



## RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE INTERROGANDO PROFESSORES(AS): PERSPECTIVAS QUEER SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Glenda Cristina Valim de Melo<sup>1</sup>

Luciana Lins Rocha<sup>2</sup>

Paulo Melgaço da Silva Júnior<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo objetiva discutir como as teorias queer podem ser articuladas à discussão sobre raça no âmbito da educação, focalizando, especialmente, a formação pré e em serviço de professores(as) de línguas e de educação artística. Para tal, apresentamos um breve histórico sobre a Lei 10.639 e nos embasamos nos pressupostos das teorias queer para discutir raça e educação. Resultados de três pesquisas ilustram nossa perspectiva de que é relevante considerar a raça na perspectiva queer, já que ela pode contribuir na efetivação da Lei 10.639 e reinventar negros(as) como sendo perpassados por raça, gênero, sexualidade, etc. Observamos também que é relevante inserir nos currículos, programas e projetos pedagógicos de licenciaturas diversas a discussão sobre a questão racial e todo o trabalho pedagógico que pode ser realizado pelo docente com o intuito de desconstruir os discursos hegemônicos de raça e outros que continuam a aprisionar negros e negras.

**Palavras-chave:** Raça; Formação Docente; Teorias Queer; Lei 10639.

### RACE, GENDER AND SEXUALITY INTERROGATING TEACHERS: QUEER PERSPECTIVES ABOUT TEACHER EDUCATION

#### ABSTRACT

This article aims at discussing how queer theories can be related to the discussion about race in education, especially focusing pre service and in service language and art teacher education. To do so, we present a short history about Bill 10639 and base our presuppositions on queer theories about race and education. Outcomes of three researches illustrate our perspective that it is relevant to consider race through queer perspectives, for they can contribute to the accomplishment of bill 10639 and reinvent blacks as criss-crossed by race, gender, and sexuality. Besides, we point to the relevance of inserting in teacher education curricula the discussion about race and all the pedagogic word that can be done by the teacher with the aim of deconstructing hegemonic discourses that still imprison black men and women.

**Keywords:** Race; Teacher Education; Queer Theories; Bill 10639.

### RACE, GENRE ET SEXUALITE QUESTIONNEMENT AUX PROFESSEURS : PERSPECTIVES QUEER A PROPOS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

<sup>1</sup> Doutora em Estudos da Linguagem e Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua como docente de Inglês e Português na Universidade de Franca. E-mail: <[glendamelo09@gmail.com](mailto:glendamelo09@gmail.com)>.

<sup>2</sup> Concluiu Doutorado e Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atuou nas redes estadual e particular de ensino básico do estado do Rio de Janeiro. Atualmente atua na rede federal de ensino básico no mesmo estado. E-mail: <[lulinsrocha@hotmail.com](mailto:lulinsrocha@hotmail.com)>.

<sup>3</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor substituto na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade e na rede pública municipal de Duque de Caxias. E-mail: <[pmelgaco@uol.com.br](mailto:pmelgaco@uol.com.br)>.



## RESUME

Cet article vise à examiner comment les théories queer peuvent s'articuler à la discussion à propos de la race dans l'éducation, en mettant l'accent en particulier sur la formation initiale et continue des enseignants de langues et d'éducation artistique. A cette proposition, nous présentons un bref historique de la loi 10.639 et nous nous appuyons sur les Théories Queer pour discuter la race et l'éducation. Les résultats de trois études illustrent notre perspective sur la pertinence de considérer la race parmi les candidats admis aux universités. Par ailleurs, les perspectives queer peuvent contribuer à l'effectivité de la Loi 10.639 et réinventer les hommes et les femmes noirs imbus de race, genre, sexualité, etc. Nous notons également qu'il est pertinent d'inclure dans les programmes d'études, des programmes et des projets pédagogiques de Licences diverses la discussion sur la question raciale et tout le travail pédagogique qui peut être fait par l'enseignant afin de déconstruire les discours hégémoniques de race et d'autres qui continuent à emprisonner les hommes et les femmes noirs.

**Mots-clés:** Race; Formation Des Enseignants ; Théories Queer ; Loi 10639.

## Introdução

Na Modernidade Recente (BAUMAN, 2001; SANTOS, 2004 e RAMPTON, 2006), deparamo-nos com a pluralidade da vida social, a possibilidade de transgressão e um espaço de reflexão e desconstrução de discursos que podem gerar sofrimentos aos corpos (sobretudo femininos, negros e homoafetivos) excluídos na Modernidade (SANTOS, *op.cit.*). Dentre esses corpos, interessam-nos os ébanos, tanto por serem apontados em situação de inferioridade nos censos quanto por serem os atores centrais da Lei 10.639.

Na área da educação, com a implantação da lei 10.639, vem se construindo um lugar para se tornarem visíveis as histórias e costumes locais de vários corpos ébanos. Tal legislação pode permitir, ainda, a desconstrução de discursos hegemônicos e essencialistas sobre a raça negra. Contudo, nas escolas e/ou nas universidades (como em outras práticas sociais) persiste o preconceito racial, muitas vezes dissimulado, aliado à resistência em desconstruir hegemonias, o que aniquila negros(as). Apesar das ações afirmativas iniciadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luis Inácio Lula da Silva, dados do IBGE<sup>4</sup> sobre o ingresso no ensino superior nos indicam que nas universidades públicas brasileiras há poucos(as) alunos(as) negros(as). Podemos hipotetizar que isto ocorra devido à má

---

<sup>4</sup> Maiores informações sobre os dados do IBGE, consultar <http://www.ibge.gov.br/home/default.php>.

qualidade da educação a que muitos negros(as) são submetidos(as) ao longo dos anos, associada à rigorosa seleção para ingresso em tais instituições.

Nesta perspectiva, este artigo visa a discutir como as teorias queer, entendidas na condição de posição epistemológica problematizante das maneiras tradicionais de conceber o mundo social, podem ser articuladas à discussão sobre raça no âmbito da educação. Tal articulação nos interessa sobretudo no que concerne à formação pré e em serviço de professores(as) de inglês e de educação artística, nossas áreas de atuação.

### **Lei 10.639/2003: pela introdução das questões raciais no cotidiano escolar**

A lei 10.639, promulgada dez anos atrás, impõe a obrigatoriedade de inserção de conteúdos relacionados à história da África e da cultura afro brasileira em currículos escolares de todas as redes de ensino do país, principalmente nas disciplinas História, Literatura e Artes. Tal prescrição gerou diversas polêmicas e controvérsias, principalmente no campo educacional. Alguns(mas) professores(as) não se consideravam preparados para tal responsabilidade, enquanto outros(as) interpretaram a lei como racismo às avessas. Apesar dessas atitudes mitigadoras do potencial da legislação, compreendemos que tal prescrição sinaliza um grande avanço conquistado pelos movimentos sociais, pois o(a) negro(a) e sua cultura passaram a ser colocados em questão.

Apesar das dificuldades, a Lei 10.639 e as Diretrizes Curriculares das relações étnico-raciais sobrevivem e direcionam as ações pedagógicas de diversas escolas. No entanto, em muitos casos, a cultura afro-brasileira ainda é ensinada como folclore. Em outras palavras, o negro é aquele que faz feijoada, gosta de samba e capoeira, restrito às datas comemorativas do treze de maio e vinte de novembro, sem uma ampla discussão de suas subjetividades e lutas históricas.

Com o propósito de formar professores(as) aptos(as) a efetivar a lei 10.639, algumas Faculdades de Educação incluíram em seus programas a disciplina História da África. Mesmo nos faltando material para análise dos efeitos semânticos da implementação da lei nos cursos de formação docente, podemos apontar que a não inclusão destas

discussões no ensino superior perpetua a continuidade de ações e visões essencializadas sobre os(as) negros(as), impedindo o reconhecimento de todos como sujeitos de direitos.

Salientamos que, em paralelo à promulgação da Lei 10.939, o governo do estado do Rio de Janeiro sancionou a Lei Estadual 4.151/2003, que instituiu a reserva de vinte por cento das vagas para estudantes carentes nas universidades públicas estaduais. Nesta mesma direção, no ano de 2012, a Presidenta Dilma Roussef sancionou a lei 12.711, estabelecendo que as universidades e institutos federais reservem vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com uma distribuição proporcional para negros(as), pardos(as) e indígenas.

Sabemos que essas medidas não acabam com o racismo ou reverterem os 500 anos de hierarquização e diferença sociocultural entre negros(as) e não-negros(as), porém constituem um passo relevante para incluir tais sujeitos sociais. É importante, portanto, refletir sobre as repercussões de tais ações em nossa sociedade e os efeitos de tais prescrições nos programas, currículos e projetos pedagógicos de licenciaturas. Professores(as) universitários(as) ainda têm muito a discutir sobre a formação docente, raça e diversidade. Defendemos ser de suma relevância a introdução de disciplinas obrigatórias que enfatizem as questões de raça nos currículos de licenciaturas, proporcionando ênfase às pesquisas que privilegiem o contato dos futuros docentes com as questões de raça, gênero e sexualidade.

### **Que lugar tem a raça na formação de professores(as)?**

Partindo do pressuposto que há dez anos temos prescrições oficiais sobre a inserção de questões raciais nas práticas docentes, é importante discutir, desde a formação pré-serviço, de que maneiras processos de racialização e sexualização se relacionam com a escolarização. Lançar luz nessa questão pode significar trazer de volta à cena os corpos, desejos e afetos apagados por uma tradição modernista que separa corpo e mente. Segundo tal compreensão tradicional de escola, as salas de aula não seriam locais de produção (e normatização) de corpos, mas sim o território de formação asséptica de mentes (MOITA LOPES, 2008). Os conhecimentos necessários a uma boa convivência social estariam sendo

transmitidos ali, sendo eles parte de uma seleção interessada que muitas vezes não é entendida assim.

Isso significa dizer que boa parte dos cursos de formação de professores(as) ainda se preocupa em focar o domínio de conhecimentos “universais”<sup>5</sup> a serem transmitidos às crianças e jovens, sendo raros os casos em que a função constitutiva da escola é tematizada. A cada aula, a cada conversa de corredor e a cada sanção escolar aplicada ou negligenciada podemos perceber a produção de corpos possíveis ou impensáveis. O que para muitos(as) professores(as) pode parecer a tomada de uma posição neutra com relação a atitudes racistas, na verdade se constitui na legitimação do *status quo*, reiterando um discurso antigo que estabelece corpos brancos como legítimos e marginaliza os ébanos pelo silenciamento<sup>6</sup> do racismo.

O nível de naturalização da legitimidade dos corpos brancos é tamanho que a quase ausência de corpos negros como professores(as) ou diretores(as) nas escolas sequer é percebida como efeito de uma série de repetições exaustivas de discursos interessados, conforme será discutido na próxima seção. No caso do Brasil, temos essa questão complexificada em função do mito da democracia racial, que estabeleceu o debate sobre o racismo como uma postura racista (SALLES JR., 2006 e GRIN, 2010). Nesse sentido, tal ausência de negros(as) nas posições mencionadas, quando percebida, acaba por ser considerada uma contingência: falar sobre tal questão como efeito de discursos racistas pode parecer a encenação de uma performance racista em decorrência desse mito. Da mesma forma, muitas vezes se compreende que a concentração de corpos negros nas penitenciárias é um acaso e torna-se manchete a ascensão de negros(as) encenando performances não esperadas na condição de juizes(as), grandes empresários(as) ou médicos(as) bem sucedidos(as).

Isso traz sérias implicações para os cursos de formação de professores(as), e consequentemente, para o tipo de escolarização que se tem praticado. A repetição desse caminho asséptico e universal para a transmissão de conhecimentos na escola o naturalizou, da mesma forma que a repetição exaustiva de certos modos de ser e agir naturalizou a

---

<sup>5</sup> Certamente nenhum modelo de escolarização é universal, posto que se constrói a partir de aspectos locais. O que se pretende aqui afirmar é que há uma crença docente perpetuada por muitos cursos de formação acerca da suposta universalidade da escolarização, que serviria como uma preparação modelar geral para o mercado de trabalho e/ou o exercício da cidadania.

<sup>6</sup> Segundo Sedgwick (2008 [1990]), o silêncio é um ato de fala performativo, pois ajuda a legitimar o *status quo*.

branquitude heterossexual de classe média como a norma. Embora algumas iniciativas problematizantes sejam percebidas pontualmente em cursos de formação de professores(as), elas ainda não são suficientes para abalar anos de repetição dessa tradição.

No caso da área de línguas e artes plásticas, focos de interesse de nossas pesquisas, há uma sedimentação ainda maior da tradição que se ocupa apenas da transmissão de conhecimento e desconsidera essa função fundadora de corpos da escola. Pode-se dizer que tal processo de naturalização dos objetivos da escolarização traz efeitos em toda a grade curricular, pois geralmente percebemos a circunscrição do debate acerca do racismo, da homofobia, da misoginia e da laicidade do Estado a momentos pontuais de algumas disciplinas tidas como mais adequadas para tratar dessas temáticas, a saber: a Filosofia, a Sociologia, o Ensino Religioso. Ainda assim, teóricos(as) como Trudell (1993) e bell hooks (1994) apontam a perniciosidade de tal circunscrição, considerando o modo como tais temas são frequentemente conduzidos de maneira exageradamente interessada, o que leva a efeitos devastadores para negros(as) e pessoas homoafetivas.

A ideia de que a escolarização deve formar cidadãos e cidadãs capazes de atingir o sucesso mediante determinada prática de letramento pautada em textos escritos canônicos ocidentais está intimamente associada a uma compreensão de que língua é um sistema abstrato de regras anterior às práticas de linguagem. Essas visões ainda embasam grande parte dos cursos de formação de professores(as) de línguas no país. Soma-se a isto a falta de preparação de docentes em lidar com a questão racial quando ela se apresenta como uma temática em sala de aula. Ferreira (2009), em sua pesquisa sobre o preconceito racial e as experiências de professores(as) de inglês em escolas públicas, mostra o despreparo de alguns professores(as) em desconstruir os vários discursos de preconceito racial e discutir em sala de aula seus efeitos semânticos na vida de um sujeito social negro. Segundo Ferreira (*ibid.*, p.72), "... há uma necessidade de reflexão sobre o papel da escola em discutir assuntos relacionados à raça/etnia". Indo além dos muros escolares, podemos dizer que as universidades brasileiras precisam incluir em suas licenciaturas disciplinas que contestem as normalizações de raça, gênero e sexualidade ainda tão sedimentadas e cristalizadas em nosso cotidiano.

No caso do ensino de Artes, a Lei de diretrizes e Bases 9.394/96 reconhece o ensino da arte por um professor não polivalente, indicando a formação específica por área:

música, dança, artes plásticas e teatro. A lei ainda reconhece o espaço da disciplina como componente curricular obrigatório. No caso dos cursos de formação de professores(as), a materialidade do corpo sempre está presente, já que o corpo é material de trabalho. Embora o perfil desejado do profissional egresso das universidades seja de um profissional crítico, reflexivo, criativo, com conhecimento sobre os diversos momentos da produção artística nos diferentes tempos e espaços e com ampla formação cultural, muitos de nossos cursos ainda privilegiam a formação tradicional. Desse modo, precisamos refletir sobre como o corpo está sendo colocado em questão e como a questão da raça atravessa essas discussões. Há poucos trabalhos enfatizando a relação entre teorias queer e Artes na formação de professores(as), talvez pela reduzida quantidade de cursos de formação nessa disciplina no país. Bezerra Junior (2012) é uma exceção, propondo uma mudança de olhar para a cultura visual entrelaçada às mudanças sociais, incluindo questões raciais.

Faz-se urgente queerizar, ou seja, estranhar os caminhos tradicionais trilhados na formação de professores(as). Nossa proposta é a coadunação das teorias queer aos cursos de formação, a fim de que se ponham em crise os modos tradicionais de escolarização, questionando-se principalmente o papel fundador de subjetividades da escola, que tem legitimado certas performances em detrimento de outras. Neste artigo, em especial, indicamos como o pensar queer se articula com a formação de professores e a discussão sobre processos de racialização a partir de nossas pesquisas. Antes de apresentá-las, façamos uma breve introdução à concepção de raça pelas propostas das teorias queer.

### **Raça e teorias queer**

Compartilhamos da concepção de raça pelo viés das teorias queer, que diferentemente da chamada Ciência da Raça e dos discursos de escravidão, abolição, democracia racial e miscigenação (ver as críticas de SODRÉ, 1999; SULLIVAN, 2003; TELLES, 2003 a tais discursos), compreende raça como um traço performativo perpassado por gênero, sexualidade, classe social, etc. Antes de abordarmos tal aspecto, vale dizer que as vertentes queer englobam uma perspectiva que almeja contestar normas sedimentadas, sejam elas de raça, gênero e/ou sexualidade (SOMMERVILLE, 2000; SULLIVAN, *op.cit.*;

BUTLER, 2004; BARNARD, 2004; LOURO, 2004, WILCHINS, 2004). Elas procuram refletir a respeito de uma política pós-identitária, despreocupada com a fixidez, a estabilidade, as normalizações e ainda buscam problematizar, segundo Louro (*op. cit.*, p. 40), as “noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência e de identificação”.<sup>7</sup>

Discutir a questão racial sob lentes queer no Brasil significa focar nos discursos da escravidão, da abolição e seus efeitos semânticos nas práticas sociais. Colocam-se em crise os discursos sobre raça propostos pela Ciência da Raça, bem como aqueles da Democracia Racial (SODRÉ, *op.cit.*; MUNANGA, 1986; TELLES, *op.cit.* e HENRIQUE, 2007), propagados continuamente pelas mídias, governos etc. Ser negro(a) ou amarelo(a) ou branco(a), portanto, seria o resultado dos diversos atos de fala performativos<sup>8</sup> a que esses sujeitos sociais são constantemente expostos desde seu nascimento, ou seja, o sujeito social seria resultado dos efeitos semânticos que o constituem (SULLIVAN, *op.cit.*). Sendo assim, a construção discursiva de raça é levada a efeito pelos atos de fala performativos dos vários discursos sobre raça que circulam na sociedade, tais como: a ausência de racismo, igualdade de oportunidades para todos, inferioridade do(a) negro(a) e outros. Transformar, portanto, o negro ou a negra em sujeito social é desconstruir esses discursos tão cristalizados de raça na sociedade, assim como os discursos solidificados sobre gênero e sexualidade.

A chamada Ciência da Raça tem suas bases problematizadas pelo pensar queer, uma vez que se questiona a ideia de que a raça é determinada biologicamente e de que as características físicas/psicológicas são as únicas determinantes na constituição do sujeito, desconsiderando as influências sociais, históricas e discursivas nas práticas sociais. Contrariando essa visão biologizante, as teorias queer partem do pressuposto de que raça é uma construção social, discursiva e performativa, assim como sexualidade e gênero. Em outras palavras, questiona-se a questão racial orientada unicamente pelos discursos que buscam essencializar a racialização. Compartilha-se da perspectiva de que o sujeito social é constituído discursivamente pela integração entre raça, gênero, sexualidade, classe social e

---

<sup>7</sup> Ver Sullivan (2003), Louro, (2004), Wilchins, (2004), Loxley (2007) para conhecer os aportes teóricos que ancoram as teorias queer.

<sup>8</sup> ... “o termo performativo é derivado das reflexões de Austin (1990[1962]) sobre os enunciados. O autor reformula a dicotomia que criou, de que os enunciados seriam classificados entre constatativos (considerados verdadeiros ou falsos) e performativos (vistos como bem ou mal sucedidos), assumindo, então, que todos os atos de fala ao serem proferidos e, atendendo às circunstâncias contextuais e textuais, produziram o que descrevem, ou seja, seriam performativos. Derrida (1988[1972]), por sua vez, retoma a proposta de Austin, mas afirma que para que tais atos de fala sejam performativos, não há necessidade das condições específicas sugeridas por Austin, já que eles são sedimentados pela iterabilidade” (MELO & MOITA LOPES, no prelo).

nível de escolaridade, etc. Além disso, como construção social e discursiva, embasados em Sommerville (*op. cit.*), Sullivan (*op. cit.*), Butler (*op. cit.*) e Barnard (*op. cit.*), entendemos que ser negro ou negra também depende do momento socio-histórico em que o sujeito social está inserido, ou seja, é uma condição relacionada à identificação e à política, dessencializando toda a ideia de qualquer pureza racial, tanto de branquitude como de negritude<sup>9</sup>.

A problematização oferecida pelas teorias queer pode contribuir nessa discussão, pois sua perspectiva discursiva não sugere, ao contrário do que muito se critica, que apontar racializações como construções faz parte de um projeto maior de apontar o racismo como construção, e, conseqüentemente, questão resolvida. Ainda que o racismo seja resultado de discursos degradantes sobre negros(as) repetidos por anos, os efeitos semânticos de tais práticas discursivas têm uma materialidade exterminadora de dignidade para muitas pessoas. Tais vertentes relacionadas ao ensino e à questão racial podem contribuir para desconstruir binarismos e essencialismos tão presentes em sala de aula como veremos a seguir.

### **Racializações na rede e nas salas de aula: quando a cor se faz invisível**

Nossas pesquisas levantaram questões que nos instigaram a refletir sobre que papel a formação de professores(as) tem na retirada da temática do racismo da invisibilidade. Conforme vem sendo discutido ao longo do artigo, os vários discursos que hierarquizam a questão racial, ou seja, colocam negros(as) em lugar de inferioridade, ou em uma igualdade camuflada, têm cumprido um papel nefasto de escamotear as condições nada democráticas em que estão posicionados corpos brancos e não-brancos no país. A formação docente, tanto pré-serviço quanto em serviço, incrementada pelas teorias queer, pode contribuir para desnormalizar e contestar tais discursos. Nesta seção, mostraremos o potencial dessa articulação entre formação docente e epistemologia queer para dar relevo a discussões sobre processos de racialização nas escolas.

---

<sup>9</sup> Salientamos que compreendemos que os discursos de negritude são políticos e necessários para a conquista de espaço para os corpos ébanos.

Na pesquisa de pós-doutoramento de Melo & Moita Lopes (no prelo)<sup>10</sup>, são analisados posicionamentos interacionais e performances discursivas de raça de uma blogueira negra, que se descobre como tal após os 20 anos. Nesse estudo, a temática do racismo associado à escolarização se fez constante. Na narrativa da blogueira, postada às 12h23min em 29/11/2009 e intitulada “Tornando-se Preta num Segundo Nascimento”, Preta (pseudônimo da narradora paulistana identificado em todo o blog) indica que seu primeiro contato com o racismo e suas dores ocorreu na escola: “Ao entrar na escola percebi a dor cruel do racismo. Só quem é preto ou preta vai entender o significado de um apelido na escola (negrinha fedida, cabelo Bombрил, macaca, safada...). Saber que você é xingada por conta da cor da sua pele”<sup>11</sup>.

Considerando a pesquisa de Ferreira (2009, p.72) discutida na seção anterior, as ofensas verbais observadas na narrativa de Preta indicam que é necessário e urgente refletir sobre a questão racial nas escolas. Além disso, observamos que é importante preparar o(a) futuro(a) docente para desconstruir os xingamentos referentes à raça, pois eles acabam por enfatizar o lugar social do(a) negro(a) como inferior.

Uma das estratégias de Preta para lidar com o racismo vivenciado na escola é buscar auxílio na própria escola: “No começo buscamos o auxílio da professora. E essa, muitas vezes não julga o racismo sofrido por uma criança algo relevante”. Contudo, a professora não parecia saber lidar com a situação citada, o que fazia Preta se sentir desamparada, sozinha e invisível: “Com isso percebemos, decepcionados, que: ‘Não importa em quantos pedaços seu coração tenha se partido, o mundo não parará para que você o concerte’. E dessa forma aprendemos que estamos sozinhos/as nessa luta e que precisaremos criar estratégias de defesa para sobreviver nessa sociedade que nos exclui”.

Segundo Ferreira (*id.*), a falta de preparo de professores em lidar com a questão racial em sala de aula pode gerar sentimentos de desvalorização dos corpos ébanos, enfatizando o racismo. Licenciaturas que insiram em seus currículos a temática racial podem contribuir para a reflexão e a intervenção pedagógica sobre o tema. Entretanto, a discussão sobre raça nas instituições de ensino superior pode proporcionar alguma mudança se aliada à visão queer aqui defendida. Assim sendo, é preciso desconstruir e problematizar a visão

---

<sup>10</sup> Para este artigo, fizemos um recorte nos resultados, a pesquisa na íntegra será publicada em Melo & Moita Lopes (no prelo).

<sup>11</sup> Neste artigo, não foram realizadas correções gramaticais nos dados das pesquisas aqui apresentadas.

essencializada de raça como um fator unicamente biológico, tratando-a como um construto sociodiscursivo perpassado por traços performativos de gênero, sexualidade, classe social, dentre outros.

As pesquisas de doutoramento de Melgaço (em andamento) e de Rocha (2013) lançam luz sobre o papel da escola na questão racial, na necessidade de atuação do(a) professor(a) como pesquisador(a) de sua sala de aula e de docentes que desconstruam as visões essencialistas de raça. Apoiados pelas teorias queer, o autor e a autora investigam, respectivamente, masculinidades, sexualidades e raça em aulas de arte em uma escola pública de ensino fundamental na periferia de Duque de Caxias<sup>12</sup> e rupturas e persistências encenadas durante um projeto de queerização da sala de aula de inglês em uma escola pública. Defendemos aqui a investigação da própria sala de aula como caminho para formação pré-serviço e continuada de professores(as).

No trabalho de Rocha (*op.cit.*), mangás e animês (quadrinhos e desenhos animados japoneses)<sup>13</sup> foram utilizados como prática de letramento legítima em sala de aula com o objetivo de abalar discursos sedimentados acerca de gêneros e sexualidades, muitas vezes atravessados por processos de racialização. Tais processos se mostraram importantes nas performances discursivo-corpóreas de dois alunos focais: Arcanjo, negro, repetente, heterossexual; e Henry, negro, repetente e homoafetivo. O eixo performativo de sexualidade atribuído a esses dois jovens se pautou pelo modo como a turma os predicava.

A turma focal, de 1ª série do Ensino Médio, tinha um aluno branco (A.Orange<sup>14</sup>) que havia *saído do armário*, frequentemente encenando performances homoafetivas durante as aulas. Sua retirada oficial do armário aconteceu em plena aula de inglês, num momento em que não por acaso acontecia uma discussão sobre raça. A turma havia escutado a música Single Ladies da cantora negra Beyoncé, sendo a canção utilizada como preparação para a unidade didática que traria uma entrevista dessa mesma artista afirmando ser importante dar visibilidade ao sucesso de artistas negras.

<sup>12</sup> Município da Baixada Fluminense, localizado a 45 Km da capital.

<sup>13</sup> Certamente questões referentes a gêneros, sexualidades e processos de racialização não precisam de textos específicos para serem abordadas, já que elas atravessam as sala de aula. A escolha dessas produções se deu em função do grande número de alunos(as) apreciadores(as) na turma focal, bem como da possibilidade de apresentar relacionamentos homoafetivos como temática legítima em sala de aula.

<sup>14</sup> A turma escolheu seus nomes fictícios.

O comentário de A.Orange, nessa aula de 16/04/2010, sobre o emprego da palavra *brother* pela cantora suscitou reações da parte de dois alunos negros. Sua fala “é outro preto”<sup>15</sup> levou Humberto a dizer, sorrindo, que não gostou da piada. A turma riu bastante, ratificando o enquadre de galhofa de Humberto. É preciso, porém, apontar que Humberto quebra o não-dito racista (SALLES JR, 2006), ou seja, ele aponta uma atitude racista mesmo correndo o risco de ser interpretado como o encenqueiro que desafia o mito da democracia racial. Não se pode deixar de indicar, no entanto, que ele ainda compactua com o não-dito ao enquadrar a sua ofensa como brincadeira. Arcanjo, no entanto, respondeu à piada retirando A.Orange do armário, num movimento interacional que desviou o foco do racismo para a sexualidade de seu agressor: “ainda mais esse garoto é o último que pode fazer piada dele, ele praticamente se assumiu na sala toda que é homossexual”. A turma agitou-se bastante perante essa “revelação”, que ao menos para a professora-pesquisadora foi uma informação nova. A reação da turma parecia indicar que era a primeira vez que a informação surgia em meio a uma aula.

A reação de Arcanjo à suposta piada levou a professora-pesquisadora a iniciar um sermão cujo tema era o racismo. A bronca não durou muito, sendo interrompida por uma brincadeira de Humberto: “tem que ver o tamanho do preto”, o que novamente levou a turma à balbúrdia. Humberto empregou a hiper sexualização dos negros como resposta ao racismo, num movimento interacional frequentemente utilizado por Arcanjo. Nesse momento, porém, Arcanjo não corroborou esse emprego, chamando a atenção de Humberto: “Ô animal tô te defendendo eu tô de olho, logo o A.Orange fica fazendo essa gracinha e ele pô, tem teto de vidro”.

Cabe destacar a performance somática de Henry durante a discussão. Ele se encolheu na cadeira, quase se colocando debaixo da mesa, seguindo a performance descrita por Preta no seu post como tentativa de se invisibilizar. A discussão não deixava lugar confortável para ele naquela polarização entre heteronormatividade negra e homoafetividade branca. Se um negro reage ao racismo jogando sua masculinidade e apontando a falta dela no seu agressor, o que Henry poderia fazer, se não contava com essa estratégia?

---

<sup>15</sup> As falas aqui transcritas foram obtidas nas gravações em áudio realizadas por Rocha (2013) e Melgaço (em andamento) em suas pesquisas.

Cabe apontar que o processo de investigar a própria prática levou Rocha (*op. cit.*) a perceber que sermões têm pouca eficácia na desestabilização de discursos naturalizados sobre raça e sexualidade, sendo mais proveitoso pôr em crise as certezas trazidas pela turma sobre raça, sexualidade e gênero. Após a interrupção de Humberto, ela recorre a outras estratégias, como lançar perguntas a Arcanjo (“você para se defender ataca, o que vocês acham disso?”; “você está dizendo que ele (A.Orange) não pode fazer gracinha mas outra pessoa pode?”) e apontar a contingência da categoria raça pelo mundo, dizendo que na Europa todos ali seriam considerados não-brancos.

Durante toda a intervenção na pesquisa de Rocha, meninas negras não foram consideradas como alunas focais por não participarem muito das aulas. Esse último ponto se articula com a pesquisa de Melo & Moita Lopes (no prelo), já discutida anteriormente, pois Preta descreve sua tentativa de tornar-se invisível durante as aulas.

Na pesquisa de Melgaço (em andamento), realizada em suas próprias aulas de Artes, as interações aconteceram em uma turma de 6º ano. “Além de preto, gordo e viado: isso pode professor?” esta foi uma das primeiras frases que o pesquisador escutou do aluno U.<sup>16</sup> (15 anos) logo na primeira atividade prática, quando se propôs que eles(elas) construíssem seus autorretratos. O objetivo dessa atividade era conhecer a turma e buscar caminhos para integrar as propostas de discussão sobre sexualidades, masculinidades e raça com a disciplina. Para tal, em um primeiro momento, foram apresentadas a vida e os autorretratos de diversos artistas como Picasso, Van Gogh e Anita Malfatti<sup>17</sup>.

Na aula seguinte, toda turma sentou-se em círculo para a apresentação dos autorretratos. Foi acertado que cada um falaria de si e que a opinião era pessoal. Durante as apresentações algumas questões sobressaíram: em uma turma composta por maioria negra, nenhuma das 10 meninas presentes se apresentou como tal. Destacam-se as falas de três alunas cujo marcador identitário “cor da pele” estava aparente como negro. A primeira delas, J. (13 anos), apresentou-se da seguinte forma: “Sou morena escura, bonita e vaidosa... (uma pequena pausa para avaliar a reação da turma), mas as pessoas me acham feia, eu sei que sou bonita”. É importante destacar que o comentário – eu sei que sou bonita – estava diretamente relacionado à fala inicial do professor-pesquisador, ou seja, a importância de

---

<sup>16</sup> Os nomes são fictícios.

<sup>17</sup> Destaca-se que naquele momento Melgaço deu preferência aos modernistas pela forma como utilizam seus traços, para não haver problema de rejeição à atividade proposta.

cada um mostrar em seu autorretrato como se vê. Entretanto, os risinhos e respirações da turma durante a pausa avaliativa mostraram não concordância com as palavras da aluna.

K. (13 anos), igualmente se apresenta como não-negra: “sou morena, gosto muito de desenhar, sou vaidosa, sou amiga e meu nome é K”. O mesmo se deu com a aluna M.: “Tenho cabelo marrom, sou morena, olhos pretos, tenho orelhas grandes, meu cabelo é encaracolado, fiz 12 anos na sexta-feira”. É relevante destacar que a turma não estranhou o fato de nenhuma menina se posicionar como negra. Este marcador identitário, pelo que se percebeu ao longo das aulas, trazia marcas de inferiorização em relação às outras meninas não-negras, seja desde a preocupação com os cabelos, passando pelos padrões de beleza, até o processo de escolha dos parceiros. Podemos observar aqui a mesma negação de sua raça observada na pesquisa de Melo & Moita Lopes (no prelo) em relação à Preta, que se descrevia como “branc[a] meio suj[a]”, evitando o termo negra. A esse respeito, destaca-se a aula em que se trabalhou família<sup>18</sup> e foi mostrada uma foto de um homem negro casado com uma mulher branca. As alunas comentaram: “Esse homem deve ter dinheiro, todo negro de dinheiro casa com branca”. (E., 12 anos). “De repente os filhos nem são dele também. Tem homem que é assim, cuidam mais dos filhos do outro do que deles... os deles mesmos eles largam para lá” (B., 14 anos). Nessas falas, observa-se que as alunas parecem se orientar por uma noção circulante naquela localidade acerca da dificuldade das mulheres negras em conseguir bons “bons partidos”<sup>19</sup>.

Já entre os meninos a situação foi diferente, eles não tiveram problema em se apresentarem como negros<sup>20</sup>. Dentre os mais velhos, alguns se apresentaram como “negão”. O aluno U. (15 anos) disse: “sou negão, magro, alto” em seguida apresentou seu autorretrato no qual sobressaía a cor negra, pois ele usou lápis e hidrocor preta, enfatizando que aquela cor possuía alguns significados. O mesmo aconteceu com o aluno P. (14 anos), que afirmou “Sou negro, tenho orelha grande e tenho nariz pontudo”. É relevante destacar que, durante a aula dos autorretratos, seis alunos se apresentaram daquela forma. Em

---

<sup>18</sup> A proposta da aula do dia 10/7 era trabalhar a relação figura e fundo. Porém, para atender os objetivos da pesquisa, Paulo utilizou quadros e imagens que apresentavam modelos de família.

<sup>19</sup> Termo muito utilizado pela comunidade para significar namorados ou companheiros que atendam aos requisitos de responsabilidade, respeito, que seja trabalhador etc.

<sup>20</sup> Com o tempo Paulo percebeu que ser negro para aqueles garotos pode significar uma superioridade em relação os outros garotos no que se diz respeito ao potencial da sexualidade e da força.

comum entre estes meninos, observou-se o fato de serem os mais velhos, com idades entre 14 e 15 anos.

Contudo, quando o aluno W. (13 anos) fez sua apresentação, dizendo: “Eu sou gordinho, alto, cabelo duro e preto... gosto de animais e plantas... Gosto de praia.”, houve um grande burburinho na turma e muitos risos. Naquele momento o aluno U. interrompeu a apresentação e perguntou: “além de preto, gordo e viado... isso não pode existir professor? Este moleque não existe”. Ali ficou evidente para o professor-pesquisador como os marcadores sexualidade e raça estão inter-relacionados, nas palavras de Barnard (2004) e Sullivan (2003), como a raça é sexualizada e o sexo é racializado. Naquele momento, Melgaço respondeu ao aluno U.: “as pessoas são diferentes, e cabe aos outros reconhecerem que somos diferentes e respeitar as diferenças, você não acha?”. Aqui observamos uma intervenção do docente, como ocorrido em Rocha (*op. cit.*), procurando discutir a questão racial perpassada por outros traços e contestando o discurso naturalizado do aluno.

É importante apontar que as apresentações anteriores à de W. não tinham sido interrompidas com falas. Havia olhares e risadas, mas não houve verbalização direta de opiniões acerca dos autorretratos como o fez o aluno U. em relação a W., destacando que esse último não era “negão como os outros”. Curiosamente, W. não falou em raça na sua apresentação do modo como alguns meninos fizeram, e nem se colocou como as meninas, que buscaram outra cor para se apresentarem, apenas enfatizou outros marcadores identitários.

Das nossas pesquisas até aqui brevemente discutidas, algumas reflexões se fazem pertinentes no que concerne a processos de racialização, sexualização e generificação. Primeiramente, negligenciar a produção da legitimidade de certos corpos nas salas de aula é impingir sofrimento aos(às) alunos(as) que não se adéquam à norma ali definida. Não se pode conceber uma formação docente que deixe de considerar que a cada aula essa produção de modelos de pessoas se constitui nos pequenos eventos comunicativos.

Como muitos outros alunos, Arcanjo e U. são de certa forma marginalizados por sua negritude e empregam o discurso da hiper sexualização dos homens negros como forma de se autovalorizar perante os colegas. Esse uso da hiper sexualização acaba por

marginalizar duplamente alunos como Henry e W., entendidos como “negros ilegítimos” por encenarem performances homoafetivas. As falas das meninas na pesquisa de Melgaço reverberam a condição ainda mais delicada das mulheres negras, denunciada também pela blogueira Preta. Aos meninos negros ao menos restaria a moeda de troca de sua potência sexual em resposta ao racismo: Humberto assim o fez no trabalho de Rocha, dizendo “tem que ver o tamanho do preto”, bem como Arcanjo o fez, porém de maneira menos jocosa, trazendo a homoafetividade de seu agressor a público em plena aula de inglês. E às meninas negras, o que resta? Resignar-se com a preferência dos bons partidos pelas meninas brancas? Tentar apresentar uma imagem que esconda seus marcadores de negritude, dizendo-se *morenas*?

Por fim, considerando as vertentes queer, não podemos desconsiderar os intrincados processos identitários em disputa a cada aula. Ainda que o(a) professor(a) se atenha exclusivamente aos tempos verbais ou aos estilos de pintura, tais disputas não deixam de acontecer. Faz-se necessário inserir discussões sobre raça nas salas de aulas de licenciaturas, para que questões relevantes como raça, sexualidade e gênero não sejam negligenciadas e contribuam para a invisibilidade sofrida de meninas negras, para a hipersexualização como única característica digna de mostra pública para meninos negros, para a homoafetividade de negros como dupla abjeção. Salientamos relevante inserir a discussão sobre a função fundadora de formas de vida da escola ainda na formação pré-serviço docente, em uma perspectiva queer de desconstrução dos discursos que trazem sofrimentos a muitos(as) negros(as).

Sabemos que os conhecimentos específicos de cada disciplina são importantes, mas há recortes que muitas vezes perpetuam certas formas de produção de conhecimento eurocêntrico e colonial. Uma atitude problematizante deve ser estimulada desde a formação pré-serviço, na contramão da atual postura *neutra* esperada de professores. Ser neutro(a) nada mais é do que ratificar o *status quo*, que não oferece opções dignas a muitas pessoas. Tanto Melgaço quanto Rocha buscaram abordar a questão racial em consonância com a lei 10.639, contestando os discursos hegemônicos de raça questionando seus alunos, levando-os à reflexão numa perspectiva queer. Esse é o caminho que indicamos como possibilidade de mitigação do sofrimento perpetuado pelos discursos essencialistas sobre raça.

## Considerações Finais

A implementação da Lei 10.639 e das Diretrizes Curriculares das relações étnico-raciais marcaram uma conquista relevante nestes dez anos. Pelos relatos de pesquisa mencionados anteriormente, podemos observar a importância de se trazer para a sala de aula questões de gênero, sexualidade e raça, visto que estes traços performativos nos constituem como sujeitos sociais. Além disso, compreendemos que o(a) professor(a), independente de sua área de saber, pode e deve abordar a raça pedagogicamente em sua sala de aula, procurando desconstruir os discursos hegemônicos sobre a questão. Neste estudo, com as pesquisas de Rocha (2013) e Melgaço (em andamento) vemos dois exemplos de como se fazer isso na sala de aula de Inglês e de Artes. Por outro lado, também observamos os efeitos semânticos que a ausência de discussão sobre a questão racial pode ocasionar em contextos locais como o de Preta, indicado na pesquisa de Melo & Moita Lopes (no prelo).

Salientamos ainda que a reflexão sobre a questão racial deve ser inserida na formação pré-serviço, articulada com a orientação queer aqui defendida, pois assim certas condições de sofrimento impostas a alunos(as) negros(as) nas escolas podem ao menos começar a ser questionadas em lugar de serem aceitas como fatos naturais. Compreendemos, portanto, como necessária e urgente a inserção, nos currículos de licenciaturas diversas, a discussão da questão racial perpassada por gênero, sexualidade e outros, pois preparar professores(as) pré-serviço para lidar com a diversidade é também responsabilidade das universidades brasileiras. Com tal iniciativa, podemos reinventar e desconstruir os discursos hegemônicos de raça que permeiam a sociedade na tentativa de construir uma sociedade menos taxonomizante (e hierarquizante) da humanidade.

## Referências

AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer. Palavras e ação**. Trad. Marcondes, Danilo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962].

BEZERRA JUNIOR, B. *Ensinando fora do eixo: experiências da cultura visual e justiça social*. In: **Anais XXII CONFAEB Arte/educação: corpos em trânsito**, 2012. Disponível em: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/> acesso em: 10/01/2013.

BARNARD, I. **Queer Race**. Nova York: Lang, 2004.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei 9.394/96). *Diário Oficial da União*, 13 de julho de 1996.

\_\_\_\_\_. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, de 10 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. *Diário Oficial da União* de 30 de agosto de 2012.

BUTLER, J. Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory. In: BIAL, H. (Org). **The performance studies reader**. New York, 2004.

DERRIDA, J. Signature Event Context. In: **Limited Inc. Evanston**, Northwestern University Press, pp 1-23, 1988 [1972].

FERREIRA, A J. Formação de Professoras de Línguas: Histórias de Professoras Negras e Brancas de Inglês e Suas Experiências com o Racismo. In: FERREIRA, A. J. **Formação de Professores de Línguas: Investigações e Intervenções**. Cascavel: Edunioeste, p.67-84, 2009.

GRIN, M. **Raça: debate público no Brasil. (1997-2007)** Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2010.

HENRIQUE, C. Reconstrução: Uma Abordagem Sócio-histórica sobre o Racismo à Brasileira. In: **Revista Urutágua, Maringá**. Abril/Mai/Jun/Jul 2007. Disponível em< <http://www.urutagua.uem.br/012/12henrique.pdf>>. Acesso em: 11 de no 2012.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. Londres: Routledge, 1994.

LOURO, G. **Um Corpo Estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOXLEY, J. **Performativity**. Londres: Routledge, 2007.

MELO, G.C. V.; MOITA LOPES, L.P. **A performance narrativa de uma blogueira: “tornando-se preta em um segundo nascimento (no prelo)**.

MOITA LOPES, L. P. da. Gêneros e sexualidades nas práticas discursivas contemporâneas: desafios em tempos queer. **Identidades de gênero e práticas discursivas**. Campina Grande: EDUEP. p. 13-19, 2008.

MUNANGA, K. **Negritude usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

RAMPTON, B. Late modern language, interaction and schooling. In: Rampton, B. **Language in late modernity: interaction in an urban school**. Cambridge: Cambridge Press, 2006.

RIO DE JANEIRO. Lei 4151 de 04 de setembro de 2003. Diário Oficial do Estado, de 05 de setembro de 2003.

Rocha, L. L. **Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública: performatividade, indexicalidade e estilização** (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

SALLES JR., R. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo social: revista de sociologia da USP**, v. 18, n. 2. pp. 229-258, 2006.

SEDGWICK, E. K. **Epistemology of the closet**. Berkeley: University of California Press. (2008 [1990])

SANTOS, B. de S. "**Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro**". Coimbra, Conferência de abertura ao VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. 2004.

SODRÉ, M. **Claros e Escuros**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SOMMERVILLE, S.B. **Queering the color line. Race and the inventions of homosexuality in america culture**. Durham: Duke University, 2000.

SULLIVAN, N. **A critical introduction to queer theory**. Nova York: New York University Press, 2003.

TELLES, E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. RJ: Relume-Dumará, 2003.

TRUDELL, B. **Doing sex education: gender politics and schooling**. Londres: Routledge, 1993.

WILCHINS, R. **Queer theory, gender theory: an instant primer**. Los Angeles: Alyson books, 2004.

**RECEBIDO EM 29 DE MAIO DE 2013.**

**APROVADO EM 12 DE JULHO DE 2013.**