

ENTRE OS BECOS DAS MEMÓRIAS E AS VELAS DO SILÊNCIO

Trajetórias de estudantes negros gays
na Universidade Federal da Paraíba

JACSON DE JESUS DA SILVA

Orientadora: Dra. Jeane Félix da Silva



UFPB

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JACSON DE JESUS DA SILVA

**ENTRE OS BECOS DAS MEMÓRIAS E AS VIELAS DO SILÊNCIO:
TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES NEGROS GAYS NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

JOÃO PESSOA

2022

JACSON DE JESUS DA SILVA

**ENTRE OS BECOS DAS MEMÓRIAS E AS VIELAS DO SILÊNCIO:
TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES NEGROS GAYS NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estudos Culturais da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Jeane Félix da Silva

JOÃO PESSOA

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Jacson de Jesus da.

Entre os becos das memórias e as vielas do silêncio
: trajetórias de estudantes negros gays na Universidade
Federal da Paraíba / Jacson de Jesus da Silva. - João
Pessoa, 2022.

147 f. : il.

Orientação: Jeane Félix da Silva.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação. 2. Ensino superior. 3. Trajetória
educacional. 4. Homem negro gay - Universidade. 5.
Estudos culturais - Educação. I. Silva, Jeane Félix da.
II. Título.

UFPB/BC

CDU 37(043)

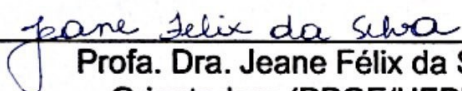
JACSON DE JESUS DA SILVA

**ENTRE OS BECOS DAS MEMÓRIAS E AS VIELAS DO SILÊNCIO:
TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES NEGROS GAYS NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

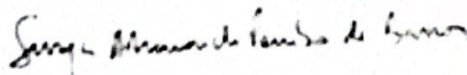
Aprovado em: 28 de março de 2022

BANCA EXAMINADORA



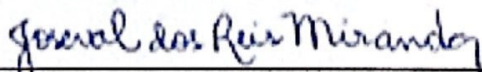
Profa. Dra. Jeane Félix da Silva

Orientadora (PPGE/UFPB)



Prof. Dra. Surya Aaronovich Pombo de Barros

Avaliadora Interna (PPGE/UFPB)



Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda

Avaliador interno (PPGE/UFPB)



Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio

Avaliador externo (PPGEN/UESB)



Prof. Dra. Priscila Gomes Dornelles Avelino

Avaliadora externa (PPGEDUCAMPO/UFRB)

À minha preta velha, Florisa Maria, e a
todo o povo do gueto que segue
resistindo, Dedico.

AGRADECIMENTOS

Carta para a minha preta velha

João Pessoa, 22 de setembro de 2021

Para minha querida mãe, Florisa Maria.

“Ô mamãe, embala eu mamãe, abraça eu mamãe, cuida de mim [...]”. A benção, mãe! É cantarolando os versos dessa ciranda que tanto nos toca e nos conecta, em memória à vó Luzia, que escrevo esta carta em agradecimento por todo bem. Sim, talvez eu esteja quebrando os protocolos e normas acadêmicas com esse modo político e afetuoso de escrita, mas e daí? Foi assim que conseguimos chegar até aqui, não foi, minha mãe? Abraçados e com muito afeto “enganamos” o sistema e arrombamos as portas da universidade.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Lembra da foto da esquerda? A senhora chorava copiosamente após a apresentação com nota dez do meu TCC; era o seu primeiro filho com ensino superior, não por demérito dos demais, como pregam os/as defensores/as dos discursos da democracia racial e meritocracia nesse país construído com o sangue dos/as nossos/as ancestrais, mas por falta de oportunidades. Nesse dia, a senhora estava receosa sobre o que vestir e como se comportar perante tanta “gente

importante”, uma besteira, na verdade, a senhora deixou foi todo mundo embasbacado com tanta sabedoria de mãe preta. A segunda foto foi no dia da minha formatura, lembra-se que fomos juntos comprar o seu vestido e que me pediu para arrumar o seu cabelo e deixá-lo cacheado? A senhora fez questão de se produzir toda e libertar, pela primeira vez, aos 64 anos, o seu exuberante cabelo crespo, ao natural; a senhora estava se amando. Vou repetir o que disse naquele dia antes de descer as escadas do auditório para receber o diploma: obrigado por tudo, minha mãe!

Ainda irão ouvir muito sobre a senhora ao longo deste trabalho, mas eu não poderia deixar de trazê-la para este espaço; na verdade, acho que ele é até pouco para agradecer tudo que fez para eu pudesse, hoje, tornar-me Mestre em Educação. Preciso agradecer por nunca ter desistido, por todas as orações, por todos os sacrifícios financeiros, por todo cuidado, por todo amor e, sobretudo, por todo conhecimento ancestral.

Mãe, tenho certeza que a senhora ficará feliz em saber que várias pessoas me acolheram e nos ajudaram a chegar até aqui. Devo também agradecer a minha orientadora, Jeane Félix, que me acolheu, acalmou nos momentos de desespero e “puxou a orelha” com muito afeto, quando foi preciso. Aos/as amigos/as do meu grupo de orientação, Priscilla, Ana Angélica, Íris, Rodolfo, Adjefferson, Carolina, Gracileide e Elaine, que também ajudaram a construir este trabalho. E, não posso esquecer dos/as velhos/as companheiros/as Djalmir dos Anjos, Karolina Sayonara, Sérgio Renan, Jhonata Silva, Joelson Galdino, Rayssa Amorim, André e Ananda Oliveira. Todas essas pessoas me ajudaram a construir uma rede de muito afeto durante esses anos aqui na Paraíba, que foi muito importante para prosseguir nessa caminhada. Agradeço também a todos os participantes desta pesquisa e aos/as professores/as membros/as da banca avaliadora: Benedito Eugênio, Priscila Dornelles, Surya Barros e Joseval Miranda.

Encerro esta breve carta, agradecendo por cada “dedo de prosa”, por cada desejo de bom-dia, por cada suco de acerola, por cada abraço, por cada ensinamento, por cada palavra de conforto e por nunca me deixar esquecer de quem fui antes mesmo de nascer.

Com amor, seu filho, Jacson Silva



Arquivo pessoal, 2021.

“Ainda nem tomei café, mas já catei a nossa acerola!”

“É, meu filho... é nas pequenas coisas que passamos a valorizar a vida da gente, nas pequeninas coisas, muitas vezes naquilo que a gente nem dá importância, ali que a gente vê quem a gente é, dali a gente começa”.

“Quando terminar de escrever o seu trabalho, manda que eu quero ler, se eu entender as letras... O que eu não entender eu mando pra você, tá bom?”

(Florisa Maria, 20 de maio de 2021)

RESUMO

Ser homem “e” negro “e” *gay* “e” acadêmico apresenta marcas sociais distintas daquelas existentes em outros corpos negros; contudo, elas não são capazes de suprimir o racismo, pelo contrário, abrem brechas para articulações com outras formas de violência, dentre elas a homofobia. Com base nisso, esta pesquisa teve como objetivo: compreender as trajetórias de estudantes negros e *gays* da/na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), articuladas aos seus atravessamentos de raça e sexualidades. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, situada no campo dos Estudos Culturais da Educação cujo material empírico foi produzido por meio de entrevistas narrativas *on-line* com quatro estudantes negros e *gays* vinculados à UFPB, que foram analisadas na perspectiva da análise temática. A escrita é inspirada na *escrevivência*, conforme proposta por Conceição Evaristo. Os resultados das análises apontam para trajetórias que aproximam, sobretudo, pelas contiguidades estabelecidas a partir do sentimento de solidão e, por meio dela, das experiências de silenciamentos vivenciadas dentro e/ou fora da universidade. Em determinados momentos, o espaço da UFPB se revelou como um ambiente hostil e pouco acolhedor, no qual as marcas do corpo antecipavam a construção das relações, dos afetos, das vivências e da permanência de determinados participantes. Por isso, faz-se necessário construir, no ambiente da universidade, estratégias de enfrentamento a todas as formas de discriminação, valorizando este espaço como um espaço de convivência plural e de valorização das diferenças.

Palavras-chaves: trajetória educacional; ensino superior; raça; homem negro *gay*; estudos culturais da educação.

ABSTRACT

To be a man "and" black "and" gay "and" academic present social marks different from those existing in other black bodies. However, they cannot suppress racism; on the contrary, they open gaps for articulations with other forms of violence, such as homophobia. Based on this, this research aimed to understand the trajectories of black and gay students from/at the Federal University of Paraíba (UFPB), articulated to their crossings of race and sexualities. This research is qualitative, located in Cultural Studies of Education, whose empirical material was produced through online narrative interviews with four black and gay students linked to UFPB, analyzed from thematic analysis. The writing is inspired by "escrivência", as proposed by Conceição Evaristo. The analysis results point out trajectories that approach, especially by the contiguities established from the feeling of loneliness and, through it, the experiences of silencing lived inside and/ or outside the university. At certain times, the UFPB space revealed itself as a hostile and unwelcome environment. The body marks anticipated the construction of relationships, affections, experiences, and the permanence of some participants. Therefore, in the university environment, it is necessary to build strategies to face all forms of discrimination, valuing this space as a space for plural coexistence and appreciation of differences.

Keywords: educational trajectory; university education; race; gay black man; cultural studies of education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Nudez masculina.....	29
Figura 2 – Nu masculino.....	29
Figura 3 – Desenho a lápis.....	47
Tabela 1 – Quantidade de trabalhos encontrados e relacionados com a temática...	66
Quadro 1 – Trabalhos depositados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

AT – Análise Temática

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBIOTEC – Centro de Biotecnologia

CCEN – Centro de Ciências Exatas e da Natureza

CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CCJ – Centro de Ciências Jurídicas

CCM – Centro de Ciências Médicas

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CCTA – Centro de Comunicação, Turismo e Artes

CEAR – Centro de Energias Alternativas Renováveis

CE/UFPB – Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba

CI – Centro de Informática

COINTER – Coordenadoria de Integração Comunitária

CONSEPE/UFPB – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba

CRA – Coeficiente de Rendimento Acadêmico

CT – Centro de Tecnologia

CTDR – Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública

FUNESC – Fundação Espaço Cultural

FUNJOP – Fundação Cultural de João Pessoa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPCN – Instituto das Pesquisas das Culturas Negras

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica aplicada

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros/as, *Queer*, Assexuais e mais outras identidades que possam emergir

MEL – Movimento Espírito Lilás

MNU – Movimento Negro Unificado

OMS – Organização Mundial da Saúde

OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PPGE/UFPB – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba

PRAPE – Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante

PRG – Pró-Reitoria de Graduação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

REI/UFPB – Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba

RU – Restaurante Universitário

SINBA - Sociedade de Intercâmbio Brasil-África

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo Livre Esclarecido

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USF – Universidade São Francisco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 De Conceição a Evaristo, de becos às vielas: memórias.....	16
1.2 Proseando e contando história para não esquecer de quem fui antes mesmo de nascer (esta escrita).....	19
1.3 Corpos sobre a mesa, livros na estante: (o que) pode um corpo negro e gay na universidade?.....	28
2 ESCURECENDO A COR DO LÁPIS: (con)fusão teórica.....	37
2.1 Psiu... criança, você é homem!.....	39
2.2 Da Cultura às Identidades.....	40
2.3 Entre raça e sexualidades: o homem negro e gay.....	47
3 ENTRE TRACEJADOS E LINHAS: o caminho metodológico.....	57
3.1 Campos e prosas.....	58
3.2 Estudantes negros e gays na universidade: mapeando um campo de estudos.....	63
3.3 Caminhos metodológicos.....	68
4 ILUSTRANDO TRAJETÓRIAS: Análises e discussões.....	83
4.1 Rabiscando memórias narrativas: apresentação dos participantes.....	84
4.1.1 “Nos <i>games</i> as pessoas me conhecem por Jetfire”.....	84
4.1.2 “Me olhei no espelho e disse: essa é a Rhayka Vasquez!”.....	87
4.1.3 Lil: nas linhas da cultura <i>pop</i> construo reflexões sobre nós, gayzinhas pretas nesse mundo louco.....	91
4.1.4 Chris: “Eu percebo muito a questão da solidão desse meu lugar”.....	94
4.2 “A placa de censura no meu rosto diz, não recomendado à sociedade”: uma análise temática das trajetórias de estudantes negros e gays da UFPB.....	98
4.2.1 Somos “crianças viadas” e o que tem a escola a ver com isso?.....	99
4.2.2 Entre a rua e a universidade, continuamos sendo negros e gays.....	109

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: escrita de um quase fim, rascunho de possibilidades e (re)começos.....	127
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES.....	139
ANEXOS.....	144

1 INTRODUÇÃO

1.1 De Conceição a Evaristo, de becos às vielas: memórias

*Busco voz, a fala de quem conta, para se misturar com a minha
(Becos da memória – Conceição Evaristo, 2017)*

Este texto é uma (con)fusão. Uma fusão de histórias, personagens, narrativas e trajetórias que se reconhecem e se distanciam a todo tempo, uma (con)fusão de identidades que se somam para formar as diferenças. Em *Becos da memória*, obra literária que inspira o título deste trabalho e a escrita desta introdução, Conceição Evaristo¹ (2017) constrói um texto que (con)funde escrita e vida, escrita e vivências. A escolha desta obra é também afetiva. Embora a autora diga muito mais sobre as vivências de mulheres negras, a partir da sua própria, (con)fundo-me nelas por diversas vezes, conecto-me com minha mãe, minha avó, minhas tias e com a minha ancestralidade. Por este motivo, foi também o livro que escolhi para alicerçar as aulas (virtuais) que tenho tido com a minha mãe, que assim como o *tio Totó*² é pouco escolarizada, para ajudá-la a ler e escrever melhor, a ir como ela mesma diz: “conversando com as palavras”. Acrescento, a ir conversando com histórias, que contam muito sobre nós. É uma obra que (con)funde as nossas memórias.

Entendi-me como escreviente, pois quem aqui escreve tem corpo, cor, voz, história, nome e sobrenome. Podemos falar por nós mesmos/as, as nossas trajetórias podem ser contadas de dentro, colocando-nos como nossos próprios corpos-falantes, tornando o solo fecundo para escrever as nossas próprias histórias. Assim, tomarei como metodologia central para a escrita desta introdução o conceito de escrevivência, cunhado por Conceição Evaristo (2017), que aponta para dimensões que dão conta de que é a vida que se escreve nas vivências de cada indivíduo, bem como cada um/a escreve o mundo ao qual enfrenta.

Não me parece coeso dizer/dialogar sobre/com outros/as autores/as, sobre as tessituras dos seus conceitos/teorias/métodos e como penso em articulá-los às

1 A intelectual negra Conceição Evaristo nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais. Mestre em Literatura Brasileira/PUC–Rio e Doutora em Literatura Comparada/UFF. Alguns dos seus livros estão traduzidos em francês, inglês e alemão. Tem diversos contos publicados em obras coletivas e seis obras individuais.

2 Totó é o apelido do personagem Antônio João da Silva, em *Becos da Memória*, tio da autora Conceição Evaristo. Muito embora ele tivesse uma letra bonita e soubesse soletrar, tinha dificuldades de ler e escrever.

minhas discussões e pretensão de pesquisa – como um corpo implicado –, muito menos falar de outras trajetórias sem antes falar sobre mim, sem apresentar os meus interesses e o devir da minha própria trajetória; ora, não se convida alguém para um bom bate-papo sem antes se apresentar, não é mesmo? É nesse movimento, como quem chega a uma roda de conversa em andamento, que me apresento, com as minhas elaborações teórico-metodológicas, anseios, implicações e o meu lugar de enunciação.

8h da manhã do dia 21 de junho de 2020

Após acordar de um sonho que contava muito sobre mim, não sei exatamente como, não lembro muito bem, despertei com o ecoar da seguinte frase: *eles têm dificuldades de nos ver gigantes*. Levantei correndo para anotá-la, era como se uma voz dentro da minha cabeça dissesse para escrever sobre a solidão e os desafios da minha trajetória, revisitar minhas dores mais profundas, que causaram danos e que me impedem de contá-las/escrevê-las tranquilamente sem marejar os olhos.

O sonho rabiscou o que há muito tempo é silenciado, posto à margem para dar lugar a uma interpretação embranquecida das nossas trajetórias, contada de fora. Tal qual nos exemplifica Conceição Evaristo (2009) sobre os personagens negros presentes na literatura hegemônica brasileira, que são frequentemente representados de maneira estereotipada, destoante de valores e traços presentes nos demais personagens das narrativas em questão. Todavia, este trabalho não tem pretensão de suscitar uma invalidação das reflexões feitas “de fora” sobre as nossas trajetórias, mas de validar as contadas de dentro, de autoria negra, com escritas que se dão pelas marcas do corpo, contando as nossas vivências como as sentimos, sem romantizações, decorações e etiquetas sociais que muitas vezes nos colocam como exagerados/as, pervertidos/as, imorais e vitimistas.

Escrevo a partir de dentro porque já vivi/vivo o escrito, o dito, o imaginado por outros, parto da minha experiência particular que também é coletiva e histórica. Se a vida é vertiginosa e incerta, por que a escrita também não o seria? Tal qual a vida, penso que a escrita é temporal, contextual e singular, afetada por experimentações, embebida de fatores históricos e elementos ancestrais que dizem de onde partimos e as posturas que teremos diante do mundo. Ler este texto é refletir sobre de quais lugares (social, cultural, racial, geracional, de gênero e sexualidade) ele nasce,

identificar distanciamentos e aproximações da minha trajetória com a de outros jovens negros e como a ancestralidade nos une.

Pesquisar e escrever, aqui, são também atos políticos e de descolonização (KILOMBA, 2019). Sendo assim, escreverei também sobre minha própria história, sobre quem sou e os espaços que ocupo. Sou um jovem homem cis, negro, *gay*, professor, acadêmico, nascido na Bahia – berço daquilo que hoje, europeicamente, chamamos de Brasil – e que, dolorosa e arduamente, segue subvertendo o sistema de exclusão presente no modelo hegemônico educacional brasileiro. Todos estes elementos me constituem, orientam o meu olhar, meus desejos e rupturas, (des)conectam-me com diversos lugares, (des)afetos, (des)amores, (in)exclusões, fazem-me caminhar por alguns caminhos e não outros. Entendo que meu corpo, minha identidade negra e as minhas vivências culminam, aqui, de maneira inteiramente implicada e, “esta (con)fusão não me constrange” (EVARISTO, 2017, p. 14). Nesse sentido, não há distanciamento entre o pesquisador e o tema, contudo, isso não significa dizer que não existam distanciamentos entre as histórias e os processos de subjetivação, rigor e vigilância epistemológica.

[...] Pode-se dizer que a experiência conduz à entrada em campo e o pertencimento enraíza o estar no campo, deste ponto de vista, a autoridade e o rigor resultam, sobretudo, da legitimidade do vivido na construção do pensado (PIMENTEL, 2009, p. 133).

Dialogando com Álamo Pimentel (2009), quando adotamos um determinado método de pesquisa, assumimos politicamente uma postura e certas visões perante a (re)construção de saberes; assim, estar implicado neste trabalho é também um exercício de reflexão e articulação entre vida, escrita e pesquisa, um constante movimento de conversação, escuta e identificação, entendendo a escrita como um exercício ético e de cuidado consigo e com o/a outro/a.

Nas próximas seções, prosearemos sobre a minha trajetória, memórias, experiências, motivações e os caminhos que optei por trilhar durante esta pesquisa. Apresento, ainda que de forma breve, neste primeiro momento, os objetivos, caminhos metodológicos e participantes da pesquisa que generosamente compartilharam as suas histórias permitindo a composição desta dissertação.

1.2 Proseando e contando história para não esquecer de quem fui antes mesmo de nascer (esta escrita)

*Eu sei que a estrada é longa
E tudo tem um fim
Mas eu te peço
Não chores por mim
Eu te prometo, voltarei um dia [...]*

*[...] Vai-se um dia e vem o outro
A gente cresce, o mundo obriga
Se eu pudesse, eu voltaria, mãe
De novo pra sua barriga*

(Minha mãe – Flávio José)

Toda boa prosa tem pelo menos três elementos: pessoas, uma boa história e afeto. Para mim, este último é o fio condutor de todo o processo, é nos afetos que as histórias/trajetórias ganham vida, pulsam, vibram e despertam nos sujeitos da prosa a vontade de alongar a conversa, puxar a cadeira, dar um abraço, emocionar-se, reconhecer-se (ou não), querer estar perto, construir e viajar imageticamente pela história do outro, é por meio dos afetos e na ancestralidade que as trajetórias se conectam. É assim que inicio esta prosa, eu daqui e você leitor/a daí, mas conectados pelas linhas de afeto que escrevem a minha trajetória.

Prefiro chamar este texto de prosa, pois nela se inserem elementos que me são muito caros; refiro-me aqui à prosa como expressão da linguagem falada. Tecer minhas escrevivências é lembrar das histórias-prosas contadas, principalmente, pela minha mãe. Encontro-me diversas vezes na obra de Conceição Evaristo (2007) durante as incansáveis leituras de *Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita*, não somente por também ser filho de uma mãe preta que criou os filhos lavando e costurando roupas para a “casa-grande”, mas pelo poder da oralidade, das várias histórias que – mesmo nem sempre sendo felizes – ensinavam-me e me conectavam ancestralmente com os ensinamentos que ela havia herdado dos/as mais antigos/as. A oralidade, discutida por Azoilda Trindade (2005), compõe os valores civilizatórios afro-brasileiros: “valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração” (TRINDADE, 2005, p. 30).

Independentemente de em qual fase da vida estivermos, teremos sempre uma boa lembrança (um gosto, um cheiro, uma prosa, uma imagem...) que nos atravessará e ajudará a (re)contar quem somos, não é mesmo? Pois bem, lembro do gosto do suco de acerola da minha mãe – aquelas trazidas na epígrafe deste trabalho – e da frase repetida incontáveis vezes por mim: *Ê mãe, suco de acerola de novo?* Seria somente um suco se não estivesse carregado de sentimentos, seria somente um suco se não contasse sobre mim, seria somente um suco se não dissesse sobre o amor e cuidado de mãe. Afeto. É salivando e sentindo o gosto da mistura meio azeda, meio doce do suco de acerola da minha mãe, que rememoro a minha trajetória, as minhas andanças, os esforços para chegar à escola todos os dias e do suco diário de acerola – que era colhida diretamente do pé que fica lá no quintal da nossa casa – e que acompanhava cada almoço. Abbas Kiarostami (1997)³ tinha razão, podemos nos permitir sentir o gosto das cerejas, amoras e acerolas, o gosto de cada estação, de cada ciclo, das pequenas coisas que dão sentido à vida. Memórias. Talvez pareça pouco, pareça até estranho tanta intimidade em um texto acadêmico, mas eu não sei fazer diferente, não sei escrever sem afetações, não consigo e não pretendo estar fora dessa (con) fusão.

Era degustando o suco durante o intervalo para o almoço, esbaforido de cansaço e na correria para retornar à escola, que as prosas se faziam, histórias eram contadas, ganhava afagos e sempre se ressaltava a importância da escola para um jovem negro e pobre em uma sociedade em que o racismo é estrutural. Por isso, mesmo não tendo o conhecimento científico do racismo e da sua emergência, ela o sentia, pois, os seus ensinamentos eram baseados na dor da cor e, apesar da pouca escolarização e da dificuldade de permanência na escola, sempre ressaltou a importância de acessá-la, assim como o desejo de ver o filho transgredir e acessar uma universidade.

Em janeiro de 2014, minha mãe, mesmo coberta de incertezas, em dúvida sobre qual seria o meu futuro, mas certa de que eu sofreria bastante – saía às 9h da manhã de uma agência bancária com um empréstimo de R\$ 1.500,00 – que seria descontado de sua aposentadoria, de forma parcelada, durante 5 anos – para que eu pudesse custear as despesas iniciais dessa nova história. Ela nunca deixou de

³ Abbas Kiarostami é o escritor, produtor e diretor do filme *Gosto de Cereja*, ganhador do prêmio de Cannes (1997). Trata-se de uma metáfora sobre as vivências homoafetivas no Irã. Conta a história de um homem de meia-idade que, cansado da vida, deseja suicidar-se. A trama aborda a morte e fala sobre a vida, permitindo uma série de momentos de reflexões, nos quais não só o personagem contempla o estar no mundo, mas também os próprios espectadores.

acreditar em mim, a senhora lavadeira e costureira de roupas sonhava em ter um filho formado/professor.

Lembro-me da cara de espanto e de felicidade que ela fazia quando contei que tinha passado no Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal da Paraíba, seguida de vários questionamentos: *Menino, por que você vai para essa terra tão distante? Eu não tenho condições de te ajudar, como você vai se manter lá?* Eu apenas respondi: Mãe, eu nunca irei saber o que me espera se eu não tentar agora, enquanto ainda tenho fôlego – Acrescento hoje: enquanto ainda era possível sentir o gosto das acerolas. Nesse momento, ela abaixou a cabeça, suspirou e disse: *É, meu filho, que Deus te abençoe e que você não sofra tanto.*

*Sei que está em festa, pá
Fico contente
E enquanto estou ausente
Guarda um cravo para mim [...]
Sei que há léguas a nos separar
Tanto mar, tanto mar
Sei, também, que é preciso, pá
Navegar, navegar [...]
(Tanto Mar – Chico Buarque, 1975)*

Uma semana depois, eu pisava os pés pela primeira vez em João Pessoa–PB – separados por tantas léguas e *tanto mar*, como ecoa a canção –; foi um misto de medo e entusiasmo, as únicas coisas que passavam na minha cabeça eram: a lembrança da minha mãe chorando na despedida enquanto eu embarcava no ônibus; estar vivendo o sonho (meu e dela) de estar no ensino superior e, por fim, poder viver a minha sexualidade sem precisar esconder os meus desejos e afetos, inclusive da minha própria família. Eu mal sabia de tudo que me esperava, inocentemente, não contava que sofreria tanto com o racismo, falta de dinheiro e a fome. Fui morar em uma casa que só de lembrar me dá arrepios. Antes de prosseguir precisarei descrevê-la; para tanto, provoco vocês para que não apenas leiam as letras/palavras/frases, mas que evoquem, visitem e construam, imagetivamente, as imagens de cada ambiente deste lugar, desta memória. Busquem experimentar o vivido.

Agora, nossos pés tocam o chão de terra batida da rua desta casa; estamos em um conjunto habitacional, localizado às margens de uma área de preservação ambiental, muito mato, pouca luz, um lugar perigoso e deserto, com pouca

movimentação de carros. Se olhar para frente avistará a casa, não tem como errar; ela é antiga, com a pintura desgastada e um portão bem enferrujado, avistou? Agora, vamos nos dirigir até ela. Após abriremos o portão e, em seguida, desemperrar a porta, nos depararemos com uma sala/cozinha, mais ao fundo tem uma porta que dará para um quintal muito pequeno, mas não vamos abri-la para evitar que os ratos, baratas, mau cheiro e os escorpiões que saem do esgoto aberto invadam todo o ambiente. Na cozinha tem apenas uma pequena pia e uma torneira que pinga a água turva do poço artesiano; se olharmos para a direita encontraremos dois quartos pequenos, ambos com pouca iluminação e ventilação; contudo, é preciso que saiba que apenas um deles é minimamente habitável, o outro precisa permanecer fechado, está coberto de mofo, umidade e as bases das paredes estão se deteriorando; apenas os sapos – que misteriosamente entram – conseguem ficar por lá, entre os quartos está o banheiro, esse dispensa apresentações, pouparei os detalhes.

Foi neste lugar, tal qual você imaginou e que (re)visitamos juntos/as que eu tive que viver mais de um ano, sofrendo calado, evitando contar para a minha mãe para que ela não se culpabilizasse por toda a situação. Talvez para uma pessoa não negra que não se proponha a estudar sobre as relações étnico-raciais no Brasil seja mais difícil de entender como toda essa descrição está diretamente relacionada ao racismo estrutural, uma vez que pessoas brancas e pobres também estão sujeitas (em menor proporção) a viver em situações semelhantes. O racismo estrutural é entendido aqui como:

[...] uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. [...] O racismo como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. A estrutura é viabilizadora e não apenas restritora (ALMEIDA, S., 2018, p. 38).

Nesse sentido, o racismo é visto aqui para além de atitudes discriminatórias individuais ou desvios de conduta moral e ética, ele é tido como uma tecnologia que viabiliza e instrumentaliza as desigualdades sociais. O racismo constrói as raças e não o contrário, demarca a partir das marcas do corpo quem pode, ou não, morrer,

ser encarcerado/a, escravizado/a, silenciado/a, ter acessos a oportunidades, bem-estar e ocupar lugares de privilégios. Cabe o adendo de que o racismo estrutural não minimiza as ações individuais, muito pelo contrário, justificar ações racistas como sendo as consequências da estrutura é legitimar, concordar e contribuir para a (re)construção de uma política de morte e de exclusão: é ser racista, por mais que tentem afirmar o contrário.

Pessoas negras⁴ estão mais sujeitas a serem submetidas a situações de subalternização⁵ do que pessoas brancas e, com isso, sujeitas a uma qualidade de vida mais baixa, além de dificuldades de acesso à saúde e educação. Foi assim que em meio ao ambiente descrito, fui desenvolvendo problemas respiratórios e psicológicos, faltava dinheiro para pagar aluguel, para o transporte e para comprar comida, tinha que ir e voltar da universidade a pé, esperava horas na fila do restaurante universitário, o famoso e disputado RU⁶, enquanto todos que tinham cadastro comiam, na esperança que sobrasse comida e que os seguranças me deixassem entrar para comer – na maioria das vezes sobrava um pouco de arroz e feijão – essa era uma prática recorrente de vários e várias outros/as estudantes. Eu não tinha fonte de renda fixa, não tinha bolsa de auxílio estudantil⁷, vivia de trabalhos esporádicos no tempo que sobrava, afinal eu estudava em um curso de

4 Pessoas pretas e pardas compõem a população negra no Brasil segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Neste texto lançarei mão desta classificação.

5 Um estudo publicado em 2020 pelo IBGE sobre os indicadores sociais do Brasil (2014–2018), constatou que enquanto 16,4% da população branca estava entre os 10% com maiores rendimentos, apenas 5,0 % da população preta ou parda atingiu este índice; os 10% com menores rendimentos são formados por 13,5% da população negra diante de 5,5% da população branca. Ainda segundo o estudo, pessoas negras estão mais sujeitas à *pobreza monetária* que é definida pelo órgão como a privação do bem-estar, que pode ser compreendida como a limitação do poder dos indivíduos de participação na sociedade, envolvendo fatores como, por exemplo, segurança, acesso a oportunidades, alimentação equilibrada e bons relacionamentos sociais. Os dados revelam que 32,9% das pessoas negras e 15,4 das pessoas brancas estão abaixo da linha considerada, quando considerada a variável de gênero, homens negros atingem 32,4% e homens brancos 15,6%, enquanto mulheres negras responsáveis domiciliares atingem 63,0% abaixo da linha.

6 Segundo dados da Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE), apresentados no relatório de Gestão da UFPB do ano de 2020, são oferecidos pela instituição cerca de 3.200 refeições diárias, entre o café da manhã e da noite apenas para residentes, almoço e jantar para residentes e demais alunos/as beneficiários/as do programa de assistência estudantil da universidade. O relatório não apresenta efetivamente o número de estudantes com acesso ao Restaurante Universitário.

7 A PRAPE é responsável pela assistência estudantil dos alunos de graduação da UFPB. Com a maioria dos recursos oriundos do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com base no Decreto nº 7.234/2010, a UFPB disponibiliza auxílios estudantis, tendo como um dos critérios de seleção a vulnerabilidade social do/a discente/a. Analisando os dados fornecidos pela PRAPE e pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG), dos 29.814 alunos/as matriculados/as nos cursos de graduação, 3.396 possuem auxílio alimentação, 2.430 auxílios-moradia, 599 auxílios-transporte, 25 auxílios-creche e 795 têm direito à residência universitária. Durante a pandemia da Covid-19, novos auxílios foram criados, tais como: o auxílio instrumental e o auxílio emergencial, visando auxiliar os/as estudantes que necessitam de meios para acompanhar as aulas remotamente (UFPB, 2020).

tempo integral. Eu não tinha parentes, conhecidos nem amigos tão próximos que pudessem me ajudar, era muito constrangedor pensar em contar a minha situação, eu não me abria com ninguém.

Diante de toda essa situação, enquanto eu tentava e esperava o resultado do processo de assistência estudantil da universidade – que por sinal não contempla todos/as que o solicitam, além de ser extremamente burocrático –, em situação de total desespero, gastei os meus últimos reais em cópias e emissão de documentos que foram encaminhados ao setor responsável, juntamente com uma carta explicando a minha situação quase que selada com uma lágrima. Concomitantemente, iniciou-se uma greve, todas as atividades da universidade pararam, eu não podia mais nem contar com as sobras de comida do RU, muito menos com o resultado do processo do auxílio estudantil, foram quatro meses de muito desespero.

Após o retorno das atividades acadêmicas, entendi que não podia ter o direito de falhar, percebi que o sistema estava ali para me excluir, não tinha espaço para mim. A única forma que encontrei de tentar subverter tudo isso era tendo as melhores notas, o melhor CRA (coeficiente de rendimento acadêmico) para ser minimamente visto/respeitado e conseguir as bolsas de incentivo à pesquisa, ensino e extensão. Eu tive – e tenho – que me reafirmar o tempo todo, provar para as pessoas que eu era/sou capaz. Fui me dando conta que a pessoa negra é frequentemente desacreditada, e que eu não podia – e não posso – me dar ao “luxo” de não estar bem de saúde e não conseguir dar conta de uma avaliação. Eu não tinha apenas que concorrer às bolsas, tinha que as conseguir, pois era uma questão de sobrevivência e permanência na universidade⁸.

Toda essa pressão me gerou transtornos de ansiedade e depressão, cheguei a tomar remédios por um tempo, procurei ajuda profissional, mas chegou um determinado momento em que isso não surtia mais efeitos, eu não conseguia mais me abrir com a psicóloga e “liguei no automático”. Foram pelo menos quatro anos

⁸ Atualmente, com um governo neoliberal e conservador em vigência, as universidades públicas vêm sofrendo inúmeros ataques e cortes de recursos. Segundo artigo publicado por Ana Beatriz de Oliveira *et al.* (2021) no *site* da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), o valor aprovado na Lei Orçamentária Anual para o sistema federal de educação técnica e superior é 18,16% inferior ao de 2020, e há um bloqueio de quase 14% nesse orçamento. Segundo os/as autores/as: “O orçamento das universidades federais em 2014 foi de R\$ 7,4 bilhões. Supondo a correção apenas pela inflação, a expectativa para 2021 seria de R\$ 10,4 bilhões, mas a realidade é de R\$ 4,5 bilhões” (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 01). Esses ataques atingem diretamente o funcionamento das universidades, o desenvolvimento científico, a manutenção de bolsas e os programas de assistência estudantil que já não contemplam a demanda.

sem controle de mim e das minhas emoções (eu não tinha a mínima noção de que, como consequência disso, mais tardiamente tudo iria se potencializar). O espaço “colonial” da universidade é anticriativo, dá medo, angustia e causa solidão, afinal, a cura da nossa saúde mental não acompanha a velocidade em que precisamos produzir. Foi um eterno paradoxo entre a sobrecarga de sobreviver e ainda correr atrás dos meus sonhos. Como já dizia o *tio Totó*, em Becos da Memória, “o sonho só alimenta até à hora do almoço, na janta, a gente precisa ver ele acontecer” (EVARISTO, 2017, p. 51).

Tudo isso me perturba e me faz refletir sobre esse sistema “colonial” coercitivo/excludente de educação hegemônica vigente no Brasil: educação para quem? Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), jovens negros têm metade do percentual calculado para brancos em relação à frequência ao ensino superior, sendo 18,3% e 36,1%, respectivamente. Para além das dificuldades de acesso, pessoas negras e pobres têm dificuldades para a permanência no ensino superior do que pessoas brancas. Eu não sei o que é meritocracia, nunca vivi isso. Ouvi muito dizerem sobre ela durante toda a minha trajetória, sobre como a vitória só depende dos nossos esforços, da nossa vontade de ter uma boa performance, aliás essa palavra é quase que um mantra dentro da Educação Física, principalmente, no que tange às competições esportivas. O que há de justo nelas? Muitos/as dirão: Consigo ver justiça, afinal vence sempre quem realmente mereceu, o/a mais preparado/a. Vamos a um exemplo.

Em uma corrida de 400 metros rasos do atletismo, os/as atletas precisam dar uma volta completa na pista no menor tempo possível. Para tanto, são distribuídos/as em oito raias, de forma escalonada para que todos/as percorram a mesma distância; quanto maior for o número das raias, mais distante da parte interna da pista e mais à frente dos/as demais se larga. Os ângulos das curvas e a influência do vento são cruciais para uma boa performance; nesse sentido, quem larga nas raias das extremidades pode levar alguma desvantagem. No mundo esportivo essas posições podem ser definidas, por exemplo, por um sorteio ou por equivalência dos resultados individuais anteriores, mas daí te provooco a pensar junto/a comigo: é possível fazer alguma analogia/conexão deste exemplo com o modelo hegemônico de educação brasileiro e as relações étnico-raciais?

Luciana Alves (2020) e Nilma Lino Gomes (2005) nos convidam a refletir sobre como o mito da democracia racial sustenta a ideia de que, em uma sociedade

capitalista, meritocrática e mestiça como a do Brasil, a raça não existe, somos todos humanos, brancos/as, negros/as ou indígenas, partiremos sempre do mesmo ponto, as lutas são as mesmas: vence o/a mais forte e quem se esforçar mais. A vida é mesmo uma competição? E, caso seja, quem larga na frente? Quem exerce o poder historicamente? Para Luciana Alves (2020), a raça é uma “invenção de branco” e sua historicização pode ser organizada em três tempos históricos: as teorias raciais dos séculos XIX e XX (raça como natureza); o culturalismo e a democracia racial que emerge na década de 1930, mas que perdura até os dias atuais; e a raça como uma realidade sociológica a qual vivemos. Nesse sentido, a raça, historicamente, atravessa o essencialismo, a invisibilidade/neutralidade até chegar na compreensão de que se trata de uma construção unicamente social, não biológica, produzida nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico (GOMES, 2005).

Não existiam negros/as até a colonização europeia, a branquitude cria identidades raciais, classificando e hierarquizando-as (ALVES, 2020). O grupo racial branco se coloca como superior, deslocando dos significados do corpo/cor para construção de simbolismos sociais e culturais, criando pares opostos, nos quais a raça branca está relacionada ao desenvolvimento intelectual e à produção cultural, enquanto as não brancas são relacionadas a tudo que é intuitivo, pouco inteligível e à falta de desenvolvimento cultural, político e econômico (HALL, 2016). O racismo é visto aqui como uma forma sistemática/estrutural de discriminação, que resulta em desvantagens ou privilégios para determinados grupos racializados (ALMEIDA, 2018). Acrescento dizendo que não se trata só de uma hierarquização para manutenção de poder, mas de um plano de eugenia e epistemicídio⁹ de pessoas não brancas.

Mas o que é a branquitude? Lourenço Cardoso (2010) se refere à identidade racial branca, podendo ser definida como um lugar de privilégios simbólicos e materiais, um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo. É uma identidade não marcada, heterogênea e

⁹ Tomo o conceito de epistemicídio a partir da elaboração teórica da filósofa Sueli Carneiro (2005) em sua tese intitulada “A construção do outro como não-ser como fundamento do ser”, que aborda o conceito como um processo que marca a negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.

móvel, ou seja, pode se modificar, ao longo do tempo, criando tecnologias/mecanismos para a manutenção do *status quo* (ALVES, 2020; CARDOSO, 2010).

Por ora, retomarei a questão posta inicialmente: Quais as aproximações e distanciamentos da prova de 400 metros rasos do atletismo com os privilégios instituídos pela branquitude? Acrescento: Como isso pode dar pistas para pensarmos o modelo hegemônico de educação brasileira? Para refletir sobre esse sistema coercitivo/excludente de educação vigente no Brasil, contarei sobre mim, como corpo implicado, atravessado pelas mazelas da branquitude.

Minhas escrevivências nessa competição só me fizeram ver de forma bem turva por conta da distância, várias pessoas cisgêneras¹⁰, brancas, ricas e heterossexuais na linha de frente, o sinal sonoro que anuncia a largada se propaga no ar e chega bem atrasado para mim, ocupo sempre a oitava e última raia, não largo de forma escalonada, com equidade, as curvas são mais longas e demoradas, largo descalço sentindo todas as dores e calores do trajeto; cruzar a linha de chegada e romper a faixa – segurada por pessoas brancas – não é regra. Muitos/as de nós não conseguem completar o desafio, outros/as nem sequer conseguem largar, muitos/as abandonam a pista, sentindo-se inferiores e a maioria nem sequer chega a ocupar a pista.

A competição forjada por um sistema capitalista, sustentada pelo mito da democracia racial e da meritocracia faz tudo isso. “A admissão acrítica da meritocracia, a rendição ao individualismo e a retórica do esforço pessoal reiteram, para a maioria que não chega lá; o preço que é pedido e pago para os “vencedores” é a corroboração da incompetência dos demais” (CARNEIRO; FISCHMANN, 2005, p. 152). Funciona como uma força centrífuga para expelir os corpos negros para as margens e para fora da universidade.

Ensaiei durante esta seção sobre a minha trajetória pessoal e educacional, alinhavando-as com elaborações teóricas e dados estatísticos pertinentes; abordei as minhas construções afetivas, emocionais, sociais e os modos como venho resistindo a esse sistema educacional coercitivo e excludente. Na próxima seção, apresentarei provocações e pistas para pensarmos sobre corpos masculinos negros e *gays* na universidade e fora dela, bem como uma breve apresentação dos

10 Segundo Jaqueline Gomes de Jesus (2014), o conceito de cisgeneridade diz respeito às pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado socialmente ao nascerem, ou seja, pessoas não transgêneras.

participantes da pesquisa e do desenho do percurso metodológico, a questão e os objetivos de pesquisa.

1.3 Corpos sobre a mesa, livros na estante: (o que) pode um corpo negro e gay na universidade?

“Às vezes eu me pergunto se eu não tenho mais a ver com esses corpos do que com os meus colegas de turma”
(Maurício – Filme *M8: Onde a morte socorre a vida*).

Enquanto assistia ao longa-metragem nacional *M8: onde a morte socorre a vida*¹¹, eu não parava de me questionar: Quais corpos estão sobre a mesa para serem dissecados?¹² Quais corpos estão segurando os rodos que limpam a sala de anatomia? Quais as histórias daqueles corpos? Fez-me lembrar também das aulas de anatomia que tive durante o primeiro semestre do curso de Licenciatura em Educação Física, na tentativa de buscar na memória quais eram os corpos que estavam sobre aquelas mesas, porém, como todos eles já estavam sem a epiderme (para viabilizar o estudo do sistema muscular) não tinha como saber se de fato eram negros, a não ser pelos poucos traços físicos que ainda resistiam às ações do tempo e do formol.

Mas uma lembrança me é muito cara, a de uma aula prática sobre o sistema reprodutor masculino¹³, dos vários pênis submersos (com a epiderme preservada) nos vasilhames cheios de formol. Embora houvesse vários falos dispostos ali, apenas um recebeu destaque, aguçou o desejo e acionou mecanismos de estereotipificação: o negro. Como eu era um dos poucos estudantes negros presentes, as comparações e risadas foram quase que instantâneas, a presunção da hipersexualização partia de uma perspectiva estritamente falocêntrica, articulada

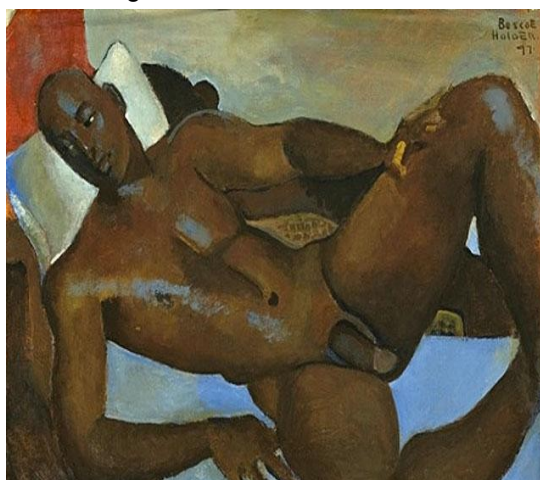
11 O longa-metragem nacional *M8: onde a morte socorre a vida*, do diretor Jeferson De (2020) conta a história de um jovem negro, pobre, cotista que consegue ingressar no curso de medicina. Em sua primeira aula de anatomia, ele conhece o M8, como era chamado o cadáver que serviria de estudo para ele e os seus colegas de turma. Maurício é o único negro além dos corpos estudados durante o semestre, e dos faxineiros da sala de anatomia.

12 Por muito tempo, no Brasil, não existiram formalizações, apenas um acordo verbal, onde os cadáveres não reclamados pelas famílias (declarados como indigentes) eram entregues às universidades. Em 1992, foi editada a Lei Federal 8.501, pavimentada em 1997, que sistematiza a destinação destes corpos, devendo ser requerido junto ao cartório, com a apresentação da certidão de óbito para que seja aberta a concorrência via edital público (MELO; PINHEIRO, 2010).

13 As aulas de anatomia, convencionalmente, são organizadas a partir dos sistemas que compõem o corpo humano, subdivididos em: respiratório, circulatório, muscular, nervoso, digestório, sensorial, endócrino, excretor, urinário, esquelético, imunológico, tegumentar e o reprodutor que é organizado a partir de uma perspectiva binária e biologicista, considerando apenas a genitália para a definição do que é masculino e feminino.

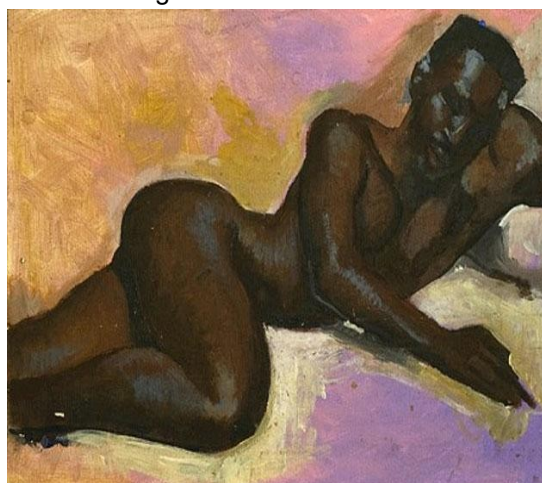
fortemente a uma identidade que tem como pré-requisito socialmente uma matriz heterossexual, que constrói uma prerrogativa que exclui automaticamente a construção de qualquer dissidência. A herança colonial nos reduz e nos encaminha para o lugar apenas do corpo-objeto, do pouco inteligível, do bom escravo sexual e do inadequado para as relações afetivas. Como nos suscita Frantz Fanon em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*: “não mais se percebe o preto, mas um membro: o negro foi eclipsado. Virado membro. Ele é pênis” (FANON, 2008, p. 146).

Figura 1 – Nudez masculina



Fonte: Boscoe Holder, 1997.

Figura 2 – Nu masculino



Fonte: Boscoe Holder (sem data).

Ser um homem negro é estar entre vielas, preso a formas de ser e estar que nos forcem o auto ódio e autonegação. Aprendemos a odiar muito cedo as nossas características físicas, aprendemos que ser *gay* é errado e que temos que performar um determinado padrão de masculinidade, socialmente definido em oposição a algum modelo de feminilidade (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Ao passo que somos provocados/as ao auto ódio, somos também provocados/as a odiar os/as nossos/as. As obras de Boscoe Holder¹⁴, ajudam a ilustrar este paradoxo: à esquerda ou à direita, o que pode (deve) um corpo negro e *gay* dentro dessa matriz binária? À esquerda (figura1) leio com o corpo negro hipersexualizado, exposto nas revistas, admirado nos esportes e minimamente aceito na TV, o que muitas vezes aceita ser reduzido por pessoas brancas (*gays* e heterossexuais) que fetichizam sexualmente seus corpos em troca da exibição pública dos/as seus/as

¹⁴ Boscoe Holder (1921–2007) foi um artista negro, latino e abertamente bissexual. Justamente com o seu irmão, Geoffrey Holder (1930–2014), fizeram história nas artes plásticas da América Latina. Uma breve biografia do artista e as obras utilizadas neste texto podem ser encontradas no seguinte endereço eletrônico: <https://nelsonscneto.wordpress.com/2015/03/09/boscoe-holder-negro-pintor-latino-e-bissexual/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

companheiros/as brancos/as como se esses fossem troféus; à direita, o corpo negro que flerta com o dito feminino, muitas vezes não aceitos inclusive por homens negros *gays* não afeminados. As minhas aulas de anatomia disseram muito sobre qual direção eu precisaria seguir. Nas palavras de Mundell:

“[...] a masculinidade do homem negro tem sido e continua sendo, tanto pelas sociedades ocidentais e ocidentalizadas quanto pelas academias delas, sistemática e violentamente reduzida aos confins do seu corpo e, por extensão, simbólica e, às vezes, literalmente ao seu sexo: seu pênis” (MUNDELL, 2013, p. 03).

Penso que John Andrew Mundell (2013) dialoga com Frantz Fanon (2008) no que tange ao entendimento de que os homens negros, muitas vezes, têm as suas existências e suas masculinidades reduzidas a um órgão sexual, o pênis. Projetam sobre nós um padrão de “homem macho de verdade”, alto, forte, viril, bem-dotado e ativo, ou seja, um corpo hipersexualizado e “colonizado”. Este imaginário auxilia fortemente para que a experiência da sexualidade dissidente em um corpo negro seja de uma profundidade que faz qualquer palavra vacilar, qualquer gesto ser um martírio. A máscara racial vestida por homens negros é, muitas vezes, pavimentada por características de uma masculinidade cis heterossexual que emula comportamentos patriarcais fazendo com que muitos de nós forjem os seus modos de ser e estar, emulando posturas, gestos, gostos, como uma forma de impor o medo aos outros por simplesmente sentirem medo (ALMEIDA, K., 2019). Cabe destacar que as sexualidades dissidentes são entendidas aqui como aquelas que se distanciam na norma heterossexual.

Como suscita Kauan dos Santos Almeida (2019), é nas pedagogias da rua que aprendemos que o cerceamento de vidas negras não é caso de injustiça, mas o cumprimento da lei da brancura que exige segurança. É quando as marcas estruturais emergem, que os corpos negros dissidentes e não dissidentes sexuais são silenciados, sangram, cada um ao seu modo, baseado nas marcas que carregam em seus corpos e nas suas identidades. Os ataques cada vez mais recorrentes a pessoas LGBTQIA+¹⁵ são só o ponto de partida para ataques – cada vez mais frequentes a todas as pessoas negras – afinal onde quer que formas de

15 Lésbicas, *gays*, bissexuais, transgêneros, *queer*, assexuais e mais outras identidades que possam emergir.

violência emergjam neste país pessoas negras serão vítimas em potencial (LORDE, 2019).

Segundo o Atlas da Violência (IPEA, FBSP, 2021), desenvolvido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2019, 77% das pessoas assassinadas no Brasil eram negras; os cinco estados com maiores índices de homicídios estão na região Norte e Nordeste. Ainda segundo o estudo, a probabilidade de pessoas negras serem vitimadas na Paraíba, *lôcus* desta pesquisa, é 7,5 vezes maior do que a de pessoas não negras; esse índice a coloca como o terceiro estado com maior risco relativo de homicídios por raça/cor, ficando atrás apenas de Alagoas (42,9) e do Amapá (9,0).

Sobre as violências acometidas em decorrência da identidade de gênero e/ou orientação sexual das vítimas, o Grupo Gay da Bahia¹⁶ constatou, em 2019, que 329 LGBTQ+ tiveram morte violenta no Brasil, vítimas da homotransfobia: 297 homicídios (90,3%) e 32 suicídios (9,7%). Os dados apontam que 37,08% das vítimas eram negras, 36,78% brancas e 26,14% não identificadas. O Nordeste se consagra como a região mais homotransfóbica com 35% dos casos.

Analisando os dados, é possível dizer que ser negro e *gay* no Brasil, sobretudo na região Nordeste, é estar em situação de duplo risco. Embora os dados se direcionem para o índice de mortalidade, é importante considerar a existência de outros tipos de violências como, por exemplo, a psicológica que pode gerar transtornos psíquicos como a depressão, a ansiedade e a chegada às vias de fato do suicídio. Ter o seu corpo estereotipado, marginalizado, hipersexualizado, não ter afeto, ter a capacidade intelectual questionada, ter a sexualidade sob julgamento nos cansa, angustia, tira de cima dos nossos pés, adocece-nos. As questões raciais e os aspectos psicológicos se unem em uma única trama, projetando sobre as paredes brancas dos nossos quartos a melancolia, o medo e a vontade de cura.

Não tenho a pretensão de questionar onde emerge a raça e terminam o gênero e as sexualidades, o racismo e a homofobia, mas de tentar entender como eles se articulam. Como nos lembra Audre Lorde (2019), entre homens *gays*, somos negros; entre pessoas negras, somos *gays*; destarte, qualquer ataque contra pessoas negras deveria ser um problema para pessoas *gays*, porque milhares de homens *gays* são negros. A soma das nossas identidades organiza as leituras feitas

¹⁶ O Grupo Gay da Bahia é a associação mais antiga de defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil. Fundado em 1980, registrou-se como sociedade civil sem fins lucrativos em 1983, sendo declarado de utilidade pública municipal em 1987.

das nossas diferenças. Nesse sentido, não é possível, no meu entendimento, pensar corpos negros, identidades negras unas, fixas, estáveis, que partilham sempre dos mesmos atravessamentos, das mesmas experiências e dores, muito embora nos encontremos nas mazelas do racismo e da homofobia.

Ser um homem cis “e” negro, “e” *gay*, “e” acadêmico “e” nordestino me coloca em situações de racismo distintas, por exemplo, de uma mulher que é negra, trans e heterossexual, ou ainda de uma mulher negra cis, periférica e pouco escolarizada. Esses atravessamentos emulam as nossas identidades e nos diferenciam, mas não são capazes de suprimir o racismo, pelo contrário, o acionam de formas diferentes, articulando-o com outras formas de violência (sexismo, machismo, LGBTfobia, xenofobia e outras tantas). É no entre-lugar, neste “e” que organizo os meus pensamentos, minhas identidades, trajetória e meus interesses de pesquisa.

Assim como para a personagem *Maurício* no filme M8 e para tantas outras pessoas negras “de fora da ficção”, ocupar o espaço da universidade não é uma mera escolha, algo que esteve sempre à nossa disposição. Trata-se de uma alternativa para marcar e lutar pela (re)existência na educação institucionalizada e na sociedade como um todo, de ocupar espaços. Cabe ressaltar que, no filme, o personagem não se esbarra – dentro e fora da universidade – com violências direcionadas à sua orientação sexual, uma vez que se identifica como sendo um homem heterossexual, porém este atravessamento não foi capaz de sucumbir às mazelas do racismo no campo dos afetos, muito pelo contrário, o acionou de outras formas após se relacionar com uma jovem branca, rica e de família tradicional.

Diferentemente de *Maurício*, muitos homens negros não heterossexuais podem ser interpelados conjuntamente pelas mazelas do racismo e da homofobia nos espaços educacionais. Talvez, para uma pessoa não negra e/ou heterossexual seja mais difícil compreender/elaborar imagetivamente situações em que o corpo negro e *gay* disputa simbolicamente o lugar da/na universidade, bem como as mais diversas formas coercitivas que são acionadas por meio de dispositivos de controle para a manutenção e o deslocamento dos significados dos corpos para construção de simbolismos sociais/culturais.

O racismo institucional, como um desdobramento do racismo estrutural, dá pistas para a reflexão sobre a articulação entre racismo e educação. Na academia, ele apresenta muitas vezes no lugar da dúvida e do questionamento da capacidade intelectual de pessoas negras, o que é praticamente uma redundância porque está

dentro de uma estrutura, está no nosso dia a dia, nas entrelinhas e tem efeito nocivo. Não é raro me deparar, durante atividades acadêmicas, com pessoas brancas questionando: mas você leu mesmo esse texto? Foi o mesmo texto que eu? Você tem certeza de que conseguiu entender o que o autor/a quis dizer? O racismo é guardado nas tentativas de silenciamento em forma de dúvida sobre a capacidade interpretativa e discursiva de pessoas negras sobre as produções acadêmicas, sendo essas pessoas quase sempre brancas.

Barrar qualquer iniciativa de discussão de cunho racial, de gênero e sexualidades é uma outra forma de silenciamento explícito, despido de timidez, arranjos e decorações, é como se não precisássemos mais tocar nesses assuntos. Ao que parece, querem me fazer acreditar que o fato de estar na universidade me distancia da necessidade de discutir as mazelas do racismo institucional, estrutural e da homofobia nas suas manifestações cotidianas, como se eu estivesse blindado a eles, devendo “fingir demência, ser superior e seguir a vida”. A universidade expelle a nossa raiva e nos conduz à reprodução daquilo que nos oprime.

Disputar simbolicamente os espaços na universidade é ter que se reafirmar/provar todos os dias, ao passo que se tenta driblar as barreiras coercitivas de um sistema de ensino excludente, branco, heterossexual e elitista como o campo acadêmico. Encontro-me, diariamente, questionando se o espaço da academia é realmente para mim, se sou bom o suficiente e se devo continuar remando contra a maré, pois é por meio do descrédito que a branquitude consegue instalar a dúvida em nossas cabeças e talvez essa seja a maneira mais eficaz de nos fazer desistir de ocupar espaços ditos de poder. Somos lembrados a todo tempo que não somos daqui, ou pelo menos não deveríamos ser.

Sou um privilegiado por ocupar a academia? O que estou fazendo para contribuir com a luta do movimento negro? A academia realmente está interessada na história do povo negro e em proposições de políticas de reparação? Todas essas perguntas martelaram em minha cabeça após o comentário do Mestre Yedo Ferreira¹⁷ em sua aula no evento da COINTER/UERJ (FERREIRA, 2020)¹⁸, que dizia o seguinte: “O movimento negro é também a história do negro no Brasil, muito

17 Yedo Ferreira nasceu na cidade de Santo Amaro da Purificação (BA) em 27 de agosto de 1933. Foi militante comunista até a década de 1960. Por sua experiência como militante de esquerda antes do golpe de 1964, teve grande importância na fundação e na estruturação de entidades do movimento negro na década de 1970, quando foi fundador da SinBA, do Instituto das Pesquisas das Culturas Negras (IPCN) e do Movimento Negro Unificado (MNU).

18 Coordenadoria de Interação Comunitária da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

embora a academia às vezes esqueça que os negros têm história”. Ao passo que escurecia¹⁹ algumas ideias, dava pistas para vários outros tensionamentos: De que maneira o movimento negro nos educa? Como pensar a história e as identidades negras sem fixá-las? Como pensar o devir do corpo negro? Como os corpos negros e *gays* disputam simbolicamente o espaço da/na universidade?

Nilma Lino Gomes (2017) nos ajuda na reflexão sobre a primeira indagação, no que diz respeito ao movimento negro como um educador. Para a autora, ele traz discussões robustas sobre racismo, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventudes, políticas de reparação, saúde da população negra, educação para relações étnico-raciais, políticas públicas, intolerância religiosa, violências e questões antirracismo para o centro das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, questionando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico.

Para a autora, as práticas de ensinamentos do Movimento Negro podem acontecer de forma direta ou indireta, por meio de entidades, instituições e organizações específicas ou de pessoas negras em movimento, que possuem uma consciência racial e lutam contra o racismo e pela democracia. Em movimento, pulsante e implicado, coloco-me nesta pesquisa, na academia, na escola (como professor) e em casa (onde a dor da cor geralmente se inicia), entendendo que a discussão sobre racismo não se dá por comodidade ou gosto pessoal, mas como necessidade de resistência.

Para pensar a última indagação, tomo como **questão/problema** desta pesquisa: Como os estudantes negros e *gays* dos cursos de graduação da UFPB experienciam suas trajetórias educacionais, articuladas aos atravessamentos de raça e sexualidades? Essa questão se desdobra no seguinte **objetivo geral**: compreender as trajetórias de estudantes negros e *gays* da/na UFPB, articuladas aos seus atravessamentos de raça e sexualidades. Este trabalho tem como **objetivos específicos**: Conhecer as narrativas de vida dos estudantes em seus processos educacionais, sobretudo na educação superior; identificar os significados que constroem de/para si a partir das linhas desenhadas nas trajetórias escolares e

19 Vários termos usados neste texto têm uma implicação política de resignificação de palavras que são consideradas depreciativas ou negativas por estarem, historicamente, associados à negritude.

acadêmicas; analisar as emergências e os atravessamentos de marcadores sociais nas experiências educacionais dentro da universidade.

Esta pesquisa está situada no campo dos Estudos Culturais da Educação e é direcionada por uma perspectiva qualitativa de fazer ciência, tratando-se de uma produção teórica e empírica sensível para a abordagem dos contextos sociais e individuais. O material empírico foi produzido por meio de entrevistas narrativas *on-line* com quatro estudantes negros *gays* dos cursos de graduação do *campus* I da UFPB, Jetfire, Lil, Chris e Rhayka Vasquez²⁰, vinculados, respectivamente, aos seguintes cursos: bacharelado em Educação Física; bacharelado em Radialismo²¹; bacharelado em Turismo; e licenciatura em Letras Inglês. A escrita é situada na perspectiva da *escrevivência*, e foi realizada uma análise temática do material empírico produzido.

Estou convencido de que as inquietações desta pesquisa emergiram – para além da minha implicação com a temática –, da necessidade de ampliação da visibilização e validação das trajetórias de estudantes negros *gays* contadas de dentro, de autoria negra, com escritas/narrativas que se dão pelas marcas do corpo. Desse modo, penso que este estudo auxilia na construção de um quadro de significações/reflexões entre educação, raça e sexualidades na UFPB, contribuindo também para a ampliação do número de pesquisas na área da Educação e Relações Étnico-Raciais dentro do campo dos Estudos Culturais da Educação relacionadas aos marcadores de raça e sexualidades, sobretudo no que tange ao ensino superior.

Para fins didáticos e de sistematização de leitura, para além da introdução, este trabalho foi dividido sequencialmente em outras três seções:

2 Escurecendo a cor do lápis: (con)fusão teórica - discorro sobre os conceitos centrais/analíticos deste estudo, com ênfase em identidade, raça e sexualidades, e suas articulações com os campos e os objetivos de pesquisa. Entretanto, outros conceitos como o de cultura, gênero, racismo e representação atravessam e auxiliam na estruturação e organização do pensamento; nesse sentido, serão empregados de modo secundário neste trabalho.

20 Este nome fictício, escolhido pelo participante, refere-se à sua persona *Drag Queen*. Tratarei de forma mais detalhada deste assunto na subseção 4.1.2.

21 Embora o curso formalmente tenha esse nome, o estudante participante durante a entrevista se refere a ele como sendo Rádio, TV e *Internet*, por entendê-lo por uma perspectiva alargada, não se restringindo ao exercício da profissão apenas no rádio, mas também em outros veículos como a TV e a internet.

3 Entre tracejos e linhas: o desenho metodológico - é o espaço em que aponto os caminhos metodológicos da pesquisa em diálogo com os campos da Educação e dos Estudos Culturais. Ainda nessa seção, apresento um levantamento/mapeamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes²², na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório Institucional da UFPB, cujo objetivo foi construir um panorama geral das produções de teses e dissertações que dialogam com esta pesquisa, suas aproximações, distanciamentos e identificar as lacunas onde o objeto deste estudo se insere.

Por fim, a seção *4: Esboçando prólogos e ilustrando trajetórias: análises e discussões*, é dedicado à análise temática do material empírico a partir dos conceitos analíticos discutidos na seção II.

Cabe explicitar que a abertura de cada seção contém trechos de memórias narradas pelos participantes da pesquisa durante as entrevistas. Essas memórias apresentam pistas analíticas, além de trazer esses sujeitos mais para perto do processo de escrita e leitura deste trabalho.

22 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 ESCURECENDO A COR DO LÁPIS: (Con)fusão teórica

“[...] por parte dos adultos que eram a minha mãe, meu padrasto e seus amigos, aí sim eu era humilhado de fato, coisas do tipo: “fala direito”, “anda direito” “é bichinha” [...]” (CHRIS, 2021).

(Estudante de Turismo)

Parábola do filho ominoso²³

Nêgo era uma criança que pouco falava com o seu pai, este, por sua vez, também falava pouco com a sua criança.

Certo dia, enquanto Nêgo se sentava no sofá da sala, uma almofada resolveu abraçar-lhe as pernas, cruzando-as e tampando-lhe as suas vergonhas.

Seu pai, de pronto, olha aquela cena e empina as orelhas

O que faz um pequeno homem sentado com as pernas cruzadas e com as vergonhas encobertas? Pensou.

A matriz do silêncio entrou em colapso naquele instante.

– Tá virando mulher? Já viu homem se sentar assim? Disse ele com ar de decepção.

Nêgo, ainda confuso sobre os poderes místicos da sedutora almofada, em resposta, rapidamente desaparta-se dela decidido a nunca mais receber aquele abraço. Algo de muito poderoso tinha ali, era tão forte que fazia até as palavras saltarem da boca de seu pai.

– Onde devo colocar a almofada para me tornar homem? Indagou a criança.

Essa resposta o seu pai nunca lhe deu.

O silêncio absoluto indicara para Nêgo naquele instante, não um, mas dois poderes: primeiro, as almofadas podem dominar o silêncio; segundo, elas são capazes de tornar as coisas abomináveis, ominosas.

O filho ominoso ouviu o silêncio do seu pai, silenciou, e tentou se “consertar”!

²³ Escrevi esta memória em forma de parábola para ilustrar as lições/aprendizagens que atravessaram a minha infância, por entender que este gênero textual busca através de linguagens simbólicas e do uso de metáforas suscitar lições éticas e morais que carregam elementos sociais e culturais correspondentes ao seu lugar de enunciação.

2.1 Psiu... criança, você é homem!

Eu só queria poder me sentar da forma mais confortável, como fazia a minha irmã mais nova, onde eu pudesse apoiar os meus cotovelos sob os meus joelhos sem machucá-los. Pobre almofada (do autor).

O poder da almofada em si, na realidade, nunca existiu. Ela sozinha nada podia fazer, é somente algo inanimado e nada místico e, nesse sentido, seria um equívoco reduzi-la a si mesma. Talvez seja melhor pensá-la como um implemento de marca, um signo, que não diz especificamente sobre si própria, mas sobre enunciados de diferenças. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2000), um signo está carregado de elementos daquilo que ele substitui e daquilo que ele não é. Em outras palavras, ela dizia sobre um emaranhado de coisas que eu não poderia ser, sobre as condutas que não condiziam socialmente e culturalmente com as identidades de gênero e sexual que meu corpo deveria emular. Percebo que me encontro também na memória que abre esta seção, narrada por Chris. O silêncio do meu pai quando perguntado sobre o local exato onde um homem deveria posicionar a almofada em seu corpo para reafirmar a sua identidade grita isso. O que pode ou não um pequeno homem negro fazer, vestir, falar, performar que é o “x” da questão.

Encontro contiguidades nos entendimentos de Tomaz Tadeu da Silva (2000) e Stuart Hall (1997), no que tange às produções de significados das coisas, uma vez que para Hall (1997), elas não estão tatuadas em si mesmas, no visível, mas nos jogos da linguagem, bem como nos sistemas de classificação dos quais emergem, tratando-se por inferência de produções atravessadas pela cultura. As identidades, no entendimento de Tomaz Tadeu da Silva (2000), são construções que estão ligadas a sistemas de representação e signos, que incorporam elementos e ambiguidades depositadas no cerne da linguagem. Nesse sentido, dizer-me homem naquele instante era evocar signos provenientes de sistemas de representação que me interpelavam. Como afirma Guacira Lopes Louro (2000, p. 6), “reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”.

Decidi seguir nesta seção, trazendo-o para perto, dizendo como fui/sou impactado pelas articulações entre raça e gênero e sexualidades, da necessidade da corporificação por meio da emergência da minha sexualidade e dos (des)encontros com os atravessamentos das questões raciais, por entender que não

há como desvencilhar integralmente este texto de mim, das minhas experiências que justificam as minhas escolhas, inclusive conceituais, neste trabalho, e me colocam nesta (con)fusão teórico-empírica.

Nas subseções a seguir, retomarei essa discussão, acrescentando novos elementos e aprofundando os conceitos já apresentados, articulando aos conceitos de raça e sexualidades, que tomo como centrais para este trabalho. O conceito de cultura atravessará toda a construção deste texto, uma vez que o tomo como um elo potente entre esta pesquisa e o campo dos Estudos Culturais da Educação.

2.2 Da Cultura às Identidades

Durante a minha formação acadêmica, nas áreas da Ciências da Saúde e da Educação, ouvi o termo corpo, no singular, com várias vozes. Entendi o meu próprio corpo de diversas formas: já fui um conjunto de tecidos, um conjunto de engrenagens que somadas resultariam em uma máquina, já fui um ser histórico, já fui até seccionado em matéria e espírito. A saber, seria mais correto perguntar: que corpo eu tenho ou que corpo eu sou? Para Fábio Zoboli (2012), é pelo corpo que percebemos, que analisamos e através dele (com ele) que existimos no mundo. Os corpos, no plural, constroem-se na cultura e por ela são (re)construídos, ganham sentido socialmente, carregam aprendizagens, identidades e marcas (LOURO, 2000), carregam memórias, experiências.

Como afirma Hall (1997), as identidades sociais rabiscadas sobre os corpos emergem no interior das representações por meio da cultura. Para Hall (2016), o conceito de representação diz sobre a utilização das linguagens para, inteligivelmente, expressar saberes ou representá-los a outras pessoas, tornando-se um elemento essencial no processo em que os significados são produzidos e compartilhados entre membros de uma cultura. Tomo o conceito de cultura a partir da leitura que faço sobre pontos de encontro nas elaborações teóricas de Stuart Hall (1997), Néstor Canclini (2015) e Tomaz Tadeu da Silva (2013), como um campo polissêmico, caracterizado por processos de significações, que está em constante disputa e (re)constrói as identidades nas tensões, negociações e intercâmbios culturais, emergindo das relações sociais, de sujeitos interpretativos e de redes de significações. Pensando o conceito dentro do campo no qual este trabalho está inserido, os Estudos Culturais, a cultura pode ser compreendida tanto como forma

de vida, quando um somatório de práticas culturais, envolvendo atitudes, linguagens, textos, cânones e estruturas de poder, é objeto de estudo e o *lócus* da crítica e manifestação política (HALL, 1997; CANCLINI, 2015; SILVA, T., 2013).

Pensando a cultura não como uma essência, mas como subconjunto que se dá pela negociação e pelo intercâmbio, como um fio condutor para pensar o mundo, que as diferenças culturais se constroem em processos de lutas. A cultura molda as identidades ao dar sentido às vivências e ao tornar possível escolher, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade (WOODWARD, 2000). Na perspectiva da diferença, a cultura será enunciação e um problema indissolúvel “para aqueles que insistem em repetir a tradição na significação do presente enunciativo, reivindicatório e incerto, é luta política” (PONTES, 2009, p. 36).

Se os corpos e as inscrições das identidades sociais se constroem nos deslocamentos e tensionamentos dados no âmbito da cultura, é possível dizer que as suas representações estão sempre em trânsito. Em outras palavras, podemos dizer que os modos como os compreendemos são temporais, não lineares e carregam elementos culturais e históricos. Os corpos e as várias identidades sociais (sexuais, de gênero, raça, classe e outras tantas) são percebidas ao longo da história na “medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais” (LOURO, 2000, p. 6). Muito é investido nos nossos corpos, tratamos de adereçá-los para torná-los reconhecíveis e serem decodificados dentro de um sistema de representações. Dizemos aos/às “outros/as” aquilo que somos e o que não somos, ao passo que também somos treinados(as) para que os nossos sentidos consigam estabelecer diferenciações por meio dos endereçamentos das marcas rabiscadas sobre os corpos. Nas palavras de Gomes:

À medida que o corpo vai sendo tocado e alterado, ele é submetido a um processo de humanização e desumanização. A experiência corporal é sempre modificada pela cultura, segundo padrões culturalmente estabelecidos e relacionados à busca de afirmação de uma identidade grupal específica (GOMES, 2002, p. 21).

Como suscita Tomaz Tadeu da Silva (2000), as identidades e as diferenças são atos de criação, nada está previamente posto, não são elementos naturais; é no cerne das redes de significações e representações que elas se organizam e se articulam. Nesse entendimento, tenta-se por meio do corpo forçadamente a materialização das identidades e a demarcação das diferenças. Retornando

brevemente à *parábola*, sentar-me com as pernas cruzadas e com uma almofada cobrindo a minha genitália, por exemplo, dizia diretamente como não poderia se comportar um corpo dito masculino, cujo gênero era visto socialmente como uma consequência do sexo. Como afirma Judith Butler (2000):

[...] o "sexo" não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir — demarcar, fazer, circular, diferenciar — os corpos que ela controla (BUTLER, 2000, p. 151).

Os corpos sofrem as sanções das emergências das representações que dizem sobre determinados modos de ser e estar na sociedade, por meio dos signos que atravessam as marcas que estes carregam. Instituir a genitália como um traço definidor de determinadas performances de gêneros e sexualidades é um bom exemplo para pensarmos como as marcas biológicas são/estão elevadas para agirem como fixadoras de identidades, dentro de uma cultura ocidental como a nossa. Espera-se que, inequivocamente, estas marcas delimitem e essencializem as performances, construindo uma matriz binária entre o ser homem/mulher, masculino/feminino.

Neste entendimento, “[...] “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície neutra sobre a qual age a cultura” (BUTLER, 2017, p. 27). A noção morfológica e binária do sexo toma, culturalmente, por meio dos discursos e da representação, o *status* de antecessor do gênero em uma perspectiva recíproca à natureza das coisas, como algo dado, natural, no qual o gênero se projeta como sendo uma interpretação cultural do sexo, como suscita Judith Butler (2017). Estes encaminhamentos apontam para uma direção em que os corpos são tomados como verdadeiros tribunais de julgamentos sobre o que somos ou o que podemos ser (LOURO, 2000).

Ainda no entendimento de Judith Butler (2017), os corpos não podem ser compreendidos como meros receptores passivos de um conglomerado de signos e significados culturais, pois eles são em si mesmos múltiplas construções. Nesse sentido, não faz sentido que o corpo seja pensado como apenas uma possibilidade de corpo. Para a autora, o gênero está encurralado por limites discursivos que estabelecem antecipações de possibilidades da sua experimentação na cultura.

[...] as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero (BUTLER, 2017, p. 30).

A autora, como visto até aqui, denuncia uma fixação da ideia que toma o sexo como algo dado pela natureza e o gênero como simples produto ou registro cultural, defendendo que o sexo também é uma categoria socialmente construída, estabelecendo assim uma crítica à oposição binária entre sexo e gênero, identificando que não existe apenas uma possibilidade de identidade, pensada no singular, mas várias identidades. Para Butler (2017), o gênero é categoria performativa, não essencialista, que carrega elementos da cultura. A lente grande-angular, utilizada por Butler, propicia projeções maiores de perspectivas para pensarmos gênero como categoria ampla, que transcende a relação sexo-gênero-corpo como instâncias naturais, pré-definidas e previamente ajustadas/sincronizadas de modo universalizado, uno.

Embora me sinta seduzido pelas imagens em movimento feitas por Butler nessa discussão, para este trabalho, seguirei em consonância com a sua perspectiva ampla de pensar gênero como uma categoria analítica plural, sensível à subversão da ideia de identidade una fixa, que me permitirá pensar os *devires* de corpos negros de forma também plural, entendendo as várias formas de se dizer homem negro que não estritamente atrelada a uma perspectiva hegemônica. Entretanto, entendo também que as elaborações teóricas e empíricas deste trabalho se encaminham para pensar como as marcas de corpos negros *gays* são/estão interpeladas socialmente e culturalmente, apontando para uma perspectiva binária de pensar gênero, entendendo que: “a construção dos gêneros e das sexualidades se dá através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais” (LOURO, 2008, p. 18).

Talvez, daqui a alguns anos ou décadas, as formas como os corpos e as identidades serão produzidas e anunciadas sejam totalmente diferentes de hoje, como hoje é diferente, por exemplo, de décadas passadas, antes da internet, da TV, do cinema e demais avanços tecnológicos que propiciaram novas formas de controle

e difusão dos discursos sobre gênero e sexualidades e como são/estão representados, ou seja, novas formas de ensinar e aprender na contemporaneidade. Talvez, não haja avanços, mas sim retrocessos se considerarmos as consequências a médio e longo prazo da atual conjuntura política brasileira e mundial e suas intervenções conservadoras nas mídias, com interferências diretas nas políticas educacionais. Stuart Hall (1997) aponta que o tempo e espaço proporcionados pelo advento das novas tecnologias e o seu uso permitem (re)construções na consciência popular, estando assim as identidades expostas a uma interconexão cultural global. Com base nisso, essas novas aprendizagens “desestabilizaram antigas e sólidas certezas, subverteram formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer” (LOURO, 2008, p. 19).

É importante teorizar essas questões porque elas nos ajudam a compreender fenômenos que experimentamos em vários momentos de nossas vidas. Por exemplo, quando criança, eu adorava folhear as revistas que a minha mãe usava para copiar os modelos das roupas, ela fazia isso sempre que uma/um cliente a procurava para confeccionar uma peça. Enquanto ela costurava, eu tentava desenhar as pessoas que estampavam as fotos do catálogo. O que via ali era muito parecido com o que também via nas novelas, nos filmes e nos corpos de boa parte das pessoas que procuravam os serviços da minha mãe, seja na costura, faxina ou na lavagem de roupas. Quase sempre se tratava de corpos brancos e heterossexuais. Muitas daquelas pessoas se apresentavam como mulheres e faziam questão de reafirmar isso, usavam desses enunciados para demarcar as diferenças e dizer, também, o que não poderiam parecer e a quem poderiam/deveriam desejar, a partir da escolha dos “modelitos” e suas cores, sonhando em ter as curvas das modelos e/ou apreciando/desejando os homens que posavam de sunga. Os meus desenhos pareciam sempre repetidos, na realidade eu tinha aprendido a desenhar os mesmos rostos, os mesmos corpos, os mesmos cabelos e as mesmas poses. Passei anos fazendo isso. Fui me dando conta que, na realidade, eu ainda não dominava de fato as técnicas do desenho, apenas sabia fazer cópias. Apesar de nunca ter me visto ali, era o que eu havia aprendido como sendo o ideal, ou melhor, o normal.

Este emaranhado de signos e representações se encaminham para um processo de *normalização* de determinadas identidades. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2000), trata-se de um processo de classificação que institui uma identidade

como referência em relação às demais, consequentemente, criando hierarquizações. Ainda segundo Silva (2000), tal processo só se torna possível por integrar um outro processo ainda extenso e denso, tomado como central para a produção discursiva e simbólica da identidade e da diferença: a *diferenciação*; quando articulada ao exercício de poder é capaz de demarcar fronteiras, incluir e/ou excluir e, por extensão, sistematiza a divisão do mundo social através da afirmação da identidade e da diferença. Para Tomaz Tadeu da Silva (2000), exercer o poder de classificação e hierarquização das identidades, resulta também no privilégio de (des)instituir valores a grupos em detrimento da posição a qual ocupa. Como nos ensina Michel Foucault (1995), o poder está nos modos de ação entre indivíduos e, nesse sentido, não tem como ser globalizado ou uniformizado; entretanto, pode estar ancorado em estruturas permanentes.

Os valores positivos e/ou negativos instituídos a determinados grupos e identidades constroem fronteiras entre o que está posto socialmente como norma e o que se distancia dela. Partindo deste princípio, o modo como passamos a reconhecer o/a outro/a e a nós mesmos/as emergirá, sempre, do lugar social no qual estamos situados/as. As diferenciações entre o bom e o ruim, o correto e o errado, o natural e a criação, o divino e o profano tomam como referência a hegemonia de uma norma.

Na sociedade na qual estamos inseridos(as), segundo Louro (2000), estabeleceu-se historicamente como normas/referências as identidades que compõem corpos brancos, que vivenciam a heterossexualidade, classe média e adepto da doutrina cristã, criando fronteiras com todas as outras possibilidades de identidades que se afastem desta hegemonia. Segundo a autora, a norma se expressa “[...] por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí porque a norma se faz penetrante, daí porque ela é capaz de se “naturalizar” (LOURO, 2008, p. 22). Entendendo as normas como práticas discursivas, elas configurariam então discursos dominantes capazes de objetificar os discursos não dominantes.

Os discursos em disputa sobre as sexualidades, por meio dos discursos do sexo ou vivências sexuais “dos outros”, os fugitivos das normas, encaminham-se para falar de si, para um discurso que objetifica determinadas vivências sexuais e normalizam outras (FOUCAULT, 2020). Em outros termos, os grupos que projetam as normas de gênero, raça, sexualidades, religião e classe possuem elementos para

representar tanto a si mesmos quanto aos(as) demais (LOURO, 2000). Nesse sentido, as normas são capazes de definir modos de representação instituindo referenciais. No entanto, segundo Michel Foucault (2020), as sexualidades fora das normas também são capazes de reforçar e dizer sobre as próprias normas porque estão todas na ordem econômica dos discursos.

Para Foucault (2020), conhecer a si mesmo nessa sociedade ocidental passa a ser conhecer também o seu sexo e isso ocorre em meio a uma explosão discursiva que nos rodeia. É importante, antes de prosseguir a discussão sobre sexualidades, escurecer que, embora para o autor, o sexo – como ato sexual – e a sexualidade não sejam a mesma coisa, a maneira dominante de falar sobre ela é por meio do sexo. Nesse sentido, o uso do termo não estaria ligado ao sexo como uma característica física, mas como uma ação, um ato que compõe a sexualidade. Contudo, a sexualidade não pode ser reduzida apenas ao sexo, uma vez que diz também sobre linguagens, práticas, afetos, modos de pensar, agir e tem relação com a história e a cultura.

Partindo dessa reflexão, e considerando que as aprendizagens sobre sexualidades atravessam vários marcadores como, por exemplo, de gênero, raça, classe, geração, dentre tantos outros (LOURO, 2000), como pensar então as sexualidades dissidentes, não heterossexuais, em corpos negros? Como é tratada socialmente a dupla fuga da norma? (às vezes tripla se considerado que a população negra no Brasil, como discutido na parte introdutória desta pesquisa, está mais sujeita à pobreza monetária). Podemos ainda pensar nos corpos negros e *gays* que resistem à dominação cristã e seguem vivenciando as religiões de matriz afro-brasileira ou, ainda, em corpos negros que rompem com as fronteiras binárias e essencialistas dos gêneros e sexualidades. São inúmeras possibilidades de se dizer corpo e identidades que precisam ser consideradas, mas que extrapolam os limites estruturais deste trabalho.

Na próxima subseção discuto como os marcadores de raça e sexualidades podem atravessar os corpos de homens negros que vivenciam a homossexualidade, ilustrando no primeiro momento com as memórias das minhas próprias experiências.

2.3 Entre raça e sexualidades: o homem negro e gay

Um pedido a você, leitor/a...

Figura 3 – Desenho a lápis



Fonte: Por Jacson Silva, 2014.

Olhe fixamente por cinco segundos para este desenho, atente-se aos detalhes. Não sei como te tocará e o que aprenderá com ele, talvez você não perceba nada demais, talvez se atente apenas às minúcias técnicas ou, quem sabe, assim como eu e alguns dos participantes desta pesquisa, em algum momento, veja-se nele ou pelo menos tente. Por muito tempo foi isso que esperei/esperaram de mim: um jeito “aceitável” de ser um homem negro. Imaginar, sentir, esboçar, sombrear cada traço deste desenho foi uma tentativa de borrar os meus desejos no instante em que rabiscava o papel. Olho, anos depois, para ele e rememoro o ano de 2014, quando eu, sentado com o meu punhado de lápis e borrachas nas mãos, a folha de papel estendida sobre a mesa e a ideia na cabeça. Mesmo estando fora da minha cidade natal e vivendo um relacionamento homoafetivo, eu relutava contra ele. Por fora, era silêncio, mas por dentro era desejo.

Nem tudo foi de caso pensado, calculado, problematizado, muito pelo contrário, eu apenas deslizava a ponta do lápis sobre o papel, na tentativa, de algum modo, de tornar possível/concreto replicar o que eu acreditava ser correto, ou pelo menos o que me era apresentado como “normal/natural”. Foi assim na escola, nas revistas da minha mãe, nas redes sociais *on-line*, nos comerciais de televisão, no

esporte, sobretudo, na minha família. Ser um homem cis e negro era, por norma, emular heterossexualidade, ser másculo, alto, atlético, viril, ativo, que não demonstrasse fragilidade e leveza, ter cabelo curto (sobretudo no caso de cabelo crespo²⁴), barba feita e, preferencialmente, que consiga criar laços afetivos com mulheres brancas. Esse discurso imperativo estampa(va) os muros que delimitava(m) as fronteiras entre o que é ou não aceitável, entre o que é ou não “normal”.

Até algum tempo depois da produção desse desenho, eu nunca havia parado para questionar o motivo da inquietação com a minha própria sexualidade ter emergido antes da inquietação/problematização com racismo e o epistemicídio que fortemente também me interpelavam. Mesmo tendo experimentado as suas mazelas de várias formas, seja através das abordagens policiais descabidas, dos apelidos racistas na infância, da falta de afeto ou, ainda, da incitação ao auto ódio e à autonegação estética e identitária. Desde a infância, eu havia aprendido (na escola e, também, fora dela) a desejar e admirar somente o que é branco, “colonial”. Como lembra Neusa Santos Sousa (1983, p. 5), “o negro, no seu desejo embranquecedor, deseja, nada mais nada menos, que a própria extinção [...] sua aspiração é a de não ser ou não ter sido”. Hoje, percebo que marcadores de raça e sexualidades não estavam separados, logo, as violências também não e, nesse aspecto, identifico-me fortemente com as histórias narradas por alguns dos participantes. Como suscita Audre Lorde (2019), não há sobreposição de opressões, pelo contrário, elas em algum momento se interseccionam. Não bastava emular uma matriz heterossexual, os vínculos afetivos para serem validados, inclusive para mim, deveriam acontecer efetivamente com mulheres brancas.

O desejo, ou melhor, a necessidade de estar dentro da norma, performar determinadas identidades, nunca foi inato, mas fruto de uma *política da Identidade*, ou seja, uma política de fronteiras na qual as identidades sociais e culturais se tornam políticas. Louro (2000) aborda a *política da identidade* como sendo um mecanismo que dá arcabouço para que determinados grupos sociais – acrescento:

24 “Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo” (GOMES, 2002, p. 44). A partir deste entendimento, é possível dizer que em uma sociedade onde o cabelo crespo de pessoas negras “[...] desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro” (*Ibidem*, p. 43), mantê-lo curto, no caso dos homens, não é só uma tentativa de “atender” às normas de uma determinada masculinidade (como para homens brancos), mas também de não sofrer as sanções do racismo.

também racializados – que estruturam as normas delimitem os padrões a partir da sua própria estética. Nesse sentido, apresenta-se como uma força centrífuga que empurra para fora do campo da “normalidade” as possibilidades de dissidências, atribuindo a necessidade de os grupos subordinados performarem uma matriz heterossexual universalizada (LOURO, 2000).

Lembro-me das minhas experiências durante o período escolar: enquanto todos os meninos brancos da sala construía os seus afetos, eram desejados, relacionavam-se e jamais tinham a sua sexualidade questionada, comigo as meninas se recusavam a ter relações amorosas, no máximo, enquadravam-me como amigo. Essa proximidade com as meninas me colocava em um outro dilema: o fato de me relacionar amigavelmente e preferir estar com elas, representava ter a minha sexualidade questionada pelos outros garotos. Nas minhas aprendizagens no pátio da escola, os meninos que ocupavam os mesmos espaços que as meninas no momento do recreio/intervalo, que praticavam os mesmos esportes, eram taxados de “*gays/viadinhos/bichas*”, o que soava aterrorizante para mim. O pátio, os corredores, e os inscritos pelas paredes dos banheiros da escola²⁵ me ensinaram muito.

Durante a passagem para a adolescência, mesmo com desejo aflorado por outros homens, eu sentia a plena necessidade de ocultá-lo. Ora, eu precisava esconder os meus verdadeiros desejos e, ainda, tentar me encaixar em uma lógica compulsória heterossexual (BUTHLER, 2000), mas as meninas só tinham olhos para os garotos brancos e com corpos atléticos da sala. Nesse momento, ser negro para mim era um “problema” que eu não tinha como “resolver”. No entanto, a corporificação de uma sexualidade aceitável poderia ser esteticamente forjada; passar a ser visto pelas lentes de uma masculinidade hegemônica seria possível caso eu me encaixasse no padrão de homem negro aceitável, discutido na introdução desta dissertação e ilustrado no desenho no início desta seção. Adianto que não me deparei com uma realidade muito diferente nas relações homoafetivas, o imaginário sobre o corpo negro aceitável/desejável, durante as minhas experiências não mudou.

25 Nas paredes dos banheiros masculinos era bem comum encontrar rabiscos, textos, desenhos e figuras, ora de caráter sexual (dentro de uma matriz heterossexual), ora de caráter racista ou homofóbico endereçadas a alguns(as) alunos(as), professores(as), ora se misturavam. Serviam também como instrumento de narração/ilustração de relações amorosas que aconteciam dentro da escola. As mensagens, geralmente, exaltavam comportamentos heterossexuais e ridicularizavam comportamentos tidos como desviantes dessa norma.

Parto desta breve apresentação das minhas experiências escolares para refletir sobre os processos de escolarização do corpo aos quais somos submetidos constantemente ao longo das nossas vidas, o que Guacira Louro (2000) vai definir como *Pedagogia das sexualidades*. Recorrerei às elaborações teóricas de Michel Foucault (2020), para pensar como a sexualidade, por meio do discurso do sexo, atravessou/atravessa/está atravessada pelas relações de poder.

Como dito na subseção anterior, dizer sobre o sexo não é apenas falar sobre um ato, é também a forma dominante de falar sobre a sexualidade humana, embora ela não esteja resumida ao ato sexual. Essa “vontade de verdade” (FOUCAULT, 2020) sobre o sexo foi construída historicamente, por meio da visão da Igreja sobre o corpo, também da lógica da família, das linguagens das ciências do sexo e dos seus discursos psicologizantes. Em ambos, o discurso do sexo objetiva falar sobre a interioridade dos sujeitos, ao mesmo tempo em que os sujeita a esses mesmos discursos.

Foucault (2020) aponta a existência de uma explosão discursiva do sexo ao longo da história, com diversas nuances e interesses sobre esses discursos em cada período histórico. Para o autor, apesar da ideia de repreensão moderna do sexo, difundida, sobretudo a partir do século XVII²⁶, ter sido facilmente absorvida no imaginário das pessoas, esse discurso de interdição do sexo não pode ser tido com fundamental e constituinte. É preciso pensar os seus interesses, as suas articulações com outros discursos e como eles emergem a partir do exercício do poder. Para o autor, a repreensão seria uma forma de aumentar a vontade de saber sobre o que está por trás do proibido, o que seria para algumas pessoas o lócus da verdade escondida, um portal para a liberdade prometida, por meio da fabricação de um discurso de libertação sexual, com a pregação de um novo horizonte. Para o autor:

[...] é preciso levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o “fato discursivo” global, a “colocação do sexo em discurso” (FOUCAULT, 2020, p. 16).

26 O século XVII foi marcado pela chamada *Era vitoriana*, período em que a Rainha Vitória reinou sobre a Inglaterra. Esse período é reconhecido também pela exacerbada rigidez de princípios moralistas. O sexo passou a ser cuidadosamente vigiado e restrito à família conjugal (FOUCAULT, 2020).

Falar sobre o sexo e, por extensão da sexualidade, suscita pensar como o sexo produz saberes, discursos e os silêncios, assim como quais mecanismos de controle são acionados e por quem. Em outros termos, cabe observar como instituições como a Igreja, a escola e a família colocam o sexo em discurso.

Antes de seguir, é importante situar de que lugar fala Michel Foucault (2020): suas reflexões versam sobre uma sociedade ocidental, europeia, cristã que, como nenhuma outra, criou tantos saberes racionais sobre o sexo, buscando circunscrevê-lo a determinados padrões e normas.

Principalmente durante o século XVII, o cristianismo colocou o sexo em seu discurso, atribuindo efeitos específicos sobre o desejo. Para a doutrina cristã, ele poderia revelar uma superfície pecaminosa, carnal. Dizer sobre ele somente em confissão, de forma minuciosa e em segredo, tornou-se uma mística ponte para a divindade do perdão, da reconversão espiritual, através da penitência. Não havia um silêncio absoluto sobre o sexo, mas interesses e formas de colocá-lo em discurso, formas de incitar a autorregulação dos fiéis, a partir de uma auto vigília do sexo, para alcançar uma possível purificação da alma e de tudo que está ligado à carne, ao corpo (FOUCAULT, 2020).

Nesse sentido:

A renúncia ao pecado é in(corpo)rada como substância básica para se atingir a eternidade “no céu” e para se livrar do “fogo do inferno”, construindo, desse modo, uma relação tensiva na moral asceta cristã. A culpa e o medo são assim atentados por uma auto vigilância ascética à doutrina do corpo puro (ZOBOLI, 2012, p. 26).

Fábio Zoboli (2012), inspirado em Foucault (2020), indica que o controle dos corpos vinha também por meio do controle do sexo das pessoas, uma forma de a Igreja exercer poder para a manutenção do seu *status quo*. Para Foucault (2020), a ideia de “censura” do sexo era uma ponte também para criar aparelhagens e produzir novos discursos sobre ele, cada vez mais funcionais dentro dos interesses dessa economia, pela linha tênue do medo e do desejo que os discursos sobre o sexo se faziam.

Essa superfície do pecado construída pela igreja sobre o corpo e o sexo, por meio de um discurso unitário, vai parcialmente se esfacelando ao longo do tempo, dando espaço para novos discursos ancorados também na biologia, na medicina, na moral, na economia, na política, na psicologia e na psiquiatria (FOUCAULT, 2020).

Essa proliferação dos discursos versa, também, sobre as novas formas imperativas de dizer o sexo. Surgem novas maquinarias, novas interpretações, novas formas de controle por meio da judicialização, da patologização das “irregularidades sexuais” e da organização de controles pedagógicos.

Desse modo, emerge o que Foucault (2020) vai chamar de sexualidades periféricas, como sendo aquelas fugitivas das normas, incluindo a sexualidade das crianças, das pessoas idosas, dentre outras. A homossexualidade no século XIX, por exemplo, versa sobre uma tida como prática patológica desviante, a partir de um discurso médico e psiquiátrico que a define como “sensação sexual contrária”, uma tentativa de inversão entre o feminino e o masculino.

[...] o exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer *não* a todas as sexualidades errantes ou improdutivas, mas, na realidade, funcionam como mecanismo de dupla incitação: prazer e poder (FOUCAULT, 2020, p. 50).

Esses mecanismos de controle não se reduzem à tentativa de interdição de novas sexualidades, pois estão relacionados diretamente ao exercício do poder e ao prazer de exercer poder. Destarte, as instituições como a escola, a família, a Igreja e as ciências demarcam discursos, produzem novos saberes para legitimarem esse exercício.

Em *História da sexualidade I*, o Foucault evidencia que não pretende criar uma teoria sobre o poder, mas entender como ele acontece, como é exercido. Nesse sentido, buscou analisar como o poder emerge das/nas correlações de forças nos discursos sobre o sexo, como o poder é também produtivo e não apenas repressivo. Nas palavras do autor, “portanto: analisar a formação de um certo tipo de saber sobre o sexo, não em termos de repressão ou da lei, mas em termos de poder” (FOUCAULT, 2020, p. 10). Desse modo, não seria cabível dizer que o poder existe em si mesmo, mas sim que se dá a partir das relações. Estas relações são também produtoras de nossos modos de ser e estar, nossos modos de pensar e de agir. O poder está em constante movimento, e não finda em si mesmo, não está em uma única estrutura, ele é onipresente.

[...] não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque produz a cada instante em todos os pontos, ou

melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” [...] é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 2020, p. 101).

Partindo deste entendimento, é possível dizer sobre essas novas formas imperativas de dizer o sexo, da produção de saberes médicos e psiquiátricos, por exemplo, não emergem de uma estrutura fixa, imóvel e inerte, mas de uma correlação de forças, ao passo que se criam outros saberes, criam-se, também, novas tensões, novos modos de resistência e instabilidades. Nessa direção, o discurso médico sobre a homossexualidade:

[...] permitiu um avanço bem marcado dos controles sociais nessa região de perversidade; mas, também, possibilitou a constituição de um discurso “de reação”: a homossexualidade pôs-se a falar por si mesma, a sua legitimidade ou sua “naturalidade” e muitas vezes dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico” (FOUCAULT, 2020, p. 111).

A homossexualidade, forjada pelo discurso médico por este saber-poder, elabora também novos discursos. A partir do próprio objeto do discurso dominante, elabora novos saberes e institui novas correlações de forças. A pessoa homossexual passa a se entender como sujeito dessa sexualidade, inclusive criando outras possibilidades nada neutras de se reafirmar como, por exemplo, “gay”, “bichas”, “viados”, dentre outras.

Para Foucault (2020), o modelo de homossexualidade como uma “espécie” continua sendo interpretado, muitas vezes, como um discurso dominante. Ora, esse novo saber-poder considera todos os diferentes corpos que vivenciam a homossexualidade? Pensar a homossexualidade findada em si mesma, como um movimento libertador, não pode enviesar os discursos e excluir as diferenças? Se vamos resistir a uma relação de dominação, não seria preciso considerar que novos poderes estamos produzindo? Penso que considerar apenas a identidade e não as diferenças pode instituir novas formas de poder.

Como suscita Foucault (2020), não existe um discurso em face a outro contraposto, ele se dá nas relações, tensões, nos conflitos, são elementos táticos. Nesse sentido, pode haver discursos diferentes e contraditórios no cerne da mesma estratégia. Ou seja, é necessário compreender as relações de poder em rede, uma

vez que incluem saberes que variam de acordo com as relações de força. O saber e o poder funcionam, em suas especificidades, como estratégias de saber-poder.

Abordo esta discussão, nada neutra, para refletir as relações de poder emergentes dentro do próprio meio LGBTQIA+ e como o meu corpo negro e de vários dos participantes desta pesquisa, muitas vezes, sofreu/sofreram as sanções de saberes e poderes criados a partir dessas relações.

Como disse em algum momento desta seção, as minhas experiências em relações homoafetivas, muitas vezes, não se mostraram distantes dos estereótipos de corpo negro aceitável, desejável, ao qual precisei emular em algum momento da minha vida. A ideia de negro ativo, dotado, forte e viril permanece. Como discutido na introdução, existe uma visão estritamente falocêntrica na qual meu corpo e de vários outros homens negros estão passíveis de serem vistos apenas como objeto sexual, não propensos às construções de afetos e inteligibilidades. Os espaços ditos “gays”, pelo menos aqui em João Pessoa, em sua maioria, estão localizados em bairros “elitizados”, na orla marítima da cidade. Poderia contar várias histórias de como eu era visto nesses espaços, mas falarei do modo sucinto.

Mesmo todos os bares e boates estando próximos uns dos outros, o público se diferenciava a partir de determinados perfis. Um em específico era frequentado, majoritariamente, por pessoas homossexuais, brancas, ricas ou classe média e não afeminados, em caso dos homens, enquanto os demais tinham um público mais variado. Os olhares que eu enfrentava nesse primeiro espaço eram sempre muito intimidadores, ao passo que parecia que eu estava vendo “clones”; existia um perfil padrão para ocupar aquele espaço, que no caso não era o meu. Fora daqueles espaços, por exemplo, nos aplicativos virtuais de relacionamento, em várias situações, as mesmas pessoas que frequentavam aqueles lugares demonstraram interesse puramente sexual por mim e, quase sempre, às escondidas. O racismo imperava ali.

Pensando as minhas experiências na universidade, articuladas aos atravessamentos da raça e da sexualidade, apresentavam bastante proximidade desse exemplo, mas estavam acompanhadas de outras elaborações de saber-poder, ora acionadas pelo marcador da raça, ora acionadas pela sexualidade, ora pelo marcador de classe, ora acionadas por uma mescla entre eles.

Descrevi estas situações, estes saberes da experiência, como suscita Larrosa Bondia (2002), para perguntar: de que homossexualidade estamos falando? Quais

corpos são admitidos nessa identidade sexual, no singular? Como os corpos negros e *gays* criam tensões e novas resistências dentro da política da identidade? Como as diferenças são pautadas nas lutas LGBTQIA+? Um acontecimento que ajuda na compreensão da relevância desses questionamentos, sobretudo do último, foi a realização da 1ª Parada Preta de João Pessoa, no dia 17 de novembro de 2019, pensada como uma alternativa à Parada LGBT tradicional, realizada desde 2002 na cidade, inicialmente chamada de Parada do Orgulho Gay.

Segundo entrevista concedida pela organização do evento ao jornal *Brasil de Fato Paraíba* (2019), bem como informações coletadas na rede social oficial do evento, a 1ª Parada Preta emergiu como um movimento de resistência e protesto impulsionada pela censura sofrida pela artista trans e negra Linn da Quebrada²⁷, que teve o seu *show* subitamente cancelado na 18ª Parada LGBT de João Pessoa, ocorrida em 2019. Em entrevista ao jornal, Frankla Pei Pei, uma das organizadoras do evento, declarou que a justificativa apresentada por um dos órgãos responsáveis pelo evento, a Fundação Cultural de João Pessoa (FUNJOP), foi que a ação havia sido motivada pelo teor político das letras das músicas da artista. Em nota emitida na rede social oficial da Parada Preta no Instagram²⁸, em 09 de agosto de 2019, a organização escureceu:

Nesse momento, é preciso entender que a censura a Linn da Quebrada é somente a cereja do bolo de opressões históricas às corpos pretas e dissidentes que, supostamente, compõem a sigla LGBTQI. A denúncia desse fato se faz de imprescindível importância, porque essa mesma ação se repete cotidianamente em microações que buscam invisibilizar as pautas e formas que não são cisgêneras, normativas e brancas. Questionar a ausência dessa pauta não é, como afirmam alguns, uma tentativa de rachar o movimento, ao contrário, é o levantamento de corpos que sempre estiveram empurradas para baixo porque não são contempladas nesse status higiênico que o movimento foi construído, onde se deve falar baixo e com palavras devidamente apropriadas (Organização da Parada Preta de João Pessoa, 2019).

27 Linn da Quebrada é cantora, atriz, ativista social, compositora. Na música que a artista multimídia brasileira despontou em 2017, com sua primeira faixa, “Enviadescer”; [...] desenvolveu seu processo criativo musical em diferentes etapas, explorando seu corpo através da palavra dela criando som e fazendo barulho. Disponível em: <https://www.linndaquebrada.com/>. Acesso em: 14 set. 2021.

28 Disponível em: <https://www.instagram.com/paradapretajp/?igshid=lxbo6ppois2>. Acesso em: 14 set. 2021.

Para efetivar a sua realização, a Parada Preta recebeu apoio da Fundação Espaço Cultural (FUNESC), do MEL²⁹, de diversos/as artistas, dentre elas, Linn da Quebrada e da artista paraibana Bixarte³⁰, bem como doações de pessoas sensibilizadas e/ou implicadas com a causa. Os tensionamentos apresentados na nota emitida pela organização do evento ajudam a ilustrar como raça e gênero organizam as nossas diferenças, inclusive, dentro dos próprios espaços ditos LGBTs.

Nesta seção foram apresentadas as escolhas e implicações teórico-políticas com as quais operei, discutindo conceitos centrais para as análises do material empírico na seção IV, ilustrando trajetórias: análises e discussões. Na seção a seguir, entre tracejados e linhas, o caminho metodológico, serão apresentados os campos de estudo, as escolhas epistemológicas e as estratégias metodológicas, bem como um mapeamento de teses e dissertações que dialogam com esta pesquisa, apresentando as lacunas que se inserem e justificam este trabalho.

29 O Movimento Espírito Lilás (MEL) é um movimento de base popular, fundado em 06 de março de 1992 na cidade de João Pessoa, é conhecido em todo o país pela sua sigla que se tornou um símbolo da luta social e enfrentamento a LGBTfobia no Estado da Paraíba.

30 Bixarte é poetisa, escritora, atriz e *rapper*, a artista paraibana é hoje uma das maiores expoentes do *rap* paraibano.

3 ENTRE TRACEJADOS E LINHAS: o caminho metodológico

“Tudo bem você ser gay (naquela época já era um outro momento) e tudo bem você ser preto, mas você ser gay e preto já era muito para eles” (LIL, 2021).

(Estudante de Radialismo)

3.1 Campos e prosas

Como já foi sinalizado, este trabalho se constrói na articulação entre os campos da Educação e dos Estudos Culturais. Parto desta conexão para compreender as trajetórias de estudantes negros e *gays* da/na Universidade Federal da Paraíba, articuladas aos seus atravessamentos de raça e sexualidades. Para tanto, lanço mão, inicialmente, dos conceitos de identidade, raça e sexualidades como centrais para as análises deste estudo. Antes de seguir com a implicação de cada campo neste trabalho, cabe pensar o conceito de articulação como esteio para este diálogo, entendendo que:

[...] Ele fornece uma forma de descrever o processo contínuo de separação, realinhamento e recombinação de discursos, grupos sociais, interesses políticos e estruturas de poder, numa sociedade. Fornece também uma forma de descrever os processos discursivos pelos quais os objetos e identidades são formados ou pelos quais se lhes atribuem significados (SILVA, T., 2017, p. 19).

Pensar a articulação entre os campos nos quais este estudo se insere é pensar, também, em como eles (re)constroem em um solo de conflitos, separações, realinhamentos e recombinações das identidades e dos discursos – que dizem sobre o seu objeto de interesse – no cerne da cultura e das estruturas de poder. Também implica dizer sobre as perspectivas teóricas e epistemológicas que irei operar dentro de cada campo e, nesse sentido, entender como os corpos de estudantes negros *gays* e seus atravessamentos ganham significados dentro dessas articulações.

Muitos dos trabalhos que diziam sobre cultura e identidade negra, aos quais tive acesso, estavam fortemente indexados à ideia de representação e ancestralidade que, muitas vezes, residiam no cerne de uma identidade desenhada sobre os corpos negros em uma tentativa cristalizante que, de certa forma, delimitavam “o que é” ou “não é” um sujeito negro, esvaindo a emergência das diferenças. Proponho buscar pistas para pensar as micronarrativas, os entre-lugares a partir da cultura, das representações, das ancestralidades, dos marcadores de gênero e sexualidades e como estes elementos se articulam e corroboram para (re)construção de novas identidades, organização das diferenças e suas implicações nas trajetórias educacionais e de vida dos participantes desta pesquisa.

Para tanto, parto do lugar dos Estudos Culturais, por entender que estão preocupados com as sutilezas e não com as universalidades, bem como, com as implicações e a provisoriedade dos conhecimentos. Nesse sentido, atribui às pesquisas um caráter intimista e sem pretensão de cristalizar as narrativas, afirmando a importância contextual e emergente dos lugares de enunciação; são sempre parcialmente dirigidos pelos desígnios políticos de seu contexto e pelas exigências de sua situação institucional (RESTREPO, 2015; FÉLIX, 2019; SILVA, T., 2017). Partindo deste entendimento, discuto nesta pesquisa as trajetórias que são singulares, locais, sem pretensão de construir metanarrativas ou verdades universais, desconectando da ideia da racionalidade dos sujeitos, da linearidade histórica e visão realista do conhecimento, entendendo que cada história é singular e não poderá ser replicada (MEYER; PARAÍSO, 2012).

Os Estudos Culturais, na perspectiva com que opero neste trabalho, permitem-me assumir a implicação com o objeto. Para Jeane Félix (2019), esta característica se faz a partir da preocupação do campo em contribuir para transformações das realidades sociais e sujeitos que são estudados. Ainda, segundo a autora, o campo busca desde a sua emergência na Grã-Bretanha, em meados de 1950, compreender diversas formas culturais subalternizadas daquele momento histórico, avançando na contemporaneidade para estudos que versam sobre práticas culturais de grupos de pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+, dentre outras (FÉLIX, 2019).

Os conhecimentos produzidos dentro do campo são sempre localizados e possíveis por meio de ferramentas teóricas-analíticas-descritivas que são (re)construídas a partir do que sugere o(s) objeto(s): “[...] corresponde à possibilidade de costurar, misturar, alinhar e, até, ‘inventar’ estratégias metodológicas desde que sejam coerentes aos objetivos propostos, aos sujeitos investigados e ao referencial teórico empregado” (FÉLIX, 2019, p. 22). Ademais, a escolha da prática será sempre paradigmática, estratégica e retrorreflexiva, depende das questões que são feitas, e estas questões dependem do contexto e dos desdobramentos do campo (SILVA, T., 2017). Penso que as transformações propostas pelos Estudos Culturais perpassam também por essas rupturas epistemológicas e metodológicas que permitem a produção de novos modos de fazer a investigação, em que as estratégias, métodos ou metodologias não antecedem o(s) objeto(s), mas sim caminham com ele(s), permitindo que as

subjetividades produzidas nas diferentes linguagens e experiências digam sobre a realidade social na qual o estudo se insere, possibilitando transformações sociais, locais e contextuais.

Estreitando relações entre os Estudos Culturais e o campo da Educação, neste texto, é possível pensar em um movimento que se dá a partir de dimensões e reflexões que extrapolam a indagação sobre “o que se aprende?”, permitindo refletir também sobre o “como e a partir de que se aprende?” e, “como essas aprendizagens são/estão atravessadas por processos culturais?” Para Henry Giroux (2003), a cultura é um solo político e pedagógico estratégico, que possibilita estabelecer relações com o mundo, por meio das suas produções narrativas, imagéticas e metafóricas, destarte, desempenhando uma força pedagógica na compreensão de si e dos outros(as). Para o autor, ela se torna política:

[...] não apenas quando é mobilizada pela mídia e por outras formas institucionais que atuam de maneira a garantir certas manifestações de autoridade e relações sociais legítimas, mas também como um conjunto de práticas que representam e empregam o poder, moldando assim identidades particulares, mobilizando uma variedade de paixões e legitimando formas precisas de cultura política (GIROUX, 2003, p. 18).

Dialogando com Henry Giroux (2003), as conexões políticas entre educação e cultura estão articuladas ao exercício do poder para delimitar formas de conhecimentos, valores, ideologias e práticas sociais. Para Stuart Hall (1997), “toda prática social depende e tem relação com o significado [...] a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural” (HALL, 1997, p. 33). Também por este motivo, a cultura é tida como conceito-chave para os Estudos Culturais, uma vez que busca “atribuir sentido ao que é possível de ser vivido e experimentado sob determinadas perspectivas” (FÉLIX, 2019, p. 21).

É considerando as dimensões políticas e pedagógicas da cultura nos processos de aprendizagens e na produção das identidades que organizo o meu entendimento sobre a educação em uma perspectiva alargada. Desse modo, entendo que ela se dá em diversos espaços e organizações, criando pedagogias e novos processos de aprendizagens, como suscita Dagmar Meyer (2009), ao definir a educação como um:

[...] conjunto de processos através do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e 'lugares pedagógicos' para além da família, da igreja e da escola, e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados em outras teorizações de "socialização" (MEYER, 2009, p. 222).

Partindo deste entendimento, é possível dizer que aprendemos por meio dos textos escritos, mas também das imagens, da TV, das redes sociais *on-line*³¹ e de tantos outros artefatos culturais; aprendemos nas instituições ditas pedagógicas, mas também fora delas. Para Dagmar Meyer (2009), estas pedagogias e artefatos produzem processos educativos que versam também sobre corpo, gênero e sexualidades, sobre os nossos modos de ser e estar no mundo. Dizer que há processos educativos fora da escola não é negar a importância da escola e dos processos de escolarização, sobretudo em uma sociedade desigual como a nossa, mas alargar a perspectiva para compreender que os demais espaços de circulação social também são educativos e, por isso, precisam ser pensados e problematizados com lentes educacionais.

Problematizando as intencionalidades presentes nos processos educativos, Viviane Camozzato (2012) toma a educação como um campo em disputa que resulta das práticas de uma sociedade sobre as pessoas, para que elas correspondam à perspectiva de sujeito que se quer formar: a educação seria, então, uma premissa social para o processo de introdução ao mundo, em que os saberes são/estão organizados a partir das expectativas e aspirações da sociedade em questão. Para Camozzato (2012), as pedagogias emergem quando a educação manifesta fragilidades, na tentativa de auxiliar e gerir crises na produção de sujeitos a partir de lógicas culturais e sociais específicas. Em outras palavras, para a autora, as pedagogias agem no refinamento e controle do processo de introdução ao mundo que é a educação (CAMOZZATO, 2012). Em suas palavras:

31 Para Raquel Recuero (2017, p.10), os *sites* de redes sociais ou ferramentas sociais digitais como, por exemplo, *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*, são capazes de desvelar redes que existem ou que estão baseadas em estruturas sociais construídas por pessoas. Amplificam conexões sociais, permitem que estas apareçam em larga escala e, também, atuam de modo a auxiliar na sua manutenção.

A pedagogia, nesse sentido, é compreendida de forma ampla, não sendo circunscrita apenas ao espaço escolar, mas atravessando a sociedade como um todo precisamente porque opera em múltiplos e variados espaços, mediante a operação de artefatos construídos nos tempos de hoje (CAMOZZATO, 2012, p. 108).

Retomando o diálogo com Henry Giroux (2003), articulando com as elaborações de Dagmar Meyer (2009) e Viviane Camozzato (2012), penso que tomar a educação como um campo em constante disputa, que aciona determinadas pedagogias para (re)produção de saberes que são atravessados pela cultura, implica também em me inquietar com as formas como a própria cultura está relacionada com o poder. Como afirma Henry Giroux (2003, p. 155), a cultura opera “simbólica e institucionalmente como uma força educacional, política e econômica”, por meio de maquinarias que revolucionam os significados e a formação das identidades, por meios de comunicação, de circulação e distribuição de informações, que nos educam a todo momento. Nesse sentido, cabe problematizar como e quais pedagogias são mobilizadas para (re)construir os modos de ser e estar no mundo correspondentes aos modelos de sujeitos esperados cultural e socialmente, que se encaminham para tentativas de modulação das nossas identidades e organização das nossas diferenças.

Segundo Wortmann, Costa e Ripoll (2015), os Estudos Culturais em conexão com a educação têm, também, a preocupação de:

[...] compreender como se constituem e se transformam as subjetividades e as formas de pertencer a certos grupos, problematizando representações naturalizadas, estereótipos e preconceitos implicados no posicionamento desigual dos sujeitos (WORTMANN; COSTA; RIPOLL, 2015, p. 12).

É a partir destas inquietações que este trabalho emerge dentro dos Estudos Culturais da Educação, para (re)pensar como as pedagogias das sexualidades, a raça e os desdobramentos dos racismos se articulam para produzir identidades e educar corpos de homens negros.

Sigo em um movimento acadêmico-político de descolonização de saberes, operando também com produções de intelectuais negros(as), latino-americanos(as), que partem de perspectivas emergentes de corpos e lugares étnico-raciais/gênero subalternizados, como exemplos, Nilma Lino Gomes, Neusa Sousa Santos,

Lourenço Cardoso, Jaqueline de Jesus, dentre tantos/as outros/as, muitas vezes, esquecidos ou pouco visibilizados/as pela academia, não desconsiderando saberes que partem das *escrevivências*, das memórias, das experiências, como suscita a escritora Conceição Evaristo.

Feitas as apresentações dos campos teóricos nos quais este trabalho se sustenta e de como penso em operar com os conceitos centrais, no cerne e nas suas articulações, seguirei na subseção 3.2 com o levantamento das produções que dialogam com as proposições deste estudo, apontando também algumas de suas lacunas.

3.2 Estudantes negros e gays na universidade: mapeando um campo de estudos

Nesta seção, apresento o levantamento dos trabalhos de teses e dissertações que, na minha leitura, dialogam (com aproximações e distanciamentos) com este estudo. Para tal, utilizei uma combinação de termos/descriptores presentes na plataforma *Thesaurus Brasileiro da Educação – INEP*³². Os descritores consistem em “um vocabulário estruturado [...], baseado em coleções à informação. Os vocabulários são usados como uma espécie de filtro entre a linguagem utilizada pelo autor e a terminologia da área” (PELLIZON, 2004, p. 153).

Para auxiliar na filtragem dos resultados durante o levantamento, busquei pelos seguintes descritores: “Estudante universitário” e “aluno negro”, para dar conta da dimensão educacional da pesquisa. Para contemplar o marcador das sexualidades/ orientação sexual, busquei pelo termo “gay”, contudo, não houve resultados diretos ou correlatos. Nesse sentido, buscando assegurar a coesão entre a problemática apresentada neste estudo e por trabalhos próximos, o termo foi mantido na elaboração do descritor final. Por último, após a combinação/articulação dos termos supracitados, organizei o seguinte descritor: “Estudante universitário negro gay”.

As buscas foram realizadas durante o mês de abril de 2021, nas plataformas do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Repositório Institucional da Universidade

³² O *thesaurus* é um instrumento, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que reúne termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual previamente estabelecida e destinados à indexação e à recuperação de documentos e informações num determinado campo do saber.

Federal da Paraíba (REI/UFPB) e na BDTD, com o recorte temporal entre 2012 e 2021. Este recorte foi intencionalmente escolhido por se tratar de um período de considerável crescimento no acesso de pessoas negras às universidades, a partir da implementação da Lei nº 12.711/12, que dispõe sobre a implementação das cotas para o ingresso nas universidades e institutos federais.

Como afirmam Benedito Eugênio e Lucas Trindade (2017a), as cotas podem ser consideradas como uma técnica para implementação das ações afirmativas. Estas, por sua vez, consistem em políticas públicas direcionadas ao combate de discriminações, ou seja, à garantia do princípio constitucional da igualdade material e à materialização dos efeitos de discriminações, no caso das pessoas negras, as discriminações raciais que historicamente pulsam no Brasil. O Art. 1º, da Lei nº 12.711/12, versa sobre a garantia de no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas das instituições federais de ensino superior (IFES), para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. O Art. 3º da mesma lei assegura que o preenchimento dessas vagas deve ser realizado por pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e por pessoas com deficiência. Segundo o IBGE, a população negra brasileira é formada por pessoas pretas e pardas.

Para Surya Barros (2018), a implementação desta Lei, juntamente com as leis 10.639/03³³ e 12.290/14³⁴, ajudaram a colocar a questão racial em debate público, contribuindo paulatinamente para a diminuição das desigualdades brasileiras, inclusive na educação de pessoas negras. Por outro lado, o mito da democracia racial e o discurso da meritocracia ainda seguem muito pulsantes no imaginário de brasileiros(as), sendo usados como os principais argumentos para críticas endereçadas a estas leis, sobretudo, a Lei nº 12.711/12.

Sobre esta discussão, Maria Aparecida da Silva Bento (2005) aponta que as principais estratégias utilizadas nos discursos, principalmente, de pessoas não negras contrárias às cotas, são: as alegações de que elas vão contra o princípio da meritocracia; que discriminam outros grupos também marginalizados; que não se sabe quem é negro no Brasil por se tratar de um país miscigenado; que as cotas colocam as pessoas negras como parasitas do Estado; ou, ainda, a defesa de que

33 A Lei nº 10.639/03 torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

34 A Lei nº 12.990/14 garante a reserva 20% das vagas em concursos públicos para pessoas negras.

as cotas para negros(as) diminuem a qualidade do ensino universitário. Para a autora, sobre esse discurso da branquitude em defesa de seus próprios privilégios, devemos nos perguntar sistematicamente sobre o que ele "cala", uma vez que não há neutralidade no silenciamento (BENTO, 2005). Cabe salientar que essas reflexões da autora emergiram quando as cotas timidamente começavam a ser implantadas no Brasil, todavia muitos desses discursos ainda reverberam atualmente. Nesse sentido, penso que devemos nos perguntar sobre como esse discurso da branquitude contribuiu e segue contribuindo para a manutenção da exclusão de pessoas negras, sobretudo, na educação desde a sua implantação até os dias de hoje.

Fiz esta breve exposição sobre as ações afirmativas e o sistema de cotas nas universidades federais, articulando com as suas principais críticas, para ilustrar a complexidade e o longo caminho que ainda temos a percorrer na luta para a diminuição das desigualdades sociais, sobretudo as educacionais, visto que muitas delas estão fortemente ancoradas nas desigualdades raciais. Penso que, também por esse motivo, essas e outras discussões sobre acesso e permanência de pessoas negras na universidade representaram a grande maioria dos mais de mil trabalhos no campo da educação, aos quais tive acesso durante o período do levantamento nas plataformas. Deparei-me com pouquíssimos estudos que versam sobre raça e educação em articulação com sexualidades. Quando pautadas as questões de gênero, na maioria dos casos, os trabalhos estavam relacionados às discussões e reflexões sobre as desigualdades sociais entre homens e mulheres e seus atravessamentos de raça e classe.

Antes de prosseguir com os achados, é preciso salientar que adotei alguns outros critérios para além dos descritores e do recorte temporal já mencionados. O primeiro deles é que todos os trabalhos que irei apresentar a seguir compreendem, necessariamente, a área de conhecimento da educação. Segundo, para sistematizar a filtragem dos trabalhos, o levantamento foi dividido em três momentos: I) análise dos títulos dos trabalhos; II) análise dos resumos dos estudos aos quais os títulos demonstram proximidade com a temática desta pesquisa; III) análise das palavras-chave dos trabalhos. Por fim, estruturei todas essas informações na tabela e no quadro a seguir.

Na Tabela 1, é possível identificar o quantitativo de trabalhos encontrados durante o mapeamento das produções utilizando o descritor “Estudante universitário

negro *gay*”, bem como quantitativo de teses de doutorado e dissertações de mestrado que abordam temáticas relacionadas a esta pesquisa:

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos encontrados e relacionados com a temática

Repositórios	Teses	Dissertações	Teses relacionadas	Dissertações relacionadas
CAPES	310	704	2	6
BDTD	0	2	0	0
UFPB	16	17	0	0
Total	326	723	2	6

Fontes: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, BDTD e REI/UFPB, 2021.

É importante destacar que quando me refiro às temáticas relacionadas, digo sobre trabalhos que, minimamente, dialogam com o que é abordado nesta pesquisa, não necessariamente com a articulação entre raça, identidades e sexualidades, mas que se aproximam dessa discussão. A partir desses pressupostos foi possível identificar que dos 1.049 estudos – entre teses e dissertações – mapeados, apenas duas teses e seis dissertações se enquadravam nos critérios de inclusão delimitados. Cabe destacar que estes trabalhos foram localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que nenhum trabalho relacionado foi encontrado no REI/UFPB ou na BDTD.

A seguir, no quadro I, sistematizo os trabalhos encontrados na plataforma de Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, apresentando seus títulos, instituições em que foram desenvolvidos, autores(as), ano e se tese ou dissertação.

Quadro 1 – Trabalhos depositados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Autor(a)	Título	Instituição	Ano	Nível
BORGES, Diego Viana	A formação das identidades sexuais e de gênero: experiências de estudantes gays no espaço escolar	UFPel	2019	Dissertação
CAMPOS, Maria Teresa de Arruda	Tá rindo de quem?: o negro e o gay como motivos de piadas	Unicamp	2013	Tese
BRAZ, Eliana Peter	Processos de subjetivação de um professor universitário interpelado pelas marcas identitárias de raça, classe e sexualidade	UFPel	2013	Dissertação
OLIVEIRA, Juliana Augusta Nonato de	Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas: um estudo	UFSCar	2013	Dissertação

	sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no ensino superior			
SANTOS, Marcos Augusto Bisinella	Eu, negro? Construções das negritudes posicionadas dentro do contexto escolar	USF	2016	Dissertação
DUARTE, Francisco Eduardo Barroso	As representações sociais de universitários de sexualidade LGBT sobre seus processos de escolarização e suas implicações em seus projetos de vida	UFPA	2015	Tese
WACHHOLZ, Thaís	Identities e negritudes na perspectiva de estudantes negros e negras	UNESC	2016	Dissertação
SOUZA, Danubia Aires de	Representação sobre corpo e raça: lendo corpos sujeitos e cores	UFRJ	2017	Dissertação

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2021.

Após as leituras dos resumos dos trabalhos encontrados nesta plataforma, de modo geral, foi possível identificar que eles se encaminham para dois expoentes distintos: I) discussão dos marcadores gênero e sexualidade no contexto educacional; II) discussão sobre representação, identidades e negritudes a partir dos processos educacionais. Pelas minhas observações, trata-se de uma roda de poucas conversas e articulações entre estes atravessamentos.

No meu entendimento, a tese desenvolvida por Maria Tereza de Arruda Campos (2013), intitulada: “Tá rindo de quem?: o negro e o gay como motivos de piadas”, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, é uma das poucas exceções, que pensam essas articulações entre raça e sexualidade, uma vez que objetivou a partir de relatos de jovens negros e *gays* trazer a discussão sobre como algumas formas de provocar o riso, presentes na TV, no teatro e nos *stand ups*, podem estar ancoradas na desqualificação do outro(a) e como as piadas carregam formas silenciosas de racismo e outras violências. Embora o trabalho não esteja falando do lócus da universidade, traz boas reflexões sobre como os corpos negros e *gays* são vistos, falados e desqualificados a partir do que se ensina e aprende sobre eles por meio das piadas.

Estreitando os diálogos com esta pesquisa, o trabalho de dissertação desenvolvido por Eliana Peter Braz (2013), intitulado: “Processos de subjetivação de um professor universitário interpelado pelas marcas identitárias de raça, classe e

sexualidade”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, cartografou as situações vividas por um professor universitário para entender os seus processos de subjetivação e as várias formas pelas quais ele é afetado por situações de discriminação em relação à raça, classe e sexualidade. Embora a autora não esteja discutindo sobre estudantes negros e *gays* na universidade, este é o trabalho que, a meu ver, mais dialoga com esta pesquisa, visto que buscou compreender como o corpo negro *gay* pode sofrer violências como o racismo e a homofobia dentro do ambiente universitário.

Francisco Eduardo Barroso Duarte (2015), na sua tese “As representações sociais de universitários de sexualidade LGBT sobre seus processos de escolarização e suas implicações em seus projetos de vida”, discute as trajetórias educacionais de pessoas LGBTs, embora o autor discuta sobre os atravessamentos das sexualidades de estudantes universitários(as), sem fazer nenhuma articulação direta com os atravessamentos de raça.

Como demonstrado, não houve resultados de pesquisas relacionadas no Repositório de Teses e Dissertações da UFPB; entretanto, julgo importante fazer um breve desenho do cenário em que esta pesquisa se insere. Todos os trabalhos aos quais tive acesso a partir desse Repositório apresentaram várias discussões sobre as questões de gênero e sexualidades, mas nenhum deles estava articulado de modo substancial com o conceito de raça, para pensar corpos de homens negros *gays*, especificamente, estudantes universitários. É neste vazio que esta pesquisa se insere para pensar como estes corpos são atravessados pelos marcadores de raça e sexualidades e como estas identidades emergem na disputa simbólica do espaço da/na universidade em suas trajetórias educacionais.

3.3 Caminhos metodológicos

Nesta subseção apresento as estratégias teórico-metodológicas com as quais operei no curso deste trabalho, trilhando caminhos com afetações e sem me abster do rigor exigido pela academia, entendendo que as narrativas estão limitadas a contextos locais, temporais e situacionais, desmontando a ideia de grandes narrativas, ou seja, narrativas e teorias universalizantes (TRIVIÑOS, 1987; FLICK, 2009). É neste *devenir* que vou alinhavando o percurso metodológico desta pesquisa, sem bases fixas, pragmáticas e generalizantes, fugindo da rigidez das essências dos

modos de pesquisa que, de certo modo, tentam adequar o objeto ao método. Desse modo, assumo, aqui, uma postura íntima do campo dos Estudos Culturais de fazer as predileções metodológicas guiado pelas direções dadas pelo problema da pesquisa e pelo campo, visto que:

Os Estudos Culturais apresentam uma promessa intelectual especial porque tentam atravessar, de forma explícita, interesses sociais e políticos diversos e se dirigir a muitas das lutas no interior da cena atual. Imagina um local onde a nova política da diferença – racial, sexual, cultural, transnacional – possa ser combinada e articulada em toda sua intensa pluralidade (SILVA, T., 2017, p. 7).

Assim, penso esta pesquisa como uma produção teórica e empírica sensível para a abordagem dos contextos sociais e individuais, apontando para uma direção qualitativa de fazer ciência, considerando que cria pontes entre as minhas subjetividades como pesquisador implicado e as subjetividades dos sujeitos da pesquisa, tornando-as parte do processo, atribuindo aspectos importantes para pluralização de saberes.

Concordando com Benedito Eugênio e Lucas Trindade (2017b), ao construirmos conhecimentos sobre o objeto, concomitantemente, conhecemo-nos também e, nesse sentido, dizer sobre o objeto é também dizer sobre as escolhas teórico-epistêmicas e os lugares de enunciação que orientam o olhar de quem pesquisa. No campo da educação, os estudos qualitativos abrem caminhos para a (re)construção de produções mais flexíveis, inseridas em contextos bem específicos, que versam sobre os acontecimentos cotidianos que constroem e são construídos a partir dos (e em resistência aos) discursos dominantes desta sociedade – por exemplo, o discurso da branquitude –, em que meus atravessamentos estão inteiramente implicados como um instrumento à disposição da investigação, definindo um esforço rigoroso e político (MEYER; PARAÍSO, 2012). Nesse sentido, operar com essa perspectiva de fazer ciência significa considerar “[...] as peculiaridades e a importância de cada dado e opinião, como também com a interpretação do todo, ou seja, a representação social de um conjunto de opiniões” (EUGÊNIO; TRINDADE, 2017b, p. 120).

A partir desse entendimento seguirei, nas próximas páginas desta seção, alinhavando minhas elaborações iniciais para o desenvolvimento deste estudo.

Apresentarei o campo, os sujeitos, as técnicas, métodos e instrumentos para produção do material empírico, bem como para a sua análise.

Tomei como *lócus* desta pesquisa, a UFPB, *Campus I*, localizada no Loteamento Cidade Universitária, João Pessoa, Paraíba. Esta escolha, nada neutra, deu-se por três motivos: Primeiro, por entender que esta Instituição de Ensino Superior ajuda a construir o enredo da minha própria trajetória acadêmica. Segundo, estou convencido de que esta implicação me ajudou a contextualizar e compreender melhor o campo e as experiências narradas pelos sujeitos deste estudo. Terceiro, pelo pouco volume de estudos da/na instituição sobre/com estudantes, relacionados aos atravessamentos de raça e sexualidades no âmbito da educação, como foi apresentado na subseção 3.2.

Segundo informações indexadas em seu *site* institucional³⁵, a UFPB teve a sua origem em 1934, como Universidade da Paraíba, com a criação da primeira escola de nível superior, a Escola de Agronomia do Nordeste, na cidade de Areia–PB. Em 1955, a instituição já possuía 11 escolas superiores, possibilitando a partir da Lei Estadual nº 1.366/1955³⁶, a sua federalização, por meio da Lei nº 3.835/1960³⁷. Atualmente, a UFPB possui uma estrutura *multi-campi*, com atuação nas cidades de João Pessoa (*Campus I*), Areia (*Campus II*), Bananeira (*Campus III*), Rio Tinto e Mamanguape (*Campus IV*).

O *Campus I*, *lócus* desta pesquisa, compreende o maior número de centros da UFPB, sendo eles: Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Médicas (CCM); Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Educação (CE); Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA); Centro de Biotecnologia (CBiotec); Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR); Centro de Informática (CI); Centro de Energias Alternativas Renováveis (CEAR); Centro de Tecnologia (CT) e Centro de Ciências Jurídicas (CCJ). Nos dados apresentados pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) no Relatório de Gestão da UFPB (2020), a instituição possui 124 cursos de graduação,

35 Disponível em: <https://www.ufpb.br/ufpb/menu/institucional/apresentacao/sobre-a-ufpb>. Acesso em: 06 set. 2021.

36 Art. 1º É criada a Universidade da Paraíba, com sede na cidade de João Pessoa, capital do Estado, instituição de ensino superior, dotada de personalidade jurídica e de autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar na forma da lei.

37 Art 1º A Universidade da Paraíba, a que se refere o Decreto nº 40.160, de 16 de outubro de 1956, passa a integrar o Ministério da Educação e Cultura – Diretoria do Ensino Superior, incluída na categoria constante do item I, do art. 3º da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950.

sendo 113 presenciais e 11 a distância, totalizando 29.814 alunos/as com matrículas ativas nesses cursos.

Para compor esta pesquisa, foram convidados estudantes com matrículas ativas em diversos cursos de graduação da UFPB, autodeclarados negros³⁸, e que se identificam como sendo homens *gays*, estando impossibilitada a participação de estudantes que não estivessem dentro destes critérios e/ou que não tenham concordado e assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE A). O grupo de participantes, bem como os caminhos para a sua formação, serão apresentados mais adiante.

Em detrimento das dificuldades para a composição do grupo de estudantes participantes da pesquisa – em decorrência da pandemia da Covid-19³⁹, que afetou a todos/as nós – e como alternativa para pluralização e alcance da pesquisa, foi utilizada a técnica da “bola de neve”, caracterizada como uma forma de amostra não probabilística, que dispõe de cadeias de referências (VINUTO, 2014). A execução do método se constrói do seguinte modo:

[...] para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, [...] assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise (VINUTO, 2014, p. 203).

Saliento que não recorri estritamente a números ou estatísticas para a definição quantitativa de participantes, mas às contribuições de cada trajetória para o cumprimento dos objetivos deste trabalho. O que priorizei aqui foi uma estratégia para examinar, de forma contextualizada, as potencialidades qualitativas das

38 Pessoas autodeclaradas pretas e pardas compõem a população negra no Brasil segundo o IBGE. Neste estudo, lançarei mão dessa classificação.

39 A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. A designação reconhece que existem surtos de doença em vários países e regiões do mundo. Até a presente data (06 de dezembro de 2021), o vírus já acometeu mais de 266 milhões de pessoas em todo o mundo. No Brasil, mais de 22,1 milhões contraíram a doença, sendo mais de 616 mil vítimas fatais.

narrativas e das vivências contadas por cada participante da pesquisa, tal qual apontam as preocupações e pretensões dos estudos qualitativos em proporcionar análises profundas das experiências humanas (DAL-FARRA, 2013).

Entretanto, para evitar uma saturação e viabilizar a análise do material empírico, em decorrência das limitações temporais para a execução desta pesquisa, foram consideradas como válidas apenas as entrevistas agendadas, iniciadas e/ou finalizadas entre os dias 14 de julho e 14 agosto de 2021. Esse curto período foi definido a partir das consequências das demandas, barreiras e impedimentos enfrentados ao longo dos quase três meses de tramitação do processo para a emissão do parecer favorável para a execução deste estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB (ANEXO A). Avalio que parte dos empecilhos impostos pelo órgão estão diretamente relacionados à temática aqui apresentada e ao modo como está estruturada a pesquisa, desde o estilo de escrita até as estratégias metodológicas criadas e/ou adotadas⁴⁰.

Para o acesso aos estudantes, produção e análise do material empírico, estruturei as seguintes ferramentas, passos e estratégias metodológicas:

Divulgação da pesquisa

Após emissão do parecer favorável do Comitê de Ética, nº 4.827.497, foi produzido um convite contendo informações sobre os objetivos, contribuições da pesquisa e um *link* para o formulário individual de interesse. O convite foi encaminhado em grupos acadêmicos formados por estudantes da UFPB no Whatsapp⁴¹, aos quais também tenho acesso e para pessoas conhecidas que, a meu ver, poderiam se interessar pela pesquisa para comporem o grupo de *informantes-chaves* (VINUTO, 2014). O *link* de acesso para o formulário ficou disponível até o prazo final para a realização das entrevistas.

40 As pesquisas científicas, sobretudo as que abordam questões sociais como o racismo, a homotransfobia e demais violências que assolam a nossa sociedade, vêm sendo fortemente e ideologicamente atacadas pelos representantes políticos vigentes. Desde 2018, após a eleição do então Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, inúmeros retrocessos foram sendo acumulados. As pautas conservadoras levantadas pela atual gestão, muitas vezes sustentadas por notícias falsas (*fake news*), inibiram potencialmente as discussões sobre temáticas como raça/racismo, gênero e sexualidades, especificamente nas ciências humanas e na educação.

41 O Whatsapp é um aplicativo de mensagens instantâneas, que permite trocar informações por meio de textos, áudios ou vídeos com os seus contatos. Também é possível criar grupos privados com apenas contatos selecionados pelos(as) administradores(as).

Formulário individual de interesse

O formulário *on-line* (APÊNDICE A) foi criado a partir da plataforma do *Google forms*⁴² e teve como objetivo reunir informações básicas (nome/contatos/curso), indicações de novas pessoas, e assinatura eletrônica do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Esta assinatura se deu por meio da resposta de uma pergunta **obrigatória** de múltipla escolha que continha duas opções de resposta: “Sim” e “Não”, desse modo, concordando ou discordando dos termos e condições descritos no TCLE. Cabe a ressalva que a plataforma não permite a efetivação do envio do formulário sem o devido preenchimento das respostas marcadas como obrigatórias. Para esta pesquisa, a único campo não obrigatório foi o destinado à realização de indicações de novos possíveis participantes. Esta função de segurança da plataforma permitiu o compromisso ético de garantia da anuência dos participantes da pesquisa.

Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Todos os voluntários tiveram acesso à leitura dos objetivos, possíveis riscos, benefícios e procedimentos da pesquisa. Nesse sentido, os interessados só foram considerados efetivamente como participantes da pesquisa após a assinatura eletrônica (conforme descrito anteriormente) do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Informo que esse procedimento foi fundamental para garantir sigilo e confidencialidade das informações individuais, divulgação à comunidade acadêmica e demais públicos apenas das informações que foram autorizadas pelos participantes, bem como a garantia da não obrigatoriedade de interação ou partilha de informações em caso de desconforto durante a realização das entrevistas narrativas. Além disso, os participantes tiveram a livre escolha para a permanecer ou desistir da pesquisa a qualquer momento, conforme as normas para a realização de Pesquisas com Seres Humanos e atendendo aos critérios da Bioética do Conselho Nacional de Saúde, na Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016).

42 O *Google forms* trata-se de um serviço *on-line* gratuito, fornecido pela empresa Google LLC, para criação de formulários, onde os usuários(as) podem produzir pesquisas de múltipla escolha, elaborar questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.

Conferência dos formulários e formação do grupo de participantes

Após o envio dos formulários por parte dos estudantes, eles foram encaminhados de forma automática para o *e-mail* institucional usado durante a construção da pesquisa, com cópia para o endereço de *e-mail* utilizado pelos estudantes no ato do preenchimento. Cabe explicitar que os estudantes receberam apenas a cópia do seu próprio formulário, não tendo acesso aos demais. Após o recebimento das respostas dos formulários, executei os seguintes passos: 1. Organizei e conferi as respostas através de uma planilha; 2. Conferi as indicações⁴³ feitas pelos estudantes (que concordaram e assinaram o TCLE) durante o preenchimento do formulário, bem como realizei cruzamento das informações para detectar possíveis repetições; 3. Contatei as pessoas indicadas para o encaminhamento do convite; 4. Estructurei em uma planilha com o grupo de participantes conforme os critérios de inclusão e exclusão; 5. Agendei as entrevistas narrativas *on-line* com os participantes da pesquisa, de acordo com as suas disponibilidades de horários.

Foram convidados 15 estudantes de diversos cursos de graduação, destes: 5 não responderam ou não agendaram dentro do prazo previsto; 4 não atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa; 6 assinaram o TCLE. Dos que assinaram o termo, 1 não realizou o agendamento da entrevista e 5 aceitaram participar da entrevista, porém, devido aos critérios de inclusão supracitados, um deles precisou ser desligado do grupo de participantes, uma vez que havia realizado o trancamento do curso há 2 anos; cabe salientar que esta informação só foi passada durante a realização da entrevista. Destarte, o material empírico desta pesquisa foi produzido a partir das entrevistas narrativas de 4 estudantes de cursos de graduação do *Campus I* da UFPB, sendo respectivamente: um estudante do bacharelado em Educação física, vinculado ao CCS; um do bacharelado em Radialismo, vinculado ao CCTA; um da licenciatura em Letras Inglês, vinculado ao CCHLA; e um do bacharelado em Turismo, vinculado ao CCTA.

⁴³ Algumas indicações foram feitas informalmente por pessoas que se interessaram em participar da pesquisa, mas que não atendiam aos critérios de inclusão da pesquisa.

Produção do material empírico

A produção do material empírico por meio de entrevistas narrativas (**roteiro de entrevista no APÊNDICE B**) me permitiu criar uma conexão com as histórias dos participantes desta pesquisa, possibilitando acessar as narrativas para reconstruir os acontecimentos e atravessamentos das/nas suas vivências. Esta técnica foi desenvolvida por Fritz Schütze (ano em que desenvolveu a técnica), buscando desmontar o modelo tradicional de “*bate-volta*” de perguntas e respostas de forma estruturada e inflexível das entrevistas tradicionais (SCHÜTZE, 2011). Como forma de entrevista não estruturada e de profundidade, o seu objetivo é “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 93), partindo da espontaneidade da narração dos acontecimentos, da linguagem própria de quem conta, da construção de uma cosmovisão particular, não restrita ao enquadramento de respostas a perguntas específicas.

Para Benedito Eugênio e Lucas Trindade (2017b), as entrevistas narrativas buscam romper com modelos de instrumentos estruturados de investigação, uma vez que, ao versarem sobre as histórias individuais, objetivam também entender como elas são construídas dentro de um coletivo social, buscando compreender como as trajetórias são/estão moldadas pelas estruturas sociais, atentando fortemente para as suas nuances no contexto sociopolítico-cultural. No entendimento dos autores:

As entrevistas narrativas se propõem, a priori, a trabalhar com fatos sociais, as experiências individuais e coletivas e, sobretudo, com histórias de vida dentro de um contexto sócio-histórico. Elas possibilitam identificar e refletir sobre aspectos característicos a partir dos quais produzem histórias cruzadas entre o individual e o contexto social coletivo. Sendo assim, a narrativa é fundamental para a construção da noção de coletivo (EUGÊNIO; TRINDADE, 2017b, p. 121).

Dizer sobre a construção de uma noção de coletivo, para os autores, não implica no borramento das singularidades narrativas, ao contrário, revelaram novos entendimentos, novos olhares, a partir das suas próprias experiências, das micronarrativas. Em sintonia, ao lançar mão dessa metodologia de investigação, busquei também compreender como as trajetórias dos estudantes participantes

desta pesquisa, a partir da localidade e temporalidade das suas narrativas e dos seus modos de vida, são/estão atravessados também pela cultura e por estruturas sociopolíticas e de poder.

Conhecendo os limites discursivos da entrevista, a escolha desta metodologia qualitativa de investigação objetivou a escuta dos participantes e a valorização das potencialidades da oralidade, do dito, do vivido que, generosamente, é apresentado/contado/compartilhado durante o processo, narrando não somente fatos, mas os sentidos, significados e as interpretações das dores e sabores das suas trajetórias (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006). Tomo, aqui, a partir das elaborações da intelectual negra brasileira Azoilda Trindade (2005), a oralidade como uma potência ancestral afro-brasileira que nos conecta com os “valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração” (TRINDADE, 2005, p. 30).

Dialogando com Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002), toda experiência humana pode ser narrada, afinal é também por meio da oralidade e das narrativas que rememoramos aquilo que nos marca, os acontecimentos que ajudam a contar quem somos, de onde viemos e os lugares que ocupamos. Assim, organizam em sequência as experiências que narram a construção da nossa vida individual e social, conectando as histórias no tempo aos seus significados para a construção de um enredo para a narração. Em outros termos, um movimento de seleção e articulação das pequenas e grandes histórias, partindo dos contextos, sentidos e implicações que as atravessam a todo momento, demarcando os inícios e os fins. Assim, pode-se dizer que as narrações são locais, temporais e versam sobre os sistemas simbólicos de quem conta as histórias dentro dos seus enredos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Penso a experiência a partir das elaborações de Jorge Larrosa Bondia (2002), como tudo aquilo que nos passa, que nos acontece e que nos toca, que nos transforma, por extensão, não sendo um mero conglomerado de informações, mas aquilo que nos afeta e que produz saberes a partir do vivido. Ao me direcionar para as entrevistas narrativas me dispus a reportar aos saberes das experiências que, como suscita o autor, não se trata do saber das coisas, sobre as coisas, mas da sua experimentação e afetação, entendendo, a partir do autor, o sujeito da experiência como uma superfície sensível, marcada por afetações e que produz afetações,

desenha marcas, constrói rastros e afetos. Larrosa Bondia (2002) define o sujeito da experiência como sendo, antes de qualquer coisa, aquele que se permite abrir espaço para que os acontecimentos possam emergir; desse modo: “[...] é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (BONDIA, 2002, p. 25).

Foi a partir dos saberes da experiência que me aproximei dos sujeitos da experiência que compuseram esta pesquisa, partindo das suas narrativas, entendendo que elas atribuem sentidos aos acontecimentos, articulando-os sequencialmente e temporalmente, permitindo aos narradores a construção imagética e discursiva de suas trajetórias, em uma subjetiva e possível invenção de si (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006). Estabelecendo movimento de articulação entre as elaborações de Inês Teixeira e Karla Pádua (2006) e de Jorge Larrosa (2002), penso a entrevista narrativa como espaço em que os sujeitos da experiência possam dizer sobre os seus acontecimentos, sobre as experiências que se construíram/constroem ao longo das suas vidas, mais especificamente, nas suas trajetórias educacionais, tomando estes saberes como finitos, únicos e contextuais, que versam sobre as identidades individuais, mas também, em certa medida, sobre as identidades sociais.

Desse modo, parto das elaborações de Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002), para sistematizar os procedimentos e regras para o desenvolvimento das entrevistas narrativas nesta pesquisa. Segundo a autora e o autor, ela se processa em quatro fases: I) Inicial; II) Narração central; III) Fase de perguntas; IV) Fala conclusiva. Anterior às fases supracitadas, a autora e o autor apontam para a necessidade de uma fase de *preparação da entrevista*, que pressupõe as aproximações com o campo para compreender o que se pretende investigar – no caso desta pesquisa, como os estudantes negros e *gays* dos cursos de graduação da UFPB experienciam as suas trajetórias educacionais, articuladas aos seus atravessamentos de raça e sexualidades? – para encontrar as lacunas que a narrativa pretende preencher. Com base nesses interesses de pesquisa, avança-se para a formulação das *questões exmanentes* que, para Jovchelovitch e Bauer (2002), dizem respeito a questões de interesse de quem pesquisa, a partir das suas elaborações, implicações e linguagens (**ver APÊNDICE B**).

Cabe ressaltar que essas questões não são necessariamente estruturantes, fixas, pelo contrário, são as primeiras elaborações, são possíveis “pontos de partida” para as histórias. Nesse sentido, elas não anulam a possibilidade da emergência de novas questões, de novos acontecimentos durante a produção do material empírico, denominadas pela autora e pelo autor como *questões imanentes*. “O ponto crucial da tarefa é traduzir as questões exmanentes em questões imanentes, ancorando questões exmanentes na narração, e fazendo uso exclusivamente da própria linguagem do entrevistado” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97). A partir destes elementos seguem as próximas fases:

Fase I – de Iniciação: consiste na fase de apresentação e contextualização da pesquisa e das suas fases para os participantes, seguida da solicitação de autorização para iniciar as gravações. Nesse momento, era iniciada a introdução do primeiro tópico, ou seja, uma questão de caráter amplo que objetiva deslanchar a narração. Aqui lancei mão da seguinte provocação: “Me conte como foi a sua trajetória escolar”.

Fase II – da narração central: nessa fase, deve-se evitar interrupções, até o aparecimento do que Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002) irão chamar de “coda”, ou seja, sinais de esgotamento da história contada pelo participante. Neste caso, pode-se introduzir novas questões desde que não atrapalhem a narração.

Fase III – de questionamento: Momento em que as questões exmanentes são traduzidas em imanentes, ou seja, é o momento em que se pode introduzir provocações/temáticas/questões. Entretanto, deve haver muita cautela para que esta fase não seja iniciada antes do esgotamento da narrativa central.

Fase IV – de elaboração da fala conclusiva: Após a finalização de todo o processo narrativo, com o gravador desligado, pode-se introduzir de forma leve e descontraída novas provocações, com questões do tipo “por quê?”; podem surgir novas produções empíricas, que podem ser anotadas em um diário de campo e, posteriormente, analisadas. Esse tipo de questão só poderá ser realizado nesta fase, para evitar induções de justificativas e racionalizações, para manter a espontaneidade das narrativas.

Em cumprimento das medidas sanitárias de distanciamento social vigentes na cidade de João Pessoa, lócus deste estudo, e em todo o território nacional em decorrência da pandemia da Covid-19, toda a produção do material empírico desta pesquisa foi realizada de forma *on-line*. Nesse sentido, todas as fases supracitadas

para o desenvolvimento das entrevistas narrativas foram transpostas para o ambiente virtual. Como afirma Flick (2009):

A entrevista online pode ser organizada em uma forma síncrona, que significa que o pesquisador entra em contato com seu participante em uma sala de bate-papo (chat), na qual pode trocar diretamente perguntas e respostas enquanto ambos estão online ao mesmo tempo. Isso fica muito próximo da troca verbal em uma entrevista cara a cara (FLICK, 2009, p. 241).

Partindo deste entendimento, o desenvolvimento das entrevistas narrativas foi realizado de forma síncrona, por meio da plataforma de reuniões *on-line* Google Meet⁴⁴. Estas foram, mediante a autorização dos participantes, devidamente gravadas e, posteriormente, revisadas para execução da transcrição das narrativas e realização da análise do material empírico.

Para Jeane Félix (2012), a entrevista narrativa *on-line* permite (re)criar e adaptar estratégias, ao passo que também apresenta certas vantagens e desvantagens. Nesse sentido, *estar em campo* virtualmente, como suscita a autora, permitiu-me acessar algumas vantagens como, por exemplo, favorecer o anonimato dos participantes (caso desejado por ele), *conectar-me* com participantes residenciados em diversos lugares, em horários e datas variadas que, no meu entender foram estratégias metodológicas importantes e cruciais em tempos de pandemia e de isolamento social, visto que parte dos entrevistados não estava em João Pessoa. Em contraponto, no caso deste estudo, a principal desvantagem foi o surgimento de dificuldades de acesso ou instabilidades durante o uso da internet, que limitaram momentaneamente a comunicação em alguns casos. Entretanto, essas intercorrências não inviabilizaram a execução do trabalho.

Análise do material empírico

Dialogando com as posturas assumidas ao longo desta seção, optei por realizar uma análise temática (AT) do material empírico, por entender que esse

44 O *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google LLT. A plataforma permite a criação de salas privadas para reuniões *on-line*. Seguido desse passo, um *link* que é gerado para restringir o acesso apenas aos seus portadores(as). Ainda como mecanismo de segurança e privacidade, a efetivação do acesso dos(as) portadores(as) do *link* só acontece após a autorização do(a) administrador(a) da sala. A plataforma permite a gravação das reuniões pelo(a) administrador(a).

método permite exercer uma postura analítica indutiva, sem bases teórico-metodológicas fixas, dadas *a priori*, possibilitando reflexões a partir de uma análise detalhada e flexível de temas recorrentes nas narrativas dos participantes. Por meio dessa liberdade teórica, a AT permite a pluralização da utilização dos códigos gerados para fazer comparações e análises a partir de diversos referenciais teóricos. O método fornece uma ferramenta de pesquisa flexível, útil e acessível tanto para o seu desenvolvimento quanto para o entendimento do/a leitor/a (ROSA; MACKEDANZ, 2021).

A AT, conforme proposta por Virgínia Braun e Victoria Clarke (2006), é “originalmente desenvolvida no contexto da Psicologia e mais comumente utilizada na área da saúde, como forma de tratamento do discurso e do texto na área da Educação” (ROSA; MACKEDANZ, 2021, p. 05). Braun e Clarke (2006) a definem como sendo um método de análise qualitativa que permite identificar, analisar e relatar padrões ou temas dentro do material empírico, podendo potencialmente fornecer um conjunto complexo, rico e detalhado de dados, bem como criar condições para uma análise interpretativa deles. No entendimento das autoras, a AT é diversa, pouco demarcada, mas amplamente utilizada; defende que o método não deve ser restringido a um processo de codificação temática ou como um processo realizado dentro das tradições analíticas, mas entendida como uma abordagem específica por direito próprio (BROUN; CLARKE, 2006).

A AT “envolve a busca a partir de um conjunto de dados, seja originário de entrevistas, grupos focais ou de uma série de textos, a fim de encontrar os padrões repetidos de significado” (ROSA; MACKEDANZ, 2021, p. 11). Esse conjunto de dados é organizado em códigos e, posteriormente, em temas. Esses temas, podem ser identificados de modo indutivo – com o qual opere nesta pesquisa – ou dedutivo. Braun e Clarke (2006) apontam a análise indutiva como um processo de codificação que não emerge de um quadro de codificação dado *a priori*, baseado em teorias ou preceitos definidos pelo/a pesquisador/a, ou seja, essa perspectiva parte das fontes para os argumentos, nas quais os temas estão fortemente ligados ao campo. Por sua vez, a análise dedutiva se expressa proporcionalmente oposta à indutiva, isto é, dos argumentos para as fontes, situando-se em categorias previamente definidas, muitas vezes em diálogo fixo com a literatura e/ou construções empíricas. No entanto, é importante destacar que adotar uma perspectiva indutiva não significa

renunciar aos compromissos teóricos e epistemológicos, afinal os dados não serão codificados em um vácuo epistemológico (BROUN; CLARKE, 2006).

A AT permite construir descrições direcionadas e detalhadas sobre grupos ou temas específicos. Para isso, é necessário identificar o seu nível, sendo semântico ou latente. Na perspectiva semântica não existe preocupação em ir além do dito pelo participante, os temas são identificados a partir de significações explícitas. Já a perspectiva latente se preocupa com a identificação de atravessamentos, ideologias, implicações, conceitualizações, para além do conteúdo semântico (BRAUN; CLARKE, 2006; ROSA; MACKEDANZ, 2021).

Cabe salientar que a AT pode se apresentar de diferentes formas: essencialista/realista; construtiva e contextualizada. A primeira relata as experiências dos/as participantes; a segunda examina como o significado dessas experiências e realidades emerge de discursos operantes na sociedade; por fim, o método contextualizado está situado entre os dois polos. Nesse sentido, a AT se molda tanto para refletir sobre a realidade como para problematizar a superfície da realidade (BRAUN; CLARKE, 2006; ROSA; MACKEDANZ, 2021).

Penso que a AT dialoga fortemente com a perspectiva de valorização da escrita que vem sendo defendida ao longo desta dissertação, uma vez que entende que o ato de “escrever é parte integrante de análise, não algo que ocorre no final, como acontece com as análises estatísticas” (BROUN; CLARKE, 2006, p. 16). Além disso, nessa perspectiva, são valorizados os registros constantes de ideias, memórias das entrevistas, rascunhos e esquemas; portanto, a escrita não é vista como uma redação mecânica que finda em si mesma, mas como parte do todo, devendo começar desde a primeira fase das análises, demonstrando a implicação do/a pesquisador/a na (re)construção e transformação constante do material empírico (BROUN; CLARKE, 2006; SOUZA, 2019).

As autoras, Virgínia Braun e Victoria Clarke (2006), apresentam seis fases para a realização de uma análise temática, a saber:

Fase I – Familiarização com os dados: pressupõe uma imersão no material empírico, a partir da sua produção – no caso desta pesquisa, realização das entrevistas narrativas –, transcrição das falas dos/as participantes, sua revisão e repetidas leituras para identificação das aproximações e distanciamentos nas narrativas.

Fase II – Geração de códigos iniciais: fase de codificação e agrupamento dos aspectos importantes apresentados no material empírico e que podem, sistematicamente, tornar-se temas, identificados a partir das suas características semânticas ou latentes.

Fase III – Busca por temas: fase de organização e triagem dos códigos, identificando os temas principais iniciais e os subtemas.

Fase IV – Revisão dos temas: fase de verificação e revisão dos extratos codificados, refinamento dos temas e organização do mapa temático inicial, ou seja, uma organização gráfica dos padrões de dados e as suas relações.

Fase V – Definição e denominação dos temas: essa fase tem início com a construção de um mapa temático satisfatório, seguido dos últimos retoques, um refinamento dos temas, definindo as características principais de cada um deles e suas complementariedades. Os nomes escolhidos para os temas devem ser concisos e explicativos para os/as leitores/as.

Fase VI – Produção do relatório: esta fase diz respeito à construção da análise e escrita final, contendo extratos e experiências que apresentem a essência de cada tema.

Nesta seção foram apresentadas as escolhas epistemológicas e as estratégias metodológicas com as quais operei durante (des)construção desta pesquisa. Na seção a seguir, serão apresentadas as análises do material empírico a partir da escolhas e implicações teóricas apresentadas na seção anterior: *Escurecendo a cor do lápis: (con)fusão teórica.*

4 ILUSTRANDO TRAJETÓRIAS: Análises e discussões

“Da 4ª à 8ª série eu estudava nessa escola e era um inferno, a diversão dos meninos era voltar pra casa jogando pedra em mim, isso eu não sei se por ser preto ou ser gay” (JETFIRE, 2021).

(Estudante de Educação Física)

Somos o que lembramos e aquilo que resolvemos esquecer (IZQUIERDO, 2018). Memórias. Elas provêm das nossas experiências, produzem saberes e ensinam para as outras pessoas sobre nós, sobre o que nos constitui e os caminhos que percorremos. Ivan Izquierdo (2018) entende a memória, no singular, como sendo um modo de aquisição, formação e evocação de informações, ou seja, a capacidade geral do cérebro de guardar e resgatar o que é internalizado ao longo da nossa vida. No entendimento do autor, o uso do termo no plural, memórias, é a forma mais adequada para conseguir designá-las e dar conta das suas inúmeras possibilidades de emergência a partir do que experienciamos.

Aquilo que lembramos e o que esquecemos voluntariamente dizem sobre quem somos e sobre o que podemos ou queremos ser, permite-nos (re)construir um futuro baseado nas memórias pulsantes das nossas experiências. Para Ivan Izquierdo (2018), as memórias envolvem abstrações e processos de aprendizagens, afinal, só lembramos daquilo que gravamos e aprendemos, podendo ser construídas em segundos, semanas ou até em anos; umas são mais visuais, outras mais sensoriais ou motoras, algumas surgem da associação de um conjunto de várias memórias, mas todas se encaminham para delinear a nossa personalidade, os nossos modos de ser, estar, pensar e agir (IZQUIERDO, 2018).

Por este entendimento, parto das memórias narradas pelos quatro participantes da pesquisa durante as entrevistas para construir, na seção a seguir, breves apresentações, memórias narrativas, envolvendo as experiências e aprendizagens (re)construídas ao longo das suas trajetórias de vida e educacionais, desenhando pistas que ajudarão na compreensão dos temas a serem analisados nas seções subsequentes.

4.1 Rabiscando memórias narrativas: apresentação dos participantes

4.1.1 “Nos *games* as pessoas me conhecem por Jetfire⁴⁵”

Eu não posso escolher uma, mas algumas (memórias), posso dizer duas: aqui perto de Guarabira tem um balneário que é feito da corrente de um rio, eles fazem piscinas artificiais, o rio vai passando de piscina para piscina e depois ele segue o caminho dele, é chamado Poço Escuro. Na minha primeira infância, a minha família

45 O participante escolheu esse nome considerando as suas experiências com o universo dos jogos de tela, sendo esse um dos seus *nikenames* ou apelidos nos jogos *on-line*. Em tradução livre, Jetfire significa jato de fogo.

fazia muito caminho pra lá e a gente ia de fusca. Eu tenho essas memórias como porto seguro guardadas lá no fundo do peito. A segunda é bem similar, eu e minha família íamos de fusca lá para a Baía da Traição/PB, eu tenho a memória da gente nesse fusca indo passar férias lá. Acho que isso está relacionado ao medo que eu tenho da perda e da relação com a minha família. Essas memórias são as que eu mais gosto e vou levar para a vida inteira. Eu não tenho outras memórias porque na infância a gente guarda muita memória ruim e que eu não quero lembrar. Meu pai não tem mais o fusca, mas tem as memórias (JETFIRE, 2021).

Parafraseando os versos ditos por Jetfire durante a nossa prosa: “Filho de fé pede licença, para os trabalhos começar”. Aqui, peço licença para pegar carona no fusca, guiado por essas memórias que ajudam a contar quem ele é, e os caminhos percorridos por ele durante a sua trajetória de vida e educacional até aqui. Jetfire tem 28 anos, é natural da cidade de Guarabira/PB⁴⁶, onde passou todo o período da infância e adolescência. Ele é licenciado em Educação Física pela UFPB e, atualmente, é aluno do curso de bacharelado em Educação Física⁴⁷ na mesma instituição, ambos vinculados ao Centro de Ciências da Saúde (CCS). Antes de ingressar nesses dois cursos, foi aluno do curso de Engenharia de alimentos, vinculado ao Centro de Tecnologia da UFPB. Residiu em João Pessoa entre os anos 2011 e 2019 para estudar, mas foi impulsionado por motivações financeiras a retornar para a casa dos seus pais na sua cidade natal, após o fim do seu auxílio moradia fornecido pela PRAPE, pela falta de perspectiva de emprego e, por fim, pelo início da pandemia da Covid-19. Atualmente, trabalha de forma autônoma com massoterapia e terapias alternativas. Sobre a escolha dos cursos e o seu ingresso na universidade, Jetfire relata:

Eu passei em vários vestibulares quando eu fiz, eu passei em História (em Guarabira), passei em Ciências da Computação pelo Enem na UFPB, que me arrependo de não ter ido cursar, mas acabei ficando em Engenharia de Alimentos que passei no processo seletivo seriado, que era o antigo vestibular da UFPB. Foi mais confortável, meu pai gosta... Falei: vou fazer! Só que não deu certo, tive “N” problemas, meu pai teve câncer, minha mãe perdeu a visão, eu descobri uma doença... Aí eu fiz o que? Larguei o curso! Depois de três anos, obviamente, não estava

46 O Município de Guarabira está localizado no estado da Paraíba, na região do Brejo paraibano, possui cerca de 59 mil habitantes e está situada a 98Km da capital, João Pessoa.

47 Saliento, a partir da minha implicação com o lócus, que é comum a prática de ingresso automático dos/as graduados/as em licenciatura ou bacharelado em Educação Física pela UFPB no curso de habilitação oposta à da sua formação inicial, com vistas à ampliação do campo de atuação profissional. Ao optar por essa forma de ingresso, os/as egressos/as têm em média 50% das disciplinas curriculares aproveitadas no histórico curricular. Essa prática é assegurada pelos artigos 113 e 114 da Resolução do CONSEPE/UFPB n.º 29/2020.

dando certo, não tinha dinheiro, morava de favor, “N” problemas... Aí fui pra saúde, vendo a vida de uma perspectiva totalmente diferente. Quem vive de engenharia tem uma outra perspectiva, é um mundo totalmente diferente de quem estuda saúde. Vi que a nota de Enem deu, aí tentei outra coisa (JETFIRE, 2021).

Enquanto proseávamos no dia 19 de julho de 2021, em meio ao barulho dos carros e do vento, Jetfire se mostrava entusiasmado para contar a sua trajetória. Penso que viu, nesta pesquisa, um espaço aberto para construir os seus enredos e narrar as suas histórias, que se mostravam, assim como a minha, “entre becos e vielas”, encurraladas por medos, dores, inseguranças, violências, solidão, silenciamentos, mas também pontilhadas de esperança e embebidas de resistência. Jetfire optou por prosearmos (virtualmente) do lado de fora da sua casa. Inicialmente ficamos na calçada, durante esse tempo, ele falava de forma cautelosa e tom baixo, depois seguimos em caminhada pelas ruas do seu bairro que pareciam inspirar mais liberdade e para evitar que a sua mãe ouvisse a conversa; afinal, a maioria dos assuntos que discutimos eram tabus no seio da sua família, sobretudo, a sua sexualidade.

Sem que houvesse intenção dele, em meio ao breu da noite, conheci (pela tela) um pouco do lugar onde ele relatou inúmeras agressões no período escolar, inclusive, físicas por ser negro e *gay*, como a descrita na abertura desta seção. Tive uma pequena amostra disso quando uma motocicleta, aparentemente com dois rapazes, passou por ele, buzinou e disse algumas palavras em tom de zombaria. Durante 1h e 44 min de conversa, a todo momento, tive a sensação de que Jetfire precisava falar, ele queria ser ouvido, não se preocupou em abreviar as histórias ou acelerar as falas. Sua narrativa se misturava, muitas vezes, às suas expressões de melancolia e angústia ao rememorar as suas histórias. Em determinado momento da prosa, quando a sua internet móvel terminou, tivemos que retornar para a calçada da sua casa, voltamos para aquela fase da cautela e dos sussurros.

Sobre a sua trajetória educacional na UFPB, Jetfire narrou histórias de diversos momentos difíceis que teve que passar dentro e fora da universidade; algumas delas aparecerão ainda nesta seção, como: não ter, por um longo tempo, uma residência fixa por falta de dinheiro; ter que morar de favor; ter que esperar durante seis anos para ser contemplado por uma bolsa de auxílio estudantil; a falta de acolhimento e silenciamento por parte de alguns/as professores/as em sala de aula e em grupos de pesquisa da universidade; questionamento da sua aparência e

do seu jeito de falar; solidão e exclusão no *campus* I. Conta, também, sobre a importância do seu encontro com as discussões sobre negritude e o acolhimento encontrado por meio das danças populares, da religiosidade, da pesquisa e da comunidade fora da universidade, apresentado através do Grupo Imburana de Danças Populares da UFPB e os/as Mestres/as da cultura popular da Paraíba.

Encerro esta breve apresentação de Jetfire e sua trajetória, com suas palavras quando questionado sobre as motivações para seguir e como vem resistindo a todos os processos de exclusão vivenciados fora do espaço da universidade, bem como, a importância da sua família, nas figuras do seu pai e da sua mãe, durante esse processo:

É acordar pela manhã, engolir o choro e ir embora. [...] o que me move e o que me faz resistir é tentar mudar, apesar de não saber onde eu vou parar. O que me faz mover é saber que não vou ficar parado, sabe? Meu pai tem 82 anos (passou por um câncer), minha mãe tem 54 anos já é diabética e perdeu a visão, eu não sei até quando eles vão... eu tenho 28 anos, fiz curso superior mais por eles e eu não sei até quando eles vão estar aqui porque são pessoas doentes, então o que me move é o medo do teto desabar, o que me move é o medo do não dar certo. Eu não tenho uma fé certa, eu tenho é medo, o que me move é o medo de dar errado, o medo de não ter um prato de comida. [...] Não me sinto um profissional seguro pra nada, mas é isso... tem que engolir o choro e seguir, nem sempre eu engulo o choro, às vezes eu ponho pra fora. Ao levantar da cama a gente nem pode pensar, tem que levantar e ir embora, sabe quando a gente levanta rápido que chega a dar um enjoo? Eu faço isso todas as manhãs (JETFIRE, 2021).

4.1.2 “Me olhei no espelho e disse: essa é a Rhayka Vasquez!”

Antes de prosseguir, julgo necessário escurecer alguns pontos: primeiro, usarei ao longo desta seção os pronomes “ela” e “dela” para me referir ao pseudônimo Rhayka Vasquez, escolhido pelo participante, entendendo que se refere à sua persona *Drag queen*, inspirada no gênero feminino; segundo, afirmo que esta escolha não conflitua com critérios de inclusão e exclusão delimitados na seção anterior, afinal a arte *Drag* não é nem está relacionada à identidade de gênero ou orientação sexual de quem a produz, pois “ser *drag* se associa ao trabalho artístico, pois há a elaboração de uma personagem” (CHIDIAC; OLTRAMARI, 2004). Jaqueline Gomes de Jesus (2012, p. 18) entende que as/os “*Drag queens/kings* são transformistas, vivenciam a inversão do gênero como diversão, entretenimento e

espetáculo, não como identidade”. Portanto, “não se trata do que o indivíduo se sente em relação a sua própria percepção, tanto interna quanto externa: é, na verdade, o que esse indivíduo faz como expressão artística” (AMANAJÁS, 2014, p. 03).

Como visto, a arte *drag* pode ser desenvolvida por qualquer pessoa, independentemente da sua identidade de gênero ou orientação sexual, embora seu desenvolvimento tenha sido historicamente associado a figuras de homens *gays*. Nesse sentido, partindo de uma perspectiva binária, as pessoas que se inspiram no gênero feminino para construir a sua arte são denominadas de *Drag queens*, e as que se inspiram no gênero masculino são chamadas de *Drag kings* (JESUS, 2012).

O participante da pesquisa e criador da Rhayka Vasquez trabalhou durante um longo período como promotor de eventos na cidade de João Pessoa. Segundo ele, foi durante a preparação para um desses eventos, acompanhado por um amigo que também era seu colega de trabalho, que despertou o desejo de criar essa persona:

Foi a partir de uma brincadeira mesmo, nós tínhamos um evento marcado, que por incrível que pareça foi o último de toda a João Pessoa a acontecer antes da pandemia, estávamos planejando de irmos montados⁴⁸ para esse evento cujo a temática era drag, foi a partir dali que eu quis construir a personagem, me montar e me caracterizar. [...] Uma das pessoas que me motivaram também foi o meu último namorado, ele também se monta e me deu também essa motivação (RHAYKA VASQUEZ, 2021).

Rhayka Vasquez tem 28 anos, é natural da cidade de João Pessoa, mas reside a nove meses em São Paulo capital, motivada pela procura de uma colocação no mercado de trabalho e pela pandemia da Covid-19. Atualmente, trabalha como operadora de caixa em um posto de combustível e segue remotamente como estudante do 6º semestre do curso de licenciatura em Letras Inglês, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA–UFPB). Rhayka vem de uma família que, segundo ela, é quase toda formada por professores/as e isso contribuiu fortemente para a escolha pela docência. Apesar de relatar uma grande paixão pela língua inglesa, a licenciatura em Letras não foi a sua primeira opção; na realidade, ingressou primeiramente no curso Ciências Biológicas,

48 O termo *montação* é comumente usado para se referir ao processo de caracterização da personagem.

vinculado ao Centro de Ciências Exatas e da Natureza da UFPB, mas optou por trancá-lo e seguir a sua paixão pelo Inglês. Contudo, afirma que:

Durante o curso eu percebi que não quero atuar na área, mas eu tenho muito amor pelo curso e quero terminá-lo e obter o diploma. Apesar das pessoas sempre dizerem que eu tenho esse personagem professor muito bem empenhado, eu não me vejo como professor mesmo, ensinando em sala de aula, até pelo aspecto de que no Brasil o professor ainda é muito desvalorizado (RHAYKA VASQUEZ, 2021).

Em determinado momento da nossa conversa, no dia 09 de agosto de 2021, que durou cerca de uma hora, pedi a Rhayka que compartilhasse uma memória importante que ajudasse a contar sobre quem ela é:

Vem tanta coisa na cabeça. Uma memória que diga quem sou eu hoje em dia ou de toda a minha história... é que graças à universidade eu tive a oportunidade de ser um dos representantes do MEL (Movimento Espírito Lilás) e participei ativamente do comitê do MEL para a realização da Parada LGBT de João Pessoa e eu reconheço que a partir daquele momento verdadeiramente sou eu (RHAYKA VASQUEZ, 2021).

Durante a nossa prosa, Rhayka Vasquez ostentava o seu cabelo *Black Power* e o tomava como um símbolo de resistência e, com o seu jeito calmo e didático, fez questão de afirmar o quanto a universidade a ajudou no seu processo de autoaceitação, de autoconhecimento, por meio do contato reflexivo sobre a sua negritude e sexualidade. Em suas palavras:

[...] foi com as pessoas dentro da universidade à qual me identifiquei negro e capaz de qualquer coisa, tanto é que esse meu cabelinho eu só tenho ele hoje por conta da universidade, no passado, a minha mãe sempre raspava o meu cabelo por achar feio, minha mãe e a minha irmã sempre alisam os seus cabelos. Minha mãe é mais negra do que eu e não aceita de jeito nenhum o cabelo dela, apesar de ela ser muito bonita para mim; é lindo o cabelo dela, é linda a minha irmã, mas elas não se aceitam. Eu tenho esse meu cabelo cerca de um ano e meio, ou seja, foi essa construção, esses 11 anos dentro da universidade que me fizeram perceber que o cabelo é meu e eu faço o que quiser, eu já pintei de rosa, de azul, de verde, já alisei e hoje eu aceito muito mais o meu cabelo black do jeito que ele é por conta dessa vivência na universidade (RHAYKA VASQUEZ, 2021).

Rhayka compartilhou diversas violências sofridas durante a infância, desde *bullying* relacionado ao seu corpo, principalmente, envolvendo a sua baixa estatura, mas também outras violências relacionadas ao racismo e à homofobia. Relata que essas violências ocorreram, sobretudo, entre a 5ª e a 8ª série (atuais 6º e 9º anos) do ensino fundamental, incluindo agressões físicas por ser *gay* e negro. Preciso destacar algo que me tomou bastante a atenção durante a nossa prosa. Rhayka, a todo momento, reafirmava a sua concepção de educação e os seus reflexos na sua vida; em um dos trechos ela diz:

Eu penso (a educação) como um presente de Deus, uma dádiva. Além disso, eu tenho a educação como uma extensão daquilo que eu não quero que as pessoas pensem de mim ou vejam algo de mim, ou seja, eu sempre tomei os meus conhecimentos como uma forma de driblar esses xingamentos, os *bullies*, por eu ser de baixa estatura, por eu ser negro, por eu ser *gay* e pobre, eu tomo o meu conhecimento como uma arma. Até um momento atrás eu penso: eu posso ser tudo isso que a sociedade marginaliza, mas eu quero ter o conhecimento como uma arma para as pessoas não me chamarem, por exemplo, de burra, de incapaz ou que não sabe de algo (RHAYKA VASQUEZ, 2021).

Penso que este trecho traz elementos potentes para pensarmos como o espaço da educação pode ser interpretado como um ambiente para exercício de poder, mas me atentarei, nesse primeiro momento, apenas aos elementos descritivos e retomarei essa discussão na subseção 4.2.2. Trouxe esse fragmento para pontuar que Rhayka toma a educação e, por extensão, a universidade, como espaços de libertação e como ferramentas de defesa contra os ataques cotidianos, principalmente, no campo profissional, como destaca em outro momento da nossa conversa. Vejamos:

A educação é um ponto forte para mim. Antes dessa conversa eu fui desligado, a última empresa que trabalhei, não sei qual foi o motivo, mas eu percebi que era um lugar que eles não me queriam lá, apesar de ser sempre bastante empenhado, nunca ter me atrasado, sempre ter necessidade de aprender as funções pertinentes ao cargo mas, mesmo assim, eu fui desligado, não sei qual foi o motivo. [...] Foram eu e mais sete pessoas e, por incrível que pareça, mais três negros saíram, daí você já tira, né? Quando eu fui para o processo de admissão, como eu tenho ensino superior, posso apresentar declaração de curso, daí o gerente que compilou toda a minha documentação não aceitou, aí eu fiquei... Ué, mas essa é a minha situação escolar hoje, eu sou quase formado em Letras Inglês (RHAYKA VASQUEZ, 2021).

A deslegitimação do seu percurso formativo e educacional, presente nas suas experiências profissionais recentes, é algo que inquieta fortemente Rhayka, algo que produziu muitas memórias, contornando toda a nossa prosa. Esse processo de deslegitimação ou de questionamento da sua capacidade intelectual, segundo ela, não é vivenciado ou percebido por ela dentro do espaço acadêmico. Para Rhayka, os maiores desafios enfrentados na universidade são decorrentes da sua condição financeira. Ela narrou memórias sobre as dificuldades para conseguir chegar à universidade todos os dias por morar distante e, muitas vezes, por não ter dinheiro para pagar o transporte público, como também da dificuldade para conseguir conciliar o trabalho com os estudos. Com a emergência da pandemia da Covid-19 e a mudança de cidade, até o momento da nossa prosa, Rhayka afirma não ter conseguido acompanhar as aulas remotas por falta de equipamentos adequados e por não ter sido contemplada pelo auxílio instrumental fornecido pela UFPB durante esse período. Finalizo esta apresentação com as palavras da Rhayka sobre como ela encara esses desafios e como vem resistindo a eles:

Olha, eu vejo esses desafios como motivação para continuar a ser quem eu sou, independente de qualquer coisa, motiva a ser muito mais e a ter conhecimentos, seja no âmbito profissional, educacional ou até mesmo pessoal, motiva a sempre querer algo melhor para mim, para a minha família e para os demais, são essas coisas que me motivam a não desistir (RHAYKA VASQUEZ, 2021).

4.1.3 Lil⁴⁹: nas linhas da cultura *pop* construo reflexões sobre nós, gayzinhas pretas nesse mundo louco

Lil tem 23 anos, é compositor, músico, amante da cultura *pop*, do audiovisual, das histórias, das novelas, da arte. A sua ligação com o audiovisual surgiu desde muito cedo a partir das experiências vividas com a sua família durante a infância e adolescência, principalmente com o seu avô paterno, que é um grande amante das telenovelas e o introduziu no mundo da TV. Lil é natural de Recife/PE, mas reside em João Pessoa desde que começou a estudar Radialismo na UFPB, curso que é

49 Embora o participante tenha demonstrado interesse pelo uso do seu nome verdadeiro nesta pesquisa, por questões éticas delimitadas na seção anterior, optei por lhe atribuir um nome fictício, inspirado em um artista que declarou, ao longo da nossa conversa, ser uma das suas fontes de inspiração na música. Lil, nome fictício escolhido, é inspirado no *rapper*, cantor e compositor norte-americano Lil Nas X, um homem negro e *gay* que vem revolucionando o cenário da música *pop*, tensionando em suas obras discussões sobre negritude e sexualidade.

vinculado ao Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA–UFPB). Em suas palavras:

[...] Eu fui para o curso de Rádio e TV porque eu queria fazer música, mas eu não queria ser básico, eu queria fazer música e audiovisual também. [...] Como eu comecei a consumir muita cultura Pop, música, videoclipe e tudo mais, eu entendi que aquilo ali tinha uma potência muito grande. O audiovisual sempre fez muito parte da minha vida, nas novelas, nas músicas que eu ouvia com a minha avó, nos filmes que eu via com a minha mãe e depois na cultura *Pop*, acompanhando várias divas pop, vê-las fazendo clipe, achar aquilo incrível e querer fazer igual [...] Eu sempre gostei muito de roteiro, como eu acompanhava muitos filmes, novelas e programas de TV, sempre foi um universo que eu tive muito interesse, a partir disso eu fui ver a descrição do curso e vi que era possível aquilo ali (LIL, 2021).

Embora o curso formalmente tenha o nome de Radialismo, Lil, durante a nossa conversa no dia 11 de agosto de 2021, optou por se referir a ele como sendo Rádio e TV. Ele o fez por entender seu curso em uma perspectiva alargada, não restringindo o seu exercício ao espaço do rádio, abrindo possibilidades para outros veículos que produzem conteúdo audiovisual como a TV e a internet. Segundo Lil:

Antes de fazer Rádio e TV eu fazia Contabilidade, passei um período no curso, mas vi que não era para mim, reprovei a cadeira de Introdução a contabilidade que era a mais importante do curso e ainda estava fazendo em uma faculdade particular que era extremamente cara [...] Além de tudo isso, eu já tinha contato com a universidade pública porque os meus amigos já estavam lá, o meu primo também, eu convivia muito naquele espaço, ia para eventos e eu amava estar lá porque eu via um monte de gente diferente, um monte de gente que era parecida comigo e eu queria estar naquele lugar, eu estava em uma universidade particular e eu odiava todo mundo, achava todos muito “quadrinhos”, aquilo não era o meu lugar (LIL, 2021).

Lil se refere ao livre acesso e convívio que tinha com diversos/as alunos/as de uma universidade pública localizada na sua cidade natal, na qual também tentou ingressar no curso de Radialismo, antes de efetivamente se vincular à UFPB. Embora houvesse esse contato, ainda que exógeno com a universidade pública, Lil relata que a experiência do seu ingresso na UFPB não foi condizente com as suas expectativas, no que se refere ao processo de identificação com os/as discentes e

docentes, que eram majoritariamente brancos, bem como com respeito às suas identidades:

Quando eu vim aqui para a Paraíba, imaginei que seria incrível, que as pessoas iam me aceitar e me amar porque eu era parecido com elas e todo mundo era diferente, a gente iria se dar bem... só que eu cheguei aqui e foi um tapa na minha cara porque o racismo foi muito evidente. Na época, eu tinha um conflito muito grande porque não queria ser aquela gay chata, a militante, não queria ser vista dessa forma e eu me controlava muito para não falar as coisas, eu já estava meio que colocando alguns filtros, mas claro que em algum momento isso explodiu e eu não consegui mais. Eu me controlava tanto no começo que quando eu comecei a me sentir confortável naquele espaço, eu comecei a colocar para fora, e foi muito pra fora. [...] Teve uma situação muito específica que eu nunca vou esquecer, uma das minhas veteranas na época recepcionou a gente e teve uma vez que eu saí com ela em um “rolê”, eu estava falando alguma coisa sobre ser negro, aí ela virou para mim e falou: “Mas você nem é negro”, e eu falei: “se eu não sou negro, eu sou o que?”, ela respondeu “tu é sujo!” (LIL, 2021).

Durante o resgate das suas memórias, Lil narrou várias histórias envolvendo suas vivências durante a infância e adolescência, além do encontro primeiramente com a sua sexualidade, seguida das reflexões sobre a sua negritude: “[...] Esse processo de entender a minha sexualidade veio primeiro justamente porque não existia debate na minha família sobre ser negro, por exemplo, mesmo sendo uma família majoritariamente negra” (LIL, 2021). Lil destacou o acolhimento da sua mãe e a importância do seu primo mais velho, que foi o primeiro homem abertamente *gay* da família, juntamente com amigos/as mais próximos/as para o seu processo interno de descoberta da sua sexualidade e para o enfrentamento das violências e dificuldades vivenciadas ao longo da sua trajetória, sobretudo, na adolescência.

Foram longas e potentes horas de prosa, cerca de 2 horas e 15 minutos, nem as vi passar: foram tantas memórias resgatadas que se tornou impossível de resumilas em uma breve apresentação ou, proficuamente, analisar todas aqui, dados os limites deste trabalho. Lil elaborou longos enredos que contam acerca dos principais desafios relacionados à sua sexualidade e raça ao longo do seu processo formativo, acentuando-se fortemente no ensino superior. Quando questionado sobre as principais dificuldades encontradas na universidade, Lil destaca a falta de referência de professores/as negros/as, sobretudo que discutam as questões raciais criticamente, em seu curso. Em suas palavras:

Atualmente, nós temos bem mais autores negros, dá para ter mais referência com relação a isso, mas no meu curso é muito importante a nossa relação com os professores porque as vezes são eles que irão te ajudar a conseguir um estágio, a delimitar melhor o tema do seu TCC, da sua pesquisa ou de qualquer outro produto que você for fazer dentro da universidade, é o professor que vai conseguir olhar para você e o seu trabalho... Por exemplo, eu não consigo fazer um trabalho atualmente sem colocar a questão da negritude no meio, eu não consigo olhar para o mundo e para a vida sem pensar em negritude, sem pensar em racismo e as coisas que estão atreladas a isso. [...] Sinceramente, por mais progressistas e abertos que os meus professores sejam, eles não sabem o que é ser negro no Brasil, eles não sabem o que é a vivência, eles não sabem a nossa demanda porque eles não viveram o que a gente vive, por mais que a gente fale e pontue e que eles achem incrível e lindo, para mim, vai estar sempre naquele lugar de objeto de estudo, a negritude enquanto um objeto de estudo e não uma vivência de verdade. Esse é o lugar em que eu sempre me vejo quando estou debatendo com os professores sobre os meus trabalhos [...] eu tenho certeza que se fosse um professor negro consciente, porque eu já tive professor negro que era extremamente inconsciente a ponto de fazer comentário racista e não entender algumas coisas que a gente falava com ele, então, para mim, a minha maior dificuldade é a falta de professores negros, eu só tive um e foi péssima a minha experiência com ele, porque ele era uma pessoa extremamente complicada, era um professor incrível, muito inteligente, mas que era uma pessoa difícil de lidar, era uma pessoa que não ouvia, que não era compreensiva e isso dificultou não só a minha relação como a da minha turma inteira com ele (LIL, 2021).

As palavras de Lil suscitam inúmeras reflexões potentes e problematizações sobre a representatividade no campo docente, ocupação de espaços por pessoas negras e discussões sobre negritude no âmbito acadêmico, que não caberiam nesse primeiro momento, mas que serão mais bem abordadas na subseção 4.2.2.

4.1.4 Chris⁵⁰: “Eu percebo muito a questão da solidão desse meu lugar”

Eu sou adotado e sempre tive consciência que a minha família biológica existia e a gente tinha um contato mínimo. Quando eu tinha uns oito anos, em 2008, rolou uma proposta de eu ir morar com a minha mãe biológica, desde então eu morava com a minha mãe adotiva e como nossa relação foi sempre muito aberta, ela veio

50 Embora o participante tenha demonstrado interesse pelo uso do seu nome verdadeiro, por questões éticas delimitadas na seção anterior, optei por atribuir-lhe o nome fictício Chris. Este nome foi inspirado no personagem Chris Washington, interpretado por Daniel Kluuya, no filme “Corra!” (2017), do diretor Jordan Peele. O filme de terror/suspense aborda em sua trama situações de racismo e de objetificação de corpos negros em relações inter-raciais. A escolha dessa obra e personagem se deu a partir das minhas várias (re)visitas aos trechos da entrevista feita com o participante, que versavam sobre situações de racismo vivenciadas por ele em uma relação inter-racial.

conversar comigo e eu, com oito anos de idade, tomei a decisão de ir para o Rio de Janeiro em 2008, só que quando cheguei lá não foi o que eu imaginava, sabe? Eu fui porque eu também tenho três irmãos, eu era uma criança querendo conhecer os irmãos, mas quando eu cheguei lá me deparei com coisas que não eram interessantes em relação à religião. Eu sempre fui uma criança muito “viada”, tanto que eu digo que não precisei me assumir para a minha família adotiva porque todo mundo sempre soube e isso nunca foi uma questão. Chegando no Rio eu comecei a me deparar a ter que ir para a igreja, não digo que eu não gostava de ir, o fato era o quanto eu me sentia oprimido ali dentro, mesmo sendo muito pequeno eu tenho memórias de que eu não gostava de estar lá e que me sentia oprimido, porque eu sempre tive trejeitos então era muito perceptível e isso foi me afastando da religião e da minha mãe (biológica) também. Minha mãe, ela tentava acolher, mas assim... religião, né? Tu sabe como é a cabeça de uma pessoa evangélica... era bem fechada. Então, eu não gostava de ir para a igreja porque eu me sentia oprimido lá e também não gostava de ficar em casa porque eu me sentia oprimido pela minha mãe e pelo meu padrasto porque a minha relação com ele nunca foi muito boa, a gente nunca se deu muito bem (CHRIS, 2021).

Assim começou a nossa prosa, que durou cerca de uma hora. Em tom baixo, contido e tímido, Chris foi construindo os seus enredos e narrando suas histórias de vida, alinhavando as implicações da religião durante a infância e adolescência, com suas memórias do convívio familiar, escolar, dentro da igreja e do encontro com a sua sexualidade. Chris tem 20 anos, é natural da cidade de Alagoa Grande, no interior da Paraíba, morou no Rio de Janeiro dos 8 aos 14 anos e, atualmente, reside em João Pessoa, onde é estudante do curso de Turismo, vinculado ao Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA-UFPB). Inicialmente, o seu desejo era cursar o Bacharelado em Comunicação em Mídias digitais, vinculado ao CCHLA, entretanto:

[...] por algum motivo eu não consegui, não foi por falta de nota, foi um erro no Sisu⁵¹, inclusive, eu até ia tentar um processo contra porque eu tenho as provas, mas eu decidi que não. Aí, eu passei para Turismo que era a minha segunda opção e agora que estou no terceiro período e estou gostando (CHRIS 2021).

Diferentemente dos demais participantes, Chris ainda não pôde experienciar presencialmente a universidade. Ele é aluno do terceiro semestre e ingressou na UFPB durante o período de vigência das restrições sanitárias decorrentes da

51 O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é um sistema do Ministério da Educação para ofertar vagas em instituições públicas de ensino superior para candidatos/as participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

pandemia da Covid-19, em que as aulas passaram a acontecer remotamente, de formas síncrona e assíncrona. O espaço da universidade para Chris é um conjunto de telas, preenchido por imagens e sons de pessoas que nunca conheceu pessoalmente. Em suas palavras:

Podemos dizer que eu sou uma pessoa que tem muitos sonhos, eu tenho vontade de entrar na universidade, de fato, depois que tudo isso passar [...] eu conheço a UFPB por conta de amigos, mas eu nunca estive presencialmente lá, nunca tive a vivência de estar na universidade, estou no terceiro período, mas é online. Está sendo, literalmente, uma loucura (CHRIS, 2021).

Ao longo da conversa, Chris ressaltou, por diversas vezes, a importância do respeito encontrado no seu lar adotivo e as dificuldades encontradas no convívio com a sua mãe biológica e seu padrasto, sobretudo, as suas implicações nas (des)configurações no seu modo de ser, estar e conviver. Chris relatou muitas vezes ter sido ridicularizado por causa dos seus trejeitos, por ela, por ele e pelo ciclo de amigos/as de ambos, como ilustrado na abertura da seção II. Conta ter sido privado de construir amizades fora do âmbito da igreja:

[...] eles não permitiam que eu tivesse amigos. Já era difícil ter amigos na escola porque eu me sentia excluído e eles também não permitiam, minha vida tinha que ser dentro da igreja, com pessoas da igreja (CHRIS, 2021).

Na escola, a estratégia utilizada por Chris para tentar driblar as violências e ataques homofóbicos era o silêncio e a invisibilização; assim, ele se recolhia em um canto da sala e se privava de falar para não ser percebido. Retomarei e ilustrarei essa situação nas subseções seguintes.

Os minutos foram se passando e eu, sutilmente, fui percebendo como todas essas memórias ainda o abalavam fortemente, ao ponto de em alguns momentos ele sentir a necessidade de ter que parar, respirar e, às vezes, não saber como concluir as frases, o que o constrangia. Resolvi desligar a minha câmera do *notebook* e o deixei livre para fazer o mesmo, pensei naquele instante que talvez não tivesse que olhar diretamente em meus olhos, mesmo que pela tela, fosse o deixar mais confortável para falar, caso fosse o seu interesse. Penso que momentaneamente funcionou. Entretanto, em determinado momento da conversa, Chris relatou ter dificuldades de se abrir, de falar sobre si e das suas vivências com

outras pessoas, sobretudo, com outros homens negros *gays*, por nunca ter conseguido estabelecer uma relação de amizade que inspirasse abertura para tratar desses assuntos, desde a infância até a vida adulta. Fui, timidamente, percebendo emergir o Chris dos tempos da infância, narrado por ele. Em suas palavras:

Eu não sei dizer bem um motivo específico, acho que é mais a questão de socializar mesmo, de uma nova relação. O não se sentir confortável vem mais de mim do que do outro. Eu não sinto abertura para chegar e conversar. No geral, eu tenho dificuldade com pessoas (CHRIS, 2021).

Em relação às discussões sobre a sua negritude, Chris relata ser algo recente, com pouco mais de dois anos. Relaciona o fato de ser um homem negro de pele mais clara, com o fato de não ter sofrido de forma mais incisiva o racismo. Com relação à sua sexualidade, diz ter se entendido com homem *gay* aos 15 anos, durante o ensino médio, período em que relata estar mais maduro e conseguir enfrentar as violências. As nuances de ser um homem negro e *gay* emergiram, sobretudo, durante a construção de relações afetivas. Conta: “[...] fui pesquisar e assistir alguns vídeos sobre a solidão do homem negro, foi quando eu comecei a me entender, a entender o meu lugar, algumas ações e exclusões que eu sentia no meio LGBT” (CHRIS, 2021).

Encerro esta última apresentação, com o que conta Chris sobre os principais desafios encontrados dentro e fora da universidade por ser um homem negro *gay* e como tem resistido a eles:

Eu diria que o desafio seria viver, estar lá, acordando todos os dias e dando a cara a tapa. Sobre um desafio específico, eu acho que só em relação à socialização e interação mesmo, eu tenho certo bloqueio. Eu não tenho feito muita coisa, eu só vou seguindo o fluxo e isso atrapalha muito porque... Caiu a ficha agora que eu não faço muita coisa. Estou fazendo a mesma coisa que eu fazia quando era pequeno, vou me escondendo mais um pouquinho, ficando na sombra (CHRIS, 2021).

Nesta subseção, 4.1, optei por alicerçar e estruturar a apresentação dos participantes com as memórias narradas por eles, trazendo recortes das transcrições das suas entrevistas, por entender que a escrita dessas vivências não poderia ser reduzida às minhas interpretações do que foi compartilhado. Nesse sentido, fui criando brechas para que eles pudessem contar sobre si mesmos,

construindo os seus enredos e ilustrando as suas histórias. Como uma tentativa de aproximação e interlocução entre você leitor/a, os participantes que constroem esta pesquisa e eu, fui costurando a escrita com as impressões e sensações que tive durante as conversas com cada um deles, transcrevendo minhas percepções sobre as nuances que deram o tom de cada prosa. Prosseguindo com esta escolha ética, estética e política de escrita, seguirei na próxima subseção, 4.2, com a apresentação, sistematização e análise dos temas que constroem esta pesquisa, articulando-os aos referenciais teóricos apresentados na seção II: Escurecendo a cor do lápis: (con)fusão teórica.

4.2 “A placa de censura no meu rosto diz, não recomendado à sociedade”⁵²: uma análise temática das trajetórias de estudantes negros e gays da UFPB

*[...] Não olhe nos seus olhos
Não creia no seu coração
Não beba do seu copo
Não tenha compaixão
Diga não à aberração [...]*

(Não Recomendado – Caio Prado)

A canção, escrita e interpretada pelo artista brasileiro Caio Prado – que é um homem negro e *gay* –, carrega elementos que dialogam fortemente com a minha trajetória e com várias das histórias narradas pelos participantes, algumas delas já descritas anteriormente. Embora ela não seja objeto de estudo desta pesquisa, é possível, por meio dela, segundo Jéssica Silva e Nathália Sousa (2017), construir reflexões e interpretações sobre um discurso moral e conservador que está estruturado em princípios e em um conjunto de regras que orientam a sociedade. Nesse sentido, contrariar os princípios estruturados pela norma seria desviar de valores universalizantes que regem a conduta humana. Como já dito ao longo deste trabalho, essa norma tem cor, gênero, sexualidade e pertence a um determinado extrato social e econômico.

Metaforicamente, as placas de censura colocadas sobre os nossos corpos são como etiquetas que demarcam as curvas que fazemos e que nos desviam da linearidade esperada pela norma. Sofremos sanções transitando, como diz a

⁵² Trecho retirado da canção “Não recomendado”, do álbum “Variável Eloquente”, do artista Caio Prado (2014).

canção, de “uma foto, na denúncia de perigo na televisão” à “má influência, péssima aparência, menino indecente, viado”. As histórias compartilhadas pelos participantes da pesquisa, no meu entender, ajudam a ilustrar um espectro das possíveis consequências dessas sanções nas trajetórias de homens negros e *gays*, sobretudo, na educação, a partir da localidade e temporalidade das suas experiências, das suas aproximações e distanciamentos.

Antes de seguir com a apresentação dos temas, preciso destacar e reafirmar que há inúmeras formas de ser um homem negro e *gay*; embora suscitem aproximações, nossas histórias são diferentes. Não existe um *script*, elas não cabem em um único enredo, em um único modo de ser e estar, Jetfire, Rhayka, Lil e Chris, participantes desta pesquisa, ilustram isso. Embora suas trajetórias estejam atravessadas pelas mazelas do racismo, da homofobia e de outras violências, a forma como elas emergem e a intensidade como costuram suas experiências são distintas, assim como o modo como lidam com as suas identidades também.

Por esse entendimento e em diálogo com o que propõe Braun e Clarke (2006) sobre a definição e denominação dos temas, optei por partir das recorrências e aproximações dos acontecimentos narrados para codificar e agrupar aspectos importantes apresentados durante as entrevistas para elaborar os seguintes temas: I. Somos “crianças viadas” e o que tem a escola a ver com isso?; II Entre a rua e a universidade, continuamos sendo negros e *gays*.

Feita a construção das apresentações dos participantes e das temáticas, seguirei nas subseções adiante com a contextualização e análises de cada uma delas.

4.2.1 Somos “crianças viadas” e o que tem a escola a ver com isso?

Difícil falar de escola, uma “gayzinha preta”... (LIL, 2021).

[...] digamos que não foi muito agradável porque eu já sofri assédio, agressão física e muitas outras coisas (RHAYKA VASQUEZ, 2021).

Na escola eu sentia uma exclusão geral no ensino fundamental, porque eu escutava piadinhas e não me entendia [...] Eu sofria por não entender (CHRIS, 2021).

Eu me sinto extremamente castrado, eu controlo o meu tom de voz, eu controlo a minha “viadagem”, o meu jeito de falar... assim foi na escola, no ensino médio e até hoje na casa dos meus pais (JETFIRE, 2021).

Optei por iniciar a escrita deste primeiro tópico de análise com breves trechos dos momentos de prosas com os participantes sobre suas vivências escolares, considerando os seus pontos de articulação, localidade e temporalidade. Sem pretensão ou indução, as narrativas se cruzaram criando uma espécie de tecitura narrativa que ajuda a ilustrar, como expressa Lil (2021): “como as histórias das pessoas pretas no Brasil se entrelaçam”. A esse trecho, acrescento: como as histórias de homens negros e *gays* compartilham de memórias escolares semelhantes. Isso não pressupõe uma homogeneização narrativa, mas a problematização das recorrências e elos criados entre as trajetórias e, por conseguinte, como o ambiente escolar as atravessa, podendo se tornar hostil e violento para homens negros que se entendem (e/ou são entendidos) como *gays*. Com vistas nisso, as elaborações aqui construídas buscam dialogar com o objetivo específico II, apresentado ainda na introdução: Identificar os significados que constroem de/para si, a partir das linhas desenhadas nas trajetórias escolares e acadêmicas, com ênfase nas memórias do período escolar.

Ao longo deste trabalho, deixei escuro que defendo uma perspectiva alargada de educação, entendendo que ela não se restringe ao espaço escolar e que está em constante disputa; concordando com o que afirma Dagmar Meyer (2009), ao dizer que processos educativos derivam de diversos lugares pedagógicos e instituições, dentre elas a escola. Por este entendimento, passo a questionar não só o que se aprende, mas a partir do que e de onde se aprende, bem como esses processos estão atravessados pelo âmbito da cultura que, como afirma Henry Giroux (2003), trata-se de um solo político e pedagógico estratégico na (des)construção das nossas identidades.

Todavia, julgo também necessário discutir aqui sobre as contribuições da escola na (re)produção de práticas educativas que buscam corresponder a um modo de ser e estar dos alunos/as tido como “ideal/normal”, baseado nas expectativas e aspirações da sociedade e cultura na qual estão inseridos/as. Como suscitado por Berenice Bento (2011, p. 556), ao dizer que: “há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação”. Por esse entendimento, penso que ter um olhar atento para a escola não significa reduzi-la em si mesma,

desconectada, mas como ela dialoga e contribui com um projeto social, instituindo limites em lidar com as diferenças.

Essa sensação de ter que se levantar todos os dias para frequentar um espaço pouco acolhedor e, muitas vezes, violento, esteve presente nas nuances dos relatos dos participantes no decorrer das entrevistas. Particularmente, quando descreveram cenas de violências físicas e psicológicas promovidas por seus/as colegas de turma, sobretudo durante o período dos anos finais do ensino fundamental e do início do ensino médio, motivadas principalmente pela homofobia. Dentre essas histórias, destaco a narrada por Lil, em que, ao contrário dos demais, os episódios de violência não foram cometidos exclusivamente por alunos/as, mas também pelo seu então professor da disciplina curricular de religião:

[...] uma vez quando eu estava no ensino fundamental um professor em uma aula de religião... foi no ano que eles substituíram as aulas de cidadania, que era incrível, onde a gente aprendia sobre política, sobre cidadania em vários sentidos pelas aulas de religião, foi um ano em que a gestão do colégio mudou, o gestor que mudou era uma pessoas muito mais conservadora do que o anterior. Esse professor de religião, me lembro o nome dele até hoje, em uma de suas aulas fez um debate sobre: “casamento homossexual, você é a favor ou contra?” Ele fez os alunos se dividirem entre quem era a favor e quem era contra, quem ficasse no meio era neutro. Essa foi uma época que eu estava conhecendo muito da minha sexualidade, eu ainda era muito inseguro, eu não conhecia nada e aí fiquei no meio, não consegui me posicionar, nem a favor e nem contra. Uma amiga minha que na época era muito mais firme, ficou a favor e mais da metade da sala estava no contra. Começou o debate e os meninos que estavam contra começaram a falar um monte de coisa e essa minha amiga falava também, chegou um momento que o professor estava brigando com ela, não era mais um debate onde ele estava sendo o mediador, ele estava colocando a opinião dele extremamente homofóbica contra uma aluna que era muito mais nova que ele e eu me senti acuado, porque a maior figura da sala estava falando, basicamente, que era errado ser quem eu era, juntando com mais da metade da sala que também estava apoiando ele, foi um ataque a gente (LIL, 2021).

Sobre a sua relação com os/as professores/as, reitera: “[...] tinha alguns (professores/as) que eu sentia que existia uma diferença na forma de me tratar, na forma de olhar e tudo mais” (LIL, 2021).

Durante os momentos de escuta, transcrição e escrita dessa memória narrada por Lil, eu me senti provocado a construir imagetivamente a cena narrada, *frame*⁵³

⁵³ *Frame* ou fotograma é o nome utilizado para definir a unidade de medida da cadência de um dispositivo audiovisual, em outras palavras, a produção de quadros/ imagens por segundo através de

por *frame*, olhando para aquele ambiente por diversos ângulos e lentes. Embalado por este sentimento, gostaria de propor este mesmo exercício de imersão e análise a você leitor/a, provoco-o a imaginar cada detalhe da cena através de três ângulos distintos. Como sugeriu o professor de Lil, imagine a sala dividida em três grupos (favoráveis, “neutros/as” e contrários/as). Feito isso, vamos ao primeiro ângulo: daqui você tem uma visão ampla da sala, está posicionado/a atrás da mesa do professor e consegue ver nitidamente a divisão provocada por ele, uma espécie de júri simulado. No segundo ângulo, você ocupa lugar em um dos grupos de alunos/as posicionados nas extremidades da sala. No terceiro e último, você ocupa o lugar de Lil, no centro da sala, em silêncio, olhando fixamente para o professor enquanto o ouve juntamente com os/as seus/as colegas discutirem de forma calorosa sobre o seu direito ao afeto, ou pelo menos o direito às suas manifestações. Como em um filme, os diferentes ângulos ajudam a costurar a história por diferentes pontos de visão, por diversas perspectivas e, em conjunto, constroem a cena.

Com isso, não pretendo suscitar a escolha de um possível melhor ângulo, mas, como eles juntos, em tensão, ajudam a ilustrar o quão violenta toda a cena o é, o quanto ela educa quem a produziu e como essas aprendizagens dizem fortemente sobre pedagogias construídas a partir de elementos de uma determinada cultura. Lil, de seu ângulo, suscita a dor de ser quem ele é, das suas identidades e dissidências em uma sociedade heteronormativa, enquanto os demais ângulos inspiram o que provoca esses sentimentos e, em conjunto, demonstram as relações de poder que são construídas em meio aos discursos. Os *frames* capturados de cada ângulo alinhavam os discursos emergentes dos valores, crenças, interesses e lugar de enunciação de quem os (re)produz e como eles invadem o chão da escola.

Embora este exercício permita o passeio pela história e seus personagens através da divisão dos ângulos, ele não modifica o que é produzido em rede. Como afirma Foucault (2020), não há um discurso em face a outro oposto, ele se dá em meio às relações, tensões e conflitos, sendo necessário compreender as relações de poder em rede; neste caso, como esses interesses e valores disputam a educação, as pedagogias e a escola, como exercem poder sobre (e com) ela, uma vez que a educação pode proporcionar a formação de sujeitos/as que dialoguem com um determinado modelo de sociedade (CAMOZZATO, 2012). Reitero: modelo este marcado por elementos culturais e relações de poder.

dispositivos audiovisuais como, por exemplo, câmeras de vídeo, *webcams*, dentre outros.

Ainda sobre este trecho da entrevista, destaco dois pontos que ajudam a visualizar exemplos de como a instituição escola está marcada por relações de poder: o primeiro deles versa sobre a observação feita por Lil para a postura conservadora do novo gestor da escola e como isso incidiu diretamente na estruturação do currículo, por meio não só da substituição das disciplinas curriculares de cidadania por religião, mas também do que se discute e problematiza em sala de aula.

Destaco, também, a importância de que os/as professores/as atuem na perspectiva da inclusão, ao invés de reforçarem, como fez o professor narrado por Lil, uma situação de violência. Penso que é papel desse/a profissional da educação, tendo em conta a sua função social, contribuir para evitar e coibir que situações como essas continuem se perpetuando. Trata-se de uma função política de enfrentar, pedagogicamente, qualquer tipo de discriminação e contribuir para uma formação mais ampla, que permita aos/as estudantes aprenderem a conviver e respeitar as diversidades e diferenças.

Além disso, saliento que, diferentemente dos demais participantes, o período de escolarização de Lil foi integralmente realizado em instituições privadas. Sobre isso relata: “a minha família meio que se juntava todinha para pagar, apesar de eu ter estudado em colégio particular a minha vida inteira, a minha família sempre foi pobre [...]”. Durante parte da infância, estudou em uma pequena escola de propriedade da sua avó paterna: “[...] essa educação sempre foi muito voltada para a pedagogia em si e não a questões identitárias até porque era uma família evangélica, então essas questões na minha infância eram muito distantes”, afirma Lil. Das experiências na escola da sua avó, compartilha:

[...] quando a gente é muito pequeno fazemos umas besteiras que a gente nem sabe, quando tinha uns 6–7 anos e eu dava beijinho no meu primo, eu beijava os meninos do colégio da minha avó, tudo isso escondido [...] ela descobriu isso na época e o que ela fez foi falar que era errado, que homem não pode beijar homem, homem só beija mulher, mas no fundo ela sempre soube que eu era gay (LIL, 2021).

Embora a ligação tão literal entre as instituições escola e família e, também, os preceitos religiosos, como no caso de Lil, seja menos frequente, a articulação entre os seus interesses formativos é fortemente presente. Mesmo tendo destacado no início desta escrita que a discussão seria sobre as contribuições da escola para

determinadas violências, penso que não é possível discuti-la amplamente de forma isolada, considerando que a educação é um espaço de constante disputa.

Costurando os enredos, rememoro os trechos narrados por Chris apresentados no início deste texto e na abertura da seção II, trazendo novos elementos da história que ajudam a escurecer esta relação discursiva, ideológica, política e educativa entre escola, família e igreja. Em suas palavras:

Na escola, eu sentia uma exclusão geral no fundamental porque eu escutava piadinhas porque eu não me entendia... Na verdade, eu me entendia e não me entendia ao mesmo tempo, então eu ficava: “Meu Deus, meu Deus, por que eu estou sendo insultado e excluído?” Eu não entendia e sofria por não entender. Então eu me excluía mais um pouco ou era insultado e não reagia, ficava em um canto, sabe? Na igreja era por parte dos coleguinhas, eram todos crianças... então, se seus pais não te educam, e ensinam que ser bicha ou ser qualquer outra coisa é errado... você é uma criança e, conseqüentemente, você irá repassar isso para frente, você é um espelho do que os seus pais passam para você ou seja lá quem te crie. Então, eu sofri muito por parte das crianças a questão da exclusão também. Agora, por parte dos adultos que eram a minha mãe, meu padrasto e seus amigos aí sim eu era humilhado de fato, coisas do tipo: “fala direito”, “anda direito” “é bichinha” e coisas do tipo. Eu não gosto muito de ir a fundo nesses assuntos porque ainda é uma questão não resolvida, mas era daí para baixo (CHRIS, 2021).

A fala de Chris demonstra como os discursos se alinham entre os espaços e os sujeitos e, de forma cíclica, cria uma rede de enunciados sobre o que pode ou não emular um menino negro. Onde começa e termina essa rede educativa? Em casa? Na escola? Na igreja? Nas mídias? Talvez não haja uma resposta para esta pergunta, quando analisado este fragmento de texto, afinal todos os espaços educam e se articulam criando tensões. O que podemos constatar aqui é como a pedagogia da sexualidade é acionada para instrumentalizar uma educação conservadora e normativa que permeia todos estes espaços. Como Afirma Guacira Louro (2000):

[...] um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias (LOURO, 2000, p. 16).

As pedagogias da sexualidade e de gênero assumem papel central na educação dos corpos na escola, sendo acionadas a partir de práticas e linguagens regulatórias, quase sempre de forma sutil, contínua e duradoura. Isso acontece porque a escola vive um grande dilema: “ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade ‘normal’ e, de outro, simultaneamente, contê-la” (LOURO, 2000, p. 17). Em síntese, ela precisa estimular que os/as alunos/as performem comportamentos ditos heterossexuais, ao passo que também deve defender o adiamento do exercício das suas vidas sexuais, preservando a ideia de inocência e pureza. Esses corpos escolarizados aprendem a autodisciplina, a autovigilância, ao mesmo tempo que aprendem a vigiar os outros corpos, buscando identificar o espelhamento das normas e das marcas projetadas e retroalimentadas todos os dias pela escola, pela família, pela igreja e pelas mídias. Isso pode ser observado neste trecho narrado por Chris:

Nas minhas turmas eu não me recordo de ter pessoas parecidas comigo, mas eu me recordo de ter na escola uma galera que eu me identificava, mas eu tinha um problema de me aproximar porque... eu não achava errado, mas ainda tinha aquele peso de “olha, é errado, não se junta”, eu tentava não ser igual, mas não conseguia (CHRIS, 2021).

Embora algumas práticas pareçam sutis, as consequências delas, para quem foge das normas ensinadas, não o são. A legitimação da heterossexualidade em detrimento da repressão de homossexualidade e/ou bissexualidade alimentam práticas homofóbicas por parte de quem vigia e é vigiado; sendo assim:

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (LOURO, 2000, p. 19).

Palavras de ordem como as deferidas pela família de Chris: “fala direito”, “anda direito”, “é bichinha”... muitas vezes dão o tom da vigilância e regulação dos corpos *gays* dentro e fora da escola. Concordo com Guacira Louro (2000) ao afirmar que a vigilância sobre os meninos é mais intensa do que sobre as meninas, o desejo

de produção de “homens de verdade”, que considera a identidade heterossexual como única e possível, toma a produção da “natureza sexuada”, como afirma Judith Butler (2000), como pré-discursiva, ou seja, anterior ao gênero e à cultura. Partindo deste entendimento, o sexo então produziria e governaria os corpos, instituindo a genitália como uma característica definidora de performances de gênero e sexualidades. Performar a heterossexualidade e emular comportamentos ditos masculinos buscam responder a uma política fixadora de identidade correspondente à lógica binária homem/mulher, masculino/feminino. Rhayka Vasquez (2021) diz:

Eu só me descobri por volta dos 17 anos, mas desde aquela época (refere-se às agressões sofridas quando mais jovem) eu já percebia que sentia afeto por pessoas do mesmo sexo, porém eu não entendia e não sabia como lidar com isso. As outras pessoas também percebiam e me desmoralizavam e me xingavam, mesmo sem eu entender o que eu era, até quando eu tinha os meus 17 anos é que eu percebi isso “ah, então é por esse motivo”.

Ela dialoga fortemente com o que já foi posto até aqui por Lil, Jetfire e Chris. A vigilância externa é, muitas vezes, anterior ao processo de conhecimento interno da sexualidade deles e dela, como se por meio da repreensão, como afirma Louro (2000), procurassem se afastar deste referencial, suscitando um não lugar às diferenças, como algo incabível, passível de ridicularização e extermínio. Penso que esta informação corrobora para o entendimento das afirmações feitas ao longo das entrevistas de que a maioria das agressões físicas e verbais partiam quase sempre de outros meninos, encontrando maior acolhimento no círculo de amizades composto por meninas, como conta Jetfire (2021):

Só uma observação sobre essa fase escolar, eu sempre fui o menino das meninas, como todo *viado*, sempre tive mais amigas do que amigos na escola. Eu acho que às vezes se torna até um padrão da comunidade LGBT, ter mais amigas no período escolar do que amigos.

Poderíamos mesmo simplificar e essencializar este comportamento? O “padrão” referido por Jetfire, apesar de recorrente, nem sempre é uma escolha, muito menos algo inato às relações. Então, o que faz os meninos *gays* não se sentirem acolhidos e respeitados por parte dos meninos heterossexuais dentro e fora da escola? Segundo Louro:

[...] as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais. [...] A homofobia funciona como mais um importante obstáculo à expressão de intimidade entre homens. É preciso ser cauteloso e manter a camaradagem dentro de seus limites, empregando apenas gestos e comportamentos autorizados para o "macho" (LOURO, 2000, p. 18–19).

O que é autorizado ou não nas relações de amizade entre os homens está intimamente atrelado à (re)produção de signos que reforçam o pertencimento a este grupo social de referência; logo, são correspondentes a um emaranhado de jogos de linguagem que, segundo Stuart Hall (1997), são produções atravessadas pela cultura que está sempre em constante movimento. Reconhecer-se e reafirmar-se nesta identidade, implica, neste caso, incorporar signos pertencentes a esse sistema de representação, ou seja, para que seja possível a criação de laços entre meninos, é necessário que eles apresentem comportamentos que não coloquem em questão a sexualidade, ou melhor, a heterossexualidade individual ou do grupo. O que dificilmente seria possível para um menino abertamente *gay* ou com trejeitos julgados como não correspondentes ao perfil de “macho”, sobretudo, na fase escolar quando as descobertas das sexualidades são pulsantes.

Lil, em um trecho da nossa prosa, compartilhou elementos que nos ajudarão na ampliação desta discussão. Vejamos:

No segundo e terceiro ano do ensino médio, que foi um período bem conturbado com relação à sexualidade porque eu estudava em um colégio que era o melhor colégio da zona oeste de Recife, era particular, tinha muita gente branca, tinha muita gente hétero também e éramos eu e esse meu amigo contra todos os héteros e brancos, apesar de ele também ser branco. Foi quando eu comecei a perceber muito da relação que existia das pessoas ali comigo que não existia com ele como, por exemplo, às vezes tinha alguns meninos que aceitavam muito mais ele do que eu, porque eu acho que na cabeça deles era muito mais fácil assim... tudo bem você ser *gay* (naquela época já era um outro momento) e tudo bem você ser preto, mas você ser *gay* e preto já era muito pra eles. Eu sentia que existiam barreiras entre mim e esses caras, eu consegui um acolhimento muito grande entre as meninas, elas me acolheram muito e foi o período que eu me assumi para a minha mãe e eu estava começando a viver outras coisas também, começando a viver mais a minha sexualidade (LIL, 2021).

O que torna um garoto *gay* aceitável? Pelo que relata Lil, ser negro não é uma delas. Carregamos, como já discutido em outros momentos deste trabalho, a sobrecarga do estereótipo racista do homem viril, másculo, o macho reprodutor, não nos cabem as dissidências. Lil chama a atenção para o fato de seu amigo *gay*, porém branco, ser mais “bem aceito” por meninos brancos heterossexuais, demonstrando que apesar de não haver hierarquia de opressões, como afirma Audre Lorde (2019), a raça muitas vezes chega primeiro, dando o tom e a intensidade das violências que consideram e interseccionam os demais marcadores.

Faço um último destaque ao fragmento da entrevista realizada com Lil, ao se referir à presença de uma possível mudança cultural com relação às discussões sobre a homossexualidade no ambiente escolar por parte dos/as alunos/as, sobretudo dos meninos heterossexuais, quando diz: “naquela época já era um outro momento”. Como afirma Stuart Hall (1997), as (re)construções na consciência popular se dão também no advento das novas tecnologias, do tempo e do espaço, estão em constante mudança, afinal a cultura não é estática. Penso que esse advento tem grande contribuição do papel das mídias e da presença de, cada vez mais, discussões (sobre) e pessoas LGBT no rádio, na TV e na *internet*, concordo com Jeffire ao dizer:

No meio do período escolar, mais de vinte anos atrás, a escola não foi um ambiente saudável, foi um ambiente de extrema castração e ter hoje em dia na mídia figuras de representação na mídia, no rádio e na TV, ter esse ser gay de forma tranquila, aceita e vista... eu queria muito que isso acontecesse nas escolas, principalmente nas escolas que... que a nossa base não desenvolveu esse tipo de preconceito e existir esse tipo de castração como as coisas que eu passei, eu quero muito que essa representação que a gente vê fora, na mídia, se reflita bastante na escola para não haver essa castração porque não é legal... (JETIFIRE, 2021).

Todas estas elaborações tecidas até aqui nos encaminham para a questão que intitula esta subseção: Somos “crianças viadas” e o que a escola tem a ver com isso? E a resposta é categórica: Tudo! A escola, assim como outras instituições educativas, (re)produz saberes que organizam o modelo de sociedade na qual estamos inseridos/as, podendo (ou não) funcionar como uma catalisadora e reprodutora de violências e o não respeito às diferenças. O que se propõe, neste trabalho, não é o incentivo a uma pedagogia da tolerância, em que se perpetua a hegemonia de um modo de ser e estar, justificada por uma pseudo aceitação e

benevolência com que julga diferente do “normal”, mas a esgarçamento da norma, que fixa as identidades e promove violências contra corpos que vivenciam sexualidades dissidentes.

A saber, a tomada de consciência, bem como as reflexões sobre a negritude, pelos participantes, aconteceu de forma tardia, em alguns casos, bem depois do encontro com a sexualidade (alguns somente depois do ingresso na universidade). As histórias narradas estão fortemente atreladas às dificuldades nas construções dos afetos, da autoestima, da autoaceitação, dos entraves encontrados dentro da universidade e no próprio meio LGBTQIA+, sobretudo, com outros homens *gays*. Discutirei de forma mais aprofundada sobre estas questões na subseção a seguir.

4.2.2 Entre a rua e a universidade, continuamos sendo negros e *gays*

Não sei se você tem essa mesma sensação, mas eu não gosto de andar em shopping center, por ser preto e ter sempre uma pessoa te olhando. Eu não sou uma pessoa padrão, não estou sempre com o cabelo cortado, barba feita, unhas belíssimas, camisa polo... isso atrai muitos olhares dentro do shopping e eu sentia algo parecido dentro da universidade, caminhando pelo campus. Mesmo tendo morado lá por muito tempo, transitar dentro da UFPB nunca foi algo confortável, apesar de ser sempre despercebido, sei lá, não sei explicar, mas esse é o sentimento (JETFIRE, 2021).

Ao longo do processo de construção do material empírico desta pesquisa, por questões éticas e, muitas vezes, induzido por modelos canônicos de fazer pesquisa que estiveram presentes durante a minha formação acadêmica, questionei-me sobre até que ponto eu deveria ou poderia ser seduzido pelas histórias, até que ponto eu deveria expor a minha identificação com algumas memórias narradas durante este processo. O “eu” pesquisador precisaria, necessariamente, distanciar-se do “eu” jovem negro e *gay* que experienciou/experencia boa parte do que foi compartilhado para que esta pesquisa tivesse relevância científica? É possível seccionar “a rua” da universidade dentro deste trabalho? Ou melhor, por que a minha prosa com Jetfire e demais participantes, “na universidade”, deveria ser fria, distante e “neutra” se em muitos casos “a rua” nos unia?

Durante as entrevistas narrativas, por mais que eu tentasse, na maioria do tempo, apenas ouvir para não provocar interrupções ou possíveis induções, os próprios participantes me convidavam para o diálogo, para a troca. Penso que viram

em mim, não a figura replicada do pesquisador dito “neutro” e diretivo, tradicionalmente postulado pela academia, mas alguém com quem se identificavam e que, possivelmente, entenderia as suas dores por também estar próximo delas, não as transformando em um amontoado de dados a serem analisados friamente a partir de teorias elaboradas por autores/as canônicos, muitas vezes, emergentes de lugares distantes das realidades narradas, mas alguém que, com rigor, sensibilidade e identificação, as trataria como escritas de uma vida, como *escrevivências* (EVARISTO, 2009).

“Não sei se você tem essa mesma sensação [...]”. Ao questionar isso, Jetfire, de forma despretensiosa, provoca-me, provoca-nos, a pensar sobre o nosso próprio lugar de enunciação: afinal, de quais corpos e vivências estamos falando? De que lugar estamos analisando? O que leva (ou não) a nos reconhecermos no que foi dito por ele? A identificação recíproca entre as nossas histórias e de tantos outros, como nós, é um potente indício da importância da existência de produções acadêmicas que nos permitam falar de dentro, por nós, para nós e para outros/as, a partir de uma linguagem que nos toca, atravessa e conecta, construindo uma rede de significados e de conhecimentos sobre o ser negro e *gay* no Brasil, no Nordeste, na Paraíba e na UFPB, a partir dos *saberes das experiências* (BONDIA, 2002), da empiria, do vivido, da dor.

Como dito ainda anteriormente, a escolha deste campo e da temática pesquisada foi motivada – para além da lacuna de produção e da sua relevância científica – pela minha implicação e como isso ajudaria a me conectar com os participantes, abrindo caminhos para uma produção empírica sensível e rica. Penso que foi uma escolha acertada. A fala de Jetfire, trazida no início deste texto, demonstra isso e reforça o que foi explanado até aqui. O corpo que escuta, que interage e que analisa as memórias é o mesmo que passa por situações semelhantes diariamente, o mesmo que também não se sente confortável ao frequentar um *shopping center*, principalmente, estando sozinho e usando determinadas roupas e acessórios, um conjunto de elementos que para muitos/as já seria o suficiente para me enquadrar em um “perfil suspeito”, alguém potencialmente perigoso, não recomendado à sociedade, como suscitado na canção do artista Caio Prado (2014).

Penso que uma leitura atenta e sensível do trecho narrado no início desta subseção nos ajudará a compreender, de forma mais escura, como “entre a rua e a

universidade continuamos sendo negros e *gays*”, uma vez que, a partir dessa memória, Jetfire faz uma importante analogia entre como se sente e como é percebido ao frequentar os espaços de um *shopping center* e da universidade tomada como campo desta pesquisa. Em complemento ao trecho disposto inicialmente, Jetfire relata:

Na academia é muito da aparência e da forma de falar. Ao caminhar pelo campus eu me sentia bem ignorado em relação aos outros alunos, eu sempre andei muito só (voz triste) e dentro do campus eu era bem despercebido, sei lá... eu nunca me senti incluso, nunca me senti parte daquele ambiente. Mesmo estando na universidade eu não me sentia confortável em andar lá dentro, nem transitar de um centro para outro (JETFIRE, 2021).

A saber, diferentemente dos demais participantes, Jetfire morou por um longo tempo na residência universitária da UFPB, por vezes, de forma clandestina como suscitado em sua apresentação e detalhado a seguir:

Eu cheguei em João Pessoa em 2011 [...] na época não tinha auxílio moradia, era só a residência universitária. O edital da residência tem um grande problema, ele abre muito atrasado, então, eu tive que morar em algum lugar. Morei em vários lugares, morei com uma tia, mas ela não era uma pessoa muito legal e nem tinha condições financeiras, morei com amigos também, até que encontrei um apartamento tranquilo que dava para eu pagar com o valor que meus pais me ajudavam. Em 2012, não deu mais para pagar esse apartamento e eu fui para o alojamento universitário, fiquei num quarto chamado de “quarto de hóspede”, que era um quarto específico que eles alojavam alguns alunos para esperar o resultado do edital, pessoas que vinham de outras cidades e não tinham onde ficar enquanto esperavam essa ajuda. Só que era um quarto extremamente desumano, tinha dez pessoas naquele quarto, acho que ele não tem 15m². Fiquei lá quase um ano, todo mundo passou, recebeu a bolsa e eu não. Eu já estudava a um ano e, devido ao curso (Engenharia de alimentos), eles achavam que eu tinha como me manter. Daí, eu fiquei dois anos de forma “clandestina” nessa coisa de pega bolsa, não pega bolsa. Em 2014, eu mudei de curso e, em 2015, eu voltei para Guarabira, passei três meses e retornei à João Pessoa para estudar Educação física. Em 2015, voltei para o quarto de outro amigo, de favor, na residência. No mesmo ano, começou esse auxílio moradia, eu não consegui, em 2016 eu também não consegui, aí eu saí da residência com os meus amigos para um apartamento, eles pagavam a metade, aí em 2017 eu consegui o auxílio. Eu passei seis anos de faculdade sem auxílio, de favor, em um sobe, desce e corre (JETFIRE, 2021).

Essas situações vivenciadas, dentro da UFPB, e relatadas por Jetfire, muitas vezes extremas e caracterizadas por ele como desumanas – embora não tenham sido experienciadas pelos demais participantes da pesquisa, uma vez que não ocuparam o espaço da residência universitária – aproximam todos os participantes desta pesquisa na medida em que o estado de pobreza perpassa, de formas distintas, a vida deles. Por exemplo, a experiência relatada por Rhayka na seção anterior, referindo-se à sua apresentação, quando evidenciou ter vivenciado situações de falta de dinheiro para custear o transporte público até a universidade e, até o momento da sua entrevista, não ter conseguido acompanhar as aulas, por falta de um equipamento eletrônico adequado e de acesso à assistência estudantil fornecida pela instituição, evidenciando fragilidades estruturais na cobertura dos programas assistenciais da IES estudada. Lil e Chris, embora tenham se declarado pessoas oriundas de famílias pobres, não relataram dificuldades para permanência na universidade motivadas pela situação financeira.

Especificamente no caso de Chris, que teve a sua trajetória acadêmica iniciada de forma remota, a falta de um equipamento adequado tomou outra dimensão. Ainda que breve, diferentemente dos/a demais, ela impactou o início da sua formação, no seu primeiro contato com a academia. Quando perguntado sobre possíveis dificuldades instrumentais para acesso às aulas, relata: “no começo eu tive porque eu achei que daria conta com um celular, mas depois eu vi que não dava e tive que adquirir um outro dispositivo, assistir as aulas, anotações, calendário... não dá” (CHRIS, 2021). Ele completa: “o primeiro período foi um caos, reprovei algumas cadeiras (disciplinas), não consegui conciliar, mas agora no terceiro está dando para levar, acho que já estou pegando o jeito” (CHRIS, 2021).

Estes exemplos corroboram com os dados apresentados anteriormente, do levantamento dos indicadores sociais do IBGE (2019), que apontam que pessoas negras estão mais sujeitas à pobreza, ao passo que também ajudam a refletir sobre os impactos deste estado de pobreza na permanência e nas vivências de alunos/as negros/as na universidade, sobretudo perante um período caótico intensificado pela pandemia a qual ainda estamos vivendo, no qual as desigualdades sociais estão sendo substancialmente evidenciadas. No Brasil, em meio a um institucionalizado e aparelhado negacionismo científico, fortemente impulsionado pelo poder executivo, perante mais de 620 mil mortes por Covid-19 registradas até o presente momento, a

crise sanitária – e eu diria também política – aponta para um alarmante crescimento no estado de vulnerabilidade social⁵⁴.

Feito este breve recorte para pensar os impactos da condição financeira dos participantes nas suas vivências, retomarei as provocações iniciais. “Ao caminhar pelo campus eu me sentia bem ignorado em relação aos outros alunos”. Jetfire, no instante em que descrevia este sentimento, em tom baixo e com a voz embargada, fez-me refletir em silêncio sobre as inúmeras vezes em que também me senti assim. A saber, Jetfire foi o primeiro participante a ser entrevistado, talvez por este motivo, até aquele momento, eu só conseguisse fazer conexões com as minhas próprias memórias. Com o adiantar da produção e análise do material empírico, fui me dando conta que as memórias dos demais participantes, com aproximações e distanciamentos, também dialogavam com as memórias de Jetfire (e também com as minhas), na realidade, o que as conectava eram os sentimentos de solidão e silenciamento experimentados dentro e/ou fora da universidade. Lil, ao dizer sobre a sua chegada à UFPB, descreve como esses sentimentos os atravessaram:

Eu percebia que, por exemplo, todas as pessoas brancas que entraram no curso tiveram uma recepção muito maior, as pessoas queriam ser amigas delas, queriam conhecer mais delas, andar com elas no rolê, sair com elas, era tudo mais fácil para elas, enquanto para mim, eu precisava me esforçar para entrar naquele ciclo, para “entrar naquelas pessoas” porque aquele era o meu universo naquela época, ainda mais que eu estava morando sozinho aqui, longe de todos os meus amigos, longe da minha família, eu queria me enturmar, eu queria fazer parte de um lugar, até porque eu fui fazer uma universidade pública para me sentir completo, para sentir que eu fazia parte do lugar (LIL, 2021).

Durante este momento da conversa, Lil me fez rememorar as minhas leituras da tese de doutorado da Maria Aparecida da Silva Bento (2002), intitulada “Pactos Narcísicos no Racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público”, especificamente do seguinte trecho: “o amor narcísico está relacionado com a identificação, tanto quanto o ódio narcísico com a

54 Segundo dados do PNAD Covid (IBGE, 2020), levantamento realizado pelo IBGE em parceria com o Ministério da Saúde, a taxa de desemprego no Brasil durante o mês de setembro de 2020 chegou a 14,4%. Em novembro do mesmo ano, a Paraíba alcançou uma taxa acima da média nacional, chegando a 15,9% de pessoas desempregadas. Ainda segundo o mesmo estudo, 15,3 milhões de brasileiros/as não procuraram trabalho por conta da pandemia ou por falta de trabalho na localidade, destes/as 9,7% se autodeclararam como negras (pretas e pardas) e 5,9% como brancas. Um outro dado que cabe salientar é que 19,6% das pessoas empregadas tiveram os seus rendimentos reduzidos durante este período. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/trabalho.php>. Acesso em: 20 jan. 2022.

desidentificação” (BENTO, 2002, p. 44). Bento, em sua tese, discute sobre a convergência e a aglutinação de sujeitos/as brancos/as em defesa dos seus privilégios, em que a branquitude é tomada como um território de poder não compartilhável, no qual, segundo a autora, muitas vezes pessoas negras que ocupam determinados espaços tidos como de prestígio, são consideradas como agressivas, arrogantes e indivíduos que ultrapassam limites dentro das organizações (BENTO, 2002, p. 59), ao compartilharem de opiniões contrárias ou ao não adotarem posturas de subserviência. Lil, como descrito em sua apresentação, tinha conhecimento das consequências de assumir essa postura, resultando, como ele mesmo descreve, na necessidade momentânea de se colocar determinados “filtros”, na tentativa de driblar possíveis processos de exclusão e afastamento, por medo de ser estereotipado como o “chato militante”.

Embora Maria Aparecida da Silva Bento (2002) não tenha discutido efetivamente sobre o espaço da universidade em seu texto, suas análises, frente às organizações empresariais e do poder público, no meu entendimento, nos dão pistas para tecer reflexões sobre como o pacto narcísico entre brancos extrapola estes espaços. Para a autora, pacto resultante do processo de identificação entre pessoas brancas é desenhado sob uma atmosfera nebulosa na qual, historicamente, pessoas negras têm sido inventadas como seres inferiores e ameaçadores, em contraponto à imagem construída de pessoas brancas como seres superiores, dotadas de atributos a serem admirados, como já discutido em seções anteriores. Partindo desse entendimento, Bento (2002) defende que:

O objeto do nosso amor narcísico é o “nosso semelhante”, o depositário do nosso lado bom. A escolha narcísica de objeto se faz a partir do modelo de si mesmo, ou melhor, de seu ego ideal: ama-se o que é, ou o que se foi, mas ama-se principalmente o que se gostaria de ser, ou mesmo a pessoa que foi parte de si, enquanto vista como ideal do ego, nos processos de indiferenciação. Por outro lado, o alvo do ódio narcísico é o outro, o “diferente”, o depositário do que consideramos nosso lado ruim (BENTO, 2002, p. 44).

Em diálogo, Daniela dos Santos Caetano (2020), no seu texto intitulado “Entre o pacto narcísico da branquitude e eu não sou seu (sua) negro (negra): considerações acerca do silenciamento e da não legitimidade de pessoas negras como sujeitos capazes de opinar”, provoca-nos a pensar sobre esses processos de silenciamento e deslegitimação da inteligibilidade de pessoas negras, como seres

capazes de falar por si mesmos e de ocupar espaços de privilégio, enquanto resultado do racismo alicerçado pelo pacto narcísico da branquitude que define como condição para a tolerância desses corpos, o estado de subserviência, ou seja:

[...] desde que não pense por si mesmo, não externe opiniões contrárias, não compartilhe espaço, não respire..."Você será tolerado!" (com ressalvas). "Talvez seja exposto, mas apenas para fins recreativos!". "Linchamentos simbólicos apenas para os que teimam em professar seus pontos de vista!" (CAETANO, 2020, p. 01).

Criando conexões e corroborando com o que ensaia Daniela dos Santos Caetano (2020), trago as reflexões de Lil, especificamente sobre o espaço da UFPB. Para ele:

A universidade é um ambiente muito complicado porque não é só a instituição, a maioria das pessoas que estão ali dentro, inclusive alunos, ainda são muito brancos, não só na pele como na cabeça também. Quando eles ouvem a gente falando, nos posicionando e reivindicando o incômodo bate na hora (LIL, 2021).

No que tange às ressalvas feitas por Caetano (2020), penso que a próxima memória, também descrita por Lil, exemplifica de forma nítida como muitas vezes pessoas negras são submetidas a situações de racismo recreativo⁵⁵. Tal modalidade do racismo, por vezes, aciona dores, em silêncio, em detrimento de uma suposta tolerância, integração e benevolência de pessoas brancas:

Quando eu entrei na universidade, teve um trote⁵⁶ e a gente tinha umas plaquinhas e na minha tinha escrito "McLanche Feliz⁵⁷: bonito só na foto", ou seja, basicamente, falaram que eu era um *fast-food* e que eu era uma pessoa feia, atacaram diretamente a minha

55 O racismo recreativo opera a partir de alguns mecanismos que precisam ser examinados detalhadamente. Primeiro, ele não pode ser interpretado apenas como um tipo de comportamento individual, produto da falta de sensibilidade de um indivíduo em relação a outro. O racismo significa, neste contexto, um sistema de dominação e isto significa que atos racistas operam de acordo com uma lógica e com um propósito que transcendem a motivação individual. Práticas racistas devem ser compreendidas dentro de um esquema no qual membros do grupo racial dominante atuam com o objetivo de legitimar as formas de manutenção do *status* privilegiado que sempre possuíram. O que estamos chamando de racismo recreativo deve ser interpretado como um projeto de dominação racial que opera de acordo com premissas específicas da cultura pública brasileira. Embora ele esteja baseado na noção de inferioridade moral de minorias raciais, ele está associado a um aspecto da doutrina racial brasileira que procura mitigar a relevância prática social: a ideia de cordialidade essencial do nosso povo (MOREIRA, 2018, p. 100).

56 O trote é uma prática recorrente dentro das universidades, ele consiste em um conjunto de atividades organizadas pelos/as alunos/as veteranos/as para a recepção dos/as alunos/as novatos/as.

57 Trata-se de um cardápio de refeições rápidas direcionado ao público infantil, produzido e vendido desde 1979 pelo McDonald's, uma das maiores redes de *fast-food* do mundo.

autoestima. Quando eu vi aquela plaquinha a minha autoestima foi lá no fundo do poço, eu fiquei extremamente desestabilizado porque eu sabia como aquilo me afetava profundamente porque é uma coisa que sempre me afetou. O meu processo de entender a minha beleza e me reconhecer como uma pessoa bonita durou anos, até hoje eu tenho muitas problemas com relação a isso (LIL, 2021).

Um corpo negro e *gay* tomado e, literalmente, etiquetado como objeto sob a chancela de um “momento de diversão”, integração e “acolhimento”, um corpo não dotado de humanidade, sentimentos e beleza, expressamente comparado a um *fast-food* (comida rápida em tradução livre). Isso, no meu entender, exprime nas entrelinhas o que já vem sendo repetido incansavelmente ao longo deste trabalho: os resquícios do período colonial, muitas vezes de forma sutil, nos reduz e nos encaminha para o lugar apenas do corpo-objeto, do pouco inteligível, do bom escravo sexual sempre disponível e de fácil acesso, porém inadequado para as relações afetivas/amorosas.

Sobre as construções do belo e o exercício do poder, Neusa Santos Sousa (1983), discute:

É a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela é quem afirma: “o negro é o outro do belo” [...] (SOUSA, 1983, p. 29).

Usar, de forma ofensiva, elementos estéticos para menosprezar e atingir a autoestima de pessoas negras é uma estratégia recorrente, historicamente, são atribuídas as características negroides (por exemplo: cabelo crespo, tom da pele, nariz e boca largos), adjetivos pejorativos que as distanciam do que culturalmente e racialmente é tido como belo, digno de admiração. Por esta perspectiva, o racismo opera como “[...] um código ideológico que toma atributos biológicos como valores e significados sociais, impõe ao negro uma série de conotações negativas que o afetam social e subjetivamente” (GOMES, 2002, p. 49). No ambiente escolar, por exemplo, crianças negras comumente são alvas de “piadas” e apelidos depreciativos que podem marcar as suas vidas, estas:

[...] são, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito

diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos (GOMES, 2002, p. 45).

Rhayka Vasquez e Jetfire, com memórias das suas infâncias, ajudam-nos a construir imageticamente nuances e exemplificar o que foi dito por Nilma Lino Gomes (2002) e Neusa Santos Sousa (1983) em suas respectivas produções:

[...] as violências começaram basicamente por volta do final do ensino fundamental, a partir da 5ª até o 8º série. A cada série havia um aumento de agressões físicas e verbais só pelo fato de eu ser diferente em aspectos como altura e cor (RHAYKA VASQUEZ, 2021).

A gente começa a perceber que somos diferentes das outras crianças lá no começo da escola, eu me lembro dos olhares. Nos sentimos negros quando começamos a interagir com a sociedade e percebemos que os nossos traços são diferentes (JETFIRE, 2021).

Perceber-se negro/a, como suscitado por Jetfire, a partir de enunciados de *diferenciação* (SILVA, T., 2000) que são endereçados aos nossos corpos, emergentes de um projeto de hierarquização e classificação de identidades racializadas, iniciados desde a colonização europeia⁵⁸, perpassando pela experimentação de signos e *representações* (HALL, 1997) que se encaminham para um processo de *normalização* (SILVA, T., 2000) da identidade branca e seus privilégios, em detrimento da negação/depreciação da identidade negra classificada como inferior. Esse processo resulta em criar, por meio da afirmação da identidade e da diferença, por meio do exercício de poder, uma divisão no mundo social.

Como dito anteriormente, embora o racismo não se restrinja às manifestações discriminatórias relacionadas às questões estéticas, é por meio das marcas carregadas no corpo de pessoas negras que ele é acionado. Jetfire, ao dizer sobre os olhares de estranheza que sofria na escola diz, também, sobre o acionamento de um processo de diferenciação e rejeição das suas características físicas enquadradas por outrem como destoantes do tido como admirável e superior.

A construção e hierarquização dessas identidades sofrem também influências culturais. Nesse sentido, a construção da identidade negra passa a ser formada, também, a partir de aprendizagens que se dão por meio das imagens, das

⁵⁸ A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior (SOUSA, 1983, p. 19).

representações e dos afetos que circulam, por exemplo, entre a criança, o/a adulto/a e a cultura. Por este motivo questiono: De que forma somos representados/as (ou não) nas mídias, nas produções audiovisuais, nos livros didáticos, na internet e nos noticiários jornalísticos? Em contrapartida, como as pessoas brancas são representadas e apresentadas? Em resposta à primeira questão, mais uma vez canta Caio Prado (2014):

Uma foto
Estampada numa grande avenida
Uma foto
Publicada no jornal
Uma foto
Na denúncia de perigo na televisão

(Não Recomendado – Caio Prado)

O mito negro⁵⁹ que essencializa a identidade negra e naturaliza estereótipos racistas está incrustado em nossa formação social, apresenta-se nas mídias, em casa, na escola e onde quer que corpos negros se apresentem. “Interpelado num tom e numa linguagem que o dilacera inteiro, o negro se vê diante do desafio múltiplo de conhecê-lo e eliminá-lo” (SOUSA, 1983, p. 26), esse estímulo ao auto ódio muitas vezes se encaminha também para autonegação e, por consequência, negação dos/as seus/as semelhantes:

No negro, a marca da diferença, ferro em brasa que o separa do branco, é vivida não só a nível do seu comportamento externo: ele reedita essa desigualdade, introjetada no seu universo psíquico, quando, ao conviver com outro negro, seu semelhante, reproduz o ritual de separação, numa cisão caricata [...] (SOUSA, 1983, p. 27).

Frente a essa negação, tenta incorporar ideais do “ego branco”, o “fetiche da brancura”, um projeto identificatório que é incompatível com a realidade social de pessoas negras, com as suas propriedades biológicas, já que o racismo no Brasil se dá a partir das marcas do corpo (COSTA, 1983). Desse modo, independentemente da forma que tenta se incorporar a esse ideal de identidade, o/a sujeito/a negro/a estará sempre atravessado pela cor. Ademais:

⁵⁹ Termo cunhado por Neusa Santos Sousa (1983) que, segundo a autora, caracteriza-se enquanto um produto, um efeito social, econômico-político-ideológico e psíquico que produz um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de produção de dominação e doutrinação. O mito negro rompe com uma das características dos demais mitos, a identificação, impondo a marca do anormal, do diferente.

O pensamento do sujeito negro, parasitado pelo racismo, termina por fazer do prazer um elemento secundário na vida do corpo e da mente. Para o psiquismo do negro em ascensão, que vive o impasse consciente do racismo, o importante não é saber, viver e pensar o que poderia vir a dar-lhe prazer, mas o que é desejável pelo branco. E, como o branco não deseja o corpo negro, o pensamento vai encarregar-se de fazê-lo inexistir, desaparecer enquanto representação mental (COSTA, 1983, p. 07).

Tecendo contiguidades Lil, ao se referir à construção de (des)afetos dentro da universidade, escancara não só os processos de exclusão e afastamento provocados pelo pacto narcísico entre brancos/as, como discutido anteriormente, mas também as sansões desse processo de negação, conforme exposto por Jurandir Ferreira Costa (1983) e Neusa Santos Sousa (1983). Com vistas nisso exemplifica:

Tinham outras pessoas negras naquele convívio que não estavam nem aí para acolher outras pessoas negras, que queriam andar só com os brancos e tudo isso mexia muito com a minha cabeça, apesar de que depois eu entendi o lugar em que essa pessoas estavam, entendi que para elas o processo de empoderamento e autoconhecimento foi outro, quando eu cheguei na universidade eu já sabia muita coisa, eu já estava muito bem com a minha negritude, era natural para mim que eu quisesse me aproximar de outras pessoas negras, mas outras pessoas do meu curso não estavam no mesmo processo (LIL, 2021).

Alargando e interceccionando a discussão, Chris suscita a sua percepção sobre o que toma como a não existência de rede de apoio entre pessoas negras, sobretudo *gays* dentro e fora da universidade e como isso impacta a suas relações. Segundo Chris:

Eu tenho entendido que no social nem sempre vai ser uma coisa fácil de se lidar porque querendo ou não somos excluídos, não diretamente, porque estamos em um momento que às vezes não acontece de forma direta, mas que vem mais aos pouquinhos, de forma mais velada. Eu percebo muito isso na questão da solidão desse meu lugar, tipo, eu não tenho um outro amigo igual a mim, eu percebo que é mais fechado, a gente fica mais no canto da gente, acaba que não existe essa rede de apoio (CHRIS, 2021).

Destaco dois pontos dentro dessa interlocução provocada por mim, a partir das memórias de Lil e Chris, em diálogo com o que dizem o autor e autora supracitado/a. O primeiro deles: entendendo a universidade ainda como um espaço de privilégio, construída a partir de ideais e referenciais brancos para brancos/as, ela

é, muitas vezes, introjetada no imaginário de pessoas negras como a única ou principal possibilidade de ascensão social e de reconhecimento, mas qual o preço disso? Somos apresentados/as constantemente a produções elaboradas por brancos/as, pensadas para os pares como sendo cânones clássicos, mas que geralmente não consideram a perspectiva do nosso povo, não nos reconhece. Para Neusa Santos Sousa (1983):

A história da ascensão social do negro brasileiro é assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação (SOUSA, 1983, p. 23).

Antes de seguir, para fins de escurecimento, é importante salientar que a efervescência das discussões raciais nos últimos anos no Brasil, bem como a presença cada vez mais latente – embora ainda insuficiente – de professores/as e alunos/as negros/as nas universidades – que muito se deve às conquistas do movimento negro ao longo da história –, tem provocado rupturas e o crescimento de novas discussões, perspectivas e produções elaboradas, sobretudo, partindo de dentro, de corpos negros. É preciso, também, pontuar as produções de intelectuais brancos/as que se dedicam a estudar as questões raciais no Brasil, a partir também das produções de intelectuais negros/as.

Retomando, embora haja esse crescimento exponencial de intelectuais negros/as e da ocupação da universidade, ela ainda continua sendo um espaço de exercício de poder, em uma sociedade em que o racismo é estrutural e estruturante, na qual a identidade negra e tudo que dela advém é inferiorizado, pormenorizado. Nesse sentido, quando Neusa Santos Sousa (1983) diz, a partir da sua localidade e temporalidade, que historicamente o preço da ascensão de pessoas negras tem sido a negação da sua identidade e assimilação de outrem, penso que esta análise não se anula na contemporaneidade se considerado o exposto até aqui: a tolerância e reconhecimento de pessoas negras em espaços ditos de poder acontecem à medida que negam a(s) sua(s) própria(s) identidade(a), em detrimento da admiração de outra(s), que não problematizem os seus privilégios e tudo que é produzido. Um espectro das consequências de tudo isso pode ser construído a partir das memórias trazidas até então. Como disse ainda na introdução deste trabalho: muitas vezes a

universidade expelle a nossa raiva e nos conduz à reprodução daquilo que nos oprime.

O segundo ponto de que faço destaque se refere ao que declara Chris sobre o sentimento da falta de acolhimento por parte dos pares dentro e fora da universidade. Esta solidão que esbarra e se ancora no corpo do homem negro e *gay* também se apresenta, de formas distintas, nos relatos dos demais participantes. Jetfire, por exemplo, faz diferenciações entre como e por quem o seu corpo é percebido e admitido em diferentes espaços a partir das suas identidades:

Na própria comunidade LGBT existem vários meios, vários padrões, eu estou no meio da bicha preta. Na escala de aceitação, na pirâmide de aceitação eu estou lá embaixo. Então está sempre ligado ao fato de ser gay e ao de ser preto, seja em relacionamentos, no campo profissional... exceto no acadêmico que eu sinto uma diferença, porque os acadêmicos são pessoas mais instruídas ao respeito, principalmente nos ambientes da UFPB, no ambiente acadêmico há um receio maior com relação ao pessoal preto. [...] Acho que o maior impacto na comunidade acadêmica é a cor e não a orientação (JETFIRE, 2021).

Sobre as relações estabelecidas dentro do meio LGBTQIA+, sobretudo com outros homens *gays*, Lil corrobora:

eu comecei a ver que existiam muitos problemas no meio LGBT com relação à negritude, comecei a entender de fato o meu lugar dentro daquela comunidade sendo um homem negro e entender como as pessoas me viam, [...] na minha cabeça era um conflito muito grande porque era como se a minha sexualidade estivesse em atrito com a minha negritude, parecia que eu não podia ser os dois, eu passei a ter muitos problemas com gays brancos, [...] comecei a ver o lugar horrível em que eu estava, comecei a entender tudo que eu já tinha passado com relação a me relacionar com outros caras, o motivo de ter dado errado tantas vezes, o motivo de terem me tratado de forma diferente se comparado a homens brancos (LIL, 2021).

Para Rhayka Vasquez:

As duas identidades se aproximam quando a gente percebe que pelo fato de ser negro e, também, ser gay você pretensiosamente é marginalizado pela sociedade por acharem que: você é negro, mas não pode ser gay ou você é gay e não poder ser negro, ou se você é negro você é mau, você rouba, você assalta, você mata (RHAYKA VASQUEZ, 2021).

Como já abordado, Stuart Hall (1997) defende que as identidades sociais (de raça, gênero, sexualidade, dentre outras) rabiscadas sobre os nossos corpos emergem no interior das representações; estas, por meio da linguagem e do exercício do poder, produzem e compartilham saberes e significados entre os membros/as de uma cultura. Por este entendimento, penso que considerações sobre os conflitos identitários, expostos por Jetfire, Rhayka e Lil, e como eles estão atravessados pela cultura, estão presentes nas reflexões feitas anteriormente sobre como os processos de classificação, normalização e hierarquização das identidades raciais, sexuais e de gênero que, historicamente, encaminharam-se para a essencialização dos modos de ser e estar de corpos de homens negros, estabelecendo normas para a sua tolerância e admissão em determinados espaços, necessitando: performar uma heterossexualidade, ser másculo, alto, atlético, viril, ativo, que não demonstre fragilidade e leveza.

Na construção dos afetos, homens negros e *gays*, quando admitidos, via de regra, necessitam reproduzir comportamentos mais próximos possíveis dos supracitados, muitas vezes sendo reduzidos ao seu pênis (FANON, 2008), apenas o parceiro sexual, como forma de compensação pela fuga da norma da brancura, do considerado belo. Cabe salientar que na construção da “pirâmide de aceitação”, citada por Jetfire, também podem se fazer presentes as sanções provocadas pelo pacto narcísico entre brancos (SOUSA, 1983) e pela negação identitária discutida por Costa (1983), na qual, ora homens negros e *gays* não são admitidos por homens *gays* brancos; ora aceitam ser tolerados como corpos-objeto, transformando o seu parceiro branco em uma espécie de troféu; ora negam seus pares por não enxergarem beleza neles e, muitas vezes, também em si mesmos; ora por seus pares não estarem próximos do padrão de masculinidade admitido, ou seja, por performar comportamentos tidos como afeminados.

Retomando a discussão sobre as implicações dessa somatória de identidades nas trajetórias educacionais dos participantes, tomo como exemplo o relato de Lil por entender que ele dialoga fortemente com os relatos anteriores de Jetfire e Rhayka Vasquez. No relato, o participante (re)cria um panorama do processo de admissão e tolerância do seu corpo negro e *gay* por outrem e as violências decorrentes dessas relações vivenciadas por ele em instituições de ensino básico e superior:

Com relação a minha negritude, eram muito mais coisas sutis, tipo: sentir que o professor me tratava diferente ou sentir como um aluno me tratava diferente do meu amigo que também era gay porém branco, eu percebia que não era um problema de sexualidade ali, era um problema de cor. Na realidade, eu acho que acabava sendo dos dois, como eu te disse, tudo bem você ser negro e tudo bem você ser gay, mas os dois já era demais para aquelas pessoas. Com relação à negritude mesmo, acho que o mais pesado foi dentro da universidade (LIL, 2021).

Lil e Jetfire citam a UFPB como sendo um espaço em que a raça chega primeiro, as marcas do corpo determinam as relações, os afetos, a convivência e a permanência dos seus corpos. Jetfire, ao rememorar as suas vivências em sala e as relações construídas com os/as professores/as, relata:

Quando eu entrei na Educação física, a minha turma só tinha eu de preto. Aliás, tinha também outro jovem preto, mas a diferença entre mim e ele é que: ele era alto, musculoso, cabelo sempre muito bem cortado, sobancelha feita, sempre muito bem vestido, já eu acordava e ia pra aula. [...] a forma como você se veste e como você fala impacta muito na forma que você é tratado dentro da academia, ou seja, eu sou preto fora do padrão e, obviamente, as pessoas não dão muita atenção, apenas com alguns professores mais humanos que eu me sentia confortável para falar. Os professores demoravam um pouco para se acostumarem comigo, não era muito tempo, mas eu sempre lembro daquele primeiro momento, daquela vistoria, aquele momento de conhecer, era um pouquinho diferente do que com os outros meninos [...] Tem esse impacto físico e da forma de falar, essa forma mais solta e aberta, mas às vezes os professores me controlavam e me interrompiam bastante, na hora que eu queria falar alguma coisa eu era bem mais interrompido do que outros alunos (JETFIRE, 2021).

Ele continua:

[...] Eu cheguei em um ambiente no curso superior e senti essa castração, de não me sentir acolhido dentro de um grupo de estudos, de eu não me sentir confortável de andar dentro do ambiente acadêmico (JETFIRE, 2021).

Jetfire denuncia os olhares de estranhamento endereçados ao seu corpo, a forma de se vestir e falar e os impactos disso nas relações interpessoais e na sua formação. Repito o que disse ainda na introdução deste trabalho: somos lembrados a todo tempo que não pertencemos a este lugar, ou pelo menos não deveríamos pertencer, por entender que a sala de aula e os grupos de pesquisa, locais de

produção de saberes não são considerados como “lugares de preto/a”, pelo menos não dos/as que fogem aos padrões e do estado de subserviência, assim como Jetfire, Chris e Lil também relataram a pouca presença de pessoas negras em suas turmas, sobretudo gays. Sobre acometimento de situações de racismo em sala de aula, Lil relata:

[...] tem os casos de racismo dentro da sala de aula que a gente passou, vários comentários racistas que eu já ouvi de outros alunos, de professores também ou de professores que não se posicionam quando veem atitudes racistas. Foi um período muito grande meu dentro da universidade que eu não tolerava, se existiu uma ação racista ou qualquer uma outra intolerância na sala de aula eu pontuava sem problema nenhum, não queria deixar aquilo passar e fingir que não estava vendo. Dentro da minha turma especificamente, existiam só quatro pessoas negras e uma delas era *bolsominion*⁶⁰, um senhor, então não tinha muito como contar com ele na hora dessas questões acontecerem, até porque às vezes ele era a pessoa que fazia esse tipo de comentário, a outra pessoa negra é muito muito meu amigo, mas é uma pessoa que não tem contato com a negritude, ele nunca se posicionou muito com relação a isso, sempre que existia uma situação do tipo ele ou se omitia ou se calava, nunca foi uma questão que ele levantasse. Por mais que eu entenda que nem toda pessoa preta precisa se impor ou falar até as pessoas reagem de maneiras diferentes, naquele contexto eu sentia falta de ter esse auxílio (LIL, 2021).

Diferentemente de Jetfire e Lil, em contextos distintos, Chris e Rhayka não relataram situações de racismo dentro da UFPB. Para Chris, experienciar a academia através das telas influenciou na construção de novas relações e possíveis conflitos: “podemos dizer que eu não conheço muita gente, eu assisto às aulas e interajo mesmo quando precisa”. “Eu entendo que a universidade é um lugar importante que estou ocupando, mas com relação à vivência, nenhuma coisa direta relacionada a isso (ler-se racismo)” (CHRIS, 2021). Para Rhayka Vasquez, o ambiente da universidade não se demonstrou hostil, ao contrário:

Desde o momento que eu entrei, no primeiro momento, eu tive receio motivado pelas vivências passadas, mas ao decorrer da minha trajetória acadêmica fui percebendo que ali dentro podia ser eu mesmo, desempenhar as minhas atividades muito bem, falar aquilo que sempre tive vontade de falar, pensar aqui que mesmo que fosse

60 Expressão popularmente utilizada por eleitores opositores para nomear os apoiadores do atual presidente da República Jair Messias Bolsonaro, atualmente sem partido, eleito em 2018. Bolsonaro se denomina como sendo cristão e defensor de pautas conservadoras. O presidente, já sofreu diversas denúncias ao ministério público por declarações consideradas como sendo racistas, homofóbicas e xenofóbicas.

construindo um pensamento negativo, mas também positivo. Eu, dentro da universidade, tive esse espaço para pensar e dialogar com pessoas que passam por quase as mesmas coisas que eu passei, eu só tenho a agradecer a universidade por isso, por me dar espaço, por mostrar quem eu sou, mostrar o que que posso fazer e pensar aquilo que eu tenho que pensar e agir (RHAYKA VASQUEZ, 2021).

O relato de Rhayka provoca a discussão sobre como o espaço da universidade pode ser plural, tais quais as experiências, suas localidades e temporalidades. O *campus* I da UFPB é a sede de 13 Centros de Ensino, compostos por áreas de conhecimentos distintas. Rhayka é a única participante vinculada ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) que, segundo dados do seu Referencial Estratégico⁶¹, tem como valores: a ética, o compromisso social, a diversidade, a equidade e a sustentabilidade. Não é possível afirmar que essas características sejam capazes de suprimir possíveis violências dentro do centro, mas, penso que elas levantam o debate sobre a importância da criação de espaços para diálogo sobre temáticas caras, o respeito às diferenças e como tudo isso influencia nas relações, nas trajetórias e na formação profissional dos/as alunos/as.

Jetfire, considerando suas vivências e construção de afetos em cursos, áreas de conhecimento e centros de ensino distintos da UFPB, relata:

O curso de Engenharia de alimentos por ser muito comandado por mulheres, a coordenação era bastante acolhedora, mas a sala de aula de física e química além de ser exclusivamente masculina, o ambiente é extremamente não acolhedor, o nível de acolhimento de uma turma de cálculo e de física de zero a dez, era zero, um ambiente horrível. Por exemplo, em uma turma de cálculo com 90 alunos, 85 eram homens. Se for levar em relação ao meu período escolar, não era uma coisa muito divertida... Onde eu estava circulado sempre por mulheres. Na Educação física, eu já me soltei mais, não se me senti tão castrado quanto na engenharia. De forma geral, acabou se tornando bem o mesmo do período da escola, o menino das meninas (JETFIRE, 2021).

Embora Jetfire não enfatize as implicações das questões raciais nas relações, o seu relato apresenta pistas para pensar sobre como as trajetórias educacionais de estudantes negros e *gays* estão interpeladas pelos espaços nos quais transitam e como seus corpos são percebidos e admitidos. Nesta memória, o participante cria conexões entre as suas experiências na universidade e na escola, como discutido

61 Disponível em: <https://cchla.ufpb.br/cchla/contents/menu/institucional/referenciais-estrategicos-1>. Acesso em: 10 fev. 2022.

na subseção anterior, sobre as dificuldades para a criação de laços afetivos com outros meninos em decorrência da sua identidade sexual.

Encerro esta subseção retomando a discussão inicial: entre a rua e a universidade continuamos sendo negros e *gays*, agora embebidos em memórias que nos ajudam a escurecer como a academia, especificamente, o espaço da UFPB pode se tornar hostil para estudantes negros e *gays*, quando rabisca sobre as suas trajetórias os reflexos das dores vivenciadas fora dos seus portões.

Considerando as declarações dos participantes expostas ao longo do texto, é possível pensar que, embora tenha ocorrido, nas últimas décadas, um crescimento de estudantes e intelectuais negros/as na universidade, esta, como um espaço de poder em uma sociedade em que o racismo é estrutural, continua (re)produzindo violências que, via de regra, funcionam como uma força centrífuga que empurra para fora quem, historicamente, não foi pensado para ocupar esse espaço. Entretanto, o espaço acadêmico, em sua pluralidade, pode também se tornar um espaço de discussão e de aprendizagens sobre o respeito às diferenças e esgarçamento da pedagogia da tolerância, a partir do movimento de resistência provocado por corpos que vivenciam identidades dissidentes, fora das normas, para que falem a partir de dentro.

Este trabalho buscou contribuir para a criação desses espaços, para que os participantes contassem as suas próprias histórias, suas dores, criassem os seus próprios enredos. Assim, encerro com as palavras de Lil que, no meu entender, justificam as intencionalidades e relevância desta pesquisa:

Eu acho que o seu trabalho está nos melhores lugares do mundo para acontecer porque a gente está tendo uma revolução com relação aos nossos corpos estarem ocupando esses espaços e estarem sendo vistos, sendo olhados de outra forma porque as pessoas ainda colocam o homem negro nesse lugar de muita virilidade, masculinidade... a gente tem isso dentro da gente, mas a gente não é só isso, a gente tem outras formas de se expressar, de viver e de olhar para o mundo, a gente é muito complexo, o ser humano já é muito complexo, então além de ser complexo você ainda tem essas vivências que o mundo faz ser mais difícil e isso leva a gente para outro lugar (LIL, 2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: escrita de um quase fim, rascunho de possibilidades e (re)começos

Existem coisas que preciso confessar antes do início do (quase) fim deste trabalho: mesmo já existindo dentro de mim, de várias formas, até pouquíssimo tempo ele não era uma primeira opção para escrita, sequer uma possibilidade concreta. Por mais que algo dentro de mim pulsasse para que eu dissesse sobre as dores provocadas pelo racismo e as aprendizagens vivenciadas dentro e fora da UFPB, eu também era constantemente interpelado pela seguinte dúvida: se a academia nunca se importou verdadeiramente comigo, por que se interessaria por um trabalho que contasse também sobre mim, em conversa com os meus pares, sobre as nossas trajetórias educacionais construídas naquele espaço?

Embora esta dúvida inicialmente aparente seja estritamente pessoal, estou convencido, a partir do discutido ao longo desta pesquisa, que ela também pode ser histórica e coletiva e que abre brechas para tecer reflexões sobre quais produções/produtos são admitidos, cancelados e valorizados (e não considerados como menores e desimportantes) dentro da indústria acadêmica de produção de dissertações e teses, como define Jurandir Ferreira Costa (1983). Penso que esta indagação reforça fortemente a importância do que considero uma das contribuições mais valiosas deste trabalho: auxiliar na produção de rupturas e na legitimação de escritas feitas de dentro, onde falamos por nós, de nós, para nós e para outros/as, para que aprendam/reflitam sobre/com as nossas vivências, a partir da empiria, onde a dor “[...] cria a noção; a indignação; o conceito; a dignidade; o discurso” (COSTA, 1983, p. 01).

Deixo escuro que, nessas produções implicadas com temáticas marginalizadas academicamente, o rigor exigido pela academia se faz presente, mas não subtrai a possibilidade de existência de uma produção intelectual que se dê por meio de uma escrita política, tecendo um movimento acadêmico-político de escrita e (re)produção de saberes, dialogando, sobretudo, com produções de intelectuais negros(as), latino-americanos(as), que partem de perspectivas emergentes de corpos e lugares étnico-raciais e de gênero subalternizados, que consideram os saberes que partem das *escrevivências*, das memórias, como as escritas produzidas por Conceição Evaristo (2007, 2009, 2017), Neusa Santos Sousa (1983), Nilma Lino Gomes (2002, 2005, 2017), Lourenço Cardoso (2010),

Jaqueline Gomes de Jesus (2012, 2014), Beatriz Nascimento (2006), Sueli Carneiro e Roseli Fischmann (2005), dentre outros/as.

Partindo deste enunciado, como pesquisador e corpo implicado, tomo o primeiro objetivo – estético e político – elaborado por mim como devidamente alcançado. Lançarei mão, novamente, das palavras de Conceição Evaristo (2017, p. 13) para descrevê-lo: “busco voz, a fala de quem conta, para se misturar com a minha” e, nesta prosa, construir saberes por meio de um material empírico potente e sensível, com relevância científica, produzido a partir das memórias de quem generosamente me ajudou a construir esta pesquisa, compartilhando suas histórias para a contextualização e elucidação da questão de pesquisa que estruturou este trabalho, a saber: como os estudantes negros e *gays* dos cursos de graduação da UFPB experienciam as suas trajetórias educacionais, articuladas aos atravessamentos de raça e sexualidades?

Penso que os resultados da pesquisa deram conta de responder temporalmente e localmente a questão posta, alcançando o seu objetivo geral e, com isso, contribuindo também para elaboração de um quadro de significações e reflexões entre educação, raça e sexualidades na UFPB. Reconheço que este trabalho tem seus limites, mas considero a importância das suas contribuições, sobretudo a partir de seu caráter pioneiro dentro do PPGE/UFPB, bem como para a ampliação das pesquisas na área da Educação e Relações Étnico-Raciais dentro do campo dos Estudos Culturais da Educação, relacionadas aos marcadores de raça e sexualidades, sobretudo no que tange ao ensino superior.

Os objetivos específicos: I) Conhecer as narrativas de vida dos estudantes em seus processos educacionais, sobretudo na educação superior; II) Identificar os significados que constroem de/para si a partir das linhas desenhadas nas trajetórias escolares e acadêmicas; III) Analisar as emergências e os atravessamentos de marcadores sociais nas experiências educacionais dentro da universidade que, no meu entender, foram devidamente contemplados à medida que os participantes da pesquisa foram narrando os seus enredos e construindo, através das memórias, frame a frame as suas trajetórias, suas singularidades e como elas esbarram na construção das suas identidades e dos seus atravessamentos. Penso que as escolhas metodológicas e teóricas feitas ao longo da pesquisa foram essenciais para conseguir sistematizar e analisar com afeto, rigor e identificação um material empírico tão profundo e cheio de nuances.

Partindo da recorrência dos acontecimentos e das contiguidades entre as trajetórias dos participantes, trago a seguir um conjunto de pistas e sínteses dos resultados encontrados ao longo da pesquisa, que ajudam na compreensão, reflexão e problematização das temáticas analisadas, bem como suscitam e inspiram novas possibilidades de estudos e aprofundamentos.

Durante o processo de análise das memórias narradas pelos participantes, foi possível identificar que o principal elo entre suas trajetórias foram as construções sobre os sentimentos de solidão e, por meio delas, as experiências de silenciamentos dentro e/ou fora da universidade.

As violências direcionadas à sexualidade e à orientação sexual dos participantes se mostraram mais recorrentes dentro do ambiente escolar do que no acadêmico, sobretudo entres os anos finais do fundamental e início do ensino médio. Segundo os participantes, as agressões físicas e verbais partiam, geralmente, dos alunos heterossexuais, ocasionando um afastamento proposital entre eles. Em contrapartida, narraram a existência de uma rede de acolhimento maior de seus corpos entre as meninas. Para alguns dos participantes, os estranhamentos e afastamentos partiam também dos/as professores/as e, em outros casos, pela família e instituições religiosas. Cabe salientar que os marcadores do gênero e sexualidade, em corpos negros, não se distanciam do marcador racial uma vez que, embora não haja hierarquização de opressões, a raça, muitas vezes, chega primeiro e dá o tom e a intensidade das violências; afinal, onde quer que formas de violência emergjam neste país, pessoas negras serão vítimas em potencial (LORDE, 2019).

As violências relacionadas à identidade racial dos participantes, na maioria dos casos, foram mais latentes dentro da universidade se comparadas à escola. Em alguns casos, o espaço da UFPB se mostrou como um ambiente hostil e pouco acolhedor, onde as marcas do corpo anteciparam a construção das relações, dos afetos, das vivências e da permanência dos participantes, seja em decorrência das fragilidades na assistência estudantil – que atingem diretamente a sobrevivência de muitos/as alunos negros/as não nativos de João Pessoa onde se localiza o *Campus I* – seja pelo sentimento de não pertencimento provocado pelas sanções do racismo por meio das relações de poder, do descrédito, do questionamento da inteligibilidade e capacidade intelectual de pessoas negras e das manifestações cotidianas de racismo recreativo.

Em contrapartida, é necessário pontuar que as trajetórias educacionais dos estudantes negros e *gays* da UFPB, participantes da pesquisa, estão interpeladas pelos espaços nos quais transitam e como seus corpos são percebidos e admitidos em cada um deles. Com isso, quero dizer que não há uma fixação ou essencialização, cada centro educacional, cada área de conhecimento, cada departamento que constrói a UFPB possibilita vivências distintas para corpos negros e *gays*.

Observa-se a existência de uma convergência entre os participantes no que diz respeito aos processos de exclusão, diferenciação e experimentação de violências dentro do que denominam de meio LGBTQIA+, em decorrência da identidade racial, das marcas do corpo, do racismo. Esses processos dialogam fortemente com o que diz Maria Aparecida da Silva Bento (2002) sobre o que denomina como sendo um pacto narcísico entre brancos e suas sanções, assim como com as reflexões de Neusa Santos Sousa (1983) e Jurandir Ferreira Costa (1983) sobre o mito negro e negação da identidade negra.

Rabiscando possibilidades, penso que este trabalho não se finda em si mesmo, ele cria diversas brechas para novas construções e aprofundamentos da temática, dados os seus limites estruturais e temporais. Como suscitado anteriormente, é necessário ampliar o número de produções feitas de dentro, mas, sobretudo, o quantitativo de produções que sejam sensíveis e que tomem as trajetórias de pessoas negras não como um amontoado de dados a serem friamente analisados, mas como escritas de uma vida, de vidas, em um país que é extremamente conservador e onde o racismo é estrutural e estruturante.

Por esta perspectiva, entendo que este trabalho preenche lacunas iniciais, mas não consegue (assim como nenhum outro trabalho acadêmico) dar conta das inúmeras possibilidades de estudos. Por este motivo, seguirei na próximas linhas fazendo provocações, listando questionamentos que encaro como sendo complementares a esta pesquisa: Quais as proximidades e distanciamentos entre as vivências de estudantes negros e *gays* da UFPB a partir dos seus diferentes centros e áreas de conhecimento? Como corpos negros que rompem com as fronteiras binárias e essencialistas dos gêneros e sexualidades constroem as suas trajetórias educacionais? Perguntas que abrem brechas para outras investigações, a serem realizadas por mim e por outros/as pesquisadores/as interessados/as em compreender as temáticas abordadas nesta dissertação. Por isso, considero que

este trabalho finaliza, mas as questões de raça, gênero, sexualidade e educação são sempre abertas e passíveis de novos investimentos acadêmicos, teóricos, políticos e pedagógicos.

Encerro esta escrita retomando os becos e as vielas que nos trouxeram até aqui. Becos das memórias que constroem emaranhados de (con)fusões entre o que nos passou e o que nos passa, trazendo à tona sensações de que, muitas vezes, o presente imita o passado. Mas será mesmo? Ou seriam apenas pistas de que nada ou muito pouco mudou? Não em nós, mas no que nos cerca, nos oprime e nos causa dor: o racismo e homofobia. Esses becos estão/são atravessados por feixes de luz que iluminam as suas saídas, uma aurora que aponta para nosso desejo de cura daquilo que constantemente nos é silenciado, que nos colocam entre vielas. Luzes que também projetam memórias boas, ancestrais, que buscam nos colocar em estado de homeostase e de equilíbrio. Essas memórias, em prosa, nos ajudam a contar sobre nós, rabiscar nossas identidades, nossos desejos e ilustrar nossas trajetórias. Este texto, construído entre os becos das memórias e as vielas do silêncio, se constitui a partir de corpos que carregam histórias, que precisam e podem ser contadas de dentro. Que outros homens negros e gays se disponham a contar suas/nossas histórias, tão necessárias, como uma aposta política-acadêmica! Esse é o meu desejo e a minha luta, que não se encerra neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Kauan dos Santos. **“Por que eu sou é homem?”: o entre-lugar das bichas pretas na escola.** 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2019.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALVES, Luciana. **Branquitude e o Significado de Ser Branco no Brasil.** Pedagógico SMESP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D8GMKooiPnw>. Acesso em: 11 set. 2020.
- AMANAJÁS, Igor. Drag queen: um percurso histórico pela arte dos atores transformistas. **Revista Belas Artes**, São Paulo, v. 16, n. 3, 2014.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. História da educação da população negra: entre silenciamento e resistência. **Pensar a Educação em Revista**, ano 3, v. 4, n. 1 jan./mar. 2018.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, maio/ago. 2011.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 165–177
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo:** Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, São Paulo, 2002.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. p. 77–101, 2006.
- BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de abril de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.
- BRAZ, Eliana Peter. **Processos de subjetivação de um professor universitário interpelado pelas marcas identitárias de raça, classe e sexualidade.** 2013. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. por Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151–167.

CAETANO, Daniela dos Santos. Entre o pacto narcísico da branquitude e eu não sou seu (sua) negro (negra): considerações acerca do silenciamento e da não legitimidade de pessoas negras como sujeitos capazes de opinar. **Portal Geledés**, 06 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/entre-o-pacto-narcisico-da-branquitude-e-eu-nao-sou-seu-sua-negro-negra-consideracoes-acerca-do-silenciamento-e-da-nao-legitimidade-de-pessoas-negras-como-sujeitos-capazes-de-opinar/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da Pedagogia às Pedagogias**: formas, ênfases, transformações. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CAMPOS, Maria Teresa de Arruda. **Tá rindo de quem?** o negro e o gay como motivos de piadas. 2013. 170 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2013.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2015.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev. latinoam. cienc. soc. niñez juv**, v. 8, n. 1, p. 607–630, 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHIDIAC, Maria Teresa Vargas; OLTRAMARI, Leandro Castro. Ser e estar drag queen: um estudo sobre a configuração da identidade queer. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, 2004.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, jan./abr. 2013.

COSTA, Jurandir Ferreira. Da cor ao corpo: a violência do racismo. *In*: SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. 5–16.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: Pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente–SP, v. 24, n. 3, p. 67–80, set./dez. 2013.

DUARTE, Francisco Eduardo Barroso. **As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida**. 2015. 307 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

EUGÊNIO, Benedito; TRINDADE, Lucas Bonina. Ações afirmativas e permanência de negros/as no ensino superior: as narrativas dos estudantes. **Revista de Educação Educare et Educare**, v. 12, n. 242, jan./abr. 2017a.

EUGÊNIO, Benedito; TRINDADE, Lucas Bonina. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 12, n. 7, p. 117–132, jan./jun. 2017b.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marcos A. (org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16–21.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, v. 13, n. 25, p. 17–31, 2009.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FÉLIX, Jeane. Entrevistas *on-line* ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 133–152.

FÉLIX, Jeane. Estudos Culturais e os Estudos de Gênero. Diálogos, aproximações e distanciamentos. *In*: GONÇALVES, C. C.; ANDRADE, F. C. B. (org.). **Pelas frestas**: pesquisas em Estudos Culturais da Educação. Curitiba–PR: CRV, 2019. p. 19–29.

FERREIRA, Mestre Yedo. **A História do Movimento Negro**. COINTER/UERJ. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jV0h-h7ZW_A. Acesso em: 24 ago. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. *In*: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad.: Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 229–249.

GIROUX, Henry A. **Atos Impuros**: a prática política dos estudos culturais. Trad.: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39–62.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 21, p. 40–51, 2002.

GOSTO de Cereja. Direção de Abbas Kiarostami. França: Abbas Kiarostami Productions, 1997. (99 min.).

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15–46, jul./dez. 1997.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC–Rio; Apicuri, 2016.

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE. **PNAD Covid**. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/trabalho.php>. Acesso em: 20 jan. 2022.

IPEA, FBSP. **Atlas da violência 2021**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018. 140 p.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília: Publicação *on-line*, abr. 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989%3. Acesso em: 10 set. 2021.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Transfeminismo**: Teorias e práticas. Rio de Janeiro: Metanoia, 2014.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BOUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: MARTIN, Bouer W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90–113.

KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação** – Episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre *et al.* **Pensamento feminista**: Conceitos fundamentais. Organização: Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. 440 p.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. por Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MELO, Elizabeth Neves de; PINHEIRO, José Thadeu. Procedimentos legais e protocolos para utilização de cadáveres no ensino de anatomia em Pernambuco. **Rev. bras. educ. med.**, v. 34, n. 2, Rio de Janeiro, abr./jun. 2010.

MEYER, Dagmar Estermann. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. p. 213–234.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOREIRA, Adilson José. **O que é racismo recreativo?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

MUNDELL, John Andrew. **As masculinidades de homens negros gays em Salvador da Bahia**. Seminário Internacional Fazendo Gênero. 2013. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373321880_ARQUIVO_FazendoGenero10Paper.pdf. Acesso em: 08 abr. 2021.

M8: **Onde a morte socorre a vida**. Direção de Jeferson de. Brasil: Midgal Filmes, 2020. (74 min.).

OLIVEIRA, Ana Beatriz *et al.* **Quem quer parar as universidades federais?** Brasília: ANDIFES, 20 maio 2021. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=87418>. Acesso em: 04 set. 2021.

OLIVEIRA, José Marcelo de; MOTT, Luiz. **Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil – 2019**: Relatório do Grupo Gay da Bahia. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.

PELLIZZON, R. de F. Pesquisa na área de saúde: 1- base de dados DeCS (Descritores em Ciências da Saúde). **Acta Cirúrgica Brasileira**, Rio Claro, v. 19, n. 1, p. 153–163, mar./abr. 2004.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei, GALEF, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 127–160.

PONTES, Cassandra Marina da Silveira. **Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais**: analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PRADO, Caio. Não recomendado. *In*: PRADO, Caio. **Variável Eloquente**. Rio de Janeiro: Caio Prado, 2014. CD. Faixa 8.

RECUERO, Raquel. **Introdução à análise de redes sociais**. Salvador: EDUFBA, 2017.

RESTREPO, Eduardo. Sobre os Estudos Culturais na América Latina. **Educação**, v. 38, n. 1, PUC/RS, p. 21–31, jan./abr. 2015.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, e8574, 2021.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 238–253.

SILVA, Jéssica Leal de Moraes; SOUSA, Nathália Guimarães e. Não recomendamos: uma ode ao amor e à liberdade. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 23, p. 315–326, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. 3. reimpr. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Catharina da Cunha; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; FÉLIX, Jeane. A generificação de intersectorialidade no Programa Saúde na Escola. **Rev. bras. Estud. pedagóg.**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 423–442, maio/ago. 2019.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.** [on-line], v. 71, n. 2, p. 51–67, 2019.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, II, 2006, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://professor.ufop.br/reginaaraujo/classes/narrativas-docentes-aspectos-metodol%C3%B3gicos-e-formativos/materials/virtualidades>. Acesso em: 12 ago. 2021.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. **Revista Valores Afro-brasileiros na Educação**, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPB. **Relatório de Gestão UFPB 2020**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. Disponível em: <https://drive.ufpb.br/s/KfTH4f82Wm2snXb#pdfviewer>. Acesso em: 04 set. 2021.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203–220, ago./dez. 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7–68.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber Costa; RIPOLL, Daniela; BONIN, Iara Tatiana. Apresentação. Dossiê – Estudos Culturais em Educação. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 38, n. 1, p. 11–13, 14 abr. 2015.

ZOBOLI, Fábio. Contextualização histórico-filosófica da cisão corpo/mente. In: HERMIDA, Jorge; ZOBOLI, Fábio. **Corporeidade e educação**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 15–48.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



Entre os becos das memórias e as velas do silêncio: trajetórias de estudantes negros gays na Universidade Federal da Paraíba

É com imensa satisfação que convidamos você para participar da pesquisa "Entre os becos das memórias e as velas do silêncio: trajetórias de estudantes negros gays na Universidade Federal da Paraíba". Trata-se de uma pesquisa em Nível de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFPB. O estudo objetiva compreender as trajetórias de estudantes negros e gays da/na Universidade Federal da Paraíba, articuladas aos seus atravessamentos de raça e sexualidades. Esse trabalho foi aprovado e certificado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, sob o parecer nº 4.827.497.

Poderão participar da pesquisa:

Estudantes com matrículas ativas em cursos de graduação da UFPB, autodeclarados negros, e que se identifiquem como corpos masculinos que vivenciam sexualidades dissidentes (gays/homossexuais/bichas).

jacson.silva@estudantes.ufpb.br [Alternar conta](#)



***Obrigatório**

E-mail *

Seu e-mail

Nome completo? *

Sua resposta

Telefone para contato: *

Sua resposta

Cor/ raça/ Etnia: *

Sua resposta

Identidade de gênero *

Sua resposta

Orientação sexual: *

Sua resposta

Você está vinculado a qual curso de graduação da UFPB? *

Sua resposta

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro participante,

O pesquisador, Jacson de Jesus da Silva, mestrando no PPGE-UFPB, sob orientação da Profa. Dra. Jeane Félix da Silva, pretende realizar um estudo que tem como objetivo: compreender as trajetórias de estudantes negros e gays da/na Universidade Federal da Paraíba, articuladas aos seus atravessamentos de raça e sexualidades. Solicitamos a sua colaboração para participar da coleta dos dados através do consentimento de uma entrevista a ser realizada de forma individual e online, via Google Meet. Também é solicitada a sua autorização para que os dados possam constar em uma dissertação de mestrado no PPGE-UFPB. Além disso, pedimos autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que os benefícios do estudo estão relacionados a abertura do espaço da pesquisa acadêmica para ampliação da visibilização e validação das trajetórias de estudantes negros gays e na construção de um panorama de significações/reflexões entre educação, raça e sexualidades na UFPB. Os riscos da pesquisa serão mínimos e relacionados à possíveis constrangimentos diante de determinados temas durante a entrevista que, por ventura, possam ser desconfortáveis.

Afirmamos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS – UFPB

Endereço: Centro de Ciências da Saúde - 1º andar / Campus I / Cidade Universitária / CEP:

58.051-900 - (83) 3216 7791

Diante do exposto no termo acima, declaro que fui devidamente informado e dou o meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento via e-mail. *

☐ Sim

☐ Não

Você conhece alguém que possa se interessar em participar da pesquisa? Se sim, nos diga o contato (telefone e/ou e-mail).

Sua resposta

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



reCAPTCHA
[Privacidade](#)[Termos](#)

Este formulário foi criado em Universidade Federal da Paraíba. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas narrativas

1 Perfil sociodemográfico

- 1 Idade:
- 2 Estado civil: ver opções
- 3 Onde mora / de onde é:
- 4 No momento você tem uma ocupação profissional? Se sim, qual?
- 5 Graduando/Curso (ano de ingresso):
- 6 Cor/ raça/ Etnia: Livre
- 7 Identidade de gênero:
- 8 Sexualidade:
- 9 Vínculo religioso? Qual? Se sim. Possui atuação regular vinculada a este credo?

2 Sobre os processos educacionais

- 10 **Para abrir diálogo:** Conte como foi a sua trajetória escolar.
- 11 Como você quer ser chamado?
- 12 Uma memória importante
- 13 Você lembra de algum momento na escola em que você tenha sido tratado com diferença? Se sim, como foi?
- 14 Quais os seus desejos e sonhos em relação à educação na sua vida?
- 15 O que te motivou a entrar na universidade e a escolher esse curso?
- 16 Como você percebe sua construção como negro? E como *gay*?
- 17 Como você percebe o seu corpo negro e *gay* na universidade?
- 18 Como você tem experimentado essas identidades? De que modo elas se aproximam e se distanciam na sua vida?
- 19 Que lembranças escolares você tem em relação a esse(s) modo(s) de ser/estar no mundo?
- 20 Conte-me sobre como foi/é ser um homem negro e *gay* na universidade?
- 21 Quais os seus principais desafios como estudante negro e *gay* na universidade?
- 22 Como você tem resistido a esses desafios?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/CCS/UFPB E TERMO DE ANUÊNCIA DA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE OS BECOS DAS MEMÓRIAS E AS VIELAS DO SILÊNCIO: trajetórias de estudantes negros gays na universidade

Pesquisador: JACSON DE JESUS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45326121.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.827.497

Apresentação do Projeto:

Pesquisa em Nível de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFPB. Esta pesquisa objetiva compreender as trajetórias de estudantes negros e gays da/na Universidade Federal da Paraíba, articuladas aos seus atravessamentos de raça e sexualidades. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que será composta por estudantes de cursos de graduação da UFPB, autodeclarados negros, que se identifiquem como corpos masculinos que vivenciam sexualidades dissidentes (gays/homossexuais/bichas). A construção do material empírico se dará por meio de entrevistas narrativas, realizadas individualmente. Os dados serão analisados na perspectiva da análise cultural, empregada no âmbito dos Estudos Culturais. Espera-se que esta pesquisa contribua na ampliação da visibilização e validação das trajetórias de estudantes negros gays contadas de dentro, de autoria negra, com escritas/narrativas que se dão pelas marcas do corpo, oportunizando a construção de um quadro de significações/reflexões entre educação, raça e sexualidades no contexto da educação superior e na construção de referenciais teórico-metodológicos para o fortalecimento das pesquisas em educação e relações étnico-raciais dentro do campo dos Estudos Culturais em Educação.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender as trajetórias de estudantes negros e gays da/na Universidade Federal da Paraíba, articuladas aos seus atravessamentos de raça e sexualidades.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.827.497

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos da pesquisa serão mínimos e relacionados a possíveis constrangimentos diante de determinados temas durante a entrevista que, porventura, possam ser desconfortáveis. Estes constrangimentos serão minimizados durante a coleta do material empírico a partir de orientações dadas aos participantes sobre a garantia da confidencialidade, explicitação do caráter da pesquisa, garantia da não obrigatoriedade de todas as interações/contribuições e a livre escolha para a permanência ou desistência da pesquisa a qualquer momento.

Benefícios: Penso que este estudo poderá ter benefícios relacionados a abertura do espaço da pesquisa acadêmica para ampliação da visibilização e validação das trajetórias de estudantes negros gays contadas de dentro, de autoria negra, com escritas/narrativas que se dão pelas marcas do corpo, oportunizando a construção de um quadro de significações/reflexões entre educação, raça e sexualidades na IES estudada e na construção de referenciais teórico-metodológicos para o fortalecimento das pesquisas em educação e relações étnico-raciais dentro do campo dos Estudos Culturais da Educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De comum acordo com os objetivos, referencial teórico, metodologia e referências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Após cumprimento das diligências, apresenta a documentação de praxe.

Recomendações:

Divulgar resultados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.827.497

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1719069.pdf	10/05/2021 21:27:57		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	10/05/2021 21:26:50	JACSON DE JESUS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/05/2021 21:26:34	JACSON DE JESUS DA SILVA	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_ORIENTACAO_DE DISSERTACAO.pdf	06/04/2021 21:22:25	JACSON DE JESUS DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Anuencia.pdf	06/04/2021 21:20:39	JACSON DE JESUS DA SILVA	Aceito
Outros	Certidao_de_aprovacao_de_projeto.pdf	06/04/2021 21:19:22	JACSON DE JESUS DA SILVA	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_NARRATIVA.pdf	06/04/2021 21:14:18	JACSON DE JESUS DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	06/04/2021 21:12:15	JACSON DE JESUS DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/04/2021 21:11:54	JACSON DE JESUS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Jacson_Silva_210319_233122.pdf	06/04/2021 20:58:36	JACSON DE JESUS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 05 de Julho de 2021

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 4 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

06/04/2021

https://sipac.ufpb.br/public/jsp/processos/documento_visualizacao.jsf?idDoc=1757821

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

TERMO Nº 2 / 2021 - PRG (11.00.48)

Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO

João Pessoa-PB, 06 de Abril de 2021

TERMO DE ANUÊNCIA

A Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal da Paraíba declara, para os devidos fins, que está de acordo com a execução da pesquisa “Entre os becos das memórias e as vielas do silêncio: trajetórias de estudantes negros gays na universidade”, sob responsabilidade do aluno Jacson de Jesus da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, e orientação da Profª. Dra. Jeane Félix da Silva. Informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, a autorização fica condicionada à apresentação à Pró-Reitoria de Graduação, da CERTIDÃO DE APROVAÇÃO (PARECER CONSUBSTANCIADO) DO PRESENTE PROJETO (PROTOCOLO DE PESQUISA), PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA QUE ANALISOU E APROVOU O MESMO, conforme Resoluções 466/12, Resolução 510/17 e a Norma Operacional 001/13, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Ao término da pesquisa, o responsável pela condução do estudo, fica obrigado a entregar os resultados obtidos.

(Assinado digitalmente em 06/04/2021 12:33)

SILVANA CARNEIRO MACIEL

PRO-REITOR(A)

Matrícula: 1285229

Processo Associado: 23074.029502/2021-77

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: 2, ano: 2021, documento (espécie): TERMO, data de emissão: 06/04/2021 e o código de verificação: 32a4093d85