

**III Congresso Internacional e V Nacional Nacional Africanidades e Brasilidades em Educação 23, 24 e 25 de novembro de 2020
Universidade Federal do Espírito Santo. GT Africanidades e Brasilidades em Educação e Relações Étnico-Raciais.**

TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE UNIVERSITÁRIOS NEGROS E A INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E HOMOSSEXUALIDADE: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL

Gabriel da Silva Brito¹
Edna Martins²

Resumo

A escola pode ser compreendida como espaço privilegiado de desenvolvimento humano, assim como um contexto de articulação de diferentes significados em torno das diferenças, principalmente em relação à raça, gênero e classe social. Nessa perspectiva, esse trabalho teve como objetivo analisar, a partir das narrativas de jovens negros universitários e homossexuais, como ocorreram trajetórias de escolarização a partir de experiências de vida em que a diferença tende a ocupar um lugar de destaque frente a uma sociedade normatizadora. Na tentativa de compreender como as categorias de gênero e raça podem influenciar comportamentos opressores que impactam determinados grupos, optou-se nesta pesquisa pelo uso do conceito de interseccionalidade como constructo teórico fundamental para a compreensão desse objeto de estudo demarcado no campo da educação. Partindo de metodologia qualitativa, o trabalho ocorreu por meio de entrevistas em profundidade, com seis universitários negros homossexuais de cursos de humanidades de uma universidade pública de São Paulo. Os dados preliminares da investigação nos permitem refletir que de alguma forma, o racismo e a homofobia vividos na escola, acarretam em processos de sofrimento psíquico e conseqüentemente em prejuízos no desenvolvimento do sujeito por toda a trajetória de escolarização e socialização. Inferimos também que a

¹ (Graduando em Filosofia; Universidade Federal de São Paulo; E-mail: g.brito@unifesp.br)

² (Doutora em Educação; Universidade Federal de São Paulo; E-mail: edna.martins@unifesp.br)

violência vivida nas escolas públicas, aglutinam os jovens negros homossexuais, numa militância contra a evasão da juventude negra e LGBTI+ da escola, fazendo com que eles criem repertórios que deem respostas aos problemas expostos, por meio da luta por políticas públicas, escassas em nossa sociedade. A pesquisa também oferece elementos capazes de contribuir para a discussão das relações étnico-raciais e de gênero no questionamento de situações de humilhação e racismo omitidas e silenciadas pela escola e outras instituições de socialização de crianças e adolescentes brasileiros.

Palavras chave: Relações étnico-raciais; Relações de Gênero; Trajetórias escolares; Homossexualidade; Interseccionalidade

Introdução

Alguns estudos recentes no âmbito da educação têm apresentado índices temerosos no que diz respeito ao preconceito e à discriminação em relação às pautas que envolvem gênero, orientação sexual e raça. Diniz (2011) assinala que nos espaços escolares “o bullying homofóbico” tem grande impacto nos processos de evasão escolar de estudantes que ousam divulgar suas identidades sexuais e de gênero, diferentes daquela imposta pela norma heterossexual. Há também inúmeros casos de “tentativas de suicídio entre adolescentes em conflito com sua identidade sexual e de gênero, devido aos preconceitos e a discriminação sofrida no espaço escolar” (DINIZ, 2011, p. 43).

No campo das relações étnico-raciais, o processo de escolarização de homens negros por diversas vezes, é visto como um processo de sujeitos destituídos de habilidades intelectuais. Bell Hooks em “Escolarizando homens negros” comenta sobre essa vista “estereotipada do racismo e do sexismo que os veem como mais corpo do que mente” (HOOKS, 2000). Desse modo, além da caracterização do homem negro enquanto um ser desprovido de habilidades intelectuais, sua masculinidade/sexualidade ainda se tornam um fator determinante para dizer se você é apto para ocupar o espaço dentro da escola ou não.

Não é por acaso, portanto, que a desigualdade educacional deve ser analisada como uma das faces do racismo estrutural e verdadeiro precedente no âmbito das relações de trabalho, sendo que o acesso ao ensino superior geralmente se impõe a todo afrodescendente como uma barreira quase intransponível. A exclusão social impede o acesso a uma educação básica de qualidade, dificultando a aprovação no modelo aparentemente meritocrático do vestibular. (Bersani, 2018, p. 386)

O processo de construção da identidade negra foi se interpondo ao decorrer do tempo pelo o discurso do ‘colonizador’ sobre os corpos negros. Desde os anos 30, o corpo negro vem sendo representado por estereótipos, um exemplo evidente é a obra de arte “O Mestiço” pintado por Cândido Portinari. O homem negro é visto e replicado na tela como um ser forte, dotado de força e virilidade. Diante disto, a postura do homem negro foi se moldando em diversos âmbitos da sociedade, perpassando pela escola até chegar nos espaços de trabalho. Nesse sentido, não é nenhuma novidade que a discriminação racial no âmbito educacional prejudica o desempenho do sujeito e constrói muros invisíveis acerca das oportunidades que estariam por vir e, por fim, essa discriminação acaba se tornando um artefato perigoso que priva a ida e vinda de um sujeito.

Partindo para o âmbito de gênero, o ato discriminatório - a homofobia - fica ainda mais acentuado, pois, há uma intensificação das opressões acerca do aluno que, a partir de então vai buscar alternativas de se adequar ao seu meio. Majors (1991, 1992), nos apresenta o termo *cool pose*, mostrando uma tentativa do homem negro desenvolver atitudes teatrais para se adequar a sociedade: “esses papéis teatrais ajudam o homem negro a satisfazer as expectativas e normas da sociedade, fazem com que ele pareça competente, além de ser uma forma de sobrevivência” (MAJORS, 1991, p. 248, minha tradução). Nessa perspectiva, o autor foca nas questões de raça e intercala com as facetas das masculinidades negras. A partir de sua contribuição, pode-se concluir que o gênero também se encaixa neste papel teatral produzido pelo homem negro, pois, não só há uma enorme tentativa de se adequar a um padrão de masculinidade – em que o homem negro é visto como um ser forte, dotado de força e virilidade - para fugir da homofobia, ao ser caracterizado como *um homem que não se porta como um homem* mas também em um sistema de sociedade com comportamentos que são ditados pelo discurso dominante. Desse modo, o discurso dominante tem a força

de determinar o que é aceito ou negado na sociedade, isto independe da qualidade do que ele tem de legitimar.

O estudo da relação entre a vivência do homem negro homossexual e a escola pública se faz fundamental para entendermos o processo histórico-social excludente dos espaços educacionais em que a homofobia e o racismo estruturam as relações pessoais e institucionais. Estudos nessa perspectiva visam contribuir com subsídios para a criação de políticas públicas voltadas à educação brasileira, já que historicamente nunca houve projetos efetivos no que tange ao desenvolvimento educacional integral de jovens negros homossexuais nas escolas públicas, demonstrando que as agendas de enfrentamento e debates sobre questões raciais e de gênero têm sido insuficientes para o combate das desigualdades sociais que abrem os caminhos para a permanência, acesso e formação destas pessoas em um *locus* de aprendizado.

Nessa direção, o presente estudo tem o intuito de contribuir com reflexões sobre a problemática apresentada no que tange às trajetórias do homem negro homossexual dentro de um espaço que historicamente lhe foi negado: a escola. Entendendo o espaço escolar como um lugar privilegiado de construção de conhecimento e convivência humana, objetiva-se compreender como ocorre a trajetória de escolarização de homens negros homossexuais, considerando as peculiaridades e vicissitudes existentes neste contexto, no qual também é possível observar sua organização estrutural e normatizadora que faz com que as diferenças individuais sejam tratadas de forma desigual, ou seja, lugar em que os diferentes acabam visivelmente discriminados em todos os níveis e modalidades educacionais.

Interseccionalidade entre raça e gênero na escola

Compreender o indivíduo a partir de uma perspectiva interseccional, faz com que tenhamos a dimensão das dores e lutas que cada um suporta. Pela primeira vez no final dos anos de 1989, o termo interseccionalidade foi cunhado pela jurista norte-americana Kimberlé W. Crenshaw (1989), numa perspectiva interdisciplinar. O termo objetiva focalizar a intersecção de raça, gênero, classe, etnia, sexualidade e outros, trazendo consigo uma abordagem que “podem

contribuir para estruturar suas experiências (as das mulheres de cor)". A interseccionalidade é uma sugestão para "levar em conta as múltiplas fontes da identidade", mesmo não tendo o objetivo de "propor uma nova teoria globalizante da identidade" (p.54).

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (Crenshaw, 1989, p. 58)

Pensar o uso do termo fundamenta a compreensão das diferenças entre raça, gênero, classe, etnias em suas multideterminações, além de nos oferecer formas de combater as diversas opressões (simbólicas, físicas e verbais), servindo como um instrumento de luta política, assinalando que não deve haver uma hierarquização das opressões, mas sim a sua intersecção, que atinge diretamente os sujeitos subalternizados.

Em relação ao conceito de *raça*, consideramos os estudos de Munanga, (2004) que entende Raça como construto teórico importante para a discussão dos processos de racismo. De acordo com Munanga "[...] o campo semântico do conceito raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam" (MUNANGA, 2004, p. 06). Já os trabalhos de Almeida (2019) defendem que a noção de *raça* serve como "referência a distintas categorias de seres humanos e é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI" (ALMEIDA, 2019, p. 24). O termo *raça* não é um conceito fixo. Seu sentido está atrelado ao contexto histórico de cada período em que ele é utilizado, trazendo em seu bojo: conflitos, contingências, poder e decisão, e que de tal forma se trata de um conceito *histórico* e *relacional*. Almeida (2019) assinala que "o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a *raça* como fundamento" (p. 32). O indivíduo racista, então, cria em seu imaginário social que pessoas de uma determinada *raça* são inferiores moral e intelectualmente, por consequência direta das características físicas ou biológicas. Ou seja, a justificativa por trás de um ato racista vem sempre

relacionada aos fatores biológicos, as qualidades psicológicas, morais, intelectuais etc.

Nos debates de questões raciais, é possível se deparar com variadas definições de racismo. E aqui nos ateremos ao *racismo estrutural*, uma dimensão para entender como o racismo está presente nas relações sociais no Brasil, tendo como mecanismos de atuação, a discriminação de negros (negros e pardos) nos processos engendrados dentro das instituições, incluindo escolas e universidades.

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, de modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo não é regra, é exceção (ALMEIDA, 2018, p.38).

Além disso para um debate mais coeso acerca desta interseccionalidade, se respeitamos a classificação definida por diversos autores (FINCO, 2004; 2010; XAVIER FILHA, 2012; RIBEIRO e ALVARENGA, 2014; FREITAS, 2017; SILVA, 2017), verificamos a definição das bases necessárias para a compreensão do termo *sexualidade*. Tais autores baseiam seus estudos a partir de um distanciamento de concepções que entendem sexualidade como constituição de dimensões biológicas dos corpos humanos e se aproximam das discussões acerca da cultura das relações e da constituição dos significados. Assim, "a sexualidade é compreendida como uma categoria plural que deve ser apreendida e discutida a partir dos aspectos históricos, sociais e culturais" (SILVA, 2017, p. 104).

Então, partindo desta concepção, o gênero é a forma como o corpo do indivíduo se adequa a uma realidade social, uma cultura e são moldados por tal. Para Butler (2015, p. 69), o gênero “[...] é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser”. Ou seja, o gênero, para Butler, só se concretiza com o conceito de performatividade: “uma série de atos, gestos, estilizações corporais e outros elementos do discurso que, pela sua repetição citacional,

engendram a ilusão óptica de que ali haveria alguma fixidez interior e anterior, uma fixidez coerente, substancial, unitária e necessária” (LIMA, BELO, 2019).

Neste processo, a escola acaba se tornando um espaço de disputa de discursos, vivências sociais e hegemonia. A intersecção entre homossexualidade e raça faz parte da materialização do indivíduo dentro do campo social, que é criado no jogo do âmbito escolar. Esse campo social é constituído por uma diversidade de discurso, que se depara com diversas articulações, negociações e resistências durante as trajetórias escolares.

Quando entramos no âmbito da escola é indispensável falar da sua relação com os movimentos reais da sociedade, ou seja, com os movimentos políticos e sociais, econômicos que num dado momento produzem sentido nas práticas escolares e nas concepções educacionais.

Esses discursos produzidos no interior da escola fazem com que a sociedade também comece a repensar suas configurações diante de demandas sociais que surgem com o decorrer do tempo. Impulsionadas por uma urgência e emergência política e social em que sujeitos lidos como corpos abjetos, denunciam as formas de exclusão nos interiores dos espaços institucionais.

Metodologia

Essa pesquisa de caráter qualitativo (Minayo, 2009), foi fundamentada a partir de teorias e autores que estudam e debatem o tema do racismo, da interseccionalidade e da homofobia. Como metodologia, utilizou-se da abordagem de história oral destacada nos trabalhos de Meihy, (1996) que aponta que:

Na história oral de vida o sujeito tem maior autonomia para dissertar o mais livremente possível sobre sua experiência pessoal; a ele é dado espaço para que sua história seja encadeada segundo a sua vontade. Na história oral temática há maior objetividade: a partir de um assunto específico e preestabelecido, busca-se o esclarecimento ou opinião do entrevistado sobre algum evento definido. Ela tem características bem diferentes da história oral de vida, pois detalhes da vida pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central. Na tradição oral, o foco é a permanência dos mitos, a visão de mundo de comunidades que têm valores filtrados por estruturas mentais

asseguradas em referências do passado remoto, que se manifestam pelo folclore e pela transmissão geracional. (MEIHY, 1996, p. 78)

Em relação aos participantes da pesquisa, esse texto traz dados preliminares do montante de entrevistas realizadas. Apresentamos aqui a análise de relatos de 02 (dois) universitários do sexo masculino, matriculados em cursos na área de humanidades de uma universidade pública federal de São Paulo. Todos os entrevistados passaram toda a vida escolar em escola pública e se autodeclararam pretos ou pardos (negros) segundo os indicadores do IBGE. Além desse critério de inclusão, os participantes se identificaram como homossexuais e utilizaram o sistema de cotas raciais no acesso à universidade pública.

As entrevistas foram realizadas pelo Google Meet e os entrevistados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido pelo Google Form por conta da pandemia de COVID-19. Depois das entrevistas houve a transcrição, organização e análise das narrativas, momento em que foram criadas as categorias de análise discutidas a seguir.

“Eu não gesticulava quando eu falava, pra não dar a famosa pinta”: **enfrentando a discriminação na escola**

A partir das narrativas dos entrevistados, foi possível constatar que no interior da escola, de acordo com Silva, (2001, pp. 65-66), havia uma “sedimentação dos papéis sociais subalternos e a retificação de estereótipos racistas, protagonizados pelos personagens negros”. Ou seja, a diferenciação do tratamento de pessoas negras e não-negras no interior da sala de aula, chega a ser visível, a ponto de enxergarmos como o preconceito racial vivenciado por esses jovens negros são extremamente ofensivos, causando sofrimento psíquico e conseqüentemente, prejuízos no desenvolvimento do sujeito por toda a trajetória de escolarização e socialização. Seguindo, Fazzi (2006):

[...] a socialização entre pares constitui um espaço e tempo privilegiados em que crenças e noções raciais já aprendidas são experimentadas e testadas pelas crianças. E, nessas interações entre si, as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e

recriando o significado social de raça. Observou-se, então, uma espécie de jogo da classificação e autoclassificação raciais, no qual se estabelece um processo de negociação, manipulação e disputa para não ser identificado como um exemplar da categoria *preto/negro*. Esse jogo se intensifica devido ao reconhecimento da existência de um sistema categorial múltiplo no Brasil. O grande drama desse jogo é a negatividade associada à categoria *preto/negro*, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização, em que são especialmente atingidas por gozações e xingamentos (p. 218)

Na sala de aula, além de ser um ambiente rico de aprendizado, acaba se tornando um espaço de conflitos e exclusões que no decorrer do cotidiano são naturalizadas pelas práticas sociais (GUIRADO, 1998).

A análise dos dados aponta que os alunos negros entrevistados sentiam uma necessidade muito forte de não serem o foco das atenções no ambiente escolar. Estes sentimentos afloraram, porque pelo menos um dos entrevistados, não era assumidamente homossexual nem para o círculo familiar e nem para o círculo de amigos. A vontade de se tornar invisível em espaços públicos se dava quando os mesmos, eram “puxados do armário” direta ou indiretamente, por terceiros.

Ser negro e homossexual no Brasil, é ser visto como “portador de um distúrbio moral, da alma ou da natureza [...]. É incapacitado para salvar a raça, tanto quanto é incapaz de proteger os mais fracos. Ao contrário, representa covardia, a fraqueza, a fragilidade e mesmo uma traição ao estereótipo subumano assimilado pelo próprio homem negro” (LIMA e CERQUEIRA, 2007, p.7). Logo, podemos inferir que “permanecer dentro do armário”, ou seja, permanecer nos padrões heteronormativos impostos pela sociedade, era uma forma de se manterem vivos e saudáveis até o ponto de se assumirem.

Um de nossos entrevistados, Bernardo³, disse que desde muito cedo, se sentia diferente frente às demais crianças:

É... acho que mais nos esportes, principalmente, né? Eu não conseguia... só não conseguia mesmo, por exemplo jogar futebol, assim, era uma barreira muito maior de que uma questão de não saber jogar, adentrar mesmo no espaço, brincar, tipo, como qualquer outra criança brincando e... bom, acho que brincava mais brinquedos,

³ Os entrevistados aparecem com nomes fictícios, criados por eles antes da entrevista ser realizada.

*principalmente bonecos, né? tipo, mimetizando homens...
(Bernardo)*

Com base no que foi dito por Bernardo, é possível dizer que o mesmo se via diferente de outras crianças desde muito cedo nas práticas esportivas, e que nesse meio tempo, ele encontrava maneiras de ressignificar as brincadeiras que tinha dentro de casa. Já no ensino médio, Bernardo afirma que essa diferenciação foi ainda mais marcante em relação à pré-escola, pois, nesse momento, aquele espaço era permeado por aquilo que ele chama de “bullying racista” e “bullying homofóbico”:

É, acho que mais o bullying racista que me acompanhou sempre, mas no meu caso, não era só o bullying racista, vinha acompanhado geralmente da palavra viado logo em seguida, então era, “macaco viado”, tipo, é isso, “macaco... alguma coisa assim, viado” logo em seguida. (Bernardo)

Segundo o relato de Bernardo, essa forma de agressão racista o acompanhou por muito tempo, mas com o passar do tempo, o bullying racista homofóbico tomou enormes proporções em sua vivência dentro do ambiente escolar. Sobre essa questão Dinis (2011) assinala que:

Na escola o bullying homofóbico tem resultado na evasão escolar de estudantes que expressam identidades sexuais e de gênero diferentes da norma heterossexual, e mesmo nas tentativas de suicídio de adolescentes em conflito com sua identidade sexual e de gênero, devido aos preconceitos e a discriminação sofrida no espaço escolar. (DINIZ, 2011, P. 43)

Quando não expulsa, o bullying homofóbico faz com que o indivíduo recue ao ponto de se privar da fala, gerando assim, uma violência simbólica. Conforme Olweus (1999 apud CATINI, 2004, p. 2), “um estudante está sendo vitimizado quando é exposto, repetidamente e por um tempo prolongado a ações negativas por parte de um ou mais estudantes”.

Segundo Antunes e Zuin os aspectos - culturais e individuais – assim como outros fatores, envolvem o fenômeno bullying:

Está claro, e até mesmo os pesquisadores do bullying admitem, conforme apresentado inicialmente, que na ocorrência da violência discutida aqui estão envolvidos aspectos culturais (sociais, políticos e econômicos) e individuais. (...) Ora, o bullying, tal como conceituado, não é, de maneira alguma, uma simples manifestação da violência sem qualquer fator determinante. Na verdade, o bullying se aproxima do conceito de preconceito, principalmente

quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores (ANTUNES; ZUIN, 2012).

Bernardo, então, diz que para evitar sofrer o bullying racista homofóbico, por muitas vezes, preferia não se manifestar: “[...] *tentava sempre não fazer nada que levasse a um bullying, assim... então, eu era muito fechadão mesmo [...]*” (Bernardo).

Esse silenciamento acabou colocando Bernardo num lugar de “invisibilidade”. Quando questionado sobre essa necessidade de se “tornar invisível”, na tentativa de desviar o foco dos ataques racistas e homofóbicos, Bernardo concordou que esse era o objetivo e complementa:

*Às vezes de não posicionar em situações que eu achava errado, principalmente com meninas que eram minhas amigas, com medo de tipo de falarem: “ah você está defendendo ela, só porque você é viadinho”, sabe, enfim, f***. (Bernardo)*

Além deste não-posicionamento causado pela opressão, Bernardo continua:

Eu lembro que tinha uma amiga, isso já no ensino médio, que falava que eu parecia um dinossauro (Tio Rex), porque eu era muito fechado, realmente, muito fechado. Eu não gesticulava quando eu falava e, hoje eu acho, que era muito por isso mesmo, de tentar não dar o que falar muito no sentido pejorativo, a famosa “pinta”, tá ligado? (Bernardo)

Ao analisar a fala do entrevistado, surge um conceito - “dar pinta” - que nos leva a entender o motivo de sua não-exposição. E o que seria “dar pinta”? Segundo Alonso (2010), *dar pinta* é “possuir trejeitos efeminados que revelem a homossexualidade; demonstrar interesse por alguém, estar paquerando, insinuando-se” ou “parecer homossexual”.

Então, até este momento compreende-se que Bernardo não é assumidamente homossexual, nem pra sua família e nem pra seus colegas de turma. O fato de Bernardo ter sido silenciado por diversas outras vozes e ter escolhido ou forçado a ficar quieto, faz com que ele acabe sendo taxado de “viado”.

Ernesto⁴, o segundo jovem negro homossexual entrevistado, tem 21 anos de idade, disse que na infância não sofreu tanto na questão da exclusão nas brincadeiras: *“Nunca tive... uma questão de exclusão, eu acho, nessa parte da infância sobre brincadeira”* (Ernesto). Ele diz que não sentiu diferenciação, mesmo quando jogava futebol contra sua vontade:

Assim, tem coisas que eu sempre detestei, como futebol. Eu odeio futebol, teve uma época que eu treinei um pouco, mas não era uma coisa que eu fiz muito tempo, mas é... não cheguei até a diferenciação não. (Ernesto)

Quando questionado acerca da discriminação dentro do âmbito escolar, Ernesto relata um pouco acerca de sua experiência: *“Então, tinha piadas, né? Mas eu acho que é muito aquilo de racismo estrutural, sabe? Não era uma coisa mais de ataque. Tipo, eu nunca fui uma pessoa excluída, sabe?”* (Ernesto).

Ao passo que Ernesto relata não ter sofrido bruscamente ataques diretos a ponto de ser excluído, logo em seguida, ele contorna:

Piadas? Tipo, cabelo de bombril, não aconteceu comigo, porque fui sempre carequinha mas assim, piadas que são mais... aí meu deus, como é que fala? ((pensando)) Coisas que é cotidiano, sabe? Mas eu nunca sofri nada tipo, ataque mesmo. Era mais sobre a questão gay mesmo, gay tinha bastante piada, teve uma época que eu lembro, que mudei de escola por causa disso, pois eu não aguentava mais, daí... mas enfim, mas sobre questão de etnia mesmo, negro... não sofri. (Ernesto)

O entrevistado, então, relata que as agressões muitas vezes vinham em forma de piadas e, ele atribui isso ao racismo estrutural, e que por isso, as agressões verbais em forma de brincadeira passavam despercebidas, tanto que ele não se sentia excluído. Almeida (2019), salienta que é impossível pensar a sociedade sem pensar os conceitos de raça e racismo, e partindo desta perspectiva, é necessário pensar que o racismo é sempre estrutural, ou seja, ele é elemento fundamental para a estruturação da sociedade, organização econômica e social. Quando Ernesto admite ter sofrido com piadas e em seguida apazigua citando o racismo estrutural, que pelo entendimento do filósofo pode ser compreendido como algo que transcende

⁴ Os demais entrevistados aparecem com nomes fictícios, criados por eles antes da entrevista ser realizada.

(...) o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre o outro, mas de um grupo sobre o outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional (ALMEIDA, 2019, p. 46-47).

É preciso entender que “o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2019).

Ernesto relata não ter sofrido muito em relação a sua cor/raça, mas quando chegamos ao âmbito das relações de gênero, assinala que as agressões verbais se intensificaram a ponto dele ter que mudar de escola.

Então, eu troquei de escola. Eu comecei a sofrer um bullying bem forte, estava ficando insuportável já. Aí eu pedi para mudar de escola, daí eu fui pra outra e então, eu fiquei até me formar no ensino médio.

Ernesto recorda como era sua postura em relação a sua orientação sexual:

Eu não tinha muito essa concepção de orientação sexual. Eu sempre fui afeminadinho e tudo, mas não era uma coisa que eu ficava “nossa, será que eu sou ou não sou?”, enfim. Teve uma época que eu até gostava de menina, sabe? Mas, por isso que tipo eu não tinha essa identidade mesmo. Fui começar a ter isso lá no final do Ensino Fundamental, que aí foi quando eu me assumi para minha mãe. (Ernesto)

Os termos *identificação* e *identidade* é usado por Ernesto para dizer de seu conhecimento sobre sua sexualidade, ou pelo menos do conhecimento do que é ser homossexual. Mesmo se assumindo só no final do Ensino Fundamental, começo do Ensino Médio, Ernesto faz questão de frisar que a relação com os amigos continuou a mesma:

Era muito de boas, tipo, eu era amigo de todo mundo até do menino hetero, sabe? Nossa, eu acho que meu ensino médio, foi um ensino médio bom até. Eu não faria de novo. Tem gente que não gosta, né? odeia, porque foi uma experiência traumática, mas meu ensino médio foi bom. (Ernesto)

Ao se deparar com essas duas entrevistas, é notório as diferenças nas vivências de cada integrantes da pesquisa, pois, enquanto Bernardo sofre desde a pré-escola até o ensino médio com um bullying racista homofóbico, Ernesto, relata que por mais que tenha ouvido piadas de cunho racistas, isso ainda assim,

não afetou seu desempenho escolar, porém, as piadas de cunho homofóbico, o afetou a ponto de ter seu ano letivo interrompido e ter que mudar de escola.

Portanto, quando nos voltamos para o interior da escola, dentro da sala de aula, é perceptível ver como as estruturas estão organizadas, como cada indivíduo exerce seu papel social dentro daquele espaço e quais são os alvos já marcados para sofrer as violências estruturadas. Tais violências, que no decorrer do tempo, direta ou indiretamente, acabam afetando a vida psíquica do estudante.

Bernardo, por exemplo, relata que ao sofrer o bullying racista homofóbico, sua postura durante todo os anos de escolarização foi impactada advinda das agressões:

Uma coisa que eu fico muito pensando é quando eu tinha falado nessa questão de se posicionar, né?, nos lugares, de ter coragem de falar, acho que isso influenciou muito. TIPO MUITO, tá ligado? Porque é isso, assim, já é foda falar e ter coragem de falar, tá ligado?, e de estar numa posição, enquanto, orador quando você é preto e tipo, ainda como eu lidei com a minha questão LGBT, dessa forma de não me deixar expor tanto, eu acho que influenciou muito, como hoje, eu ter várias dificuldades de falar em público, apresentar trabalho (Bernardo).

Então, para Bernardo, o silenciamento que foi imposto a ele, até hoje tem consequências em sua vida, por exemplo, falar em público, apresentar trabalhos ou até mesmo, interagir mais abertamente com outros colegas.

Quando compreendemos o processo de silenciamento como uma extensão da manutenção dos poderes, processos simbólicos e ideológicos, automaticamente nos remetemos ao período colonial, onde os negros, tinham em sua face, uma máscara facial de metal (retrato da Escrava Anastácia). Tal objeto era usado para enfatizar formas bruscas de silenciamento e, haja vista que quando fala-se de silenciamento, não é aquele silêncio por si só, mas o imposto - por meio de opressões estruturadas (físicas ou simbólicas).

Tal reflexão apontada, se faz presente nos dias atuais forjada com práticas simbólicas de silenciamento. Essas práticas surgem por meio de agressões para inibir a vítima, operar o medo em cima dos corpos tidos como abjetos. Grada Kilomba (2010), nos traz indagações pertinente, como:

Quem pode falar? Quem não pode? E acima de tudo, sobre o que podemos falar? Por que a boca do sujeito Negro tem que ser calada? Por que ela, ele, ou eles/elas têm de ser silenciados/as? O que o sujeito Negro poderia dizer se a

sua boca não estivesse tampada? E o que é que o sujeito branco teria que ouvir? (KILOMBA, 2010, p.35)

Sob a análise de Kilomba (2010), a boca seria um instrumento de opressão por excelência, pois, é o órgão que enuncia verdades indesejadas sobre o período de colonização por meio da exploração, está então precisou ser confinada, colonizada e controlada. É portanto, por meio deste projeto de sociedade que os colonos conseguiram criar identidades, tendo o poder de silenciar falas, pensamentos e de legitimar e deslegitimar os corpos.

Assim como para Ernesto, o racismo e a homofobia operavam de maneiras diferentes, pois, o silenciamento vinha como uma aceitação de algumas opressões com a justificativa de que, tais piadas, advinham do racismo estrutural, ou seja, a legitimação de piadas de cunho homofóbico e racistas tomou uma enorme proporção quando tais categorias entraram no âmbito das piadas.

***“Para ser bem sincero, acho que eles nunca deram a mínima”*: omissão da escola frente às discriminações.**

A educação formal é um modelo educacional que tem o objetivo de oferecer um desenvolvimento pleno do aluno para assim, contribuir para uma sociedade justa e desenvolvida (Stelko-Pereira & Williams, 2010).

A escola é fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo, devendo ser um dos contextos sociais que estimule as habilidade intelectuais, as habilidades sociais e a absorção crítica dos conhecimentos produzidos em nossa sociedade. A escola deve ser importante no tempo presente e no tempo futuro, sendo referência para o aluno de um local seguro, prazeroso e no qual ele pode se conhecer, conhecer aos seus próximos e a sociedade em que vive, projetando como quer atuar no mundo (STELKO-PEREIRA & WILLIAMS, 2010, p.47).

Por mais que se tenha descrito uma visão positiva dos objetivos levantados pela escola, não necessariamente condiz na prática com a realidade, no dia a dia. Um dos objetivos visíveis que marcam o papel da escola no dia a dia é ter como requisito o controle da disciplina e a normatização da corporeidade, da expressividade.

Embora esperemos que o campo ideal de escola seja visto como “a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem - marcas indelévels

da medida de transformabilidade da condição humana” (AQUINO, 1998, p. 138). Na prática, o espaço escolar acaba se tornando um espaço de punição para os estudantes e trabalhadores em geral, já que a prática de estudar acaba se tornando um tormento para os alunos, aos quais a condição de indivíduo lhe é negada.

Desse modo, a presença da sexualidade no ambiente escolar, desperta curiosidade sobre o fenômeno da negação da condição do sujeito segundo Louro (1997):

As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula- assumidamente ou não - nas falas e atitudes dos professores e estudantes (LOURO, 1997, p. 131)

Sendo assim, podemos constatar que a escola é um ambiente onde toda a opressão, discriminação e preconceito são configuradas, no qual persiste um quadro de violência em que milhões de jovens e adultos LGBT estão submetidos. Essa manutenção das agressões se faz com a participação ou omissão da comunidade escolar, da família e do Estado (JUNQUEIRA, 2009b).

Ao perguntar aos entrevistados sobre a postura da escola frente às agressões vivenciadas por eles e por terceiros, tanto Bernardo quanto Ernesto, apresentam visões semelhantes sobre a posição da instituição. Ernesto relata que quando ocorriam violências relacionadas a homofobia ou discriminação racial, a escola fazia pouco caso do assunto: *“Nossa! Olha para ser bem sincero, acho que eles nunca deram a mínima”*.

Já com Bernardo, além de ter a questão do racismo escancarado por parte da diretoria, a escola fazia ações rasas para o combate das violências estruturais:

*eu lembro uma vez que o chegou no auge, assim, um caso de racismo muito f*** que aconteceu com o meu amigo, bem pesado mesmo. Ele estava sofrendo racismo todo dia, toda hora, aí um professor que inclusive, era negro, uma hora se irritou e chamou a diretora. Aí ela entrou na sala e pegou os meninos que estavam cometendo racismo com ele, né? Aí, a diretora branca, né? Uma mulher branca chegou, olhou e falou assim: “Ah eu não acredito que todos vocês são negros e tão fazendo racismo com ele, nossa, eu ia até chamar a polícia mas o que eu faço agora? sendo que você também são negros.” (Bernardo)*

Uma das formas de tentar combater o racismo na escola de Bernardo, era algumas ações que envolvia passar curta-metragem sobre a temática para discutir com os alunos, mas no meio do filme, era comum ocorrer ataques racistas: :

Eles estavam passando um curta, meio que para politizar sobre essa questão de racismo, mas não adiantava nada, tá ligado? No meio do curta, a galera fazia racismo com as personagens negras que apareciam, era bem pesado e eu fico pensando, o que na época eles poderiam ter feito. Não dentro dessa lógica de pensar em amenizar, mas o que eles poderiam ter feito pra um combate mesmo do racismo dentro da escola e, uma escola, onde 80% das pessoas era pretas (caralho), tá ligado? Como tratar isso? (Bernardo)

Bernardo continua o relato e trás um dado importante a ser analisado, pois, ele aborda a questão da interseccionalidade e de como este fator, deveria ser um tópico fundamental na abordagem escolar. Bernardo também disserta acerca da posição da escola no combate ao racismo:

Nossa, em novembro não tinha nada, tipo, pelo o que eu lembre, não tinha nada. Era de vez em quando que eles mostravam documentários, isso no Ensino Fundamental, né? Tô falando mais no Fundamental, mas no Médio, onde a gente já era um pouco maior e já tinha sociologia, NÃO TINHA NADA, TÁ LIGADO? Muito pelo contrário. A escola em que eu fazia Ensino Médio, era uma escola num bairro classe mediazinha de Guarulhos, então, a gente sabe que essa questão de raça e classe ela é interseccionada, então, o que mais tinha era de pessoas de classe média e brancas, daquele bairro, naquela escola, então era muito mais pesado, porque a escola deveria agir nesse quesito, sabendo que tinha essa atenção grande e os professores também sabiam. Mano, eram pessoas super conhecidas do assunto, era uma escola de ponta mesmo, mas não faziam nada e não tinha nada, tá ligado? (Bernardo)

Analisando o relato, compreendemos o quanto a escola, acaba por tomar a sociedade como espelho, na maioria das vezes reproduzindo imposições que deveriam ser repensadas veementemente, haja vista que tais imposições acarretam às suas vítimas, grande defasagem no aprendizado, desgaste psicológico e persistência de violências simbólicas. Bernardo relata que a escola por estar num espaço privilegiado da cidade de Guarulhos, onde há um encontro de fatores sociais somadas à classe e raça, a escola teria como objetivo principal trabalhar no combate ao racismo ao invés de se calar.

Apesar de ser papel de toda a comunidade escolar o combate às desigualdades sociais, racismo e homofobia, envolve sobretudo, ações mais efetivas de responsabilidade da gestão escolar. Segundo Ramos e Sousa (2017, p.05) “a forma como este conduz a escola tem repercussão direta na formação dos estudantes, pois suas ações podem interferir no processo de ensino e aprendizagem”.

O papel da comunidade escolar é ter como pauta prioritária a inclusão da diversidade na instituição, visando cumprir o Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que garante que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Quando se é garantido o direito de todos à Educação perante a Constituição Federal de 1988, é preciso garantir dentro da sociedade o cumprimento destas leis e, conjuntamente com a Escola, a aplicação na prática destas leis, partindo do pressuposto que esta é uma forma de fortalecer as políticas públicas de inclusão.

Considerações preliminares

Em uma sociedade em que as diferenças individuais são ignoradas e o padrão estabelecido (branco hetero-cis-normativo) não atende mais da metade da população brasileira, discutir e levar a público o debate acerca das vivências de jovens negros homossexuais e universitários, durante seu processo de escolarização nos coloca numa posição fortalecida de enfretamento do racismo estrutural e da homofobia institucional.

Tanto Bernardo, quanto Ernesto relataram suas trajetórias por uma revisitação na memória e ambos, frisaram que por após saírem da escola, fizeram questão de se aglutinarem em movimentos sociais, grupos e rodas de conversa sobre a erradicação do racismo e homofobia, na tentativa de levar tais práticas anti-opressão para dentro da sala de aula, trazendo em sua bagagem de formação uma abordagem onde o ato de dar aula, seja um ato político.

O debate sobre racismo, deve ocorrer desde os primeiros anos escolar da criança, levando sempre em consideração sua interação com o meio, reforçando as formações antirracistas e se colocando como pauta central em busca de uma

educação antirracista. É importante que o mesmo ocorra frente ao debate contra a homofobia, aglutinando toda a comunidade escolar, na tentativa de quebrar os padrões pré-estabelecidos de heteronormatividade, criando uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, debater sobre a interseccionalidade entre raça e homossexualidade nos proporciona um maior entendimento de qual indivíduo está sendo mais afetado com as estruturas danificadas de uma sociedade centrada no modelo do patriarcado hetero-cis-normativo eurocêntrico, favorecendo a possibilidade da existência de uma escola que acolha a diversidade e se desenvolva com ela e através dela.

Sugere-se como ações efetivas de combate ao racismo e homofobia dentro do ambiente escolar, planejamento de formação complementar antirracista e anti-LGBTfóbica para professores das redes do ensino Municipal e Estadual; cobrança da aplicação na prática da Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, que estabelece “as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências” (Constituição Federal, 1998); além da promoção intensiva de debates acerca da diversidade sexual, raça, racismo estrutural, gênero, diferenças e respeito à diversidade.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Sívio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALONSO, Nilton Tadeu de Queiroz. *Between secrets and laughter: sexual diversity slang*. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação*. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 33-41, Apr. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000100004&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Dec. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822008000100004>.

AQUINO, Julio Groppa. Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: _____ (Coord.). *Diferença e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. 3 ed. São Paulo: Summus, 1998, p. 135-151.

BERSANI, Humberto. *Racismo estrutural e o direito à educação*. Educação Em Perspectiva, v. 8, n. 3, p. 380-397, 2017.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. *Manual de história oral*. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 78 p.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CATINI, N. *Problematizando o “bullying” para a realidade brasileira*. 2004. 139 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Campinas, 2004.

Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

CRENSHAW, Kimberlé W. (1989), “*Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*”. University of Chicago Legal Forum, pp. 139-167.

_____. (1994), “*Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color*”. In: Fineman, Martha Albertson & Mykitiuk, Roxanne (orgs.). *The public nature of private violence*. Nova York, Routledge, pp. 93-118. [Também em *Stanford Law Review*, 43 (6): 1241-1299, jul. 1991; em francês, “*Cartographies des marges: intersectionnalité, politique de l’identité et violences contre les femmes de couleur*”. *Cahiers du Genre*, n. 39, 2005, pp. 51-82.]

DINIS, Nilson Fernandes. *Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência*. Educar em revista, n. 39, p. 39-50, 2011.

FAZZI, R. C. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FINCO, Daniela. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2010.

FREITAS, Maria José de. *Orientação Sexual na escola: desmistificando a educação em sexualidade no espaço escolar*. In.: FINCO, Daniela; SOUZA,

Adalberto dos S., OLIVEIRA, Nara R.. *Educação e Resistência escolar: gênero e diversidade na formação docente*. Editora Alameda, 2017.

GUIRADO, M. Diferença e alteridade: dos equívocos inevitáveis. In: *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

HOOBS, Bell. *Escolarizando homens negros*. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 677-689, Dec. 2015.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Homofobia nas escolas: um problema de todos*. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. MEC: Brasília, 2009a.

_____. *Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays, nem lésbicas! Estado de negação da homofobia nas escolas*. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Anais 32ª Reunião... Caxambu, MG: Anped, 2009b. CDrom.

LIMA, A.; CERQUEIRA, F. DE A. *Identidade homossexual e negra em Alagoinhas*. Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 1, n. 01, 27 nov. 2012.

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

KILOMBA, G. *Who Can Speak?*. In: *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag, 2010.

LIMA, Vinícius Moreira; BELO, Fábio Roberto Rodrigues. *GÊNERO, SEXUALIDADE E O SEXUAL: O SUJEITO ENTRE BUTLER, FOUCAULT E LAPLANCHE*. Psicol. Estud., Maringá, v. 24, e41962, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722019000100205&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Dec. 2020. Epub Feb 18, 2019. <https://doi.org/10.4025/1807-0329e41962>.

MAJORS, Richard, and Janet Mancini Billson. *Cool Pose: The Dilemmas of Black Manhood in America*. New York: Lexington Books, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, K. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro, 2003. Anais. Rio de Janeiro, 2003.

RAMOS, Melcka Yulle Conceição et al.. *O gestor escolar e o combate a homofobia na escola*. Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37762>>. Acesso em: 07/12/2020 11:06

RIBEIRO, Cláudia e ALVARENGA, Carolina Faria. *“Tranca a porta! Não deixa elas saírem” – um contexto para emergir as expressões das crianças sobre gênero e sexualidade.* In.: Revista Textura (ULBRA), n. 32, p. 187-207, set/dez de 2014.

SILVA, Cristiane Gonçalves. *Sexualidade e diversidade sexual: diferenças, hierarquias e resistências.* In: FINCO, Daniela; SOUZA, Adalberto dos S., OLIVEIRA, Nara R. Educação e Resistência escolar: gênero e diversidade na formação docente. Editora Alameda, 2017.

SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Summus, 2001.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. *Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente.* Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 dez. 2020.

XAVIER FILHA, Constantina (Org.). *Sexualidades, Gênero e Diferenças na Educação das Infâncias.* Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012.