva que não dialoga com os valores instituídos? Será que os educadores são preparados para trabalhar gênero, sexualidade e raça/etnia como categorias análises culturais, sociais, política e históricas? Será que são preparados para pensar essas categorias como marcadores da diferença? Será que as escolas brasileiras, especialmente as públicas, oferecem condições objetivas para trabalhar esse tema?

Antes, é preciso entender a quem interessa o nosso sistema educacional para não cairmos na mesma armadilha de culpabilizar os sujeitos e produzir estereótipos sobre eles. A escola é uma ferramenta de controle e exercício de poder, mas a sociedade e a cultura influenciam diretamente no processo de ensino/aprendizagem. Se vemos escolas que reproduzem normas binárias, que fixam os lugares dos corpos e dos gêneros, que difunde o que é normal/anormal, vaticinamos que essa escola é produtora e reprodutora de uma cultura que se utiliza dela para dar voz aos seus padrões, valores.

A escola mantém formas fixas de como ser homem ou mulher, como viver sua sexualidade, prazeres e desejos, e tudo que foge à regra é punido dentro do próprio espaço escolar. Assim, o bullying contra gays, lésbicas, negros entre outras subjetividades, que hoje é frequente, ainda recebe força de certos agentes educacionais que, mesmo com toda as políticas de combate, ainda culpam os sujeitos pela sua diferença. “Você é um/uma menino/a problemático/a!”. Ou seja, se você for homem ou mulher dentro dos padrões, vão te respeitar. Caso contrário, pensar e agir diferentemente é ser um estranho no ninho.



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **OS MARCADORES DA DIFERENÇA: IMPACTOS NA FORMAÇÃO CULTURAL E SOCIAL DO BRASIL.**

Tentando entender como assimetria entre polos fixos foram reverberados na formação da identidade de nação brasileira, Miskolci (2012) discute como a ideia de nação foi sendo construída no Brasil, trazendo para o debate, como as práticas racializantes foram incorporadas na constituição das representações sobre o povo brasileiro. De acordo com o autor, o povo brasileiro era visto como sem futuro, haja vista sua formação miscigenada, tendo na negritude elementos capazes de demarcar sua ausência de potencialidades para o desenvolvimento.

O padrão espelhado pelas elites brasileiras era a Europa, composta por racionalidade reafirmada na figura do homem branco, capaz de traçar condições favoráveis ao pleno desenvolvimento. No Brasil o povo era composto por pessoas predominantemente negras e indígenas, sendo a própria representação do atraso. Logo, a visão era de um povo sem futuro, sem nação, sem identidade consistente.

Por isso, mesmo diante dos medos e contradições de interesses políticos e econômicos, a abolição foi estabelecida em 1888, e tantas outras aproximações a tal desfecho. Porém este ato não foi desinteressado. Ele foi a consolidação das ideias de constituição de uma identidade nacional, que deveria sofrer alterações significativas na tentativa de estabelecer e incorporar elementos que conferissem densidade e condições objetivas para a sua realização. Assim, surgiu à ideia de branqueamento da população como forma de extinguir o passado marcado por práticas que em nada contribuíam para a formação da identidade nacional.

Albuquerque Júnior (2007) relata como o Nordeste é representado como recorte da identidade regional, e como essa denominação de identidade nem sempre existiu. A denominação Nordeste para nomear uma região específica do país que tem pretensamente uma história particular, uma cultura singular, só vai surgir recentemente, início do século XX. Antes a divisão regional do Brasil se fazia apenas entre o Norte, que abrangia todo o atual Nordeste e toda a atual Amazônia, e o Sul que abarcava toda a parte do Brasil que ficava abaixo do estado da Bahia. A criação da ideia





## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

de Nordeste e da ideia de nordestino foi produzida pelas elites políticas e pelos intelectuais da própria região.

O autor aponta um dos primeiros acontecimentos que marcam a emergência da identidade regional em formação: a grande seca de 1877-1879, fenômeno que terá repercussões políticas e será objeto de uma mobilização por parte das elites nordestinas, como nunca ocorreu. Enquanto a seca não atingisse os interesses das elites estava tudo sob controle, mas esta seca ocorre num momento de crise e de declínio político dos grupos dominantes regionais. A existência de uma imprensa mais organizada e com capacidade de repercutir o fenômeno a nível nacional dá repercussão a esta seca como não fora dada a nenhuma outra anterior, contribuindo para a difusão da ideia de uma região seca, atrasada e problemática.

A crise provocada pela seca fez à elite recorrer à União para conseguir superá-la, sendo que as regiões sulistas se acharam prejudicadas, entendendo que produziavam riquezas e que essas riquezas estavam sendo utilizadas para solucionar os problemas de uma região problemática, seca, com população predominantemente negra, marcada pelo coronelismo, cangaço, messianismo e fanatismo religioso, ou seja, um povo sem futuro que não poderia contribuir para o crescimento do país. Assim, o atraso constituiu preconceito contra nordestinos, como pessoas marcadas por práticas religiosas subalternas, violentas entre outros.

As dicotomias produzidas pelas relações culturais e sociais marcam os espaços dos sujeitos, não apenas no que toca ao gênero e sexualidades, mas também outras formas fixas de conceber as construções de categorias e identidades. O polo fixo superior baseado na superioridade do homem branco heterossexual, marca a subalternidade do gênero e sexualidades, mas também - e não menos importante - de raça. A negritude como marca de subalternidade vem desde a nossa colonização e é reverberada em forma de estereótipos pejorativos, de inferioridade diante dos brancos. No Brasil ainda predomina um racismo velado, produzido e reproduzido nos bastidores do cotidiano, resvalando em outras formações como o preconceito contra o nordestino, sua cultura e seus costumes.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A partir desse panorama, faz-se necessário problematizar a escola como um espaço atravessado por todos esses estereótipos, e o racismo se faz presente. As relações étnico- raciais contribuíram (e contribuem) para naturalização das desigualdades sociais. Logo, é preciso apreender os limites e possibilidades de trabalhar o tema no espaço escolar, entendendo que o racismo encontra-se arraigado nos marcadores históricos, culturais e sociais.

No Brasil o tema é pouco trabalhado da escola, sendo praticamente reduzido à datas comemorativas como o dia da Consciência Negra, por exemplo. Entretanto, os/as negros/as são tratados como diferentes nesse espaço, por meio de um racismo camuflado. Os professores pouco debatem o tema, haja vista a democracia racial e a diversidade cultural, mas sabemos que a democracia social se configura como um dispositivo promotor da ideia de convivência pacífica, mas as próprias estatísticas nos provam que os atos de violência contra negros são maiores em relação aos brancos. Isso não deve deixar de ser problematizado com um dispositivo potente para ser trabalhado nos espaços educacionais.

A escola precisa trabalhar o tema, mas os elementos culturais não contribuem para um debate efetivo, as diferenças raciais persistem: violência, pauperização, a dificuldades no acesso ao ensino superior, às dificuldades em manter-se no espaço acadêmico. Todos esses aspectos deveriam ser abordados pela escola e não são, mas é preciso entender que há poucas políticas interessadas em trabalhar o tema.

A escola se configura como um espaço de socialização e produção de conhecimento, mas não podemos perder de vista como esse espaço é utilizado para produzir corpos e subjetividades. Há interesses bem claros, e certamente não são as demandas das minorias que são colocadas em debate. Logo uma verdade que talvez poucos conheçam: “[...] a luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes brasileiros foi, ainda é, a conquista de um lugar e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional”. (RIBEIRO, 2006, p. 202).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Trabalhar a diferença é um árduo exercício de reflexão; é preciso sair da zona de conforto, desconstruir, reconstruir, pensar sua própria posição dentro de uma lógica por você naturalizada como verdade. O choque pode parecer pequeno à primeira vista, mas não nos enganemos: questionar é um exercício no mínimo doloroso.

A cultura, a escola, a igreja nos formam para pensar de forma binária, moralista, conservadora, e isso se configura como construção social e cultural, mas pensamos ser natural, normal. Esses dispositivos de poder naturalizam os valores morais instituídos, por isso, pensar o gênero, sexualidades e raça como construções sociais perpassados por exercício, marcados por polos fixos e assimétricos, numa relação de desigualdade que normatizaram e normatizam corpos, produzem identidades e agenciam tentando produzir sujeitos de acordo com os padrões legitimados socialmente é questionar uma regra que foi produzida e aceita pela maioria. Logo, se configura como movimento de resistência.

No que tange a escola, acreditamos que essa potente ferramenta foi e é atravessada por múltiplos planos, sendo utilizada como dispositivo para a difusão de saberes e exercício de poder servindo aos valores culturalmente produzidos, normatizando, enquadrando os sujeitos no binarismo platônico e mantendo o debate no que toca ao gênero, sexualidades e raça restrito a evento pontuais, fortalecendo o instituído e silenciando as demandas minorias. Mas da mesma forma que essa potência pode ser utilizada para normatizar, também pode ser usada para desconstruir, porém o caminho é longo, com muitas contradições, limites e possibilidades que não podem ser escondidos.

Não temos pretensão de apontar caminhos e estratégias prontas para mudar a realidade do contexto educacional, que vela os mais diversos discursos preconceituosos e binários no que tange aos valores instituídos social e historicamente. Porém, se essa fala conseguiu afetar e/ou provocar questionamentos, seu propósito inicial foi alcançado.



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*. São Paulo: Cortez, 2007.

ASSIS CESAR, Maria R. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. *Educar*, Curitiba, n. 35, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000300004&script=sci_arttext)>. Acessado em: 14 Abr. 2015.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. 11.

ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MISCOLCI, Richard. *O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX*. 1.ed. São Paulo: Annablume, 2012.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A formação e sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVA, Tomaz T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.