



## **“TENTARAM ME FAZER MUDAR”: EXPERIÊNCIAS DE JOVENS NEGROS GAYS NO CONTEXTO DA FAMÍLIA E ESCOLA<sup>1</sup>**

## **“INTENTARON HACERME CAMBIAR”: EXPERIENCIAS DE JÓVENES GAYS NEGROS EN EL CONTEXTO FAMILIAR Y ESCOLAR**

## **“THEY TRIED TO MAKE ME CHANGE”: EXPERIENCES OF YOUNG BLACK GAY MEN IN THE CONTEXT OF FAMILY AND SCHOOL**

Gabriel da Silva Brito<sup>2</sup>  
Edna Martins<sup>3</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho apresenta os resultados de uma investigação acerca das experiências familiares e escolares de jovens negros gays, à luz das interseccionalidades entre raça, sexualidade e educação. A pesquisa teve como objetivo compreender os desafios enfrentados por esses sujeitos na construção de suas identidades e as estratégias de resistência desenvolvidas no contexto escolar. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas junto a estudantes de escolas públicas da região metropolitana de São Paulo. A análise dos dados evidencia um cenário marcado por processos de exclusão e discriminação, concomitantes à emergência de formas de resiliência e afirmação identitária. Os resultados indicam que a família e a escola ainda configuram espaços de coerção e silenciamento em relação a essas temáticas, reforçando a urgência da implementação de políticas públicas que promovam a diversidade e a inclusão social no ambiente educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola. Identidade. Resistência. Diversidade. Jovens negros gays

### **RESUMEN**

Este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre las experiencias familiares y escolares de jóvenes homosexuales negros, a la luz de las interseccionalidades entre raza, sexualidad y educación. El objetivo de la investigación era comprender los retos a los que se enfrentan estos individuos en la construcción de sus identidades y las estrategias de resistencia desarrolladas en el contexto escolar. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo, con entrevistas semiestructuradas a alumnos de escuelas públicas de la región metropolitana de São Paulo. El análisis de los datos muestra un escenario

<sup>1</sup> Esta pesquisa contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

<sup>2</sup> Doutorando em Educação. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, São Paulo, Brasil.

marcado por procesos de exclusión y discriminación, concomitantes con el surgimiento de formas de resiliencia y afirmación de la identidad. Los resultados indican que la familia y la escuela siguen siendo espacios de coerción y silenciamiento en relación con estas cuestiones, lo que refuerza la urgencia de implementar políticas públicas que promuevan la diversidad y la inclusión social en el ámbito educativo.

**PALABRAS-CLAVE:** Escuela. Identidad. Resistencia. Diversidad. Jóvenes negros homosexuales.

## ABSTRACT

This work presents the results of an investigation into the family and school experiences of young black gay men, in the light of the intersectionalities between race, sexuality and education. The aim of the research was to understand the challenges faced by these individuals in the construction of their identities and the strategies of resistance developed in the school context. To this end, a qualitative approach was adopted, with semi-structured interviews with students from public schools in the metropolitan region of São Paulo. The analysis of the data shows a scenario marked by processes of exclusion and discrimination, concomitant with the emergence of forms of resilience and identity affirmation. The results indicate that the family and the school are still spaces of coercion and silencing in relation to these issues, reinforcing the urgency of implementing public policies that promote diversity and social inclusion in the educational environment.

**KEYWORDS:** School. Identity. Resistance. Diversity. Young black gay men.

\* \* \*

## Introdução<sup>4</sup>

Ao examinar a maneira como a educação negligencia o reconhecimento e a valorização das influências afro-brasileiras e africanas na constituição da cultura nacional, percebemos que essa ausência vai além do simples apagamento de narrativas históricas. Ela se manifesta em um contexto mais amplo de invisibilização e repressão que atravessa outras dimensões da identidade, como gênero e sexualidade, consolidando práticas de exclusão e hierarquização dentro do ambiente escolar. Enquanto o racismo tenta obliterar referências culturais, discursos conservadores e moralistas procuram restringir a expressão e o reconhecimento das diversidades de gênero e sexualidade, reforçando a marginalização de sujeitos que não se enquadram nas normas estabelecidas. Esse cenário não apenas nega aos estudantes o direito ao reconhecimento de sua história e cultura, mas também cerceia o desenvolvimento livre de suas identidades, criando um ambiente propício para ataques sistemáticos à diversidade e impactando profundamente a construção social e subjetiva dos indivíduos.

<sup>4</sup> Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado já concluída e apresenta parte dos resultados da pesquisa realizada. A discussão aqui proposta integra um dos eixos de análise do estudo, contribuindo para o aprofundamento das reflexões sobre a temática central da investigação.

O avanço de um projeto de poder reacionário, marcado por ofensivas racistas e antigênero, busca sustentar ataques direcionados a minorias sociais e direitos fundamentais. Esses ataques são acompanhados por discursos regressivos que ecoam justificativas historicamente utilizadas para hierarquizar grupos sociais com base em marcadores biológicos e morais. A tentativa de (re)biologizar a diferença sexual, de (re)naturalizar uma ordem social fundamentada na moral sexual e de (re)estabelecer hierarquias normativas encontra ressonância no espaço escolar, desestabilizando uma estrutura que deveria ser pautada na equidade (Rogério Diniz Junqueira, 2018).

Nos estudos acadêmicos, as pesquisas sobre gênero e sexualidade foram inicialmente fundamentadas em teorias oriundas da Europa e dos Estados Unidos. No entanto, a partir do final do século XX, abordagens decoloniais e interseccionais, particularmente da América Latina, passaram a ampliar e complexificar esse campo de estudo. A categoria “gênero”, introduzida nos anos 1970 em trabalhos feministas como os de Joan Scott e Gayle Rubin, surgiu como uma ferramenta para analisar a organização social das relações entre os sexos. Embora o conceito de gênero tenha emergido como categoria analítica entre as décadas de 1960 e 1970, foi somente posteriormente que se consolidou como um instrumento central para a compreensão dos sistemas sociais e históricos, conforme observa Scott (2022).

Diferente do sexo, que se refere a características biológicas, e da sexualidade, que diz respeito às práticas e orientações afetivo-sexuais, o conceito de gênero se constitui como uma construção social que estrutura normas, papéis e relações. A partir da análise dos estudos de gênero, torna-se possível compreender as permanências e rupturas das desigualdades que atravessam as estruturas históricas, econômicas, sociais e culturais. Desigualdades que não impactam apenas homens e mulheres, mas também pessoas transgênero e não-binárias, revelando a diversidade das experiências humanas.

Para que a noção de gênero seja efetiva enquanto ferramenta analítica, é necessário compreendê-la em sua complexidade, considerando sua intersecção com outras categorias como raça, classe e sexualidade. Assim, torna-se evidente que as desigualdades não se justificam por diferenças biológicas, mas por processos históricos e sociais que estruturam acessos, oportunidades e exclusões ao longo do tempo (Guacira Lopes Louro, 1997). O conceito de gênero, nesse sentido, não pode ser reduzido a um mero conjunto de papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, uma vez que esses papéis seriam apenas normas arbitrárias impostas por uma sociedade específica. Essa visão reducionista ignora as estruturas de poder que atravessam e moldam os sujeitos, como enfatiza Louro (1997),

direcionando a análise para as dinâmicas interpessoais em detrimento das instituições e sistemas de dominação mais amplos.

Os estudos de gênero, portanto, enfatizam que as instituições e práticas sociais são “generificadas”, ou seja, moldadas por relações de gênero e, simultaneamente, constituintes dessas relações. Isso significa que espaços como a justiça, a igreja, a educação e a política não são neutros, mas sim instâncias que reproduzem e reforçam normas de gênero, classe e raça. Dessa forma, a identidade dos sujeitos não se constrói isoladamente, mas por meio de interações dinâmicas entre diversas dimensões sociais (Louro, 1997).

Embora interligadas, as identidades de gênero e sexuais precisam ser tratadas como conceitos distintos. O gênero está relacionado a construções sociais de papéis, comportamentos e identidades, enquanto a sexualidade envolve orientações e práticas afetivo-sexuais. Por exemplo, a identidade masculina de um sujeito não determina automaticamente sua orientação sexual, que pode ser heterossexual, homossexual ou bissexual. A esse respeito, Louro (1997) sublinha que tanto o gênero quanto a sexualidade são constituídos em contextos históricos e culturais específicos, sendo, portanto, fluidos e passíveis de transformação ao longo da vida.

Deborah Britzman (1996) reforça essa perspectiva ao afirmar que nenhuma identidade sexual é fixa ou autêntica por si só; todas são construções instáveis, sujeitas a negociações e mudanças. Essa visão desconstrói a ideia de que a heterossexualidade é uma identidade pronta e estável, enquanto as demais são instáveis ou desviantes. Em vez disso, Britzman (1996) demonstra que todas as identidades sexuais são atravessadas por relações sociais contraditórias e nunca são finalizadas, pois estão em constante reconstrução.

No entrecruzamento das relações sociais, onde símbolos, ritos e representações moldam as práticas cotidianas, as masculinidades e feminilidades emergem de maneira diversa, configurando-se em múltiplas formas e perspectivas. Essas construções são efêmeras e influenciadas por fatores como temporalidade, espaço, etnia, raça e classe social. Louro (2000), em “O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade”, analisa criticamente a ideia da sexualidade como algo exclusivamente privado e pertencente ao domínio da vida adulta, questionando como essa normatividade foi historicamente construída e reproduzida.

A compreensão da sexualidade, portanto, exige uma análise atenta às influências socioculturais que estruturam sua formação. Movimentos feministas e LGBTIs<sup>5</sup> desempenharam um papel essencial ao desafiar visões essencialistas, contribuindo para debates interseccionais que revelam a necessidade de repensar concepções tradicionais de gênero e sexualidade. Nesse sentido, Louro (2000) demonstra que a naturalização das normas sexuais e de gênero é um processo cultural e político, e não uma determinação biológica. Ao abordar as práticas sociais que legitimam certas expressões de gênero e sexualidade enquanto marginalizam outras, evidencia-se o caráter construído dessas categorias, sempre permeadas por relações de poder.

Os corpos, portanto, adquirem significados dentro de um contexto cultural específico. A inscrição do gênero nos corpos ocorre dentro de cada cultura e carrega as marcas históricas desse processo. Da mesma forma, as possibilidades de expressão da sexualidade são sempre socialmente reguladas e codificadas. Assim, as identidades de gênero e sexuais não são entidades fixas, mas produtos de relações sociais e sistemas de poder que moldam e regulam os sujeitos e suas experiências (Louro, 2000).

Neste trabalho, partimos da compreensão de que a raça não é uma categoria biológica, mas uma construção social, histórica e política. Como argumenta Munanga (2021), trata-se de um conceito que emergiu em contextos específicos de dominação e que permanece operando como marcador de desigualdades.

A partir desse enquadramento, entendemos o racismo não apenas como preconceito individual ou atitude isolada, mas como sistema de classificação e hierarquização que organiza as relações sociais. Conforme Wiewiorka (2007), o racismo atribui a determinados grupos características biológicas, morais e intelectuais que funcionam como justificativa para desigualdades. Essa definição permite compreender tanto as formas interpessoais de discriminação quanto os mecanismos estruturais que sustentam desigualdades históricas no Brasil.

Nesse contexto, a experiência racial deve ser analisada em duas dimensões complementares: de um lado, os processos históricos de inferiorização das populações

---

<sup>5</sup> Optamos por utilizar a sigla LGBTIs, considerando os apontamentos de Pietra Conceição Azevedo da Silva Paiva (2020), que destaca o crescente reconhecimento e a reivindicação de visibilidade por parte de grupos identitários dentro do movimento LGBT, especialmente das pessoas intersexo. Segundo a autora, embora haja aproximações entre pessoas intersexo e a população trans, suas especificidades demandam políticas públicas próprias, o que tem motivado sua organização autônoma, como exemplificado pela atuação da Associação Brasileira de Intersexos (ABRAI). Nesse contexto, observa-se que, tanto em espaços acadêmicos quanto em ambientes de militância, a inclusão da letra "I" na sigla tem se tornado cada vez mais comum.

negras, sustentados pelo processo de escravização e por instituições que perpetuam práticas racistas; de outro, pelas respostas políticas e culturais formuladas pelos movimentos negros, que elaboram estratégias de resistência, luta por direitos e afirmação identitária.

Nesta perspectiva este trabalho apresenta resultados de pesquisa orientada a partir das seguintes indagações: Como estudantes negros gays constroem e ressignificam suas identidades diante das violências vivenciadas na escola, na família e na religião? Quais são os impactos das normas heteronormativas e racistas no cotidiano escolar desses jovens, especialmente nas dinâmicas de pertencimento e exclusão? Que estratégias de resistência são mobilizadas por esses sujeitos para enfrentar a rejeição, o silenciamento e as tentativas de normatização de suas identidades? Como as relações familiares e religiosas operam na tentativa de silenciar ou corrigir as expressões de gênero e sexualidade desses estudantes, e quais os efeitos disso sobre sua trajetória escolar?

Tais questionamentos, impulsionaram esse estudo que teve como objetivo analisar as experiências pessoais e escolares de estudantes negros gays, com foco nas estratégias de aprendizagem, permanência, enfrentamento de conflitos e acolhimento no contexto da escola pública.

### **Estigmas, resistência e a construção das masculinidades negras**

A sociedade historicamente impôs aos homens padrões de comportamento que reforçam modelos restritivos de masculinidade. Desde cedo, meninos são ensinados a rejeitar expressões de afeto, salvo em contextos considerados aceitáveis, como interações masculinas normatizadas pela cultura, a exemplo da “brotheragem”. A socialização masculina também implica em práticas como a objetificação do corpo feminino em rodas de conversa e em detalhes aparentemente banais, como a distinção entre “letra de mão” e “letra de forma” de acordo com o gênero.

As masculinidades, portanto, são um constructo social e histórico. Rolf Malungo Souza (2003, p. 69) argumenta que a construção das masculinidades ocorre por meio de ritos, testes e provas que servem para validar publicamente a identidade masculina de um sujeito. Essa ideia ressoa com as transformações sociais das décadas de 1960 e 1970, quando movimentos de mulheres, negros e LGBTIs passaram a questionar as hierarquias estabelecidas por uma masculinidade hegemônica, pautada em padrões de domínio masculino branco e heterossexual.

O conceito de masculinidade hegemônica, conforme formulado por Raewyn Connell (1995), não se apresenta como uma norma universal, mas sim como um padrão constantemente negociado e contestado dentro do tecido social. A produção de masculinidades ocorre em um contexto histórico, político e cultural específico, sendo atravessada por relações de poder que estruturam inclusões e exclusões.

Esses processos também se refletem na arte e na cultura. A pintura “O Mestiço” de Cândido Portinari (1934) ilustra como a masculinidade negra foi historicamente atrelada ao trabalho braçal e à racialização do corpo. A obra retrata um homem negro, de peitorais estufados e postura firme, simbolizando a intersecção entre gênero, raça e classe. A figura representada por Portinari evidencia não apenas uma identidade nacional, mas também as dinâmicas de poder que moldam a construção das masculinidades negras.

No campo da mídia, a manchete “Além de Preto, Bicha!”, publicada no jornal “O Inimigo do Rei” em 1979, ecoa a interseccionalidade entre racismo e homofobia. Homens negros gays relataram suas vivências, revelando como esses eixos de opressão se cruzam em suas experiências cotidianas. Da mesma forma, a música “Homem Não Chora”, de Frejat (2001), ilustra a persistência da ideia de que a masculinidade está atrelada à repressão emocional e à necessidade de performar virilidade para não ser considerado “menos homem”.

A masculinidade negra também tem sido atravessada por estereótipos racistas que a associam à força física e à hipersexualização. bell hooks (2022, p. 33) argumenta que “os homens negros são frequentemente vistos como violentos e animalescos, sendo silenciados quanto às suas próprias representações”. Essas construções datam do período escravista, quando a noção de “ser homem” foi negada aos negros, ao mesmo tempo em que se lhes impunha um padrão patriarcal que perpetuava sua exploração econômica e social.

Diante dessas dinâmicas de opressão, homens negros desenvolveram estratégias de resistência. No entanto, a internalização dos padrões patriarcais brancos ainda impacta as formas como as masculinidades negras são vividas e negociadas. Em contextos contemporâneos, expressões de gênero em periferias urbanas também são atravessadas por essas dinâmicas. O estilo “Mandrake”, por exemplo, emerge como uma performatividade que reforça a heteronormatividade para evitar estigmatização. Ao mesmo tempo, a moda e a ostentação de marcas de luxo funcionam como estratégias de afirmação e pertencimento.

A letra da música “Mandrake” de Kyan (2019) ilustra essa construção: “Ela gosta de bandido e de nave/ O oito na cinta, no olhar a maldade”. A figura do Mandrake é associada à marginalidade e à esperteza, sendo constantemente racializada e criminalizada. A ostentação de bens materiais, como cordões de ouro e roupas de grife, não é meramente um sinal de consumo, mas uma tentativa de subverter a própria estrutura excluente da sociedade. Ao se apropriar desses elementos, o Mandrake desafia as normas e negocia seu espaço dentro de um sistema que constantemente tenta marginalizá-lo.

Nesse contexto, a masculinidade negra e gay segue sendo um campo de disputa, atravessado por relações de poder que ora reforçam estereótipos, ora possibilitam novas formas de resistência e reconfiguração de identidades. Compreender essas dinâmicas é essencial para ampliar o debate sobre gênero, raça e sexualidade, contribuindo para o desmonte de estruturas que perpetuam violências e desigualdades.

Isadora Lins de França (2010) aponta que masculinidades não hegemônicas, como a dos chamados mandrakes, são frequentemente marginalizadas e associadas a estereótipos de criminalidade. Esse processo de estigmatização afeta jovens negros que adotam esse estilo como uma forma de pertencimento nos territórios periféricos. Por outro lado, aqueles que expressam traços de feminilidade enfrentam rejeição tanto em seus contextos locais quanto em espaços mais amplos, sofrendo hostilidade por desafiar normas de gênero. Para minimizar essa exclusão, alguns recorrem a elementos de vestuário ligados a um status de classe média urbana, investindo em roupas e acessórios de grife na tentativa de conquistar maior aceitação social.

Megg Rayara Gomes de Oliveira (2022) ressalta que a pressão sobre homens negros gays afeminados não vem apenas da sociedade como um todo, mas também de outros homens negros heterossexuais. Essa imposição de uma virilidade normativa, visa garantir que a masculinidade negra permaneça incontestável dentro do grupo. Nesse cenário, expressões afeminadas acabam se tornando formas de resistência, contestando os padrões de masculinidade dominante. Como destaca Oliveira (2022, p. 131), o afeminamento pode ser entendido como um meio de questionar a imagem tradicional do homem negro viril, abrindo espaço para outras formas de vivenciar a masculinidade.

O processo de desumanização do corpo negro tem raízes históricas que remontam ao período escravocrata, quando discursos desumanizadores justificavam práticas violentas, incluindo a hipersexualização das mulheres negras e a fetichização dos homens negros. Durante a escravização, mulheres negras eram estigmatizadas como sedutoras e

libertinas para legitimar abusos, enquanto os homens negros eram vistos como seres hiperpotentes e bestializados, despertando o fascínio e o medo dos homens brancos. No Brasil atual, essas violências continuam, ainda que ressignificadas. Homens negros seguem sendo os principais alvos de abordagens violentas, frequentemente enquadrados como “suspeitos em potencial” ou vítimas de “balas perdidas”, uma terminologia que, na prática, mascara um padrão de violência racialmente direcionado. Diante desse cenário, a sobrevivência do corpo negro se configura também como um ato de resistência contra sua tentativa de apagamento, tanto simbólico quanto físico.

### Procedimentos Metodológicos

Tendo como base uma abordagem qualitativa, sustentada por fundamentos do materialismo histórico-dialético, que comprehende o ser humano como produto das interações entre aspectos biológicos, culturais e sociais (Lev Semenovich Vygotsky, 2000). Essa pesquisa buscou analisar os processos históricos e sociais que envolvem os jovens negros gays, considerando suas condições socioeconômicas, identidades étnico-raciais, de gênero e sexualidade.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas com autorização prévia e transcritas para garantir a precisão das informações. Os relatos foram enviados aos participantes para revisão e validação, assegurando fidelidade aos depoimentos. A seleção dos participantes utilizou a técnica de “amostragem em bola de neve” (*snowball sampling*), indicada para acessar populações de difícil localização (Juliana Vinuto, 2014). Os critérios de escolha incluíram estudantes autodeclarados negros e gays, matriculados no Ensino Médio em escolas públicas da Grande São Paulo, com idades entre 15 e 18 anos.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, em locais definidos pelos próprios entrevistados e em horários acordados previamente. Os princípios éticos foram rigorosamente respeitados, conforme a Resolução CNS nº 510/2016, com assinatura de termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido, incluindo autorizações dos responsáveis para os menores de idade.

Ao longo do processo, buscou-se compreender as experiências e trajetórias dos jovens no ambiente escolar, explorando suas interações com colegas, professores e as estratégias de socialização desenvolvidas. Essa imersão no campo permitiu captar as dinâmicas sociais e os significados atribuídos pelos participantes às suas vivências, contribuindo para uma análise crítica e contextualizada dos dados coletados.

A análise das informações coletadas buscou, a partir da construção de categorias analíticas organizadas a posteriori com o intuito de compreender os modos de permanência e socialização de jovens negros gays dentro e fora do ambiente escolar. A investigação baseou-se na teoria histórico-cultural, que propõe a compreensão dos fenômenos sociais em sua totalidade, considerando as múltiplas relações entre sujeito, práticas e contexto (Andréa Vieira Zanella et al., 2007). Essa perspectiva rejeita abordagens reducionistas e fragmentadas, afirmando que a parte e o todo se constituem mutuamente e que o fenômeno só pode ser compreendido em sua complexidade quando inserido em seu contexto mais amplo.

No campo educacional, isso implica analisar de forma integrada as experiências dos estudantes, as práticas escolares e os discursos institucionais. Assim, ao estudar a vivência de jovens negros gays na escola pública, tornou-se essencial observar como esses sujeitos constroem estratégias de pertencimento e enfrentamento frente aos desafios impostos por normas sociais e institucionais.

A análise das entrevistas ocorreu em duas etapas. Na primeira, foram identificados padrões de convergência e divergência nos relatos, a fim de construir eixos temáticos centrais. Em seguida na construção de categorias analíticas, houve a aglutinação de falas similares e representativas dos participantes que expressassem a complexidade das experiências vividas, respeitando a singularidade de cada trajetória e articulando-a a dimensões sociais mais amplas.

A seguir, apresentamos breves perfis dos jovens entrevistados, assinalando que para proteger a identidade dos participantes, todos os nomes utilizados são fictícios.

Nilo, 17 anos, é estudante do terceiro ano do ensino médio e vive em Cidade Serório, Guarulhos, com seus pais e irmã mais nova. Nascido na Praia Grande, já morou em várias cidades antes de se estabelecer em Guarulhos há quatro anos. Trabalha na área administrativa da Gol e se prepara para o vestibular em um curso da UNEAfro aos sábados. Filho de um agente penitenciário e uma cabeleireira, Nilo representa a busca por melhores oportunidades através da educação.

Levi, 15 anos, está no primeiro ano do ensino médio. De origem goiana, decidiu fugir para São Paulo após enfrentar episódios de homofobia. Reside na divisa de Taboão e Embu das Artes, em uma região que ele chama de favela, e mora com três tios. Seu pai é policial no Pará e sua mãe trabalha em um açougue em Goiana. Sua história reflete conflitos familiares, decisões difíceis e a busca por um ambiente de respeito e acolhimento.

Ravi, 18 anos, reside no bairro Fontalis, na Grande São Paulo, e vive com sua mãe e irmão mais novo em um ambiente marcado pela religiosidade cristã. Apesar das dificuldades enfrentadas em seu processo de autodescoberta, Ravi encontrou apoio no irmão e em uma amiga de longa data, explorava sua identidade com mais liberdade fora do ambiente familiar.

Mark, 18 anos, é estudante do segundo ano do ensino médio em uma escola da periferia e trabalha como caixa em um supermercado no período da manhã. Em meio aos desafios do ambiente escolar marcados por racismo e homofobia, Mark demonstra resiliência ao superar episódios de discriminação desde o sexto ano, especialmente por parte de professores e supervisores.

### ***“Me forçaram a contar”: conflitos, medos e descobertas na construção da identidade***

Ao tratar das vivências escolares de jovens negros gays, buscamos evidenciar a intersecção entre raça e sexualidade como dimensões constitutivas de experiências cotidianas. Ser negro e ser gay não são marcadores que se somam de forma linear, mas que se entrecruzam e produzem modos específicos de vulnerabilidade, resistência e construção de identidades. Nesse sentido, a análise das falas dos participantes não pode dissociar o racismo da homofobia, pois ambos operam conjuntamente na produção de violências e silenciamentos.

Essa articulação é fundamental para pensar o campo das masculinidades negras, no qual o corpo negro masculino, historicamente marcado pela hipersexualização e pela virilidade compulsória, encontra ainda o estigma da dissidência sexual. A escola, como espaço privilegiado de socialização, se torna, assim, um lugar onde esses marcadores se tensionam e revelam tanto os mecanismos de exclusão quanto às possibilidades de afirmação identitária.

Ao explorar o relato de Nilo, procuramos compreender suas lembranças em profundidade, considerando tanto os momentos de alegria quanto os desafios que moldaram sua trajetória. Ao recordar sua infância à beira-mar, o entrevistado ressaltou com entusiasmo as idas noturnas à praia ao lado dos primos. Entretanto, ao longo da conversa, ficou evidente que, com o passar dos anos, a proximidade com esses familiares foi se dissipando, inclusive com aqueles que ainda residem em Guarulhos. Diante dessa mudança, questionamos se o afastamento partira dele ou se havia sido imposto pelos

primos. Sua resposta indicou que se tratava de uma escolha pessoal, motivada por comportamentos com os quais ele não se identificava.

Buscando compreender melhor essa dinâmica, indagamos se essas atitudes impactavam diretamente sua vida. Ele prontamente esclareceu que, embora não houvesse um efeito direto, a convivência exigia que ele se contivesse ou evitasse expressar sua verdadeira opinião, o que lhe causava desconforto. Diante disso, optou por estabelecer uma certa distância, preservando seu bem-estar emocional:

[Nilo]: “Não necessariamente, assim, mas é porque eles são muito, são preconceituosos e também eles usam umas drogas bem pesadas. Aí eu não gosto de chegar perto disso (...) é porque, desde quando eu era pequeno, sempre, sempre ficava me zoando, tipo: “Aí, viadinho”, “Gay” Tudo mais, mas aí, já peguei desgosto deles...”

Desde a infância, Nilo reconhece sua identidade e entende sua orientação sexual como uma parte inegável de si. No entanto, sua trajetória foi marcada por constantes tentativas do meio social de normatizá-lo dentro de padrões de masculinidade hegemônica. Ao compartilhar suas experiências, ele evidencia como a homofobia esteve presente em sua vivência desde cedo, manifestando-se em insultos e mecanismos de exclusão que o acompanharam ao longo do tempo.

A repetição do termo “sempre” sublinha a persistência dessas violências simbólicas e materiais, indicando que não se tratou de eventos isolados, mas de um processo contínuo de imposição da heteronormatividade. Insultos como “viadinho” operam como dispositivos de coerção social, delimitando quais expressões de gênero e sexualidade são aceitas dentro de determinados espaços.

Diante desse cenário, a escolha de Nilo por se distanciar dos primos que perpetuaram tais violências não é apenas um ato de autopreservação, mas também uma forma de reafirmação identitária. Ao demarcar uma separação simbólica entre ele e os familiares que reproduzem discursos preconceituosos e comportamentos que ele rejeita, Nilo constrói uma narrativa que reforça sua própria posição, diferenciando-se do meio que o oprimiu. Essa estratégia reflete não apenas um mecanismo de defesa, mas também um movimento de resistência, no qual ele reivindica para si a possibilidade de existir plenamente, sem precisar se submeter às normas que lhe foram impostas.

Nilo diz que desde sempre se percebeu gay:

[Nilo]: “Mas aí, eu sempre meio que escondi isso até de mim mesmo. Sempre neguei. É, achando que - - por conta da minha família - - achei que eu ia pro inferno. E sempre tentei esconder isso. Até hoje em dia, na verdade, mas não repremo meus sentimentos, eu sei que é, e não vai mudar, mas as vezes, eu só não comento”.

O relato de Nilo expõe um processo complexo de autopercepção e repressão emocional, fortemente influenciado pelas normas sociais e pelo discurso moral religioso. Ao afirmar que “sempre meio que escondi isso até de mim mesmo”, ele revela um mecanismo de negação interna que, conforme apontado por Judith Butler (2003), reflete a forma como a normatividade regula e conforma os sujeitos dentro de expectativas preestabelecidas. A crença de que sua identidade poderia levá-lo à condenação moral, expressa na ideia de que ele “ia pro inferno”, é um indicativo de como a religiosidade conservadora no Brasil ainda exerce forte influência na construção da subjetividade de indivíduos LGBTIs.

Ao declarar: “não repremo meus sentimentos”, a fala de Nilo vem atravessada por uma ambivalência significativa ao complementar com “só não comento”. Essa tensão entre reconhecimento e ocultação pode ser entendida como uma estratégia de proteção, um modo de se preservar em contextos em que sua identidade não é plenamente aceita. Segundo Sara Ahmed (2006), a invisibilidade pode se configurar como uma forma de resistência, mas também como um mecanismo de silenciamento imposto pelo meio social. Da mesma forma, hooks (1995) discute o silêncio como uma ferramenta ambígua, que pode tanto fortalecer quanto oprimir, dependendo das circunstâncias em que é exercido. No caso de Nilo, essa dualidade se faz presente: ao se calar, ele se protege da hostilidade, mas também enfrenta limites na possibilidade de expressão autêntica de sua identidade.

A experiência de Nilo ilustra, assim, o impacto profundo das normas sociais sobre a subjetividade, evidenciando como a interseção entre sexualidade e religiosidade pode gerar dilemas internos. No entanto, seu relato também demonstra uma força latente, uma tentativa de resistir às imposições externas, ainda que essa resistência se manifeste de forma contida e estratégica.

Já o relato de Levi evidencia os desafios enfrentados por jovens LGBTIs em contextos familiares marcados por normas rígidas de gênero e sexualidade. O episódio inicial, no qual a mãe questiona suas compras no shopping, revela mais do que um simples conflito doméstico: trata-se de uma vigilância que visa alinhar seu comportamento às expectativas sociais convencionais. Como argumenta Butler (2016), o gênero é uma construção performativa, sustentada por repetições de atos que reforçam determinadas normas. A reação agressiva da mãe, ao contestar suas escolhas, expressa o incômodo

gerado por performances que subvertem o binarismo de gênero, transformando o ambiente doméstico em um espaço de repressão.

[Levi]: “Aí ela falou bem assim ó: “Deixa eu ver as coisas que você comprou lá no shopping...” Aí eu falei: “Não comprei nada...” Ela disse: “Seu irmão falou que você comprou, então vai lá e me mostra...” Peguei a mochila, peguei meu estojo e mostrei pra ela. Aí ela começou: “Pra que cê quer isso?” e começou a gritar comigo, e eu só falava: “Tá bom...” Aí ela pegou foi pro quarto dela. Eu peguei e bati a porta do quarto e comecei a gritar no meu quarto. Ai quando comecei a gritar no quarto, aí eu falei assim: “Eu comprei foi com meu dinheiro não foi com o seu não...” Aí ela pegou e começou a gritar mais ainda. Aí eu falei “Tá bom...” Peguei, juntei minhas coisas e fui pra casa de minha amiga...”

Diante dessa hostilidade, Levi busca preservar sua autonomia, tentando afirmar sua independência ao dizer: “Eu comprei foi com meu dinheiro, não foi com o seu, não”. No entanto, essa tentativa de reivindicação de controle sobre sua identidade não é suficiente para alterar a dinâmica familiar, levando-o a tomar a decisão de sair de casa. O deslocamento para a casa de uma amiga evidencia como redes alternativas de acolhimento se tornam fundamentais para jovens que encontram na família um espaço de opressão.

[Levi]: “Aí dessa outra vez que eu fugir foi porque eu tinha comprado umas, nem lembro o que tinha comprado. Aí ela pegou discutiu bastante comigo, brigou bastante comigo e eu já estava com o dinheiro pra vir pra cá (São Paulo) nas férias já, de julho agora. Eu ia vim dia 29 agora. Aí tá, aí eu tava bastante nervoso. Aí eu tava com a autorização né? Que eu tinha vindo pra cá no ano novo. Aí eu tava com a autorização pra vir pra cá, eu tinha vindo sozinho também. Aí eu falei: “É o jeito fugir...” Aí uma hora da manhã eu peguei minhas coisas e fui pra casas da minha amiga dormir lá. Aí no que eu dormi lá eu falei pra minha amiga: “Agora eu vou pra São Paulo...” Aí ela disse: “Você tem certeza Levi que você vai fazer isso?” Eu falei: “Tenho absoluta...” E eu tava pensando muito bem isso antes. Aí tá, aí foi lá, peguei o dinheiro e fui, fui com a cara e a coragem. Cheguei na Rodoviária e fui em vários guinches pesquisando os preços das passagens e tava muito caro, eu tava com 168 reais e as passagens estavam 170 reais. Eu falei: “Moço, você faz por 168 reais?” Ele falou: “Faço...” Isso era 9 horas da manhã. Aí tá, e eu tava sem cumé ainda, e meu celular descarregando, porque eu tinha esquecido meu carregador na casa da minha amiga. Eu tive que comprar outro na rodoviária, tava bastante caro e foi só o cabo. Aí tá, aí eu fiquei na rodoviária das 9 horas até as 17 horas da tarde esperando o ônibus sem comer, sem nada, e minha mãe não sabia que eu estava vindo pra São Paulo, ela achava que eu tava na casa do meu pai, que eu falei pra ela que ia dormir lá né? Antes da gente brigar, eu falei pra ela que ia dormir lá. Aí tá, quando deu 17 horas o ônibus chegou. Peguei. Embarquei. Não deu nada errado, peguei e embarquei...”

A decisão de fugir para São Paulo, narrada com um misto de determinação e vulnerabilidade, reflete a urgência de Levi em buscar um ambiente onde possa ser aceito sem restrições. Seu relato esconde as camadas de angústia, medo e impulso que permeiam

sua escolha. A longa espera na rodoviária, a negociação da passagem e a privação de comida e conforto ressaltam a dimensão concreta dos obstáculos enfrentados por aqueles que são forçados a deixar suas casas para garantir sua integridade emocional e identidade.

[Levi]: “Tipo assim, eu tava querendo contar pra ela já, mas eu tava com bastante medo da reação dela. Aí eu fui dando sinais, fui dando sinais. Aí chegou um tempo que ela me perguntou: “Levi você vai casar com mulher né?” Aí eu fiquei sem responder, eu só falei assim: “Uai, não sei...” Só falei assim. Aí ela falou: “Levi se você quiser conversar comigo, eu estou aberta...” Mas na minha cabeça ela já sabia, ela já tava ligada já. Aí eu falei: “Tá bom...” Aí eu e minhas amigas tava conversando sobre isso, sobre me assumir pra minha mãe né? Aí, eu ia me assumir só depois que meu tio saísse da cadeia né? Pra todo mundo logo ficar sabendo...”

Além do desejo de autonomia, o relato de Levi também revela a complexidade de se assumir para a família. Ele descreve um processo de “dar sinais”, testando as reações maternas antes de uma revelação completa. Sua resposta hesitante à pergunta da mãe — “Uai, não sei” — pode ser interpretada tanto como uma estratégia de autopreservação quanto como uma tentativa de adiar um confronto definitivo. A aparente abertura da mãe para o diálogo pode não significar, necessariamente, acolhimento, mas um controle sobre a narrativa e os limites da aceitação. Nesse sentido, a experiência de Levi exemplifica como, dentro das dinâmicas familiares, a orientação sexual não é apenas um tema a ser abordado, mas um elemento regulador que define relações de poder e pertencimento.

Nesta mesma perspectiva, o percurso de Ravi em sua adolescência é atravessado por descobertas marcantes e desafios impostos pelo contexto familiar e religioso. Sua experiência ilustra como a identidade se constrói em relação ao outro, conforme aponta Aparecida Sueli Carneiro (2005), ao destacar que a formação do “eu” é mediada por um “jogo de espelhos”. Para Ravi, esse espelho reflete as normas rígidas da religiosidade cristã de sua família, impondo um modelo de comportamento e crença que ele sente não corresponder à sua realidade.

[Ravi]: “Em relação a minha adolescência, tá sendo, uma, uma fase muito incrível pra mim. Porque acho que faz três anos, dois anos que, eu descobri minha sexualidade, e, e ((gaguejando)) eu me prendia bastante antes, né? Porque minha família é religiosa cristã, né? Então, pela minha família de casa, pela minha família, no caso, minha mãe e meu irmão, por ser cristã, automaticamente na cabeça deles eu sou cristão, né? Então, eu falo assim que tá sendo uma fase muito incrível, porque eu tô, é, descobrindo muitas áreas assim, em relação a isso. Tô sabendo o que eu realmente quero e gosto, né? Conforme eu tô me aventurando [fez o sinal de aspas com as mãos] se é assim que eu posso dizer, é, eu tô gostando bastante...”

Ao afirmar que essa fase tem sido “muito incrível” devido ao processo de autoconhecimento, Ravi enfatiza a liberdade que encontrou ao explorar suas preferências e desejos. No entanto, essa trajetória não se dá sem tensões. O fato de sua família automaticamente pressupor sua adesão ao cristianismo revela o caráter disciplinador da religião, que não apenas orienta valores, mas também regula identidades. Esse conflito interno entre pertencimento e autenticidade torna-se ainda mais evidente quando Ravi descreve sua adolescência como um período de aventura, sugerindo um movimento exploratório e, ao mesmo tempo, transgressor diante das normas que o cercam.

A fase anterior, em que ele “se prendia bastante” por influência da família religiosa, é relatada como um dos momentos mais difíceis de sua vida. O peso do julgamento moral e da tentativa de negar sua própria identidade reflete a experiência comum a muitas pessoas LGBTIs em contextos religiosos conservadores.

[Ravi]: “Eu diria que foi a pior fase da minha vida, porque, assim, é, se a for olhar pro lado do cristianismo, o cristianismo tem um certo, um certo não, um PRECONCEITO, a isso né? E foi um tempo em que todas as pessoas, as pessoas no caso que se descobriram gays, lésbicas, que são, é, da religião do cristianismo, passou por essa, por isso que eu passei, né? Que é a questão de você ficar se julgando, a questão de você, tentar TIRAR [faz o sinal de aspas com as mãos] isso de você, sendo que é algo que você já nasceu dessa forma, né? Então, teve um tempo em que quando eu tava descobrindo isso, eu comecei a compartilhar com uma certa pessoa. Esse menino era filho da minha pasto..., filho não, sobrinho da minha pastora né? E ele foi o primeiro menino que eu descobri, que eu tive certa que eu gostava de meninos, né? E acabou que ele contou para minha pastora. Eu fui obrigado a falar pra minha pastora, e lá na minha igreja eu tocava teclado, e cantava, e me colocaram de banco porque achavam que pelo fato de eu ser gay, eu ia olhar pras outras pessoas de maneira ou forma diferente. Eu não podia mais me relacionar com ele porque..., eu falo assim é, a minha vida tem várias questões né? Tem a ausência do meu pai que eu não tenho, e de alguma forma ou outra, eu achei nesse menino, e nisso de eu tentar achar nele, dele ser meu melhor amigo e tudo né? Eu meio que acabei gostando dele, né? Então foi uma fase muito difícil pra mim, até então porque me forçou a contar pra minha mãe que, eu gostava de meninos. E não era algo que eu queria contar agora por que eu, como é que eu posso dizer? Não era algo que ia entrar na cabeça da minha mãe. Porque minha mãe, por conta da igreja, da religião, ela iria ser muito preconceituosa, e acabou que me forçaram a contar pra ela. Eu contei, e ela sempre com aquele papo de: “Ah é maldição, é que fizeram alguma coisa pra mim...” Eu ignorei e até então, hoje, hoje ela acha que eu deixei isso de lado né? Mas a única pessoa assim lá de casa que tem abertura em relação a esse assunto é o meu irmão. Meu irmão ele nem concorda e nem discorda, ele fala que ele está feliz com minha decisão, independente do que, eu for escolher, ele tá feliz, mas logicamente ele acredita no que tá na bíblia, né? Mas ele falou que não vai me julgar por conta disso, mas foi uma fase bem delicada...”

O episódio com o “sobrinho da pastora” funciona como um ponto de virada: ao compartilhar sua descoberta, Ravi não apenas se vê exposto sem consentimento, mas também punido institucionalmente pela igreja, que o afasta das atividades musicais. Essa exclusão não é apenas uma sanção disciplinar, mas um mecanismo de marginalização, reforçando a heteronormatividade e silenciando aqueles que não se enquadram nos padrões religiosos.

O relato também destaca a violência psicológica de ser forçado a se assumir para a mãe antes de estar preparado. A reação dela, que atribui sua orientação sexual a uma “maldição” ou influência externa, ilustra como discursos religiosos podem desumanizar e patologizar identidades dissidentes, transformando a sexualidade em um elemento de conflito e culpa.

No entanto, a relação com o irmão de Ravi apresenta uma contraposição interessante. Ainda que influenciado por crenças cristãs, ele adota uma postura mais aberta, afirmando que respeita as escolhas do irmão e não pretende julgá-lo. Esse posicionamento, ainda que ambivalente, demonstra que mesmo em espaços familiares marcados por tensões ideológicas, há brechas para o diálogo e para formas de aceitação que fogem à rejeição completa. Assim, a experiência de Ravi se configura não apenas como um enfrentamento às normas religiosas, mas também como um processo de resistência e negociação por espaços de pertencimento e reconhecimento dentro da própria família.

Neste sentido, o relato de Mark reforça o papel da religião na rejeição da sexualidade e na perpetuação da homofobia, um padrão também identificado na experiência de Ravi. A associação da homossexualidade ao “capeta” evidencia como discursos religiosos não apenas patologizam, mas também demonizam identidades dissidentes, criando barreiras para a aceitação e o pertencimento.

[Mark]: “Só minha mãe, eu só me assumi pra família por parte da minha mãe, pra família do meu pai eu não sou assumido. Então minha mãe sabe, a mãe da minha mãe sabe, o irmão da minha mãe, enfim, meus tios todos sabem por parte da minha mãe. Mas por parte do meu pai, meu pai em si e a mãe dele, com quem eu moro atualmente, eu não me sinto confortável ainda de falar com ela, não sei o momento certo de abordar ela e falar: “Olha, eu gosto de homens...” Porque eu não sei como ela vai reagir, né? Quando eu contei pra minha mãe, a minha mãe além de sentir raiva naquela hora lá, né? Tentou me levar várias vezes pra igreja, falava que isso era coisa do capeta. Minha família é extremamente religiosa...”

A diferença entre as famílias materna e paterna de Mark revela dinâmicas distintas de aceitação e ocultamento. Enquanto sua mãe e outros parentes maternos já conhecem sua orientação, a convivência com a avó paterna exige uma estratégia de silêncio e autoproteção. Esse processo de gestão da própria identidade em diferentes contextos reflete a necessidade de negociação constante para evitar violências emocionais ou sociais.

A postura da mãe de Mark é ambivalente. Inicialmente, sua reação é de rejeição e tentativa de correção por meio da religião, sugerindo uma adesão rígida aos discursos evangélicos que condenam a homossexualidade. No entanto, ao longo do tempo, essa relação passa por um processo de transformação. A fala de Mark – “agora ela é mais de boas” – sugere uma mudança gradual na forma como sua mãe lida com sua orientação, indicando que, apesar da influência religiosa, há possibilidades de evolução e reconstrução dos laços familiares.

[Entrevistado]: “Eles são católicos ou evangélicos?  
 [Mark]: Evangélicos. Senhor do céu!  
 [Entrevistado]: E aí diziam que era do capeta?  
 [Mark]: Sim, falavam que era coisa do demônio. Nossa eu ficava muito mal, né? Eu ficava meio receoso por conta disso, eu me sentia excluído, por parte da minha mãe, ela não me aceitava. Agora ela é mais de boas, mas no começo era meio difícil pra ela me aceitar...”

A expressão “Evangélicos. Senhor do céu!” carrega um tom de exasperação, demonstrando o impacto emocional das normas religiosas em sua trajetória. A associação da homossexualidade ao demônio, além de desumanizadora, impõe um sofrimento psicológico significativo, evidenciado quando Mark afirma que se sentia “muito mal” e “excluído”. Como Oliveira (2017) aponta, essa demonização reforça estigmas históricos que vinculam o desejo homoafetivo a algo condenável, contribuindo para processos de marginalização e exclusão social.

Assim como no caso de Ravi, a experiência de Mark demonstra que, embora a religião funcione como um instrumento de opressão para pessoas LGBTIs, os laços familiares nem sempre são regidos apenas por esses princípios. A possibilidade de diálogo e transformação, mesmo que lenta, sugere que a aceitação pode ser construída ao longo do tempo, desafiando os limites impostos pela normatividade religiosa.

Para além das narrativas sobre conflitos, medos e descobertas na construção da identidade, os Mark, Levi, Ravi e Nilo vão mostrar como a escola, ao invés de se constituir como espaço de acolhimento, torna-se frequentemente um ambiente de normatização, silenciamento e exclusão. No entanto, é precisamente nas brechas dessas

experiências que emergem formas de resistência e construção de identidade. Ao olharmos mais de perto para essas vivências, percebemos que as trajetórias escolares desses jovens não podem ser compreendidas de forma linear ou isolada. Elas são atravessadas por múltiplas camadas de opressão e pertencimento. Nesse sentido, é necessário analisar as intersecções entre raça, sexualidade e classe social, entendendo como esses marcadores se articulam na produção das desigualdades educacionais e nas estratégias de enfrentamento mobilizadas pelos sujeitos.

### **Intersecções letais de orientações sexuais rejeitadas e racialidades (in)visibilizadas**

Em uma sociedade marcada por hierarquias normativas e relações de poder, determinadas identidades são sistematicamente rejeitadas ou tornadas invisíveis. Este fenômeno é intensificado quando se trata de indivíduos cujas orientações sexuais não se alinham a padrões heteronormativos e a sujeitos que enfrentam o apagamento de suas racialidades em contextos sociais e políticos. A questão central que emerge é: quem é considerado “alguém” em uma sociedade que sistematicamente desumaniza corpos e subjetividades dissidentes? E o que significa ser tratado como “ninguém”?

A abordagem interseccional permite evidenciar como diferentes marcadores sociais de diferença, como sexualidade e raça, se sobrepõem, criando camadas de vulnerabilidade e exclusão. A escola, enquanto instituição social, ocupa um papel central na formação identitária e na socialização de jovens. No entanto, seus espaços, que deveriam promover acolhimento e inclusão, muitas vezes reforçam normas sociais excludentes, como evidenciado pela experiência de Levi, um jovem negro e gay que enfrentou violência simbólica e física no ambiente escolar. Um dos espaços que explicitam essa dinâmica é o banheiro masculino, local em que Levi foi impedido de frequentar por outros estudantes sob ameaça de agressão física.

[Entrevistador]: “E qual é o lugar que você menos gosta na escola?

[Levi]: O banheiro...

[Entrevistador]: Por que o banheiro?

[Levi]: Lá em Goiânia uma vez, eu fui ao banheiro, o menino disse que se eu entrasse no banheiro de novo, eles iam me bater lá dentro, aí eu comecei evitar né? Eu entrava no banheiro dos deficientes lá no colégio pra evitar ir no normal. Agora aqui não, agora aqui eu vou no banheiro normal, tanto que toda vez que vamos pro recreio eu falo: “Ai amiga, quero ir no banheiro...” Ela fala: “Vai...” E eu falo: “Não, tem um monte de gente no banheiro...” Aí eu espero o recreio, os coordenadores fecham o portão e aí depois eu vou no banheiro, porque não tem ninguém no banheiro...

[Entrevistador]: Você acha que o fato de não gostar do banheiro vem disso que aconteceu em Goiânia?

[Levi]: Uhum, eu não me sinto confortável com bastante menino, porque é muito menino mesmo dentro do banheiro...

[Entrevistador]: O banheiro faz com que você se distancia da escola? Porque querendo ou não... é um lugar da escola que te traz uma memória ruim...

[Levi]: Uhum..."

O banheiro escolar, um espaço aparentemente neutro, se revela um local de intensa regulação de normas de masculinidade hegemônica, que definem quem pode ou não ocupar determinados lugares. A divisão arquitetônica entre cabines fechadas e mictórios é operada por regras tácitas que delimitam comportamentos e restringem a circulação de corpos que desafiam os padrões heteronormativos. Na tentativa de se proteger, Levi recorreu ao banheiro reservado para pessoas com deficiência: “Eu entrava no banheiro dos deficientes lá no colégio pra evitar ir no normal”. Essa escolha evidencia como a violência não apenas afeta o corpo físico, mas também molda comportamentos e redefine a relação do estudante com os espaços escolares, gerando um estado constante de vigilância e autolimitação.

Richard Miskolci (2013, p. 41) contribui para essa análise ao afirmar que

(...) o banheiro público é uma tecnologia de gênero, que merece ser repensada. Divisões arquitetônicas são algumas das formas que a sociedade encontra de colocar cada um no seu ‘quadrado’ e, sobretudo, no caso do banheiro, no seu lugar dentro do binário masculino e feminino.

Para o autor, o banheiro não é um espaço neutro; ele articula normas sociais que operam como mecanismos de categorização e controle, delimitando não apenas espaços físicos, mas também identidades e possibilidades de pertencimento. Essa “divisão arquitetônica” materializa a lógica binária de gênero, reforçando um sistema normativo que marginaliza corpos e subjetividades que não se alinham aos padrões tradicionais de masculino e feminino.

A segregação dos banheiros, ao se basear em uma concepção rígida de gênero, naturaliza e reproduz a ideia de que existem apenas duas categorias possíveis e excludentes. Essa normatização dos espaços reflete e sustenta as hierarquias de gênero vigentes, funcionando como um instrumento de poder que regula comportamentos e corpos. Para Levi, essa arquitetura significou uma exclusão direta, fazendo com que ele criasse estratégias de autoproteção para evitar confrontos, como o uso do banheiro para pessoas com deficiência ou a espera pelo fim do recreio para utilizar o espaço vazio: “Eu

espero o recreio, os coordenadores fecham o portão e aí depois eu vou no banheiro, porque não tem ninguém no banheiro”.

Alfrancio Ferreira Dias, Fabio Zoboli e Adriana Lohanna dos Santos (2018, p. 174) reforçam essa perspectiva ao destacar que “devido à reprodução da heteronormatividade compulsória em nossa sociedade, os espaços sociais e arquitetônicos são também construídos a partir deste padrão hegemônico que demarca corpos a partir de sua materialidade sexual biológica”, impossibilitando a existência do que fica fora das normas. A escola, nesse sentido, não é neutra: ela reforça dinâmicas de poder que normatizam a circulação de corpos e identidades, criando barreiras para aqueles que não se adequam às normas impostas.

A experiência de Levi nos convida a refletir sobre como a normatização dos espaços escolares afeta diretamente a vivência de jovens negros e LGBTIs, criando dispositivos de controle e exclusão que ultrapassam a simples divisão física e alcançam a subjetividade desses indivíduos. Assim, questionar a arquitetura dos espaços e suas implicações sociais se torna essencial para construir ambientes verdadeiramente inclusivos e emancipatórios.

[Ravi]: “Eu acho que a única coisa que eu gosto na escola em si é a questão das minhas amizades. E algo que eu não gosto, que eu não gosto lá... ((pensando com a mão na cabeça)) eu não sei. Ah tem algo que eu não gosto muito que é a questão da forma que a gente recebe a educação de lá...

[Entrevistador]: Você pode me falar um pouco mais sobre isso?

[Ravi]: Em relação a educação da escola, eu não gosto muito, por quê? Porque os professores, eu já tive uma aula sua, né? Eu não falo isso porque tô aqui com você, mas porque até hoje, a sua aula foi a única aula diferente que eu tive lá na escola. Eu acho que falta muito a questão de o professor ter a comunicação. Os professores só chegam lá, passam a lição, passa texto, senta e todo mundo copia e corrige só que falta mais a questão da aprendizagem. Nesses três últimos anos que passei na escola eu perdi muita coisa, muita coisa, porque pra ser sincero ninguém tá interessado em texto, e eu gosto da questão do debate, tipo, eu não gostei disso ou eu gosto disso ou como eu vou desenvolver isso? Na minha escola não tem isso, não tem isso. Na minha escola do ensino fundamental tinha bastante sobre isso, mas...”

A fala de Ravi evidencia uma crítica contundente ao modelo de ensino tradicional que predomina na sua escola. Para ele, a única coisa que se destaca positivamente no ambiente escolar é a questão das amizades, um indicativo de que, além do processo de aprendizagem formal, os vínculos sociais desempenham um papel central na experiência escolar. No entanto, quando questionado sobre os aspectos que não aprecia na escola,

Ravi expressa insatisfação com a forma como a educação é oferecida, especialmente no que diz respeito à metodologia de ensino dos professores.

Ravi descreve que, em sua experiência, a prática pedagógica se limita a uma abordagem em que os professores simplesmente apresentam a lição, distribuem textos, e os alunos copiam e corrigem sem um envolvimento mais profundo com o conteúdo. Para ele, falta uma dinâmica mais interativa e voltada para o desenvolvimento crítico dos estudantes, como debates e discussões sobre o que está sendo ensinado. Essa crítica sugere uma lacuna na abordagem educacional, em que a aprendizagem se reduz a uma transmissão de conteúdo sem espaço para a reflexão e para a construção ativa de conhecimento.

Além disso, Ravi faz uma comparação entre sua atual escola e a anterior, apontando que no ensino fundamental havia mais oportunidades para debates e desenvolvimento de ideias. Esse contraste evidencia a importância da abordagem pedagógica na formação dos alunos, ressaltando que a ausência de práticas que incentivem a reflexão crítica pode resultar em uma perda significativa de aprendizado. Para Ravi, o modelo tradicional de ensino, ao ignorar a comunicação e o envolvimento dos alunos, limita suas possibilidades de desenvolvimento intelectual, tornando a educação mais superficial e desinteressante.

A crítica de Ravi reflete uma percepção comum entre estudantes que se sentem desengajados de uma educação que não dialoga com suas realidades e interesses. Sua fala também resgata uma das principais preocupações na educação contemporânea, que é a necessidade de uma pedagogia mais participativa, centrada no aluno, e que promova a construção ativa do conhecimento por meio de práticas como debates, questionamentos e reflexões.

[Mark]: “Ah, os alunos. E a estrutura, a estrutura de alguns educadores não me agrada muito, porque tem professor que só vai pra ganhar o salário mesmo. Tipo, vai, passa o que tem que passar na lousa e não explica, e se explica, explica com má vontade pra você não entender e ficam nervosos se você vai tirar dúvidas...”

Mark faz uma crítica significativa à postura de alguns educadores e à estrutura educacional vigente, destacando a falta de compromisso e o desinteresse de certos professores com o processo de aprendizagem. Mark observa que muitos educadores parecem ter como principal objetivo o cumprimento de sua carga horária, com o foco exclusivo no recebimento do salário, sem dedicação genuína à formação dos alunos. Essa percepção é evidenciada pela descrição de professores que, em vez de engajar-se de

maneira ativa com os alunos, simplesmente “passam o que tem que passar na lousa”, sem proporcionar uma explicação clara ou aprofundada dos conteúdos. Esse tipo de atitude, na visão de Mark, evidencia uma abordagem pedagógica desinteressada e mecanicista, que não busca promover uma compreensão mais profunda dos temas abordados.

Além disso, Mark enfatiza que, mesmo quando alguns professores tentam explicar o conteúdo, essa explicação ocorre “com má vontade”, o que dificulta a compreensão por parte dos estudantes. O tom de desinteresse e a falta de paciência com as dúvidas dos alunos, conforme mencionado por Mark, apontam para uma falta de empatia e disposição para o diálogo, aspectos essenciais para um ensino eficaz. Quando os alunos tentam esclarecer suas dúvidas, a reação dos educadores, muitas vezes impaciente e nervosa, contribui para o sentimento de exclusão e frustração no ambiente escolar.

Essa fala denuncia uma falha estrutural no sistema educacional, em que a relação entre educadores e educandos fica prejudicada pela ausência de comunicação genuína e pelo distanciamento emocional de alguns professores. Mark expressa a sensação de que muitos educadores não estão plenamente comprometidos com a missão de ensinar e de facilitar a aprendizagem, o que compromete o engajamento dos alunos e limita suas oportunidades de crescimento intelectual. Assim, a crítica de Mark nos leva a refletir sobre a importância de uma educação que promova o diálogo, a paciência e o compromisso dos professores com o desenvolvimento integral dos estudantes, elementos fundamentais para uma educação de qualidade.

[Nilo]: ((Silêncio)) “É, quando eu era menor, e, eu sofria bullying por conta do meu jeito assim. Sempre falavam que eu ia ser gay e tudo mais, e sempre em base disso. Foi toda a parte ruim da escola. Hoje em dia eu não sofro mais isso, como falei, minha escola é super acolhedora, os alunos também não praticam nenhuma forma desse tipo de preconceito, comigo pelo menos, nunca...”

Nilo oferece uma reflexão significativa sobre as experiências de bullying e preconceito vivenciadas no ambiente escolar, especialmente relacionadas à identidade de gênero e sexualidade. No início de sua fala, Nilo rememora um período de sua vida escolar em que foi alvo de bullying devido ao seu “jeito”, sugerindo que sua expressão de gênero ou comportamento não se encaixava nas normas tradicionais de masculinidade. O fato de ele ser associado à possibilidade de ser gay pelos outros estudantes demonstra como padrões heteronormativos são impostos, e como a simples desconformidade com esses padrões pode resultar em agressões simbólicas e físicas. O bullying, nesse sentido, não se limita a uma agressão direta, mas se constrói a partir da associação do indivíduo a

identidades marginalizadas, reforçando estigmas sociais e construindo um ambiente de exclusão.

No entanto, Nilo faz uma importante diferenciação ao contrastar esse período com sua realidade atual. Ele menciona que, ao longo do tempo, passou a não sofrer mais com o bullying, destacando a mudança na dinâmica escolar e a criação de um ambiente aparentemente mais acolhedor. Essa transformação, segundo ele, estaria relacionada tanto a mudanças na postura dos colegas quanto em determinadas iniciativas institucionais voltadas ao enfrentamento da discriminação.

Ainda que sua narrativa sugira um avanço, é preciso problematizar como tais mudanças são interpretadas e enquadradas. Ao afirmar que a escola passou a promover “um clima inclusivo”, emerge o risco de reduzir processos complexos de disputa política a uma noção celebratória de diversidade, marcada por um discurso de aceitação que pode, como argumenta Borrillo (2010), naturalizar categorias identitárias e reforçar normatividades sob a aparência de inclusão. Nilo também observa que seus colegas não praticam mais esse tipo de preconceito contra ele, o que pode ser lido como resultado de uma mudança real nas interações, mas também como uma adaptação às novas formas de regulação escolar sobre as diferenças.

Assim, mais do que apenas “aceitar” ou “celebrar” a diversidade, é necessário compreender como o ambiente escolar negocia e governa as diferenças, muitas vezes reinscrevendo-as em lógicas que mantêm hierarquias e silenciam expressões dissidentes. Nesse sentido, como elabora Nascimento (2021), políticas educativas que se apresentam como inclusivas podem operar a partir da colonialidade da diferença, domesticando aquilo que escapa às normas dominantes. A fala de Nilo, portanto, não apenas emerge como uma melhora em sua experiência subjetiva, mas também expõe os tensionamentos entre acolhimento, normalização e resistência que atravessam o cotidiano escolar.

### **Considerações Finais**

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que a vivência dentro e fora da escola de estudantes negros gays são marcadas por tensões que perpassam estruturas institucionais, relações interpessoais e práticas pedagógicas. A escola, enquanto espaço social, reproduz dinâmicas de exclusão racial e heteronormatividade que impactam diretamente a permanência e o desempenho desses sujeitos. No entanto, as vozes aqui apresentadas também revelam estratégias de resistência, negociação e

reinvenção de si, que desafiam os discursos normativos e apontam para possibilidades de transformação.

A compreensão dessas vivências, a partir de uma abordagem interseccional, permite visibilizar as múltiplas dimensões que estruturam as experiências escolares e destaca a urgência de políticas públicas e práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos sujeitos. O reconhecimento e a valorização das identidades dissidentes, somadas a uma formação docente crítica e comprometida com os direitos humanos, são fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva.

Ao lançar luz sobre realidades frequentemente silenciadas, este trabalho busca contribuir para a ampliação do debate acerca da diversidade sexual, racial e de gênero no contexto educacional brasileiro. Ademais, evidencia lacunas relevantes na compreensão das intersecções entre raça, classe e gênero que atravessam a experiência escolar de milhares de jovens. Tais lacunas incluem, por exemplo, a escassez de estudos que analisem de forma longitudinal os impactos dessas intersecções nas trajetórias acadêmicas, a insuficiência de investigações que incorporem a perspectiva dos próprios estudantes em diferentes regiões do país, bem como a necessidade de aprofundar a análise das políticas públicas e práticas pedagógicas que possam reduzir desigualdades estruturais.

## Referências

- AHMED, Sara. *Queer phenomenology: orientations, objects, others*. Durham: Duke University Press, 2006.
- BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada Amor – Identidade homossexual: educação e currículo. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CONNELL, Raewyn. *Masculinities*. Cambridge: Polity Press, 1995.
- DIAS, Alfrancio Ferreira.; ZOBOLI, Fabio; DOS SANTOS, Adriana. Lohanna dos. O BANHEIRO COMO ESPAÇO POLÍTICO DE GÊNERO. *Reflexão e Ação*, v. 26, n. 2, p. 165-181, 2 maio 2018.

FRANÇA, Isadora Lins de. *Consumindo lugares, consumindo nos lugares: homossexualidade, consumo e subjetividades na cidade de São Paulo*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Área de Estudos de Gênero, IFCH/Unicamp, 2010.

FREJAT. Homem Não Chora. In: Álbum: Frejat. Rio de Janeiro: Sony Music, 1994. 1 CD (aproximadamente 50 min).

hooks, bell. *A gente é da hora: homens negros e masculinidade*. Tradução de Vinícius da Silva. São Paulo: Elefante, 2022.

hooks, bell. *Introdução: Arte é importante*. Tradução de Rodrigo Lopes. Academia.edu, 2024. In: hooks, bell. *Art on my mind: Visual Politics*. New York: The New Press, 1995. p. xi-xvii.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: A emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519549X2018000300004](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2018000300004). Acesso em: 1 mar. 2024.

KYAN. Mandrake. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rWmFZvPNheQ>. Acesso em: 29 jan. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. *Corpos que importam: sexualidade e poder na educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 14-36.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. rev. e ampl., 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

NASCIMENTO, Letícia. Aprendizagens em educação e as diferenças: resistências ao heteroterrorismo cultural: que só os beijos te tapem a boca. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (orgs.). *Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2021. p. 35-52.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Curitiba, 2017. 190 f.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Seguindo os passos “delicados” de gays afeminados, viados e bichas pretas no Brasil. In: CAETANO, Marcio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da (Org.). *De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022. p. 127-136.

PAIVA, Pietra Conceição Azevedo da Silva. “*As travas de jardim são unidas*”: *etnografia da performance identitária das travestis em contextos rurais e interioranos do sertão potiguar*. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

PONTINARI, Cândido. O Mestiço. [Ano de criação: 1934]. Técnica: Óleo sobre tela. Dimensões: 81 cm x 65 cm. Localização: Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, Brasil.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O que é gênero*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

SOUZA, Rolf Ribeiro de. *A Confraria da Esquina: o que os homens de verdade falam em torno de uma carne queimando*: Etnografia de um churrasco de esquina no subúrbio carioca. Rio de Janeiro: Bruxedo, 2003.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Tematicas*, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 9 maio. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WIEVIORKA, Michel. *O racismo, uma introdução*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ZANELLA, Andréa Vieira. et al.. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 2, p. 25–33, maio 2007.

Recebido em maio de 2025.  
Aprovado em setembro de 2025.