... letramento socioambiental

inteligência humana para
conhecer, refletir e agir no local

02.04 | 2024

DOSSIÊ

gênero, raça e direitos humanos:
intersetorialidade na educação básica brasileira

organizadora
ana helena ithamar passos
Cofundadora do Instituto Ella Criações Educativas

... letramento socioambiental
inteligência humana para
conhecer, refletir e agir no local

Revista interdisciplinar das áreas de
Educação, Ambiente, Ciências Humanas e Sociais
criada em 2023 e editada pelo
Instituto de Educação Socioambiental
Educadores . Valores. Aprendizados
ISSN: 2965-5005

Editora Chefe
Denise Pini Rosalem da Fonseca

v2.n4 (2024)
gênero, raça e direitos humanos:
intersetorialidade na educação básica brasileira
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13766258

organizadora
ana helena ithamar passos

Sumário

Editorial

o desafio da interseccionalidade:
gênero, raça e direitos humanos
Ana Helena Ithamar Passos

Artigos

educação e relações étnico-raciais:
reflexões de uma professora preta
Maria Conceição de Freitas

homens negros por vir:
jovens pretos e um futuro em construção
Paulo Melgaço da Silva Junior

poética da capoeiragem na escola:
uma prática de transgressão e resistência
Deborah Monteiro

mulheres tutsi em ruanda:
a experiência de scholastique mukasonga
Simeia de Mello Araujo

masculinidade na educação infantil:
constituição e repercussões contemporâneas
Ana Paula Tatagiba Barbosa

Entrevista

empreendedorismo e inclusão social:
entrevista com carlos humberto da silva filho
Carlos Humberto da Silva Filho
Denise Pini Rosalem da Fonseca

o desafio da interseccionalidade: gênero, raça e direitos humanos

the challenge of intersectionality: gender, race and human rights

Ana Helena Ithamar Passos
Cofundadora do Instituto Ella Criações Educativas
Gestora de Desenvolvimento Humano - Datamétrica
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4889-1223
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13766093

Editorial

Resumo: Ao final do século passado, em 1991, no governo Bush, abriu-se uma crise política com a denúncia de assédio sexual contra o juiz negro, conservador, Clarence Thomas. Quem contou essa história para promover uma reflexão sobre identidades foi Stuart Hall, em seu livro "A identidade cultural na pós-modernidade" (2002). Thomas foi acusado por sua ex-colega Anita Hill, mulher negra, advogada, educadora e professora de política social, que à época exercera um cargo subordinado ao de Thomas. Esse caso dividiu opiniões nos Estados Unidos, e as defesas de direitos se deram de acordo com as afinidades culturais e políticas das identidades sociais americanas de então. Gênero, raça e política estavam postos à mesa para serem usados como chaves de entendimento e julgamento do caso, criando o que Hall denominou "o jogo das identidades". Este caso foi histórico e exemplar, por permitir que a interseccionalidade entre gênero, raça e direitos humanos se explicitasse na sociedade americana. Três décadas depois, assistimos no Brasil a uma situação cuja similaridade é incontestável. Os desdobramentos do caso brasileiro, no entanto, apontam com clareza para um novo momento no entendimento da interseccionalidade de gênero, raça e no avanço das garantias de direitos humanos para as mulheres. Este editorial apresenta os textos que compõem este dossiê, na perspectiva de uma reflexão sobre a interseccionalidade entre gênero, raça e direitos humanos.

Palavras-chave: (1) Interseccionalidade; (2) Gênero; (3) Raça; (4) Direitos Humanos; (5) Desigualdades.

Abstract: At the end of the last century, in 1991, during the Bush administration, a political crisis broke out with allegations of sexual harassment against the black, conservative judge, Clarence Thomas. The person who told this story to explore identities was Stuart Hall, in his book "Cultural identity in postmodernity" (2002). Thomas was accused by his former colleague Anita Hill, a black woman, lawyer, educator and professor of social policy, who at the time held a position

subordinate to Thomas. This case divided opinions in the United States, and the defense of rights took place in accordance with the cultural and political affinities of American social identities at the time. Gender, race and politics were on the table to be used as keys to understanding and judging the case, creating what Hall called "the game of identities". This case was historic and exemplary, as it allowed the intersectionality between gender, race and human rights to become explicit in American society. Three decades later, we are witnessing a situation in Brazil whose similarity is undeniable. The developments in the Brazilian case, however, clearly point to a new moment in the understanding of intersectionality of gender, race and in advancing human rights guarantees for women.
This editorial presents the articles that conform this dossier, from the perspective of a debate on the intersectionality between gender, race and human rights.

Keywords: (1) Intersectionality; (2) Gender; (3) Race; (4) Human Rights; (5) Inequalities.

O contexto

O debate sobre multiculturalismo que invadia as universidades no final do século XX era resultado das lutas dos movimentos sociais que já tomavam as ruas desde a década de 1970. Os problemas sociais e econômicos que envolveram o mundo nos anos 1980 e 1990, já não podiam mais ser explicados pelo viés do materialismo histórico. Havia a necessidade de renovar as elucidações a respeito de novas situações que acometiam a sociedade do final do século XX e, estava no ar um caráter novo para as definições da modernidade.

As lutas sociais voltadas às garantias dos direitos civis dos negros americanos, as conquistas legais dos direitos das pessoas LGBTQIAPN+ e o movimento feminista ampliando seus horizontes com o reconhecimento das articulações de gênero, raça e classe, como dispositivos para um novo momento da sociedade, fazia do lugar dos direitos humanos uma potente conquista para o que há por vir no nascimento de um novo século.

Com relação as garantias dos direitos para as pessoas negras, o Brasil inicia uma jornada de construção de políticas públicas, na área da Educação, que motivava o Estado para o trabalho de combate ao racismo. Dessa história nasce a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A construção de uma política de combate ao racismo e à construção de uma igualdade de oportunidade para todas e todos não nasce de um dia para o outro. A história de resistência negra existe ao mesmo tempo que a história oficial é contada pela ótica de quem venceu as batalhas. Resistências coletivas negras persistiram por séculos e construíram um arcabouço teórico de extrema importância para o povo brasileiro, mas que, infelizmente, ainda é pouco conhecido pela maioria da população do país e

do mundo. Assim, o que chamamos de Educação para a valorização das relações étnico-raciais não nasce com a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003, mas é fruto de uma longa história de luta dos movimentos sociais negros/as por garantia de representação política, cultural, educacional e de combate a estrutura racista do país.

Já em 2001, o Brasil participou da *3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada em Durban, na África do Sul, com a maior delegação internacional formada por ativistas do movimento social negro. Lá o país ratificou o *Plano de Ação Durban*, comprometendo-se a implementar políticas afirmativas de inclusão direcionadas à população negra.

É importante ressaltar a importância das mulheres negras nessas conquistas. Durante todo o século XX, as mulheres negras participaram ativamente dos movimentos sociais negros/as, e é de suma importância no entendimento da força da interseccionalidade para a garantia dos direitos humanos, afirmar a presença das mulheres negras nesse recorte histórico tão importante para o Brasil.

É preciso olhar para a desigualdade social de forma interseccionada em suas dimensões de classe, gênero, raça e etnia para entender a gênese das injustiças socioeconômicas e assim, garantir da melhor forma a segurança para um viver com dignidade.

Um dos objetivos desse dossiê é unir uma produção acadêmica, das mais diversificadas formas de apresentação, que amplie o olhar interseccional sobre os dispositivos de marcação social de gênero, raça, classe e etnia e como eles são utilizados para manutenção de desigualdades e discriminação, mas que, por um outro ângulo, quando entendemos a força de resistência e resiliência das pessoas em coletividade, nasce um poder de agrupamento positivo e crítico desses dispositivos, que muitas vezes veem de outras narrativas sociais, que pode criar novas perspectivas que promovem inclusão e justiça social.

Dessa forma, para que possamos alinhar essa costura é preciso ir ao encontro de conceitos chave da elaboração de nossa proposta. Entender, por exemplo, como os significados do dispositivo de Gênero nos auxilia na promoção da garantia dos direitos das mulheres, assim como entender como a ideia de raça e etnia pode ampliar nossa percepção das conquistas que uma educação antirracista oferece para sociedade. E, por fim prestigiar a entrada do conceito de interseccionalidade como uma ferramenta essencial para o entendimento sobre as articulações desses dispositivos e a manutenção das desigualdades em relação as pessoas negras, indígenas e para as mulheres.

É importante lembrar que o conceito interseccionalidade nos é oferecido pelo movimento feminista negro. Assim, de forma abreviada, entendemos:

GÊNERO - As mulheres representam 51,5 % das pessoas no país sendo que vivendo em uma desigualdade de oportunidade seja com relação a integração na força do trabalho, seja na Educação ou no campo da política por conta do patriarcalismo colonial, que tem como base a ideia de que as mulheres são objetos dos homens e a eles precisam servir e obedecer, são desmerecidas, deslegitimadas e pouco reconhecidas no campo do trabalho e na divisão de bens materiais e sociais.

No campo da pesquisa, gênero é um termo que ficou conhecido a partir dos anos 1970, quando passou a ser utilizado como uma categoria de análise, auxiliando na construção de dados que revelam a desigualdade social e ambiental das mulheres. A categoria gênero é uma categoria que denuncia o sistema colonial de divisão de propriedade e de divisão de espaços políticos e de mercado, por ser uma categoria que reconhece que todas as relações de dominação foram construídas sobre a evidência da dominação patriarcal.

Em outras palavras, gênero denuncia a falsa ideia de superioridade masculina que serve para manter as relações entre homens e mulheres na desigualdade material e simbólica. O conceito revela a estrutura que engloba economia, o estado, a família, a sexualidade entre outras dimensões humanas (ROSA 2019).

RAÇA | ETNIA - O conceito de raça foi criado com o objetivo de categorizar e hierarquizar os povos (negros e indígenas) no processo de expansão mercadológica com a colonização das Américas. Nasce com base nas diferenças biológicas dos povos e serve para justificar a afirmação de superioridade da raça branca em relação às outras raças.

Em um determinado tempo histórico, na luta por representatividade global, o termo afrodescendente foi utilizado para nomear as populações de origem africanas que vivem nas Américas e em toda zona de diáspora, em decorrência da escravidão e que têm seus direitos fundamentais negados. O termo é cunhado no campo jurídico e nasce na arena do debate internacional de combate ao racismo na *Conferência Regional das Américas*, realizada em Santiago, em 2000, sendo referendado internacionalmente na *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância* promovida pela ONU em Durban, em 2001.

Outro ponto de relevância para esse trabalho é a intersecção dos marcadores sociais raça e gênero na elaboração das masculinidades negras. Segundo Bell Hooks (1992a, 1992b), a condição racial é uma variável importante na constituição da masculinidade e que o racismo interfere nas possibilidades de realização dos padrões de masculinidade do homem negro no interior da modernidade capitalista (HOOKS 1992a; 1992b).

Ainda segundo hooks (1992a), a divisão sexual do trabalho escravo no continente americano não obedeceu à lógica do que ocorria nas sociedades tradicionais africanas. Este aspecto, aliado à brutalidade da exploração do trabalho escravo e às torturas físicas e psicológicas sofridas, resultaram na emasculação do homem negro, que ficou vinculado a um projeto de masculinidade, não podendo efetivar-se nem nos termos impostos pela sociedade escravista e colonial, tampouco nos da memória social que mantinha das sociedades tradicionais africanas (HOOKS 1992b; DAVIS 2016).

INTERSECCIONALIDADE - A ideia central da interseccionalidade está na quebra do paradigma do sujeito social como uma unidade racional e homogênea em todos os campos, nos auxiliando na ampliação da compreensão sobre igualdade.

Tanto para as feministas negras, como para as atuais pesquisas sobre desigualdades sociais, existe o entendimento de que o combate às desigualdades e a luta contra as discriminações devem considerar as diferentes formas nas quais os sujeitos sociais estão em situação de desigualdade. O entendimento central é de que as questões de desigualdades sociais são abordadas de forma horizontal, onde não há uma localidade de maior ou menor importância de valor às questões de classe, gênero, raça ou etnia.

Entende-se que esses marcadores de desigualdade ora operam em comunhão, apresentando um quadro avassalador de desigualdade, ora estão em conflitos de diferença. A interseccionalidade é uma ferramenta analítica e uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS 2020).

O dossiê

Partindo dessas colocações iniciais, nosso dossiê revisita o lugar da memória e mostra a importância da literatura na reconstrução de uma Educação crítica ao processo de colonização das pessoas negras. A Educação é espaço primordial no combate ao racismo e machismo estruturais e na reinvenção de uma sociedade que antirracista.

Dessa forma o artigo **educação e relações étnico-raciais: reflexões de uma professora preta,** de *Maria da Conceição de Freitas*, apresenta a escola e a construção da literatura como esse lugar que ora pode reproduzir os valores hegemônicos de uma sociedade que desvaloriza a história negra, ora pode ser recriado com a entrada de uma literatura mais representativa e autoral, em um lugar de fortalecimento de identidades negras positivas e antirracista.

É o que também encontramos no artigo de *Deborah Monteiro*, **poética da capoeiragem na escola: uma prática de transgressão e resistência**, no qual a autora nos convida a pensar a *práxis* dessa Educação antirracista a

partir de um conjunto de valores afro-civilizatórios na prática da Educação. Monteiro (2024) apresenta de forma sensível para as pessoas leitoras de seu trabalho a necessidade de atenção e sensibilidade no olhar para os/as estudantes não-brancos das escolas. A partir desse atenção à um aluno negro que se autoafirmava incapaz de aprender, a autora e também professora da escola, foi atrás de outros saberes que conectassem a vivência negra periférica do aluno com a escola, criando um corpo ação produtivo e participativo. Aqui, o tambor se transforma no melhor caderno escolar.

A experiência do artigo de *Deborah Monteiro* pode jogar luz na reflexão que *Paulo Melgaço da Silva Junior* traz em seu trabalho **homens negros por vir: jovens pretos e um futuro em construção**. Através da metodologia de histórias de vida, o autor acompanhou a trajetória de quatro jovens negros da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro com o objetivo de entender as complexidades da construção da masculinidade negra dentro de uma sociedade que persiste em afirmar uma história hegemônica para os homens, atravessada pela branquitude e lugar social. Assim, *Melgaço* narra com muita sensibilidade, os relatos desses jovens e o despertar dessa masculinidade e sexualidade e ao final, à guisa de consideração final ele problematiza o dever das políticas públicas para a formação mais positiva e com oportunidades para essa juventude negra.

De acordo com Connell (1995), a masculinidade deve ser pensada como um projeto que pode ser individual ou coletivo, em constante transformação. Dessa forma, quem sabe os ensinamentos envolvidos nos valores afro-civilizatórios abordados por *Monteiro* não pode ser um possível caminho para outras masculinidade negras positivas?

Ainda pensando a questão da masculinidade, o texto de *Ana Paula Tatagiba Barbosa*, **masculinidade na educação infantil: constituição e repercussões contemporâneas**, levanta uma excelente reflexão sobre o lugar de narrativa hegemônica que a masculinidade heteronormativa tem na construção dos papeis de gênero e caracteriza os processos de estruturação social.

A heteronormatividade é um dispositivo de poder e controle não só dos corpos, mas dos lugares sociais e da manutenção do falso ideário de superioridade masculina que tanto violenta as mulheres. É também um lugar onde se cria e conserva um imaginário social limitante em relação a determinadas funções e territórios sociais que são culturalmente ligados a ideia de cuidado.

E é essa violência da hegemonia masculina, branca e epistemicida[1] que será denunciada no artigo de *Simeia de Mello Araujo*, quando ela traz a voz

[1] Aqui fazemos referência ao termo *epistemicídio* que é a destruição de saberes, culturas e conhecimentos que não são validados pela epistemologia europeia e norte-americana. O conceito toma força na obra de Sueli Carneiro, quando ela denuncia o sistema educacional brasileiro, ao desvelar que negros e negras são inferiorizados, tanto na representação das

da escritora ruandense, *Scholastique Mukasonga*, para contar sua(s) história(s) e sua vivência como testemunha viva de um genocídio, mostrando que as narrativas de mulheres que sofreram grandes processos de violência, não precisam ser marcadas apenas por essa história única, mas também podem ser apresentadas pela ótica da potência que essas experiências humanas são.

O artigo **mulheres tutsis em ruanda: narrativa-testemunho de scholastique mukasonga** nos aproxima das memórias de *Mukasonga* e, principalmente nos apresenta as vivências das mulheres tutsis, as guardiãs das tradições.

É com a memória e a reivindicação de tornar visível os imperativos de outras tantas histórias de existência de mulheres, que *Scholastique Mukasonga* amplifica as vozes dessas mulheres e de tantas outras que SÃO vidas, forças, saberes e prazeres para além da violência.

Memórias, territórios físicos e *online*, Educação, histórias e mais histórias conectaram os conhecimentos de toda/os as/os autores. Valores e ancestralidades escreveram sobre saberes outros que fundamenta o maior princípio dos direitos humanos: dignidade!

E, por fim, a entrevista **empreendedorismo e inclusão social** concedida por *Carlos Humberto da Silva Filho* à *Denise Pini Rosalem da Fonseca* encerra esse dossiê com emoção. Passado e futuro se reescrevem em tantos (re)encontros, na Universidade, no terreiro, nos territórios globais e apresentam a tecnologia como uma ferramenta que pode ser auxiliar, não apenas o processo de aprendizado, mas também o (re)fazer de uma Educação para ser antirracista e de combate aos valores conservadores patriarcais.

Fazemos a vocês o convite caloroso de estarem conosco nesse dossiê. Cada leitor e leitora que aqui estiver será mais uma semente que desejamos plantar para o reflorestamento de um novo viver.

Oxalá cresçam os frutos!

Epílogo

Esse dossiê é lançado ao tempo dos acontecimentos relativos às denúncias contra o ex-ministro de Direitos Humanos do Brasil, *Silvio Almeida*. É preciso ressaltar que as denúncias ainda estão sendo apuradas na forma da lei, garantindo-se o pleno respeito à ampla defesa e ao contraditório.

É imperativo também reiterar nossa solidariedade com a ministra *Anielle Franco*, uma das denunciantes de assédio, e com todas as mulheres que tenham sido vítimas de abusos morais e sexuais neste e em quaisquer outros casos. Também há que sermos solidários com as entidades que se encarregam de oferecer escuta, acolhimento e suporte corajoso.

---

suas histórias e culturas, como também sua produção de conhecimento dentro das universidades.

Voltando ao caso *Thomas/Hill* é possível identificar com clareza as similaridades *Almeida/Franco*, que são próprias da reprodução do machismo estrutural. *Hill* foi descredibilizada e acusada à época de conspirar para a derrubada do juiz *Thomas* e de demorar a fazer sua denúncia, sendo esta uma situação recorrente em diversos contextos de assédio sexual. Mais uma vez se pode observar o "jogo das identidades" (HALL 2002), lembrando que nos Estados Unidos de 1991, parte do movimento negro defendia o juiz, enquanto as feministas brancas lutavam para que ele fosse julgado pelo crime de assédio. Aqui também encontramos recorrências, o que reforça a importância da ferramenta da interseccionalidade para entender as complexidades dos dispositivos de gênero e raça e onde, enquanto crime, precisamos atuar com veemência e prontidão.

Estamos em outro século e outra América. No Brasil, em 2024, o ex-ministro de Direitos Humanos, *Silvio Almeida* foi acusado de cometer assédio moral e sexual contra várias mulheres. O contexto histórico é outro e, em muitos aspectos a situação é incomparável, mesmo que possamos debater sobre como afixar em uma única identidade social pode retirar a complexidade que a interseccionalidade oferece para o entendimento de situações sociais que requerem grandes transformações. Dito isso e com toda a solidariedade à todas as mulheres que sofrem violência de gênero, enquanto sociedade nos perguntamos:

— *Retrocedemos ou avançamos quando um debate público em defesa do combate à violência de gênero expõe o machismo e o racismo que estruturam a sociedade?*

A resposta a esta pergunta ficará em aberto por algum tempo, até que a História contabilize perdas e ganhos. No momento o que não se pode negociar é a centralidade e a importância do conceito "interseccionalidade" para lidarmos com o "jogo das identidades" cuja partida ainda não acabou.

Referências

BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
Acesso em: 5 setembro de 2024.

BRASIL (2003). *Lei Federal nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm
Acesso em: 5 setembro de 2024.

COLLINS, P.H (s/d). *Interseccionalidade* [recurso eletrônico] / Patricia Hill

CONNELL, R.W. (1995). "Políticas da masculinidade". *Educação e Realidade*. v. 20, n° 2, jul/dez.

DAVIS, A. (2016). *Mulher, raça e classe*. São Paulo: Boitempo.

HALL, S. (2016). "Diásporas, ou a lógica da tradução cultural". *MATRIZes*, v. 10, n. 3, p. 47-58, set./dez.

HOOKS, B. (1992a). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.* São Paulo, Martins Fontes [2013].

HOOKS, B. (1992b). "Reconstructing Black Masculinity". *Black Looks: Race and Representation*. Boston: South End Press.

Sobre a Autora

Ana Helena Ithamar Passos é advogada pela *Universidade Católica de Pernambuco*, mestra e doutora em Serviço Social pela *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro* na área de relações étnico-raciais, estudos de gênero, cultura e sociedade. Em 2006, atuou como coordenadora do projeto *Quilombos Vivos* pela *Secretaria Municipal do Estado de São Paulo*, coordenando cursos de formação sobre identidade cultural e fortalecimento comunitário a partir de gênero e raça. Atuou como professora da *Universidade Brasil* - campus São Paulo desde 2010. Em seu trabalho acadêmico, ministrou a disciplina "Estudos étnico-raciais, gênero e diversidade sexual"; "Educação, alteridade e relações de gênero"; "Estudos do pensamento contemporâneo"; "Serviço Social e Direitos Humanos", entre outras. Coordenadora da linha de pesquisa "Mulheres e feminismo(s): narrativas contemporâneas", do grupo de pesquisa "Educação Transversal" da *Universidade Federal do Espírito Santo* e é membra da rede feminista de juristas DeFEMDe. Feminista interseccional e antirracista, atualmente suas pesquisas são direcionadas a continuidade aos estudos críticos da branquitude - tema que se debruça desde 2004 - com ênfase em como as relações de poder e privilégios constroem enquadramento de normatividades, seja de gênero, raça ou classe. É cofundadora do *Instituto Ella Criações Educativas*, um instituto de consultoria e formação profissional que objetiva construir trabalhos focados na área de Direitos Humanos, com ênfase em projetos voltados às questões étnico-raciais e de gênero Dedica-se a entender a formação social brasileira a partir das relações de raça, gênero e classe e como esses marcadores de diferenças sociais constroem relações hierárquicas e de poder entre os grupos sociais. Atualmente, é gerente de desenvolvimento humano da Datamétrica.

educação e relações étnico-raciais: reflexões de uma professora preta

education and ethnic-racial relations: reflections of a black teacher

Maria Conceição de Freitas
Licenciada em História e Pedagogia
Psicopedagoga Integrativa
Professora da Educação Básica na Rede Estadual de Pernambuco
Escola de Referência em Ensino Médio Doutor Eurico Chaves
Sirinhaém – Pernambuco
Orcid: https://orcid.org/0009-0000-6562-6459
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13766112

Resumo: Reflexões de uma Professora preta sobre Educação e relações étnico-raciais, a partir do conto "Teresa de maio", de Landê Onawale Munzanzu (2007). O autor é escritor baiano e ativista do Movimento Negro Unificado. Ao narrar o impacto sobre a protagonista Teresa, de uma palestra na qual se recontou a História da abolição da escravidão no Brasil a partir do protagonismo de lideranças negras, a Professora faz uma reflexão densa sobre o papel da escola na formação da consciência política e autopercepção positiva dos estudantes negros.

Palavras-chave: (1) Lei 10.639/03; (2) Educação antirracista; (3) Teresa de maio; (4) Munzanzu; (5) Treze de maio.

Abstract: Reflections of a Black Teacher on Education and ethnic-racial relations, based on the short story "Teresa de Maio", by *Landê Onawale Munzanzu* (2007). The author is a writer from Bahia and an activist in the Unified Black Movement. When narrating the impact on the protagonist Teresa, of a lecture in which the history of the abolition of slavery in Brazil was recounted based on the protagonism of Black leaders, the Teacher makes a dense reflection on the role of Education in the formation of political consciousness and self-perception positive impact on Black students.

Keywords: (1) Law 10.639/03; (2) Anti-racist Education; (3) Teresa of May; (4) Munzanzu; (5) May 13th.

> **Landê Onawale Munzanzu** *é Tata no Terreiro Unzó Onimboya, de nação angola, graduado em História, poeta, contista, compositor, militante e educador. No início da década de 90, teve os primeiros poemas publicados no Jornal Nacional do Movimento Negro Unificado (MNU). Entre 1996 e 2010, teve poemas e contos publicados em antologias diversas como os Cadernos Negros (SP), Quilombos de Palavras (BA), Terras de Palavras (RJ), e Black Notebooks (EUA), entre outras. É autor dos livros de poemas "O Vento" (2003), "Kalunga – poemas de um mar sem fim/poems of an infinite sea" (2011), e "Pretices & Milongas" (2019). Em 2011, lançou seu primeiro livro de contos "Sete – Diásporas Íntimas", com histórias de família e afeto, livro adotado pelo MEC em 2013 para o ensino médio. Já "Pretices & Milongas" é, principalmente, uma celebração ao universo da tradição cultural e política do povo preto no Brasil, e um passeio sobre metalinguagem e outros temas. Sua obra literária tem sido objeto de estudo em graduações e pós-graduações acadêmicas. Como compositor, Lande teve canções executadas pelos Blocos Afro Malê de balê e Olodum. Em 2020, cantando sua composição "Uanga", abre o álbum "Bom mesmo é estar de baixo d'água", da cantora baiana Luedji Luna. No momento tem trabalhado sobre seu acervo poético e musical, e no entrelaçamento entre estas duas linguagens, de onde surgiram suas últimas composições* (MUNZANZU).

"Teresa de maio", é um conto de 2007, publicado por Munzanzu em *Cadernos Negros*, edição 30, e que chegou à mim, junto com outros escritos sugeridos por um professor, como referência para atividade em uma pós graduação. Logo que iniciei sua leitura, rememorei minha vida escolar, quando aprendíamos que o Egito era na Europa e que a presença negra na História foi de passividade, sem resistência, sem contribuição para construção da cultura e identidade brasileira.

Escutávamos dores, sofrimentos e preguiça e conformidade devido a serem sujeitos "acostumados" com a escravidão, nasceram para isso. Essa "verdade" histórica ecoou, impactou vidas e enraizou crenças de gerações, assim como aconteceu com a menina Teresa. O autor utiliza a ficção para contar como a escola dialoga, repassa e reforça a história "tradicional" da população negra no Brasil. Vale ressaltar os impactos negativos de uma educação verticalizada, pautada na lógica da branquitude e que reforça o racismo institucional, estruturando no chão da escola, as relações de preconceito, racismo, exclusão e iniquidade, tudo justificado a partir de um currículo eurocêntrico e carente de representatividade.

Foi assim que surgiram estas reflexões de uma Professora preta a respeito da Educação como potencializadora do processo de manutenção

do st*atus quo* racista, excludente e desigual que estrutura a sociedade.

Historicamente as referências relacionadas à trajetória das populações africanas no Brasil reforçam desigualdades que reverberam explícita e visivelmente no sistema de ensino, reproduzindo os mesmos padrões de exclusão existentes ao longo de séculos no processo educacional brasileiro. Apesar de no século XX ter se instaurado a grande tarefa da escolarização da população, observa-se que esta não contemplou as especificidades da questão racial negra, gerando um sistema educativo que legitima e aprofunda as desigualdades, o racismo e o preconceito que marcam a nossa sociedade, como salienta Queiroz (2009).

A ausência de um modelo educacional que valorize a diversidade não se restringiu à escola básica, pois estas reflexões também não se fizeram presentes na academia. Nota-se assim uma invisibilidade acerca das questões raciais negras, com o marcante e sistemático apagamento para as inúmeras reflexões e produções literárias de negros sobre negros.

No conto aqui em estudo, o autor toma como foco central as propaladas comemorações do 13 de maio, data oficial em que se marca a abolição da escravidão no Brasil, ocasião em que a princesa Isabel assinou a Lei Áurea.

A personagem central é uma jovem negra estudante de nome Teresa, que tem evidenciadas as suas angústias e impressões particulares, por conta da aproximação da comemoração do 13 de maio na escola em que estuda. A personagem entende que mais que uma comemoração, há um espetáculo de horrores e reproduções que agridem sua identidade, nega suas origens, reforça preconceitos existentes e desconstrói um legado cultural milenar. Demonstra assim uma consciência crítica que não corrobora com o papel oficial perpetuado pela escola a respeito do 13 de maio, como mostra a passagem:

> *Era o fim da aula. Ao sinal dele uma aluna branca, representando a Princesa Isabel, levantava da primeira fila percorrendo a sala com um livro e uma grande pena nas mãos. Era uma caminhada solene, só interrompida quando chegava à frente da carteira de cada criança negra escolhida pelo professor. Nesse momento, a "Redentora" parava, estendia as mãos com o livro e uma pena e os repousava sobre a cabeça do colega negro dizendo: Eu vos liberto da escravidão! Todos batiam palmas, dando vivas à Princesa.* (MUNZANZU 2007: 125-126)

No desenvolvimento da narrativa, o autor então faz surgir por acaso, uma palestrante que desenvolve outras formas de dialogar, rompendo com o clichê do heroísmo de Princesa Isabel e o salvacionismo branco. Desconstrói o que está posto e mostra a Teresa e demais estudantes, não a perpetuação da História oficial com o salvacionismo branco da princesa, mas, para além

do que está posto, a existência de personalidades negras invisibilizadas, silenciadas, ocultadas pela História, mas que desempenharam um papel preponderante na História brasileira.

Trata-se de Maria Mahin do Carmo, que traz em sua graça o peso positivo do nome de uma heroína da Revolta dos Alfaiates. Esse movimento social também conhecido como *Conjuração Baiana*, ocorreu em 1798, ocasião na qual os revoltosos, exigiam a libertação dos escravos, propondo e exigindo um governo igualitário onde as pessoas fossem vistas de acordo com a capacidade individual, para além da cor da pele, ou raça.

Luíza Mahin, remonta o contexto histórico africano e todo legado cultural deixado pelos antepassados. As palavras da palestrante mexem com a inquieta Teresa, que percebe uma nova possibilidade de conhecimento, um novo paradigma que a enche de felicidade e orgulho da sua própria história, e, por extensão promove uma reelaboração de si que reforça seu pertencimento identitário, bem como, balança as estruturas do preconceito e suscita a reflexão nos demais espectadores.

A grande contribuição do conto de Munzanzu refere-se a uma elevação da autoestima dos indivíduos, através de uma outra relação de alteridade que se afirma e se reconstrói a partir da quebra de antigos paradigmas que negativavam, apagavam e reduziam a existência e atuação de personagens negros e negras na história oficial. Portanto, a presença da convidada trouxe para cena novos referenciais históricos para a protagonista Teresa e demais estudantes, evidenciados em algumas falas:

> — *O mundo de hoje deve a africanos inúmeros benefícios da ciência, tecnologia e civilização. Por que, então, termos vergonha de nós mesmos? indagou, pertinho de Teresa, que quis tocá-la, mas se conteve.*
> — *Nossos antepassados foram comerciantes, médicos, engenheiros, professores, Rainhas e Reis. Muitos foram escravizados, mas lutaram* (MUNZANZU 2007: 129).

O texto de Munzanzu faz alusão às ações comemorativas do 13 de maio no âmbito escolar, ao mesmo tempo nas entrelinhas nos possibilita levantar questionamentos sobre a legitimação desta data como símbolo de liberdade concedida aos negros escravizados no Brasil. Observamos também que um outro aspecto evidenciado no conto se reporta à reprodução do preconceito racial na escola e seus desdobramentos na vida dos indivíduos, reforçando as desigualdades e o racismo dentro e fora da escola, muitas vezes podendo levar estudantes negros e negras ao insucesso escolar.

Depreende-se que em "Teresa de maio" fica evidente a existência de uma lacuna na Educação brasileira no que se refere ao trato da História do negro, reforçando a necessidade e urgência da implementação, de fato, da Lei 10.639/03. Em 2003, o Presidente Lula a sancionou como mais uma estratégia na tentativa de minimizar as relações racistas, a partir,

teoricamente, do caminho do conhecimento e reconhecimento sobre a cultura africana e afrobrasileira, pois só assim será construída uma Educação antirracista, para romper e revolucionar o pensar, o fazer e o agir pedagógico. A Lei é um texto simples, sem complicações aparentes, rico em símbolos e significados, mas 20 anos depois ainda não avançamos em sua aplicabilidade e por conseguinte no cerne do seu objetivo maior, nas suas entrelinhas educar para a liberdade. Assim, o autor deixa a porta aberta ao diálogo, sendo o texto uma mola propulsora para novos debates e ressignificações. Seguiremos assim, adentrando nessa porta, Concordemente à citação de Patrocínio, que afirma:

> *Nossa preocupação central está referida à problemática da escola, que se limita a confirmar e a reforçar um habitus da cultura oficial eurocêntrica, provocando a manifestação de um universo pseudoconcreto ou de um simulacro em volta das crianças, representado por temas ideológicos como: democracia racial, bondade da Princesa Isabel, as contribuições folclóricas da raça negra, a África projetada como primitiva etc.* (PATROCÍNIO LUZ 1989: 43)

Para compreender as discussões sobre relações raciais no Brasil é necessário contextualizar o debate a partir do conceito de "Raça", estabelecendo uma importante relação entre o racismo e a desigualdade, para entender o histórico de penalização da população afro-brasileira, materializado em exclusão e pobreza (em relação a população "branca" ou não negra do país). Entende-se este processo como produto das ideias do racismo científico, elaboradas nas áreas do conhecimento como Medicina, Direito e da Antropologia, difundidas durantes os séculos XVII e XIX, introjetando-se como um padrão de classificação e poder, que em alguns aspectos, perdura até hoje no inconsciente coletivo, de acordo com o que nota Scwarcz (2000).

A partir disto, o discurso racial foi tomando diferentes matizes dentro do Brasil, corroborando para a construção simbólica da miscigenação como forma de apagar essas diferenças e viabilizando uma lógica de "branqueamento", à longo prazo a partir de uma política de migração europeia, ainda de acordo com essa autora. Assim solucionar a questão racial e construir uma nação em harmonia (democracia racial) requer romper com esses velhos modelos institucionalizados oficialmente ao longo da nossa história.

O contexto histórico em que se desenvolve o conto de Onawale demonstra que o entendimento sobre o mundo e sobre a raça é produto de uma construção histórica e econômica. Teresa sente-se incomodada através de uma lucidez que rompe com uma realidade em que historicamente vivem as famílias negras, onde lhes é negado o acesso à Educação, de modo que não se vêm pertencentes a uma raça afirmativa e a escola reforça ainda

mais essa negação. Portanto, a instauração de um sistema dominante de produção e reprodução de conhecimento e de códigos culturais, introjeta nos estudantes negros, um capital simbólico negativo da sua própria herança africana.

Defendemos esse ponto de vista, em concordância com as considerações de Delcele Queiroz, que parte das reflexões de Bourdieu e seu conceito de *"Superseleção"*, segundo o qual é possível entender que os processos de seleção possuem uma grande marca a partir do que herdam os estudantes das suas famílias, muitas vezes trabalhando com a lógica do "estudar pra que?" (QUEIROZ 2009).

Ora, a racialização não foi uma opção de negros e sim uma política de sobreposição entre grupos étnicos distintos, categorizando um ideal eurocêntrico de supervalorização de uns em detrimento de outros e assim refutando histórias e legados culturais milenares. Tal procedimento ideológico perpetua a hegemonia de grupos dominantes interessados na manutenção de privilégios históricos e continua a colocar a população negra em um indigno lugar de subalternidade e invisibilidade, valendo-se inclusive de discursos mantenedores desta velha ordem, sob a justificativa de que se a raça é humana, logo somos iguais, para que ações afirmativas de reparação?

Pretende-se sob esse discurso falacioso enfraquecer as políticas públicas positivas em favor aos desfavorecidos, silenciados e apagados historicamente. A insistência da existência de igualdade racial no Brasil, é que reforça o racismo nas relações. Quando passam a ser adotadas políticas que possivelmente "ameacem" espaços onde outros tinham sido os privilegiados é que aparece o discurso contra as ações afirmativas, dando conta essencialmente de um racismo ainda presente.

De certo que o potencial de resistência negra é um legado que perdura, conforme se observa no conto analisado através da memória da atuação de Luiza Mahin. Memória que deve sempre ser lembrada, evidenciada como modelo positivo, afirmativo, atuante em favor da igualdade racial e da atuação política, em prol de uma real transformação que favoreça a população negra. e desconstrua o que há muito foi normatizado e perpetuado como única verdade.

A invisibilização das desigualdades permite solidificações e resistências teóricas, ideológicas e políticas na identificação e enfrentamento do quadro de normatização das desigualdades e do silenciamento como é tratada. Esse silenciamento se nutre da confortável negação da existência de preconceitos levando muitas vezes os sujeitos a introjetarem a invisibilização. Assim, produções literárias como o texto de Onawale são fundamentais, enquanto ferramentas de conscientização, denúncia e resistência contra um sistema educacional racista que perpetua desigualdade através da escola, sobretudo por que a Educação forma, mas também deforma. Portanto, se faz necessário que profissionais da Educação

reflitam sobre suas práticas no cotidiano escolar, para que mudanças endógenas germinem e a escola siga, de fato, seu caminho de acolhimento a todos os sujeitos, em respeito às diversidades, entendendo que *"... a palavra diversidade pede um olhar para as diferenças, mas não dá conta da desigualdade refletida nessas diferenças"* (MONTEIRO 2023).

Assim, uma Educação antirracista, não é um ser inanimado que surge exclusivamente para romper com o racismo, enquanto estrutura, e sim, um conjunto de práticas que agregam, militância, políticas públicas de enfrentamento ao racismo na Educação, revisão curricular para romper com estereótipos e um modelo de educação eurocêntrica que frusta e afasta estudantes, bem como invisibiliza e nega histórias e memórias.

Ser antirracista é retornar para avançar, é dar a (re)volta no baobá todos os dias, para jamais esquecer de onde viemos, é confrontar narrativas e reverberar a sabedoria ancestral que veio de longe e faz parte de uma cosmopercepção do significado da nossa ancestralidade, para além de mitos e ritos. O chão da Educação, seja formal ou informal, carece romper com o "*desconhecimento da História, da 'nossa história'*" (FREITAS 2023), para descortinar brilhantismos, genialidade, beleza e sabedoria. Uma Educação antirracista leva os sujeitos a reapropriação de seus lugares de falas e novos ecos.

Por fim, deixo uma homenagem poética a Teresa, personagem que fez brotar pretas reflexões de uma Professora.

EM MARCHA

Preciso ecoar um grito, ecoar meu grito. Calam-me os desejos, calam-me os direitos, calam-me a boca. Na espontaneidade da criança, ela interroga: E a boca, é só pra comer?

Como palavras, degusto xaradas, saboreio a liberdade de ser livre e arroto um grito, preciso ecoar meu grito.

Atiçam pedras faladas, açoitam olhares em silêncio, atiram a bala, rasgam a faca. Tudo acontece na luz do dia ou na luz da noite, flores de ébano morrem regadas por sangue.

Mais gritos ecoados, mais gritos silenciados no conforto do invisível, normatizados pela norma de gente sem moral.

Gritos ecoados sim!

Multidão de vulvas sangradas, sangrentas, sobretudo raivosas, firmes e atentas. No silêncio ensurdecedor dos violentos, me faço ouvidos, posso ser perigo. Risos me tomam, gargalho e grito, gargalho e piso. Meu piso forte tem o peso das Yabás, Nzingas, Zeferinas e Kayowas (FREITAS 2024).

Referências

BENTO, C. (2022). *O pacto da branquitude*. São Paulo, Companhia das Letras.

BRASIL (2003), "Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003". Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder executivo, Brasilia.

_____ (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

FREITAS, Maria da Conceição (2023). "Portal dos Ojás". IN: FREITAS et all. *Flecha folhas pássaros: Caminhos na educação*. Oficina Francisco Brennand — Laboratório de publicações educativas.

HALL, S. (1997). *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A [1992].

HOOKS, B. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes.

MONTEIRO, D. (2023). *Educação antirracista e decolonialidade no chão da escola.* São Paulo: Editora Dialética.

MUNZANZU, L.O. (2007). "Teresa de maio". In: MUNZANZU et. all. *Cadernos negros.* Vol. 30, São Paulo.

PATROCÍNIO, L.R.A. (1989). *Escola, cultura e ideologia: ensaios de crítica pedagógica*. São Paulo: Editora Cortez.

PINHEIRO, B.C.S. (2003). *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil.

QUEIROZ, D.M. (2009). "Da invisibilidade ao centro do debate: O negro na universidade no século XXI". In: AMORIM, A.; LIMA JR., A.S. & MENEZES, J.M. (Orgs.). *Educação e Contemporaneidade. Processos e metamorfoses.* Rio de Janeiro, Quartet: 169-202.

SCWARCZ, L.K.M. (2000). "Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil". IN: FONSECA, M.N.S. *Brasil afro brasileiro*. Belo Horizonte, Autêntica.

SILVA, Ana Célia da (2010). Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático, - 2, ed. Salvador: EDUFBA.

SOUZA, N.S. (2022). *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.* Rio de Janeiro, Zahar.

Sobre a Autora

Maria Conceição de Freitas é natural de Salvador, Bahia, professora preta, licenciada em História e Pedagogia, psicopedagoga integrativa e amante do poder da palavra, da troca de saberes e do aprender como caminho. Atua na Educação Básica do Governo do Estado de Pernambuco, no município de Sirinhaém, na Escola de Referência em Ensino Médio Doutor Eurico Chaves. Partilha saberes em formação de Professores e Professoras e outros grupos, como consultora é articuladora de diálogos que costuram letramento racial, gênero, deficiência social e outras interseccionalidades. Tem poemas publicados em algumas antologias, e capítulos de livros, respectivamente, no livro *Trajetória Negras na Universidade: Resistências histórias e intelectualidades* (UNIEDUSUL 2020) e no livro *Flechas folhas pássaros: caminhos na educação* (Oficina Francisco Brennand 2023). Por fim, um corpo de felicidade que gosta do que faz e de quem é, sua presença afirmativa é representatividade.

homens negros por vir:
jovens pretos e um futuro em construção

men to come:
young black people and a future under construction

Paulo Melgaço da Silva Junior
Professor Colaborador no Programa de Ensino das Artes Cênicas - UNIRIO
Vice-Diretor na Escola Estadual de Dança Maria Olenewa
Fundação Teatro Municipal do Rio de Janeiro
Professor de Artes em Escola Municipal - Duque de Caxias
Rio de Janeiro
Orcid: http://orcid.org/0000-0002-4301-9305
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13766133

Resumo: O objetivo central deste texto é refletir em que medida os adolescentes negros da periferia urbana de Duque de Caxias buscam construir seus futuros como homens negros a partir de suas vivências e experiências de vida em suas comunidades. Para tal foi realizada uma pesquisa qualitativa buscando conhecer historias de vida de quatro alunos do 9° ano de uma escola pública municipal que se autodeclaravam negros e assumiam diferentes orientações sexuais. Para guiar as discussões esse estudo o autor se apoia nas discussões de masculinidades, interseccionalidades e masculinidades negras. O estudo revelou a importância de se conhecer diferentes histórias de vidas, a necessidade de se construir políticas públicas voltadas para jovens negros e sobretudo que estes adolescentes percebem todas as dificuldades e limitações de ser homem negro no Brasil e buscam caminhos, principalmente, via escolarização para construir seus futuros tentando fugir das armadilhas de um presente fácil.

Palavras-chave: (1) Masculinidades negras; (2) Homens por vir; (3) Histórias de vida; (4) Expectativas de futuro; (5) Duque de Caxias.

Abstract: The central goal of this article is to reflect on the extent to which black adolescents from the urban periphery of Duque de Caxias seek to build their futures as black men based on their experiences and life expectations in their communities. Qualitative research was carried out seeking to learn about the life stories of four 9th grade students from a municipal public school who declared themselves as black with different sexual orientations. To guide the discussions, this study is based on discussions of masculinities, intersectionalities and black masculinities. The study revealed the importance of knowing different life stories, the need to build public policies aimed at young black men and, above all, that these teenagers realize all the difficulties and limitations of being a black man in Brazil and seek ways, mainly through schooling, to build their futures trying to escape the traps of an easy present.

Keywords: (1) Black masculinities; (2) Men to come; (3) Life stories; (4) Future perspectives; (5) Duque de Caxias.

Reflexões iniciais

As perspectivas de futuro para um jovem negro morador das periferias urbanas do Rio de Janeiro, e arrisco a dizer do Brasil, evidenciadas por dados estatísticos não são amistosas. O atlas da violência mostra que um jovem negro está mais propenso à morte violenta do que um jovem branco (CERQUEIRA & BUENO 2024). Ao mesmo tempo, Hiromi & Gois (2019) destacam que nas escolas meninos negros são os que mais evadem e reprovam e mostram que entre os jovens do sexo masculino menos da metade (49,3%) conseguiu seguir o percurso regular até o final do Ensino Médio. De acordo com os estudos de Melo (2022), a repetência e o abandono escolar destes jovens negros é tão grande que passa a ser naturalizado pelos/as professores/as. Por outro aspecto Silva Junior & Borges (2018) afirmam que as múltiplas masculinidades destes jovens negros estão relacionadas à hipersexualização de seus corpos, à força, à prontidão aos atos sexuais.

Contudo, a partir de minha experiência enquanto professor há mais 20 anos em uma escola pública localizada na periferia de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, sempre trabalhando com jovens negros, constato que vários rapazes fogem a regra e buscam escrever suas histórias de vida a partir de outras perspectivas. Assim, neste artigo, pretendo refletir sobre adolescentes negros e seu processo de construção de masculinidades que não estão nos dados estatísticos e que no futuro, como adultos, certamente irão reivindicar outro olhar para os homens racializados.

Nesta perspectiva, o objetivo central deste texto é refletir em que medida os adolescentes negros da periferia urbana de Duque de Caxias buscam construir seus futuros como homens negros a partir de suas vivências e experiências de vida em suas comunidades de maneira diferente das naturalizadas e evidenciadas em estatísticas. Argumento, com base em Silva Junior (2014) e Silva Junior & Melgaço (2020), que é preciso conhecer estes jovens, ouvir suas histórias, problematizar suas realidades para que, na relação com eles, possamos tentar construir um futuro mais justo por meio de políticas públicas e ações sociais, educacionais e de saúde.

Como esta proposta se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares, trabalhando um universo de significados, crenças, valores e que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (SPINDOLA & SANTOS, 2003), a opção foi pela metodologia "histórias vidas". Com esta metodologia, acredito ser possível conhecer as formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte, assim como, quais suas perspectivas de futuro. É relevante destacar que é por meio de nossas narrativas autobiográficas que nossas histórias de vida e experiências tomam sentido e contribuem para a projeção de nosso futuro (SILVA JUNIOR 2024).

Para tal, foram convidados quatro alunos do 9° ano de duas escolas públicas municipais que se autodeclaravam negros, se reconhecem como retintos e assumem diferentes possibilidades de vivenciar suas masculinidades e orientações sexuais. Os pré-requisitos iniciais foram: a adequação idade/ano de escolaridade, as notas alcançadas no inicio do ano letivo e, sobretudo, a não invisibilidade destes adolescentes pelos/as professores/as ao longo dos Conselhos de Classe do primeiro e segundo bimestre de 2024.

Neste momento, apresento os rapazes[1]: Alberto (14 anos), Fernando (13 anos) e José (14 anos) se autodeclaram heterossexuais, embora o segundo afirme que não iniciou sua vida sexual e nunca namorou. Alex (14 anos) afirma que está muito novo para definir sua sexualidade, que no momento pode se relacionar com homens e mulheres. No entanto, afirma que muito na escola o considere gay. As entrevistas foram gravadas e transcritas pelo entrevistador e cada uma teve a duração de aproximadamente 40 minutos. O clima de cada conversa foi de total descontração, uma vez que todos os entrevistados já me conheciam há alguns anos, por terem sido meus alunos desde o 6° ano e convivido com eles e vários de seus pais ou responsáveis no cotidiano escolar.

Como argumentei em textos anteriores (SILVA JUNIOR 2014, 2024, SILVA JUNIOR & BORGES 2018, SILVA JUNIOR & MELGAÇO 2020), é importante olhar para as histórias de vida de maneira interseccionada (CRENSHAW 2004) como uma estratégia para tentar compreender as diversas linhas de subordinação sofridas pelos jovens a partir de suas diversas vivências e experiências nas comunidades, nas escolas e, sobretudo, com seus familiares, pois elas certamente afetarão as diferentes formas de projeção e idealização de futuro. Assim, as experiências de masculinidades e de coconstrução como "homens por vir", aqui analisadas, devem ser entendidas como eventos historicamente localizados, que produzem novas possibilidades de explicações para a realidade.

Tem-se argumentado (SILVA JUNIOR 2024; SILVA JUNIOR; MELGAÇO 2020, por exemplo) em consonância com Vigoya (2018), que pensar em masculinidades é pensar em comunidades de pertencimento, ou seja, grupos de sujeitos que de uma determinada maneira criam regras, normas que disciplinam corpos e buscam essencializar características físicas, biológicas e raciais para naturalizarem e se definirem como homens. De acordo com Connell (2000; 2016), trata-se de uma construção social mutável a partir da cultura, obviamente marcada pelas relações de poder, nos mostrando que as masculinidades não podem ser tomadas como imutáveis ou essência. Elas são fluidas, contraditórias e em constantes modificações.

Segundo Connel (2000, 2016) existe um modelo de masculinidade a ser perseguido, baseado na racionalidade e no patriarcado, que ela denomina

[1] Destaco que os nomes são fictícios e foram aleatoriamente escolhidos pelos rapazes.

de masculinidade hegemônica, esse entendimento é orientado pelo modelo de homem branco/cristão/heterossexual/classe alta/colonizador que buscou se autodefinir e definir todos ao seu redor. Este modelo foi definido pela autora como masculinidade hegemônica ao mesmo em que os modelos que não atendem a esta norma, seja por questões de raça, de orientação sexual, de posicionamento social, entre outros, são considerados como subordinados. Vigoya (2018) destaca que será a partir deste modelo de masculinidade que os homens serão avaliados, incluindo aqueles que questionam as regras ou que não podem assumi-la subjetivamente.

Sousa (2022) destaca que este modelo carrega consigo a lógica ocidental de pensamento que tem sido aplicada como modelo de leitura aos sentidos e experiências masculinas. Porém, ele apaga diversas possibilidades e realidades de ser de homens e mulheres, produzindo uma masculinidade tóxica. Com isso, respalda homens a serem homens a partir do uso de uma série de violências e práticas justificadas pelo patriarcado.

Ao interseccionar masculinidades e raça[2] , as masculinidades negras foram consideradas por Connell (2000) como subordinadas, marcadas por estereótipos. Contudo o homem negro acabou por construir sua masculinidade pautada neste modelo cis-heterossexual branco, sem levar em conta as relações de poder exercidas pelo branco. Ou seja, de acordo com Pinho (2004), o movimento social negro acabou por construir um masculinismo negro com pressuposição de uma identidade negra que é masculina. Com isso, excluindo as diversas possibilidades de masculinidades negras e as mulheres.

É neste sentido que venho defendendo em alguns trabalhos (SILVA JUNIOR 2014; SILVA JUNIOR & MELGAÇO, 2020; SILVA JUNIOR 2024) que no Brasil existe uma dupla perspectiva em relação aos homens negros, um misto de exaltação e subordinação. Em outras palavras, os homens negros buscaram ressignificar os sentidos da masculinidade subordinada valorizando sua sexualidade.[3] Assim, a partir do pênis e uso da força, que o animalizavam e o infernizavam, o homem negro passa a construir sua masculinidade se apropriando da estrutura falocêntrica e, com isso, se considerando superior a outros homens a partir da força física e potencial sexual. Contudo, em outros aspectos, como a escolaridade, o emprego, os

[2] Aqui me apoio em Quijano (2001) para afirmar que raça não está relacionada a biologia. Trata-se de uma fantasia móvel que serviu tanto para reclassificação das pessoas do planeta, como forma de controle social e de desenvolvimento do capitalismo mundial.

[3] Podemos ler em Silva Junior (2014) que os construtos raça e sexualidade foram produzidos discursivamente, no período de colonização quando no século XVIII Charles Linnaeus propôs a existência de quatro raças, assim classificando-as: o branco europeu, aquele que é gentil e inventivo; o vermelho americano, o obstinado; o amarelo asiático, melancólico e ambicioso; e o negro africano, indolente e negligente, ao mesmo tempo detentor de pênis grande e cérebro pequeno (o oposto dos homens brancos).

locais de moradia, este homem negro, com algumas exceções, continua ocupando as camadas mais baixadas da pirâmide social.

É relevante destacar que, conforme diversos autores denunciaram, entre eles, Pinho (2004), Silva Junior (2014) e Sousa (2022), este modelo de masculinidade negra é tão prejudicial para sociedade como para o próprio homem negro. Além de ser tóxico e não aceitar no público outras expressões de sexualidades[4], ele se torna violento e acaba por não valorizar caminhos possíveis, como o dos estudos e engajamentos sociais. Assim, se tornando números estatísticos como os apresentados no início deste texto: o menor índice de escolaridade, as maiores evasões escolares, os piores empregos e subempregos, as maiores vítimas da violência.

É neste cenário que esta pesquisa busca apresentar novas possibilidades de futuro, com base nos relatos de adolescentes negros, que a partir de experiências negativas com homens negros próximos ou da ausência deste modelo como referência, estão buscando construir, por meio do processo de escolarização, um modelo positivo de masculinidade negra.

A seguir, apresento as histórias de vida que motivaram as mudanças.

As referências (im)possíveis de homem negro

Resgatar histórias de vidas que indicaram mudanças é o proposito desta seção. Os jovens entrevistados contam que não possuíram diretamente uma referência positiva de homem negro em suas vidas. Contudo, destacam que esta ausência de exemplos, serviu para que eles pudessem pensar em construir um futuro diferente, e repetindo, aquilo que eles consideravam erro de seus familiares.

Alberto nos conta que seu pai morreu, era envolvido com drogas e foi assassinado antes dele nascer. No entanto, o fato que mais o impressionou e fez com que ele tivesse certeza de que não entraria para este mundo foi a morte do tio.

> *Meu tio, irmão do meu pai, também era envolvido, e os homens pegaram ele e amarram na linha do trem. Ninguém podia ajudar porque eles estavam armados vigiando, ele ficou um tempo amarrado, até o trem passar. Lembro de minha avó, chorando, rezando e pedindo pelo amor de Deus para eu não entrar neste mundo. Eu tinha 8 anos na época.*

Segundo o adolescente, a partir daquele momento sua avó o aproximou muito da família e passou a cuidar dele e do irmão mais velho. Ela sempre

[4] Essa afirmação baseia-se em pesquisas como a de Caetano & Silva Junior (2018), Silva Junior & Borges (2018), entre outras, nas quais homens negros admitem terem vividos experîencias homossexuais e bissexuais no campo privado, mas não aceitam expressões da homossexualidade em público.

apoiou que os dois estudassem e foi a responsável pelo acompanhamento dele na escola. Não há homens próximos na família, já que não há relação com os dois avós (paterno e materno). Os tios eram envolvidos e eles não se aproximam deles.

Fernando não conheceu seu pai, mora com a mãe e o padrasto. Possui cinco irmãos, dois filhos do atual companheiro da mãe e os outros de pais diferentes. O jovem tem pouco contato com o pai, sabe que ele mora na comunidade e possui diversos filhos com mulheres diferentes. Ele não sabe e nem se preocupa em saber quantos irmãos possui por parte de pai. Em relação ao padrasto, ele trabalha como auxiliar de serviços gerais, em uma rede grande de supermercados, possui ensino fundamental.

O pai de José, de acordo com o jovem, investiu para ser jogador de futebol. Pouco estudou, cursou o Ensino Fundamental, chegou a treinar em um clube grande do Rio de Janeiro. No entanto, começou a beber muito cedo, ia muito para as noites, saia com mulheres. Foi quando engravidou a mãe dele, na época, ele com 18 e a moça com 16 anos. Chegou a morar junto com ela. Uns anos depois foi dispensado pelo clube, não conseguiu outro. Ele aumentou a bebida, "*bebe muito até hoje*". "*Minha mãe se separou dele porque estava muito violento*", de acordo com o jovem ele chegou a bater nos dois várias vezes. Ele sabe onde encontrar o pai, mas não o procura. Sabe apenas que aos trinta e poucos anos o pai faz bicos na construção civil.

Destes quatro, o único que mora com o pai biológico é o Alex. Em sua casa, moram pai, mãe e três filhos. Sendo o entrevistado o mais velho. Apesar de morar com o pai, ele diz que não são muito próximos. O pai trabalha muito, possui um emprego de porteiro no Rio e faz uma série de bicos. Segundo o jovem, o pai possui Ensino Médio, mas nunca foi ligado na escola, o diploma nunca foi a base para a busca de novos caminhos.

Como podemos perceber acima, são histórias que refletem as trajetórias destinadas aos homens negros (SILVA JUNIOR 2014). Fato que acaba por justificar Connell (2000) ao classificar estas masculinidades como subordinadas ou marginalizadas. O primeiro entrevistado, Alberto, narrou sobre as mortes violentas do pai e do tio, que vem ao encontro do que Cerqueira & Bueno (2024) nos mostram, ou seja, como os homens negros a partir dos 14 anos de idade são os mais suscetíveis às mortes violentas.

Outra questão a ser pensada: a ausência do pai. Diversos adolescentes reclamam a ausência do pai negro. Afirmam que falta afeto, presença, apoio, é possível perceber isto nas falas dos entrevistados. Silva Junior (2024) defendeu o argumento de que diversas gerações de homens negros não aprenderam a ser pais. Trata-se de um processo histórico, no qual, estes homens não tiveram oportunidades de formar famílias. No período escravocrata eles não eram donos de seus corpos e vidas. No pós abolição, com as políticas de branqueamento, o homem negro era o primeiro ser que deveria estar extinto. Logo após, ele será visto como o malandro, aquele hipersexualizado que destrói famílias, o risco para a mulher. Soma-

se a tudo isto, o desemprego, os baixos salários e precárias condições de vida (SILVA JUNIOR 2014). Tudo contribui para este universo de ausências, falta de afeto e cuidado que a paternagem necessita.

Contudo, de acordo com uma pesquisa realizada por Silva Junior (2024) com jovens negros que futuramente poderão ser pais e baseado em uma série de campanhas presentes nas redes sociais, podemos vislumbrar perspectivas diferentes de paternidades para homens negros. Certamente, no futuro, teremos outros modelos de paternidades negras.

A importância de interseccionar masculinidades, raça e classe social (CRESHAW 2004) é perceber as linhas de opressão e marginalização que perpassam a vida social deste homem negro morador das periferias urbanas, o que certamente dificulta a possibilidade de serem percebidos como referencial positivo para as outras gerações. É relevante destacar que para os quatro entrevistados, cada um a seu modo, estas referências serviram para mostrar aquilo que eles não queriam para o futuro.

> *"Eu não quero ter um diploma de escola e não poder usar para nada, porque eu não aprendi nada"* (Alex). *"Minha avó nunca deixou a gente se misturar com o pessoal da favela. Ela sentia que não era boa pessoa, ela cortava contato. Ela sempre fez de tudo para gente estudar... não aguentava ver os homens da família morrendo envolvidos"* (Alberto). *"Eu gosto de esportes, sou até razoável no futebol, mas desde pequeno ouvindo meu pai falar, e vendo minha mãe sofrer pelo futebol... não dava, não queria aquilo para mim* (José).

A escola foi uma possibilidade para estes jovens, talvez inconscientemente, um caminho para buscar oportunidades. Conforme destacarei na próxima seção.

Vivenciando o cotidiano escolar

Como dito acima, os jovens envolvidos na pesquisa são de duas escolas diferentes, porém os conheço no mínimo há quatro anos. Leciono nestas escolas há mais de vinte anos, fui professor dos pais do José, sua mãe foi uma das entrevistadas do meu trabalho de doutorado (SILVA JUNIOR 2014). Acompanho a saga da avó do Alberto desde o assassinato do pai, seus filhos estudaram nesta escola que leciono. Em outra escola fui professor do pai do Alex. Faço questão de registrar estes fatos, para o/a leitor/a perceber as relações sociais que acontecem em uma comunidade e como estão imbricados as relações pesquisador, entrevistados e o desejo de futuros melhores possíveis.

É um grande diferencial perceber alunos negros que fogem às estatísticas e aos discursos e reclamações rotineiras de que são os mais indisciplinados, desinteressados. Os quais são considerados os piores em

sala, os primeiros a serem expulsos, só se sobressaindo no mundo dos esportes, como revelam diversas pesquisas, entre elas: Silva Junior & Borges (2018), Hiromi & Gois (2019), Melo (2022). Ou, infelizmente, nos depararmos com diversos ex-alunos mortos das formas mais violentas possíveis, conforme apontam Cerqueira & Bueno (2024) em seu estudo.

Nascidos entre 2010 e 2011, todos ingressaram nas respectivas escolas aos cinco anos de idade. Talvez pela falta de opção, não existem muitas escolas públicas municipais na mesma região, ou por ser tradição das famílias naquelas comunidades, eles continuam na mesma escola. Este fato facilita acompanhar suas trajetórias escolares. Como professor de Arte, eu os conheci a partir do 6° ano de escolaridade e os acompanho até hoje, no 9° ano.

Esta geração de alunos vivenciou os efeitos da Covid 19 quando as escolas foram obrigadas a mudarem suas rotinas, ao instituir o modelo de ensino à distância. Segundo Artes (2021), essa nova realidade de ensino aumentou as desigualdades sociais e prejudicou principalmente a população negra e pobre do país. Na época, os quatro jovens estavam no quarto ano de estudos, momento importante para a consolidação do letramento e do aprendizado. Nenhum possuía computador em casa ou celular com internet disponível para realizar as atividades remotas. Eles nos contam que as responsáveis iam semanalmente buscar os trabalhos na escola para que pudessem fazer e retornar no final de semana.

Alex destaca que sua mãe ia sempre a escola antes do trabalho pegava os exercícios, ele fazia, quando podia, ela ajudava, quando não, anotava as dúvidas para a professora corrigir. Depois entregava estes e trazia outros. Alberto se lembra da avó utilizando do *wifi* da padaria ao lado para que ele pudesse estudar no celular quando ela voltava do trabalho. Neste caso, os adolescentes contrariaram as estatísticas apresentadas por Artes (2021), ao não figurar entre a população negra que abandonou ou não realizou as atividades, apesar da precariedade.

No momento atual, são alunos com notas bem acima da média em comparação com outros colegas. Alberto e Fernando se destacam bastante em matemática e sempre se saem muito bem nas olimpíadas das disciplinas. Apesar de praticarem esportes, frequentarem as aulas de educação física e também possuírem boas notas nesta disciplina, os jovens contrariam o que Connell (2000, 2016) e Silva Junior & Borges (2019) afirmam quando indicam que o lugar de destaque dos alunos negros é a prática esportiva. A autora buscou em suas pesquisas mostrar que os homens negros possuem facilidade para atividades em detrimento as atividades racionais/intelectuais. Por sua vez, Silva Junior & Borges (2018), em conversa com alunos das periferias da mesma cidade, destacaram que os jovens pesquisados eram constantemente convidados a se retirarem das salas de aula e se destacavam como lideres dos times de futebol. Nesta pesquisa, os alunos não veem os esportes como o único caminho oferecido pela escola, praticam as atividades, mas sem

dedicação excessiva. Com notas boas, se examinarmos as fichas de ocorrência destes alunos, ao longo dos anos não encontramos nenhum registro de ocorrência. Para acompanhar a percepção dos/as professores/as destaco as reuniões do Conselho de Classe na próxima seção.

Observando reuniões do Conselho de Classe

Ao final de cada bimestre, cada escola realiza seu conselho de classe (COC), que consiste no momento no qual os/as professores/as podem refletir e discutir sobre o desenvolvimento das turmas, seus problemas e possíveis caminhos a serem tomados. Como disse no início, os jovens participantes da pesquisa são alunos de duas escolas diferentes. Na escola A onde estudam Alex e Alberto participei dos COC do primeiro e segundo bimestre. Na outra escola, onde estudam os outros dois, participei do segundo COC.

Nestas reuniões, os/as professores/as sempre apontam os/as alunos/as destaque, ou seja, aqueles/as que podem ser considerados exemplo de participação, aprendizado. No segundo bimestre, os quatro jovens estavam entre os destaques e de um modo geral receberam elogios dos profissionais presentes. Um fato me chamou a atenção, o professor de matemática elogiou o Fernando e disse que alguns alunos eram bons e que ele estava trazendo exercícios extras para eles se prepararem para os exames de seleção das Escolas Federais. Aproveitei o ensejo e racializei a conversa, destacando que há anos não via alunos negros se destacando desta forma. Imediatamente o professor colocou que não era uma questão racial, que ele não olhava os alunos pela cor, confirmando o que Quijano (2001) mostra quando afirma que a raça é vista como uma fantasia, o que permite hierarquizar as pessoas, principalmente quando os inferiores são sempre os negros. Em caso de destaque não precisa pensar na raça. Precisei argumentar e chamar a atenção de todos e todas que os alunos (do sexo masculino) considerados indisciplinados, irresponsáveis, com baixo rendimento eram negros. Com isso, enquanto não começássemos racializar e generificar sucessos e fracassos as trajetórias escolares não conseguiríamos pensar em uma escola para todos.

Entre masculinidades e sexualidades

É importante pensar como estes jovens estão construindo suas masculinidades e experienciando seus corpos sexuados. De acordo com Silva Junior (2014), a maioria dos jovens negros moradores das periferias urbanas iniciam sua sexualidade muito cedo. Assim, virilidade, masculinidade e heterossexualidade estão imbricadas e naturalizadas na vida dos garotos e os colocam como superior a outros garotos (SIVA JUNIOR & BORGES 2018). No entanto, ao longo da entrevista, os adolescentes não destacaram a hipersexualidade, o desejo compulsivo pelo sexo, ou esta visão de

superioridade em relação aos outros por se compararem aos adolescentes não negros.

Fernando destacou que nunca namorou e não pensa em sexo neste momento. Seu sonho é estudar para conseguir fazer prova e passar para uma Escola Federal. Gostaria de fazer faculdade, prestar um concurso público e poder construir uma vida melhor.

Alex também declarou que ainda não namorou com garotas. Porém, já se relacionou com garotos, sendo assim, não se julga virgem.

> Eu não tenho essa de querer transar com todo mundo como alguns colegas da escola possuem... alguns parecem que estão no cio, se a menina dá mole, lá vão eles. E outros com meninos e meninas. Eu não sou assim.

Alberto e José possuem namoradas. São rapazes altos, fortes, que não aparentam a idade que possuem. O primeiro ainda é virgem, o segundo possui algumas experiências sexuais. Em comum, não acreditam e não se preocupam com o discurso que diz que todo homem negro é superior sexualmente em relação ao homem branco.

Como podemos verificar, nos posicionamentos apresentados acima, os adolescentes buscam construir suas múltiplas masculinidades negras sem preocupação com modelos preestabelecidos de homens negros, sem a preocupação em afirmar a heterossexualidade ou a influência do discurso que relega o negro a incontingência sexual conforme mostra Silva Junior & Borges (2018), Sousa (2022), Vigoya (2018) entre outros.

Para não concluir: sonhos para formar homens negros no futuro

A questão que esteve implícita ao longo deste texto foi como quatro adolescentes negros moradores das periferias urbanas buscam se construir como homens, fugindo dos modelos ou expectativas de masculinidades negras essencializadas pelo senso comum. Ao longo das entrevistas eles se mostraram bastante conscientes do plano de futuro que almejavam e que os modelos de masculinidade que lhes foram mostrados em casa não serviam como referência e que cada um ao seu modo não queria fazer parte de estatísticas como baixa escolaridade, desemprego, malandragem, entre outras.

Neste sentido, questões que foram evidenciadas entre jovens negros da mesma região (SILVA JUNIOR 2014; SILVA JUNIOR & BORGES 2018) não surgiram nas entrevistas. Como exemplo, a preocupação com a virilidade, em fabricar uma masculinidade discursiva centrada no falo não ficou evidente entre estes adolescentes. A proximidade com a violência, participação em brigas, o gosto por atividades radicais e o medo da polícia também não apareceu nas conversas. Em relação à consciência sobre a existência do racismo, todos sabem que existe que não é fácil ser *"preto,*

pobre e favelado na sociedade" nas palavras de Alex. No entanto, por não frequentarem sozinhos diversos espaços de socialidade como *shoppings*, cinemas não possuem memórias recentes de vivência desta violência.

É relevante destacar que estes garotos, diferente dos outros das pesquisas anteriores, apesar de suas histórias de vida e das dificuldades enfrentadas, buscam viver suas vidas de acordo com as idades cronológicas. É obvio que o diferencial desta pesquisa para as outras se encontra na faixa etária, apesar de entrevistar alunos do 9° ano de escolaridade, os entrevistados anteriores possuíam entre 15 e 17 anos e estes 13 e 14 anos. No entanto, este diferencial na faixa etária é importante para apontar outras possibilidades de perceber a trajetória de crianças e adolescentes negros nas escolas, o que pode permitir pensar em políticas de educação para eles. Principalmente, no processo de formação de professores/as que precisam discutir a escolarização de meninos negros.

Em relação aos sonhos de futuro, todos planejam investir nos estudos para poderem ingressar no Ensino Médio em uma Escola Federal e posteriormente em uma Universidade pública. Em relação à possibilidade de no futuro constituírem famílias, todos, cada um a sua maneira, gostaria de construir uma família diferente do modelo que vivem:

— *"Eu quero poder acompanhar meus filhos crescerem, poder participar da vida deles. Quero que saibam que possuem um pai"* disse Alberto.

Ao mesmo tempo, José pontua a importância do cuidado, carinho e afeto *"quero que meus filhos sintam o amor de pai, que não tenham lembranças ou experiÊncias de um pai bêbado ou violento".*

Em busca de uma finalização provisória, espero que este artigo, como ato de problematização, possa vir a contribuir para uma maior compreensão sobre juventudes negras e para estudos no campo da Educação, favorecendo uma criação de políticas de educação e socialização que permitam que estes jovens se constituam como homens negros possuidores de oportunidades e de responsabilidades consigo e com os outros. No entanto, é relevante destacar que esta pesquisa apresentou histórias de vidas de adolescentes negros moradores de um local e inseridos em um contexto específico.

Outras histórias podem ser apreendidas em outros contextos. No entanto, defendo o argumento de que este estudo pode abrir possibilidades para reflexões sobre processos de construção de múltiplas masculinidades negras e, sobretudo, a esperança de que outros adolescentes percebem todas as dificuldades e limitações de ser homem negro no Brasil e buscam caminhos, principalmente, via escolarização para construir seus futuros tentando fugir das armadilhas de um presente fácil.

Referências

ARTES, A. (2021). *Abandono escolar e a pandemia no Brasil*: efeitos nas desigualdades escolares.
Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/abandono-escolar-e-a-pandemia-no-brasil-efeitos-nas-desigualdades-escolares/
Acesso em: 15/02/2024.

CAETANO, M. & SILVA JUNIOR, P.M. (Orgs.) (2018). *De guri a cabra macho*: masculinidades no Brasil. Rio de Janeiro, Lamparina.

CERQUEIRA, D. & BUENO, S. (2024). *Atlas da violência 2024*. Brasília, Ipea; FBSP.

CONNELL, R.W. (2000). *The men and the boys.* Berkeley, The University of California Press.

_____ (2016). *Gênero em termos reais*. São Paulo: nVersos.

CRENSHAW, K.W. (2004). "A intersecionalidade na discriminação de raça e gênero". In: V.V.A.A**.** *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília, DF, Unifem.

HIROMI, F. & GOIS, A. (2019). "Evasão maior entre meninos requer atenção". *Aprendizagem em foco* nº 56, out.

MELO, W. (2022). "Masculinidades negras e Educação: entre passados e futuros". In: CAMILO, V. & SILVA JUNIOR, P.M. (Org.) *Masculinidades negras: novos debates ganhando forma*. São Paulo: Ciclo Continuo Editorial: 135-148.

PINHO, O. (2004). "A guerra dos mundos homossexuais: resistências e contra-hegemonia de raça e gênero". In: RIOS, L.P.; ALMEIDA, V.; PARKER, R; PIMENTA, C. & JUNIOR, V.T. (Orgs.). *Homossexualidade, produção cultural, cidadania e saúde.* Rio de Janeiro: ABIA.

QUIJANO, A. (2001). "Colonialidaddel Poder, Globalización y Democracia. Tendencias básicas de nuestra época: globalización y democracia", *Cuadernos* (Instituto de Altos Estudios Diplomaticos Pedro Gual), vol. 1. Caracas: Ministerio de Relaciones Exteriores / Instituto de Altos Estudios Diplomáticos Pedro Gual: 25-61.

SILVA JUNIOR, P.M. (2014). *Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares*: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar. (Tese de Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA JUNIOR, P.M. & BORGES, L.C. (2018). "Adolescentes negros moradores das periferias urbanas do Rio de Janeiro: entre escola, gênero, masculinidades, raça, violência e vivências". *Revista Latino Americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1: 3-21.

SILVA JUNIOR, P.M. & MELGAÇO, M.P. (2020). "Bigodinfinin, cabelin na régua": O corte de cabelo 'na régua' na construção das subjetividades dos jovens negros. *Revista Textura*, v. 22, n. 50, abr/jun.: 309-329.

SILVA JUNIOR, P.M. (2024). "Masculinidades e paternidades negras: o que dizem os que dizem os futuros pais pretos".In: OLIVEIRA, E. A. & OLIVEIRA, J.G. (Org.). *Leituras contemporâneas em gênero e sexualidades.* 1. ed. — Campinas, SP, Pontes Editores: 215-228.

SOUSA, D. (2022). "Constrangendo pela raça: homens negros gays na trama do genocídio e das masculinidades". In: CAMILO, V. & SILVA JUNIOR, P.M. (OrgS.) *Masculinidades negras: novos debates ganhando forma*. São Paulo: Ciclo Continuo Editorial: 55- 76.

SPINDOLA, T. & SANTOS, R.S. (2003). "Trabalhando com história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?)". *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 37, n. 2: 119-126.

VIGOYA, M.V. (2018). *As cores da masculinidade: experiências interseccionais e práticas de poder na nossa América*. Rio de Janeiro, Papeis Selvagens.

Sobre o Autor

Paulo Melgaço da Silva Junior é Professor colaborador no Programa de Ensino das Artes Cênicas na UNIRIO; Vice-Diretor, Professor e Pesquisador na Escola Estadual de Dança Maria Olenewa, pertencente a Fundação Teatro Municipal do Rio de Janeiro e Professor da Educação Básica na rede pública municipal de Duque de Caxias. Possui pós-doutorado e doutorado em Educação pela UFRJ. É autor e organizador de diversos livros, capítulos de livros e artigos, dentre eles: *Mercedes Baptista: a dama negra da dança* (2021); *Masculinidades negras: novos debates ganhando formas* (2022), organizado com Vandelir Camilo; *Caminhos para uma educação antirracista: teorias e práticas docentes* (2023) organizado com João José do Nascimento, e *Masculinidades e paternidades negras: o que dizem os pais os futuros possíveis pais pretos?* (2024).

poética da capoeiragem na escola: uma prática de transgressão e resistência

poetics of *capoeiragem* at school: a practice of *transgression and resistance*

Deborah Monteiro
Cofundadora do Instituto Ella Criações Educativas
Doutoranda em Educação
Universidade de Campinas
São Paulo
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3289-7671
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13766163

Resumo: A lei 10.639/03, que completou vinte anos em 2023, foi uma conquista ímpar dos movimentos negros que já lutavam há decadas pelo reconhecimento da História e da Cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Desde então, a educação vem passando por transformações significativas, sobretudo no que tange às formações e práticas antirracistas e decoloniais. Colaborando com esse movimento, pesquisei os conceitos de *oralitura* e *escrevivência* como conceitos com potencial para se tornarem eixos interdisciplinares da educação básica, principalmente no que tange ao ensino de linguagem. Neste artigo, analiso uma das práticas realizadas por mim com uma turma de 7° ano do Ensino Fundamental, em escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A sequência didática englobou *oralitura* e *escrevivência*, uma vez que as turmas estudaram as ladainhas de capoeira e depois vivenciaram a roda em si, o que oportunizou aos estudantes a experiência integral da poética da capoeiragem.

Palavras-chave: (1) Educação decolonial; (2) Educação antirracista; (3) Ensino da capoeira; (4) Transgressão; (5) Resistência.

Abstract: Law 10.639/03, which completed twenty years in 2023, was a unique achievement for black movements that had already been fighting for decades for the recognition of African and Afro-Brazilian History and Culture in schools. Since then, education has undergone significant transformations, especially regarding anti-racist and decolonial training and practices. Collaborating with this movement, I researched the concepts of orality and writing as concepts with the potential to become interdisciplinary axes of basic education, especially about language arts teaching. In this article, I analyze one of the practices I carried out with a 7th grade elementary school class, at a school in the São Paulo Municipal Education Network. The teaching sequence included *oral-literature* and *written-experience*, as the classes studied *capoeira* litanies and then experienced the circle (*roda*) itself, which gave students the opportunity to fully experience the poetics of *capoeiragem*.

Keywords: (1) Decolonial education; (2) Antiracist education; (3) Capoeira teaching; (4) Transgression; (5) Resistance.

Para começar: motivações e aspirações

A escolha de tratar da capoeira, foi motivada por olhar um estudante da escola. Não defendo que seja necessário haver um caso de racismo na escola para que nos dediquemos à criação e construção de práticas com saberes e valores africanos e afro-brasileiros. Todavia, quando nos deparamos com situações de racismo, seu enfrentamento tem que se dar de maneira direta na mediação de conflitos, mas também pedagógica, de forma a atingir a todos os estudantes do agrupamento em questão para prevenir que a situação se repita (em caso de conflito) e promover a decolonização epistêmica, estética e subjetiva.

Um olhar sensível para as crianças não-brancas nas escolas, pode nos ajudar a criar estratégias de acolhimento e justiça. Nesse sentido, é importante que estejamos bem amparados teoricamente de forma que as teorias orientem para novas possibilidades. Bell hooks nos conta:

> *Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos* (HOOKS 2013:20).

Aliada a ela na multiplicidade de perspectivas e na preocupação de questionar os reforços aos sistemas de dominação, chamo atenção para a necessidade do olhar sensível para estudantes negras e negros, principalmente aqueles que percebemos estarem sofrendo racismo. A escola pode ser um espaço racista ou pode ser o lugar onde esse estudante encontra acolhimento e conhecimento para se fortalecer. Cabe a nós, educadores, trabalharmos pela segunda opção.

Chamo de Spike um garoto do 9° ano da escola, com quem tenho contato apenas no curso pré-vestibulinho que organizamos na escola e em aulas externas, quando acontecem, já que não sou professora dessa série. O nome vem de *Spike Lee*, porque uma outra professora o comparou ao diretor, por se parecer fisicamente com este, e o garoto sorriu envaidecido quando mostramos a foto de Lee no celular, mostrando quem era o astro. O fato é que Spike tem sido motivo de preocupação dos professores desde o ano anterior, quando perdeu o pai e sua mãe se acidentou, ficando um tanto debilitada.

O menino de 14 anos, que eu só conheci este ano, parece distante a maior parte do tempo, embora demonstre interesse em aprender

participando do pré-vestibulinho. Passa muitos dias abatido, sorri pouco e, às vezes, é ríspido com seus colegas, sem que haja motivações explícitas. Nas aulas do cursinho, ele por vezes demonstra falta de autoestima, dizendo coisas como "*desculpa, professora, eu sou burro*" ou "*eu não sei por que eu estou aqui, eu nunca vou conseguir passar*". Kiusam de Oliveira nos alerta:

> *É importante reafirmar que o corpo humano é forjado (e neurotizado) de acordo com as características do grupo famílias, da classe social, da religião, da orientação sexual e da cultura de cada indivíduo. O corpo socialmente construído traz, em seu bojo, conceitos sociais e simbólicos previamente elaborados. Ele é um signo importante para tentar compreender o modo de vida e as idiossincrasias de cada indivíduo, que tanto influenciam a vida em comunidade* (OLIVEIRA 2008:25)

Que tipo de conceitos sociais previamente elaborados influenciam o olhar desse rapaz para si mesmo? Assumir não saber de algo é legitimo e importante até mesmo para o aprendizado, mas afirmar-se *burro* repetidas vezes é grave, revela uma desistência em aprender e uma aceitação do discurso colonial sobre seu corpo.

Outros professores, em conselhos de classe e reuniões pedagógicas, também relataram fatos como esses que presenciei. Quando essas situações ocorreram, comecei conversas coletivas. Em outros momentos, busquei uma aproximação do garoto, conversando com ele nos corredores e nas aulas externas esporádicas. Em uma situação, eu estava atravessando a rua da escola, indo para casa, quando o vi passar com um uniforme de capoeira. Nos encontramos do outro lado da rua, perguntei sobre a roupa e ele me contou que estava indo à Fábrica de Cultura, praticar capoeira. Eu o incentivei e já comecei a pensar que um trabalho com capoeira poderia ser um caminho para colocá-lo em breve destaque, a partir disso, talvez, pudesse sentir-se mais confiante, perceber-se inteligente e sabido e, com isso, uma melhora na sua relação com o ambiente escolar.

A costura

Ainda que motivada pela situação de Spike, a iniciativa completa envolveu quatro turmas, com a turma do cursinho e três do 7° ano. Considerando que a capoeira é popular, conhecida por eles e acessível na região, mas que nem todos sabem que ela é muito mais que um esporte, tive como objetivo geral apresentar a capoeira como saber afro-brasileiro que carrega memória da população negra brasileira e que se configura como resistência ao racismo estrutural. Para Hooks:

> *A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais*

> *fácil para aqueles professores que também creem que nosso trabalho não é do simples partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo* (HOOKS 2013:24).

Ancorada nessa concepção, escolhi como objetivos específicos dessa prática: valorizar os saberes dos estudantes que já praticavam capoeira, provocar interesse naqueles que desconheciam, desconstruir preconceitos com relação à capoeira e favorecer o protagonismo e a autoestima de estudantes que, como Spike, não se percebem inteligentes.

Após a breve conversa com Spike, falei com a coordenadora sobre minha ideia de trabalhar saberes da capoeira com os alunos e, inclusive, promover uma roda de capoeira na escola. Ela se mostrou bastante receptiva e empolgada — o que me motivou ainda mais — e se propôs a entrar em contato com o Mestre Flávio, que ensina na Fábrica de Cultura da Cidade Tiradentes, coincidentemente, o mestre de Spike. A Fábrica e a escola têm uma parceria muito frutífera já há alguns anos.

Conversei com o Mestre e marquei uma data para o final do mês, quando ele iria a escola com alguns de seus alunos da Fábrica para fazermos uma grande roda de capoeira. Na escola, a coordenadora conversou com o grupo de professores e ficou decidido que todas as turmas do fundamental II da manhã, ou seja, 7° a 9° anos, desceriam para assistir e participar da roda na data combinada.

Salvei em *pen drive* músicas do Mestre Toni Vargas e solicitei na escola cópias de três composições para as quatro turmas com as quais eu trabalharia mais diretamente. O plano era escutar as músicas e trocar interpretações das letras com cada uma das minhas turmas (três 7° anos), nas aulas de Língua Portuguesa, trazendo Spike para falar sobre a origem da capoeira nos 7° anos e, no final do mês, realizar uma roda que unisse as três turmas.

Quando propus a Spike, ele se mostrou bastante feliz com a ideia de jogar capoeira na escola, mas disse que ficaria tímido e preferia não falar com as turmas. Eu tentei explicar que seriam apenas conversas mediadas por mim e que ele só precisaria participar quando achasse que tinha algo a dizer sobre o assunto, mas, infelizmente, ele não aceitou. Pensei que não tinha sido uma boa ideia, que eu deveria ter pedido para que fosse mostrar os movimentos e ele poderia participar espontaneamente da conversa ou não. Em outro dia, perguntei se ele não queria apenas apresentar alguns movimentos, mas ele se mostrou tão desanimado na reação que eu tive receio até mesmo de desmotivá-lo para a conversa com sua própria turma e a roda. Parei de insistir. Eu mediaria então rodas de conversa a partir das músicas e depois teríamos uma grande roda unindo as turmas, baseando-me

na proposta de Inaicyra Falcão Santos, quando esta fala da integração do ser no ensino de dança:

> *A integração do ser possibilita ao indivíduo, o imaginar, o criar e o executar. Portanto, consideramos que os objetivos da dança na educação devem:*
> - *Englobar o aspecto emocional, intelectual, físico e espiritual, a fim de que a personalidade do educando seja desenvolvida através de experiências conscientes.*
> - *Estudar o corpo, instrumento de comunicação, quanto a sua história individual, seu pensamento, sua ação e técnica de dança* (SANTOS 1996:25).

Meus conhecimentos técnicos sobre a capoeira eram poucos, por isso, a aliança com os mestres era fundamental e se somaria às reflexões que faríamos nas aulas de Português, inspiradas nas ladainhas de Mestre Toni Vargas: *Navio negreiro*, *Dona Isabel* e *Escute o Tambor*. As três letras juntas marcariam uma síntese narrativa que partiria da dor e do *banzo* da escravização dos africanos e descendentes, na primeira letra; da resistência e o momento pós-abolição, na segunda; finalizando com a relação entre as forças ancestrais do tambor que, segundo a ladainha, precisa ser escutado quando a luta parece perdida.

Por fim, as atividades foram divididas em três etapas:

1) Ouvir e ler e conversar sobre as ladainhas do Mestre Toni Vargas: *Navio Negreiro*, *Dona Isabel* e *Tambor Ancestral*, buscando compreender a perspectiva antirracista das letras e resgatando memória da população negra brasileira;

2) Exibição do filme *Besouro* (2009)[1] e conversa sobre ele para trazer as relações entre capoeira e ancestralidade, e

3) A roda de capoeira, com Mestre Flávio, da Fábrica de Cultura da Cidade Tiradentes e seus alunos, proporcionando às turmas a vivência da oralitura.

Narrativas do fazer

As ladainhas de Mestre Toni Vargas

Todos em círculo, sala de vídeo da escola, som de tambores e berimbaus. Antes de entregar a letra das músicas, pedi apenas ouvidos

[1] Filme dirigido por João Daniel Tikhomiroff, com roteiro do mesmo em coautoria com Patrícia Andrade e Bráulio Carvalho. O filme foi inspirado no livro *Feijoada no Paraíso* de Marco Carvalho e tem como protagonista *Besouro*, um capoeirista famoso da década de 1920 a quem eram atribuídos feitos heroicos.

atentos. A música pediu muito mais e, em pouco tempo, todos estavam dançando, mesmo que sentados. Em todas as turmas houve alunos que se levantaram espontaneamente para gingar. Uma sala de vídeo não é o melhor espaço para a capoeira, a dinâmica escolar comum condiciona as pessoas a sentarem-se quando entram em uma sala onde sabem que haverá aula, mas bastou que eu ligasse o som com as músicas, conhecidas por eles de outros contextos, para que alguns rompessem com essa ordem e começassem a gingar ou apenas deixar que o som os balançasse.

Essa musicalidade que se permite envolver pelo tambor e o berimbau está em nós e é um dos valores-civilizatórios, como afirmam Brandão & Trindade:

> *A musicalidade, a dimensão do corpo que dança, que vibra, que responde aos sons; as vibrações do corpo que se movimenta, que celebra, que tem ritmo. A consciência de que nosso corpo produz som, melodias, potencializa a musicalidade como um valor* (2016:42)

Em seguida, ouvimos novamente, dessa vez acompanhando com as letras das músicas, uma a uma:

Navio negreiro

Navio negreiro
Tumba flutuante
Terra mãe distante
Dor e desespero
Navio negreiro
Segue a nau errante
Singrando saudades
África distante
Ouça meus cantares
Navio negreiro
Mãe que perde o filho
Rei perde rainha
Povo perde o frio
Enquanto definia (Autor ano)

A leitura de *Navio Negreiro* suscitou a memória dos antepassados na África antes de serem escravizados e do processo de escravização. Enfatizei as palavras *sequestro* e *venda de pessoas* para chamar atenção para a crueldade com a qual nossos antepassados foram tratados nesse processo. Também fiz questão da palavra *escravizado* ao invés de escravo e expliquei para eles a diferença de perspectiva dos termos, já que, enquanto *escravo* parece referir-se a uma característica estática que

define o ser, *escravizado* expõe o processo de escravização de um ser humano, ele não é, e sim foi posto nessa condição.

Eles tinham muitas dúvidas sobre os tipos de violências que as pessoas escravizadas sofreram. As feições de seus rostos de tristeza e empatia, soltaram frases de espanto e indignação e perguntavam coisas como:

– Por que os brancos faziam isso com eles?

... perguntas que eu repassava para eles, orientando a discussão. Uma tensão pairou no ar quando mostramos essas feridas abertas aos estudantes, mas é imprescindível ter conhecimento do que se passou para compreenderem como chegamos a esses tempos.

Esse movimento de ir e vir ressignificando memórias e vivência é ensinado pelo provérbio contido no *Adrinkra*[2] *Sankofa*[3] :

Figura 1: Adinkra Sankofa

Fonte: Portal Itaú Cultural, Ocupação Abdias do Nascimento.

Aproveitei perguntas como:

– E os negros não faziam nada pra se defender?

---

[2] *Adinkra é o nome de um conjunto de símbolos ideográficos dos povos acã, grupo linguístico da África Ocidental que povoa a região que hoje abrange parte de Gana e da Costa do Marfim. Os símbolos são estampados em tecido, esculpidos em peças de ferro usadas para pesar o ouro, talhados em bancos reais e em peças de madeira que anunciam a soberania dos reinos. Adinkra significa "adeus à alma", e as pessoas usam o tecido com essas estampas em ocasiões fúnebres e em festivais de homenagem a pessoas importantes. São mais de 90 símbolos, cujo significado se transmite nos nomes e nos respectivos provérbios"* (Autor ano).

[3] *[...] Sankofa*, parte de um conjunto de ideogramas chamados *adinkra.* Ele é representado por um pássaro que volta a cabeça à cauda. O símbolo é traduzido por: *"retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro".* Essa ética transparece no esforço do povo negro por recuperar a sua ancestralidade e por apontar as sequelas da diáspora, a dispersão dos negros pelo mundo.

...para fazê-los perceber que essa história é de pessoas que tinham sua agência comprometida, mas resistiam e o fizeram sempre e cotidianamente, do ato mais afetuoso como cuidar de um filho e dar a ele uma boneca feita do trapo da própria roupa ao desenvolvimento de golpes de capoeira para combater os senhores diretamente.

Em cada sala, ao menos um ou uma estudante praticava capoeira e pôde mostrar o que sabia sobre a origem e os valores que são ensinados nas rodas. Quando chegamos a esse ponto da história, passei para a letra seguinte.

Dona Isabel

Código Penal da República dos Estados Unidos Do Brasil
Decreto número 847
De 11 de outubro de 1890
Capítulo 13
Dos vadios e capoeiras

Artigo 402
Fazer nas ruas e praças públicas
Exercícios de agilidade e destreza corporal
Conhecido pela denominação "Capoeiragem"
Andar em correrias com armas e instrumentos
Capazes de produzir lesão corporal
Provocando tumulto ou desordem
Ameaçando pessoa certa ou incerta
Ou incutindo temor de algum mal
Pena: De Prisão celular de 2 à 6 meses

Parágrafo único
É Considerável circunstancia agravante
Pertencer o capoeira a algum bando ou maúrea
Aos chefes ou cabeças
Se em porá pena em dobro
Iêê

Dona Isabel que história é essa?
Dona Isabel que história é essa
Oi ai! de ter feito abolição?
De ser princesa boazinha que libertou a escravidão
To cansado de conversa
to cansado de ilusão
Abolição se fez com sangue
Que inundava este país
Que o negro transformou em luta
Cansado de ser infeliz
Abolição se fez bem antes

E ainda há por se fazer agora
Com a verdade da favela
E não com a mentira da escola
Dona Isabel chegou a hora
De se acabar com essa maldade
De se ensinar aos nossos filhos

O quanto custa a liberdade
Viva Zumbi nosso rei negro
Que fez-se herói lá em Palmares
Viva a cultura desse povo
A liberdade verdadeira
Que já corria nos Quilombos
E já jogava capoeira

Iê! viva Zumbi
(Iêê Viva Zumbi, Camará)
Iê! Rei de Palmares
(Iêê Rei de Palmares, Camará)
Iê! Libertador
(Iêê Libertador, Camará)
Iê! Viva Meu Mestre
(Iêê Viva Meu Mestre, Camará)
Iê! quem me ensinou
(Iêê quem me ensinou, Camará)
Iê! A Capoeira
(Iêê a Capoeira, Camará) (Mestre Toni Vargas, 2019)[4]

Ouvimos e lemos então, *Dona Isabel*, que mostra a voz de um negro que questiona a narrativa da abolição feita pelas mãos de uma boa princesa. As primeiras perguntas postas foram

– *E aí, gente, que história é essa? O que vocês já aprenderam sobre abolição?*".

Partindo delas, tentei desconstruir alguns conceitos com eles, mediando a interpretação coletiva da letra de Toni Vargas que, inclusive, costurar a relação entre essa abolição mal contada e a desigualdade social explícita na favela e, muitas vezes, escondida pela escola.

Quando questionei por que o autor dizia que a abolição ainda há de ser feita agora, eles citaram a questão da escola, que havíamos acabado de tratar, mas começaram a identificar outros tantos racismos cotidianos ao

[4] Considerando data de lançamento do álbum *Liberdade* na plataforma Spotify.

quais estão submetidos. É importante mencionar que o racismo policial é o que mais os choca e, por razões óbvias, que os causa medo.

Oliveira (2008) explica o conceito de corpo-marginal:

> *O corpo-marginal é aquele que pertence a "milhões de brasileiros", excluído ou afastado dos bens e benefícios materiais e culturais gerados pelo nosso modo de produção capitalista, e que não consegue o mínimo necessário a uma sobrevivência humana honrada* (OLIVEIRA 2008:25 *apud* MEDINA 1991).

À luz da definição da autora e pensando na rápida associação da ladainha com a realidade local, podemos dizer que nossos alunos sabem-se corpos-marginais e não foi porque uma professora contou, mas pelas vezes que já choraram a morte de parentes e amigos que se foram por falta de recursos materiais e culturais ou pela truculência com a qual o Estado trata corpos negros e periféricos.

O tema surgiu nas três turmas e quase todos tinham uma história para contar, própria, de parentes ou amigos que sofreram algum caso de racismo por parte da polícia. Respaldei suas colocações, tratei da ideia de genocídio da população negra no Brasil e depois levei a discussão para as formas de resistência que existem hoje, tentando mostrar que, além da luta, o afeto, o comunitarismo e a própria capoeira também são resistência e que exatamente por esse motivo já fora proibida.

Retomamos então a lei da proibição da capoeira que está no início da letra e falamos sobre a criminalização de outras tantas linguagens negras e periféricas, inclusive o *funk* e o grafite.

Tambor ancestral

Quando o Céu fica escuro e a vida diz não
Quando tudo parece sem solução
Escute o tambor do seu coração
Escute o tambor êêê ôôô

Escute o tambor
Nosso batuque ancestral,
acima do bem e do mal
Tá no coração do menino, Senhor
Não não aceita o chicote
Chama pra luta de morte,
É feito de sangue e suor o tambor
Escute o tambor êêê ôôô

Escute o tambor
Quando a luta parece perdida,
debaixo das asas de um falso opressor

Chama grita forte pela vida
Que a vida mora dentro do tambor
Escute o tambor êêê ôôô

Escute o tambor
Escute o tambor êêê ôôô
Escute o tambor
Escute o tambor êêê ôôô
Escute o tambor (Mestre Toni Vargas, 2019)[5]

Tambor ancestral fala dessa força vital de enfrentar o opressor e a opressão, entretanto não foi tão fácil suscitar essa reflexão entre as turmas. Eles rapidamente identificaram a imagem da briga contra a autoridade que oprime, por exemplo, quando tratamos do significado de "debaixo das botas de um falso opressor". Logo, associaram aos guardas que prendiam os capoeiristas e à polícia militar que, hoje em dia, prende e bate em garotos como eles.

Ficou explícito na compreensão do tambor como gerador de energia motivadora, força e esperança, primeiramente, na fala das meninas e meninos que já são envolvidos com a capoeira e, em seguida, em dois casos, com religiões de matriz africana.

Sem que eu precisasse pedir, citaram coisas bonitas que dizem muito sobre suas relações com o tambor:

– *A música do tambor dá um negócio, professora, que sei lá*,

... disse a garota que frequenta a umbanda, colocando a mão no peito. Um menino capoeirista, em outra turma, citou seu mestre:

– *O tambor é tipo o coração da capoeira, meu mestre falou*.

E, na terceira turma, uma menina também da capoeira:

– *Essa música de tambor... acho que toda música que tem tambor, não dá pra ficar parada, então ele quis dizer que ajuda você a se mexer e a vencer aquela situação, os desafios...*

Neste momento, retomei a discussão sobre herança cultural, mostrando como os batuques brasileiros são parte de uma herança africana de forma que sabemos um pouco sobre nossos ancestrais mesmo que a escola antigamente não tratasse deles, pois muitos de seus saberes, como o batuque, permaneceram vivos em resistência.

[5] Novamente, considerando data de lançamento do álbum *Liberdade* na plataforma Spotify.

Aproveitei para comentar que, na espiritualidade, é o tambor que chama as entidades e orixás que nos ajudam, mostrando que essa espiritualidade também está na capoeira. Um menino comentou que havia um filme que mostrava isso, lembrando de *Besouro* (2009), o que me deu a ideia de trazer para assistirmos também o filme posteriormente. Entendo que a familiaridade, ou seja, a experiência que esses meninos e meninas têm com o tambor fez com que acessassem um sentido mais amplo para a música, já que o toque presente e citado consta de seu universo cognitivo, estão, portanto, mais próximo do que Irobi (2012) chama de alfabetização semiótica.

Em duas turmas, tive tempo de finalizar tocando mais uma vez a terceira música para que aprendêssemos a cantar juntos. O tambor, o berimbau e as ladainhas nos proporcionaram vivências de interação, reflexão crítica, envolvimento e poesia e deixaram no ar o desejo de jogar capoeira.

A partir da experiência com as músicas, as alunas e os alunos pediram para que fizéssemos uma roda um dia, sem saber que eu já havia planejado essa atividade. Quando contei que faríamos e disse que viessem com roupas confortáveis para gingar, olhos brilharam e eles já estavam agitados e ansiosos pelo dia especial, que seria no final do mês.

O jogo dos afetos e da fé: *Besouro*, o filme

Besouro é um filme sobre um capoeirista que descobre sua ancestralidade após a morte de seu mestre. Também é um filme sobre uma época pós-escravidão ainda permeada de papéis coloniais.

Figura 2: Turma de estudantes assistindo ao filme Besouro

Fonte: Fotografia autoral.

Durante a exibição do filme, fiquei observando as reações e comentários que surgiam entre os estudantes. Há uma cena em que um homem chuta uma oferenda, automaticamente, em cada turma, alguém disse "*macumba*" e os colegas deram risada. Logo em seguida, a própria

personagem explica: "*é a oferenda de Exu*" e eu aproveitei para enfatizar dizendo apenas "*Viram? Oferenda!*", deixando em aberto o tema para conversarmos.

Após a exibição, quando retomei a questão, tratando da polissemia da palavra *macumba* e mostrando o preconceito que há quando se usa a palavra em tom pejorativo.

A primeira aparição de *Exu* foi a cena causadora de maior rebuliço entre eles, houve quem se assustasse e quem gritasse feliz:

– *É Exu!*.

O orixá vai guiando e dando força e poderes a *Besouro* e as crianças demonstrando estranhamento e conflito de concepções quando perguntavam:

– *Mas ele não era ruim?*

Na conversa, resgatei a cena em que *Besouro* afirma que Mestre Alípio era um homem bom e *Exu* responde com um questionamento:

– *Mas o que é o bem e o que é o mal?*

A questão de *Exu* gerou uma conversa sobre o que é certo e errado, bom e ruim e o quanto esses conceitos estão, muitas vezes ligados às características raciais e origens culturais das coisas.

A cantora Elza Soares chama atenção para a necessidade de trazermos *Exu* para as escolas como princípio filosófico. Ela canta:

Exu nas escolas

Exu nas escolas
Exu nas escolas

Exu nas escolas
Exu no recreio
não é Xou da Xuxa
Exu brasileiro

Exu nas escolas
Exu nigeriano
Exu nas escolas
E a prova do ano

É tomar de volta
a alcunha roubada
De um deus iorubano (Elza Soares, 2018)

Então, unindo a provocação de Elza à pergunta do estudante, citei: *"Exu não é bom nem ruim de todo – carrega toda a dualidade de todo o ser vivente"* (OLIVEIRA 2008: 67) e pudemos debater a questão filosófica aí posta, possibilitando um entendimento, mesmo que básico, do significado de *Exu* que muitos deles, provavelmente, só teriam acesso ali, na escola, dada a rigorosidade com que a maioria das famílias evangélicas tratam o tema.

Outros orixás aparecem no filme e pude ouvir estudantes que conheciam as imagens identificando uma a uma. Na roda, perguntei quais orixás apareciam e poucos estudantes responderam. Minha impressão é de que há nesse grupo crianças e jovens que conhecem ou até frequentam as religiões de matriz africana, mas não se declaram por medo da intolerância religiosa, dada a forma como as pessoas, em geral, veem essas religiões e os comentários feitos durante o filme pelos próprios colegas. Esse silêncio também é colonial, lembremos:

> *Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos(as) chamados(as) 'Outros(as)': Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?* (KILOMBA 2010: 172)

Assim, pedi que o grupo, que conhecia os orixás e estava disposto a falar, explicasse um pouco sobre cada um deles e fiz algumas complementações. As explicações se reportavam às imagens do próprio filme:

– *Aquela com a espada era Iansã.*

Apenas uma menina se sentiu à vontade para declarar ser filha de um orixá:

– *Eu sou filha de Oxum.*

Os demais fizeram silêncio se entreolhando e uma de suas amigas perguntou

– *Como assim?.* E ela:

– *É tipo, cada um tem um orixá de cabeça, né... É igual o Exu com o Besouro no filme, ele fica junto. Oxum fica junto comigo.*

Pareceu ter sido a primeira vez que ela dizia a frase assim na escola, para os colegas, me senti feliz em proporcionar esse momento de quebra de um silêncio tão brutal.

Outra cena que causou reações de todos foi a cena em que *Besouro* e *Dinorá* jogam capoeira e a ginga se transforma em sedução, de forma que acabam aos beijos e carícias. Noto que esse tipo de cena costuma causar reações como gritos e suspiros entre os adolescentes. O que essa cena tem de mais especial, na minha observação, é a ginga que vai se tornando toque, mostrando uma capoeira que também é afeto. Outro fator essencial é a referência desse afeto vivido entre pessoas negras, o que não é uma referência comum dos filmes de forma geral. Na conversa, toquei no assunto, eles lembravam bem da cena e conversamos sobre esse afeto como resistência.

O assunto me lembrou as indagações de bell hooks (2013) sobre o erótico na Educação. Para mim, a ocultação do erótico no fazer educativo da qual fala a autora também se reflete em uma dificuldade de trabalhar temas do afeto e da sexualidade com os estudantes. O campo do afeto e da sexualidade parece nos levar a um lugar incomum e inseguro, porque fomos ensinados também dessa forma, mas é de suma importância que nós criemos possibilidades de abordar o afeto pelo próprio crescimento emocional dessas crianças e jovens, que elas tenham relações mais tranquilas com seus próprios corpos e os corpos uns dos outros.

O último ponto que eu trouxe para a roda foi uma das primeiras cenas do filme, quando o Mestre Alípio ensina a *Besouro* sobre a soberania do corpo. *Besouro*, ainda criança, pede ao Mestre que o ensine a lutar e o Mestre responde que está há cinquenta anos aprendendo a arte da capoeira e, para ensinar tudo, levaria mais cinquenta anos. Ele pergunta ao menino:

– *Quem foi que te ensinou a andar?*

Besouro responde que foram seus pais e o Mestre corrige:

– *Foi não, quem te ensinou a andar foi seu corpo.*

O diálogo me fez retomar que:

> *A corporeidade como um valor nos remete ao respeito ao corpo inteiro, corpo presente em ação, em diálogo e interação com outros corpos. Descarta a dimensão racional como imperativa, em detrimento da dimensão corporal* (TRINDADE 2006: 61)

Logo, apenas o corpo poderia nos ensinar capoeira, por isso partimos para a roda.

Para terminar:
O jogo da ginga

A roda que escolhemos e a que nos escolheu

Em uma quarta-feira pela manhã, no horário marcado, Mestre Galo (Flávio), da Fábrica de Cultura da Cidade Tiradentes, confirmou que chegaria no horário marcado (duas últimas aulas). Durante o intervalo, lembrei aos outros professores da ação e combinamos de realizar a prática na quadra da escola, com todas as turmas de 7°, 4° e 9° anos. Tivemos questões técnicas com o equipamento de som, para achar a extensão que chega até a quadra e com o microfone que estava sem bateria. Tudo isso atrasou um pouco o início da ação, por outro lado, os problemas foram resolvidos coletivamente, a professora de Educação Física e a coordenadora me ajudaram com os aparelhos enquanto os outros professores orientavam as crianças.

Figura 3: Mestre Galo abrindo a atividade

Fonte: Fotografia autoral.

Formamos uma grande roda que tomou todo o contorno da quadra. Eu liguei o microfone, contextualizei a ação dentro da importância de entendermos que o corpo todo aprende e ensina. Apresentei o Mestre Galo, passando a palavra para ele.

Figura 4: Mestre Galo demonstrando movimento enquanto fala

Fonte: Fotografia autoral.

Mestre Galo começou parabenizando meu trabalho e da escola em valorizar a capoeira como conhecimento e abordou brevemente a marginalização da capoeira e o quanto esse fator está ligado à sua origem. Contou em poucas palavras a origem da capoeira e disse:

– *Vamos lá, que capoeira se aprende gingando.*

Sua fala me remeteu a outra citação sobre a corporeidade:

> *... o corpo atua, registra nele próprio a memória de vários modos, cantando, dançando, brincando, desenhando, escrevendo, falando. Das músicas às danças. O que elas expressam, anunciam, denunciam. Os corpos dançantes revelam histórias, memórias coletivas* (BRANDÃO & TRINDADE 2006:61).

Partimos para o jogo!

O Mestre cantava e tocava, seus alunos jogavam, inclusive Spike, que se sentiu à vontade para participar, tanto jogando, como tocando e cantando com seus colegas de capoeiragem. Porém nem todos aproveitaram bem o momento, muitos, das turmas de 9° anos não entraram na grande roda e permaneceram sentados na arquibancada da quadra.

Um grupo de estudantes do 7° ano se propôs a cantar a música *Tambor Ancestral* que havíamos estudado. Elas cantaram no microfone, com alguma timidez, mas sem desistir. Aqueles que estavam tão ansiosos por esse dia, não quiseram jogar. Convidei um a um daqueles que haviam me dito que já jogaram ou que queriam jogar, o Mestre também chamou várias pessoas, mas eles continuaram participando nas palmas e cantando, não se levantaram para jogar. Já no final, uma menina do 4° ano entrou na roda e, depois dela, dois outros meninos se atreveram, mas já estava dando o horário de saída e dei um toque para Mestre Galo finalizar. A roda foi encerrada, o Mestre

convidou os interessados a procurarem por ele na Fábrica de Cultura e finalizamos a atividade.

Figura 5: Fim da roda com mestre Galo

Fonte: Fotografia autoral.

Enquanto saíamos, o Mestre comentou comigo suas impressões sobre fazer a atividade envolvendo tantas pessoas, especialmente, turmas que não estavam preparadas, nem tratando do assunto antes. Concordei com ele que essa não foi a melhor escolha e que isso prejudicou a vivência daqueles que já estavam envolvidos. Por outro lado, penso que tenha sido um momento importante, já que eles puderam observar, ouvir e participar com palmas e canto. Além disso, alguns estudantes vieram até ele perguntar sobre horários de suas aulas, mostrando interesse em começar a praticar a capoeira.

Essa teria sido a única vivência deles com capoeira dentro da sequência didática, não fosse uma surpresa que tivemos exatamente no dia seguinte.

Aconteceu que um grupo de capoeiristas pesquisadores que já tiveram um projeto de capoeira naquela escola dois anos antes, chegaram lá acompanhados de jornalistas do *Jornal USP* com a intenção de gravar uma reportagem sobre capoeira nas escolas. Eu não havia sido avisada, pois a diretora entendeu que eles iriam apenas ter uma conversa sobre a matéria.

Quando pediram para filmar uma roda de capoeira com alunos, a coordenadora me chamou para ver a possibilidade de fazermos uma roda menor que a do dia anterior, aproveitando assim a presença dos mestres pesquisadores e colaborando com eles.

Figura 6: A roda com mestre Valdenor

Fonte: Fotografia autoral.

Passei nas salas convidando estudantes que jogassem ou que tivessem interesse na capoeira e juntei um grupo de, aproximadamente, vinte estudantes de 7° e 9° ano. Fui então apresentada ao Mestre Valdenor, a quem já conhecia da própria pesquisa.

Foi muito interessante observar sua forma de trabalho, ele e seu companheiro abriram a roda e orquestraram a vivência no comando do berimbau. Meninas e meninos que, no dia anterior, não haviam se levantado, entraram na roda para gingar.

Em artigo escrito por Mestre Valdenor e a professora Mônica do Amaral, consta:

> *O ritual da capoeira constitui-se como uma estética de expressão comunitária, por meio da qual se reproduzem aspectos importantes da ancestralidade das culturas afro- americanas, como o ring-shout (clamor ou grito em roda), que consiste em um círculo de canto e dança, em cuja cerimônia se alternam músicos e espectadores, pondo em prática experiências nas quais, em princípio, todos têm condições de se iniciar* (AMARAL & SANTOS 2005:56).

Em meio a essa possibilidade de expressão comunitária, reparei que literalmente todas e todos jogaram, eu, inclusive. Mesmo com as filmagens e com momentos em que algum deles saia para falar para a câmera, observei

que os estudantes ficaram bastante à vontade, envolvidos e se sentiram acolhidos nas suas dificuldades iniciais, quando era o caso. O professor de matemática que estava sem aulas no horário, ouviu o berimbau e foi também jogar.

Figura 7: Roda com Mestre Valdenor

Fonte: Fotografia autoral.

Em dado momento, eles pediram para que jogássemos paralelamente, desfazendo a roda, mas garantindo a participação de todos e incentivando aqueles que se sentiam envergonhados quando estavam no centro. Também notei que eles entregavam os instrumentos aos estudantes, ajudando-os a fazer o som e depois soltando para que pegassem o ritmo sozinhos, no próprio acompanhar da música.

O prazer em ser parte daquela roda estava explícito no olhar dos jovens para os Mestres e para mim. Tiraram-me para jogar algumas vezes e jogaram também com os próprios Mestres, que sabiam muito bem como ensinar sem sistematizar, orientando os movimentos pelo exemplo e por gestos muito mais que pela fala, para não quebrar a ladainha que tudo conduz. Sobre as ladainhas, Mestre Valdenor e Mônica do Amaral, afirmam:

> *Músicas como essas são entoadas nas rodas de capoeira, não em tom de lamento, mas como gritos de luta e força, em que se alternam o cantor – papel conferido usualmente aos mestres de capoeira – e o coro, acompanhados da orquestra de berimbaus, pandeiros e atabaques, constituindo um verdadeiro ritual, animado por cantos e responsórios, palmas e expressão corporal* (AMARAL 2015:56).

Falando da roda como ritual, os autores enfatizam a força da musicalidade e da corporeidade, valores inseparáveis na capoeira. Soube mais tarde que foi ali mesmo, na minha escola, que Mestre Valdenor aplicou

seu método para ensino da capoeira em escolas em docência compartilhada com professores de diferentes áreas do conhecimento.

Figura 8: Estudante jogando com Mestre Valdenor

Fonte: Fotografia autoral.

Figura 9: Meninas jogando capoeira

Fonte: Fotografia autoral.

Figura 10: Menina e professor de Matemática jogando

Fonte: Fotografia autoral.

Podemos dizer que toda a sequência didática se deu em roda, foi um movimento circular que partiu da preocupação da professora com um jovem negro e capoeirista que não se achava inteligente o suficiente para aprender e passar em uma prova, passando para os conhecimentos sobre história e cultura que uma ladainha de capoeira pode trazer e aí nos jogamos nas rodas de capoeira, onde esse mesmo jovem, os outros estudantes e, nós professores, pudemos vivenciar a capoeira como um saber.

Acredito que este ciclo tenha sido rico particularmente para o estudante Spike, que pode compreender que tem mais conhecimentos do que ele próprio imaginava antes quando partia de uma observação colonial sobre si mesmo. Estar com os mestres e, ao mesmo tempo, com os mais novos (do 7° ano) deu a ele uma posição de mestre-aprendiz, que tanto já tem o que ensinar, como também tem a capacidade de aprender muito mais. É possível que ele já tivesse essa dimensão de si sobre o jogo de capoeira, o diferencial desta vivência foi o fato de que conhecimentos sobre a História do país e da população negra e a oralitura da capoeira interagiram de maneira fluida e não hierarquizada, possibilitando um giro de perspectiva.

Para que esta perspectiva de indissociabilidade entre corpo-mente-espírito seja uma tônica e a alfabetização semiótica seja realidade, é preciso que práticas como esta sejam cotidianas. Ainda temos grandes desafios neste sentido, pois as escolas, de maneira geral, estão envoltas em uma dinâmica de relações coloniais que precisam ser desfeitas, por exemplo, com a flexibilização dos tempos e dos espaços, tão caros para atividades que envolvem corpos em movimento.

Contudo, é preciso dizer considerar que o sucesso de uma prática tem muita relação com o quanto os educadores envolvidos transgridem as limitações postas nas escolas. São gestoras/es, auxiliares técnicas/os e

professoras/es que se desdobram e colocam as planilhas de ponta-cabeça na tentativa de promoção de uma educação antirracista e decolonial, enquanto não conseguimos melhores estruturas que dêem conta de garantí-las.

Referências

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do; SANTOS, Valdenor Silva dos. Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania. Rev. Inst. Estud. Bras. [online]. 2015, n.62, pp.54-73. ISSN 0020-3874.

HOOKS, B. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.* São Paulo, Martins Fontes [2013].

IROBI, E. (2012). "O que eles trouxeram consigo: carnaval e persistência da performance estética africana na diáspora". *Projeto História*, São Paulo, n. 44: 273-293, jun.

MEDINA, J.P.S (1991). *O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo.*

OLIVEIRA, K.R. (2008). *Candomblé e educação; estratégias para o empoderamento da mulher negra*. São Paulo.

KILOMBA, Grada. Plantation memories: episodes of everyday racism. Berlim: Unrast, 2010.

SANTOS, I.F. (2021). *Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação*. Curitiba, Editora CRV.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro. Rio de janeiro: TV escola /MEC, 2013.

Sobre a Autora

Deborah Monteiro é cofundadora do Instituto Ella Criações Educativas. Doutoranda em Educação pela Universidade de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Autora do livro *Educação antirracista e decolonial no chão da escola.* Curadora no Brasil do coletivo Poetas D'alma (MOZ). Autora de poemas publicados nas obras *Poemas antifascistas* e *Erupções feministas negras.*

mulheres tutsis em ruanda: narrativa-testemunho de scholastique mukasonga

tutsis women in ruanda: testimony-narrative of scholastique mukasonga

Simeia de Mello Araujo
Diretora do Instituto Ella Criações Educativas
Coordenadora do Núcleo de Educação do Museu Afro Brasileiro
Doutoranda em História
Universidade do Estado de Santa Catarina
São Paulo
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2588-7798
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13766177

Resumo: Scholastique Mukasonga, escritora ruandesa de origem tutsi, em exílio na França, testemunhou o massacre dos tutsis, no genocídio de Ruanda em 1994, e da morte de 37 membros de sua família. Para afastar a loucura, numa tentativa de guardar a memória de sua família e das pessoas massacradas violentamente por conta de sua origem, quase que como uma obrigação começou a escrever, transformando suas memórias em relação aos processos históricos de Ruanda em literatura: sua narrativa-testemunho atravessada pela sua própria vivência e experiência. Nesse contexto, buscamos perceber como sua literária testemunhal, enquanto uma sobrevivente, nos possibilita compreender processos históricos tendo como foco a experiência de mulheres tutsis. Tal perspectiva se propõe a reparar parte da violência causada pelo silenciamento e apagamento das contribuições e importância dessas mulheres para o mundo, mas também como forma de compreender com e por meio da literatura a vida resiste e encontra meios de sobreviver mesmo diante da barbárie cometida sobre esses corpos femininos. Para isso, propomos analisar sua obra literária *A mulher de pés descalços* (publicado no Brasil em 2017), que apresenta sua perspectiva acerca do acirramento dos conflitos entre hutus e tutsis.
Palavras-chave: (1) Scholastique Mukasonga; (2) Narrativa-depoimento; (3) Mulheres Tutsis; (4) Colonialismo; (5) Política da inimizade.

Abstract: Scholastique Mukasonga, a Rwandan writer of Tutsi origin, in exile in France, witnessed the massacre of Tutsis in the Rwandan genocide in 1994, and the death of 37 members of her family. To ward off madness, to keep the memory of his family and the people violently massacred because of his origin, almost as an obligation she began to write, transforming her memories in relation to the historical processes of Rwanda into literature: her narrative-testimony permeated by her own experience. In this context, we seek to understand how her literary testimony, as a survivor, allows us to understand historical processes focusing on the experience of Tutsi women. This perspective aims to repair part of the violence caused by the silencing and erasure of the contributions and importance of these women to the world, but also as a way of understanding with and through literature that life resists and finds ways to survive even in the face of the barbarity committed upon these female bodies. To do this, we propose to analyze his literary work *The Woman with Bare Feet* (published in Brazil in 2017), which presents his perspective on the intensification of conflicts between Hutus and Tutsis.
Keywords: (1) Scholastique Mukasonga; (2) Testimony-narrative; (3) Tutsi Women; (4) Colonialism; (5) Politics of enmity.

Sholastique Mukasonga: a guardiã da memória tutsis

As mulheres negras e africanas têm experienciado violências específicas marcadas pela ideia de raça. Segundo Oyèrónkè Oyewùmi (2021), um traço distintivo da modernidade diz respeito à hegemonia cultural da Europa sobre todo o mundo, em especial, na produção de conhecimento sobre o comportamento, a história, a sociedade e as culturas humanas. Para a autora nigeriana,

> *Um dos efeitos desse eurocentrismo é a racialização do conhecimento: a Europa é representada como fonte do conhecimento, e os europeus, como os conhecedores. De fato, o privilégio do gênero masculino como uma parte essencial do ethos europeu é consagrado na cultura da modernidade. Esse contexto global da produção de conhecimento deve ser levado em conta quando buscamos compreender as realidades africanas e, certamente, a condição humana de modo geral* (2021:171-172).

Como bem ressalta Chimamanda Ngozi Adichie, compreender a História e as histórias que a compõe por uma única perspectiva se configura em um perigo, já que tal concepção massifica e generaliza o que não pode ser generalizado. Com isso, *"histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. [...] Histórias podem destruir a dignidade de um povo"* (ADICHIE, s/d.), já que elas possibilitam estabelecer relações de poder. Afinal, contar histórias sobre pessoas, sociedades é construir conhecimento, para o bem ou para o mal, sobre elas. Contudo, são elas, as histórias que podem *"também ser usadas para capacitar e humanizar [...] reparar essa dignidade perdida".*

Evidenciar suas narrativas, ouvir suas vozes é também uma forma de reparar parte da violência causada pelo silenciamento e apagamento das contribuições e importância dessas mulheres para o mundo, mas principalmente é uma forma de compreendermos com e por meio delas a vida resiste e encontra meios de sobreviver mesmo diante da barbárie cometida sobre esses corpos femininos racializados.

Aqui ressoa a voz de Scholastique Mukasonga. Nascida em 1956, escritora ruandesa de origem tutsi, conviveu desde a infância com o acirramento das hostilidades entre tutsis e hutus causado pelo colonialismo europeu, de onde fugiu em 1973, bem antes do massacre dos tutsis pelos hutus em 1994.

Segundo Mukasonga, os povos tutsis e hutus não eram inimigos ancestrais, muito pelo contrário, contudo a colonização alterou tudo isso ao transformar diferenças relacionadas à divisão de trabalho, em ódio étnico. Desse modo, assim que a colonização belga se findou pós-Segunda Guerra

Mundial, a retaliação aos tutsis se iniciou, anunciando desde então o que mais tarde aconteceria: o massacre dos tutsis.

Em 1973, com a instauração de um novo governo, as campanhas de caça aos tutsis ganharam ainda mais forças. Scholastique, que frequentava o *Liceu Notre-Dame de Cîteaux*[1], se vê obrigada a fugir da política genocida que se instalava, cruzando a pé a fronteira com apenas 18 anos.

Vinte anos depois, é do exílio exterior, na França, no ano de 1994, que Scholastique Mukasonga recebe a notícia do massacre dos tutsis e da morte de 37 membros de sua família, dentre eles, mãe, pai, irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas. Para afastar a loucura, ela começa anotar tudo numa tentativa de guardar a memória dos seus e das suas, quase que como uma obrigação.

> *Eu via aquelas imagens e lembrava que, 20 anos antes, quando fui embora de Ruanda, meus pais me disseram que eu seria a única testemunha da existência deles, da memória deles. Eu via aquelas imagens e um medo tomava conta de mim, medo de que todas as memórias se apagassem, como um computador que queima e perde todos os seus arquivos. Quando fui escolhida a guardiã das memórias de minha família, jamais poderia imaginar que minha tarefa fosse conservar a memória de tamanha brutalidade* (MUKASONGA 2018:121).

Scholastique torna-se, portanto, testemunha viva do genocídio de Ruanda e, através de suas memórias narradas por meio de sua literatura, nos apresenta as experiências de mulheres tutsis, que não podem ser lidas apenas pela violência, mas principalmente pela potência que essas experiências humanas são.

A produção de Mukasonga, apesar de toda a violência constituída, concebe a vida, narra memórias de vida, cujas tradições e modos de vida, de cuidado com a família e com a terra encontram modos de significação desses/nesses espaços.

Scholastique, por meio da narrativa-depoimento,[2] encontra uma forma de narrar suas vivências, trazendo experiências de mulheres tutsis que, apesar do exílio e das violências sofridas que resulta em um dos massacres

[1] O *Liceu Notre-Dame de Cîteaux*, internato religioso onde cursou o ensino secundário. O Liceu ficava em Kigali, a capital e maior cidade de Ruanda.

[2] Utilizamos o termo narrativa-depoimento a fim de apresentar como o relato de Scholastique encontra-se atrelado a sua própria vivência, ao narrar suas experiências, a partir de suas memórias, salvaguardando-as por meio do seu livro e de sua homenagem à mãe, Stefania.

mais violentos do final do século XX[3], não podem ser lidas apenas pela violência, mas principalmente pela potência que essas experiências humanas são.

Desse modo, a partir de suas próprias memórias, ela constrói a si própria e, ao mesmo tempo, a memória das mulheres tutsis, suas vidas, modos de ser e estar no mundo, possibilitando que pessoas, as quais passaram por experiências próximas, possam se sentir contempladas na narrativa. Ao mesmo tempo que, quem não tem a experiência, colocando-se no lugar de aprendiz, possa compreender que a violência não é especificidade de povos africanos, mas faz parte daquilo que é humano também[4].

Dentre essas pessoas que, por conta de sua origem tutsi, estavam proscritas, encontravam-se as mulheres tutsis. Guardiãs das tradições tutsis, essas mulheres, mesmo em exílio, encontraram formas de construírem para si e para seus filhos e filhas existências possíveis, mesmo que marcadas pela violência externa e pela aparente fragilidade desses corpos femininos — em uma perspectiva colonial.

Contudo, Scholastique ao refazer, por meio da própria memória, os passos de Stefania, sua mãe, nos apresenta modos e formas de organização dessas mulheres e a luta que travaram para viverem e salvarem suas tradições e suas famílias do extermínio que se avizinhava.

Cláudia Mortari & Katarina K. Gabilan (2017) acreditam que, ao olharmos diretamente para a literatura, é possível identificar não apenas a perspectiva de um sujeito da história, mas também a forma como este se representa. Desse modo, *"por meio de referenciais de estudos que apontam as populações africanas como protagonistas e agentes de suas próprias histórias"* (MORTARI & GABILAN 2017:62), as autoras pensam perspectivas para ouvir essas vozes silenciadas pela colonialidade e assim apresentar seus conhecimentos, narrativas e histórias.

Ainda segundo as autoras, *"[t]al postura implica na inclusão de um amplo corpus documental e bibliográfico: desde literatura, ensaios, entrevistas, escritos filosóficos, sociológicos, históricos, literários"* (MORTARI & GABILAN 2017:62).

Embasadas por esse entendimento, propomos, neste artigo, perceber a experiência de mulheres tutsis em contextos de violência colonial, por meio da literatura feminina africana, contudo, não apenas em que medida essas mulheres experienciam a violência e como esses conflitos, vivenciados por elas, aparecem em suas narrativas, mas principalmente como essas

[3] De acordo com o historiografia africana, os processos históricos ocorridos em África precisam ser vistos como resultado de processos endógenos e exógenos, bem como na longa duração. Sobre isso ver M'Bokolo (2011).

[4] De acordo com o historiografia africana, os processos históricos ocorridos em África precisam ser vistos como resultado de processos endógenos e exógenos, bem como na longa duração. Sobre isso ver, M'Bokolo. "A Idade do Ouro ou o Crepúsculo da Colonização — 1910-1940" (2011:477-522).

experiências humanas, a despeito da violência, são sempre vivas, complexas, potentes e passíveis de serem contadas.

Para isso, analisamos o livro *A mulher de pés descalços* (*La femme aux pieds nus*, 2008), publicado no Brasil em 2017, de Scholastique Mukasonga (Ruanda, 1956), na qual a autora narra o crescimento das tensões entre tutsis e hutus, no contexto marcado pelas heranças do colonialismo na região no pós-independência que, segundo os historiadores, culminaram no genocídio em 1994.

A política de vida e morte

> *Ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação do poder* (MBEMBE 2018:5).

Achille Mbembe, ao ampliar o conceito de biopoder, cunhado por Michel Foucault, explorando sua relação com a ideia de soberania e estado de exceção, destaca que tal conceito, baseado na divisão das pessoas que devem morrer e as que não devem — por meio da esfera biológica — pressupõe uma divisão entre a espécie humana.

Afinal, como se define quem vive e quem morre?

Desse modo, para Mbembe, é imperioso que a raça tenha um lugar de destaque na racionalidade própria do biopoder. Já que,

> *... a raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros — ou a dominação a ser exercida sobre eles* (MBEMBE 2018:18).

Para o filósofo camaronês, a escravidão pode ser entendida como uma das primeiras manifestações da experiência biopolítica, já que, entre o escravizado e o senhor, estabelece-se uma relação na qual um — o escravizado — é visto como instrumento de trabalho com um preço estabelecido, enquanto o "senhor de escravos"[5] possui o poder de vida e de morte desse sujeito tido por ele como apenas utensílio de trabalho.

Assim, se as *"relações entre vida e morte, a política da crueldade e os símbolos do abuso"* encontram-se embaralhados no sistema escravista, segundo Mbembe, *"é interessante notar que é nas colônias e sob o regime do apartheid que surge uma forma peculiar de terror"* (MBEMBE 2018:31).

Portanto,

[5] Utilizamos aqui o termo "senhor de escravo" a fim de assinalar a relação que este estabelecia com o seu escravizado. Ou seja, apesar de hoje sabermos que essas pessoas, retiradas de seus espaços, trazidas e tratadas de modo desumano, são e serão sempre humanos e humanas, sua relação com esses "ditos" senhores, na lógica escravista — obviamente, evitando sempre generalizações —, se dava no âmbito de coisas e, portanto, de escravos.

> *Um traço persiste evidente: no pensamento filosófico moderno assim como na prática e no imaginário político europeu, a colônia representa um lugar em que a soberania consiste fundamentalmente no exercício de um poder à margem da lei (ab legibus solutus) e no qual a "paz" tende a assumir o rosto de uma "guerra sem fim"* (MBEMBE 2018:32).

Ainda segundo Mbembe,

> *Para avaliar adequadamente a eficácia da colônia como formação do terror, precisamos tomar um desvio pelo próprio imaginário europeu, quando coloca a questão crucial da domesticação da guerra e da criação de uma ordem jurídica europeia (Jus publicum europaeum)* (MBEMBE 2018:33).

A partir da construção de uma ordem jurídica europeia, a colonização se constrói por meio de dois princípios-chave: o primeiro diz respeito à igualdade jurídica de todos os Estados, que, portanto, para a sua manutenção, autorizava-se a morte, ou seja, "o direito de fazer a guerra" e, além disso, dentro dos seus limites fronteiriços, estava responsável pela "civilização do seu povo". Outro princípio se refere à territorialização do Estado soberano, ou seja, seu espaço global.

Aqui, é importante destacarmos um ponto essencial para esta discussão que corresponde à distinção entre as regiões disponíveis para a "apropriação colonial" e a Europa em si, já que, como bem destaca Mbembe, as colônias, diferentemente dos Estados "civilizados", habitadas por "selvagens", não criam um mundo humano, de sujeitos soberanos, mas sim de incivilizados onde a paz é impossível de ser acordada. *"Em suma, as colônias são zonas de guerra e desordem"* (MBEMBE 2018:35).

Portanto, nas colônias, os controles e garantias de ordem podem e devem ser suspensas, já que ali habitam "selvagens", um tipo de "vida animal" que não possui caráter específico humano. Daí que, nesses territórios, todos os mecanismos de proteção à vida são retirados, pois ali a vida, não sendo humana, não necessita ser salvaguardada.

Nessa perspectiva, ao nos debruçarmos sobre a África, percebemos como, no imaginário ocidental, aqueles territórios, primeiramente, explorados por uma perspectiva de retirada de sujeitos e sujeitas como instrumentos de trabalho e, posteriormente, como espaços habitados por selvagens, não só possibilitou a repartição e apropriação pela Europa como também tornou-se um território de "guerra sem fim", *"zonas em que a violência do estado de exceção supostamente opera a serviço da 'civilização'"* (MBEMBE 2018:35).

> *Essa inscrição (territorialização) foi, enfim, equivalente à produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedade existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais. Esses imaginários deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço; em resumo, o exercício da soberania. O espaço era, portanto, a matéria-prima da soberania e da violência que sustentava. Soberania significa ocupação, e ocupação significa relegar o colonizado em uma terceira zona, entre o status de sujeito e objeto* (MBEMBE 2018:38-39).

A ocupação colonial, portanto, ao criar fronteiras, hierarquizar pessoa, subverter as ordens preexistentes e construindo o Outro em um relação marcada pela civilidade, pelo humano em contraposição ao selvagem, subjuga a vida ao poder da morte (necropolítica), criando assim "mundos de morte" que, segundo o autor, *"são formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de 'mortos-vivos'"* (MBEMBE 2018:71).

> *Os militares do campo de Gako, assentados entre os vilarejos e a fronteira próxima ao Burundi, estavam ali para lembrar aos tutsis que eles não eram mais seres humanos, e sim inyenzis, baratas, e que era permitido e justo persegui-los e, no fim, exterminá-los* (MUKASONGA 2018:9).

Ruanda: tutsis *versus* hutus?

Inicialmente, cabe aqui uma discussão importante para entendermos a etnicidade, com isso, compreendermos as relações entre os tutsis e os hutus e, consequentemente, o acirramento das hostilidades que desencadeia a violência e o massacre de 1994 dos tutsis pelos hutus.

Jean-Loup Amselle (2017), em uma tentativa de compreender a etnicidade, não como algo dado e estanque, mas as interrelações e as sobreposições de concepções religiosas, tipos de economia, por exemplo, discute como a "reapropriação", *"definida como o fenômeno de retroação (feedback) dos enunciados 'éticos' sobre os próprios atores sociais"* (AMSELLE 2017:14), refere-se à produção de identidades sociais. Ou seja, a partir das distinções da sociedade banyarwanda, a colonização leu os tutsis e os hutus. Contudo, a

> *... reapropriação não pode, portanto, se efetuar sobre uma tabula rasa: de fato, é preciso supor a existência de um suporte que em linhas gerais possui as mesmas características que os elementos*

> *que acabam de se juntar ao edifício para que o enxerto pegue* (AMSELLE 2017:15).

Melhor dizendo, apesar de a etnicidade se tratar de uma leitura colonial sobre as populações africanas, ela só foi possível devido a uma distinção já estabelecida anteriormente à colonização europeia, mesmo que, como no caso da sociedade banyarwanda, isso se desse no campo da distribuição do trabalho. Nessa mesma perspectiva de discussão, Bokolo & Amselle alertam para a compreensão do processo de historicidade na construção da etinicidade.

Segundo Chrétien (2017), a concepção de etnias hutu e tutsi em Ruanda e no Burundi não se distinguiam nem pela língua, história ou mesmo território. Para o autor, quando os europeus, ainda em 1892, percorrendo o território que hoje se denomina Ruanda, apresentam teorias onde contrastam ideias acerca da "África das trevas" e do misterioso oriental que se aventurou em terras selvagens. Nesse sentido, as etnias, vocabulário colonial como diria Mundimbe, foram muito rapidamente classificadas *"segundo seu grau de 'beleza', de 'inteligência', de 'orgulho' ou de organização política, os traços culturais, morais e físicos devendo colaborar de maneira coerente à hierarquização das populações"* (CHRÉTIEN 2017:171), sem deixar de fora as contradições e perspectivas dos observadores.

> *Há outras histórias também. Histórias que não eram nossas, que não eram contadas em volta do fogo. Histórias que são como as poções preparadas pelos envenenadores, histórias cheias de ódio, de morte. Histórias contadas pelos brancos.*
>
> *Os brancos jogaram em cima dos tutsis os monstros famintos de seus próprios pesadelos. Eles nos ofereceram espelhos que distorciam a farsa deles e, em nome da ciência e da religião, nós tínhamos que nos reconhecer nesse duplo perverso nascido de seus fantasmas. Eles nos apalparam, nos pesaram, nos mediram. [...] Eles conheciam até mesmo nosso ancestral, estava na Bíblia e se chamava Cã. Nós éramos os quase brancos, apesar de algumas mestiçagens repugnantes, um pouco judeus, um pouco arianos. Os cientistas (a quem devíamos ser gratos) tinham feito até uma raça sob medida para nós: nós éramos os Camitas!* (MUKASONGA 2018:121).

Segundo Mbembe:

> *A história, a geografia, a cartografia e a arqueologia apoiam, supostamente, estas reivindicações, nomeadamente ao veicularem a identidade à topografia. Como consequência, a violência colonial e a ocupação são profundamente marcadas pelo terror sagrado da verdade e da exclusão (expulsões maciças, concentração dos*

> *"marginais" em campos de refugiados, assentamentos de novas colônias)* (2017:132).

Descrição esta que nos ajuda a compreender como a violência dos hutus recai de forma mortal sobre os tutsis por meio de uma política de exclusão de um grupo étnico em detrimento de outro mediado pela colonialidade que, ao se impor em realidades outras, constrói discursos, verdades, categorias, por intermédio de relações de poder, acirrando diferenças e promovendo a hostilidade entre povos e sociedades.

> ***Os tútsis e os hutus não são inimigos ancestrais.*** *Por séculos, eles falaram a mesma língua — kinyarwanda —, dividiram a mesma terra e adoraram os mesmos deuses. Havia, é claro, alguns conflitos políticos e econômicos: os hutus eram agricultores; os tutsis, criadores de gado.* ***Foram os colonizadores alemães e belgas*** *que transformaram essa rivalidade econômica em ódio étnico ao insistir que os tútsis, com sua monarquia, pertenciam a uma "raça" superior* (MUKASONGA in GABRIEL 2017)

Desse modo, um ponto importante para esta discussão diz respeito ao próprio conceito de etnicidade que, como bem nos lembra Danilo F. da Fonseca (2016), é fruto de um cientificismo preconceituoso baseado em uma teoria de evolução das espécies.

> *Assim, entendia-se que os diferentes grupos humanos eram diferentes grupos raciais que possuíam naturalmente diferentes capacidades, potencialidades e limitações. Este tipo de percepção produziu (e ainda produz) inúmeras barbáries, principalmente no decorrer do século XX, como é o caso do colonialismo e do Holocausto* (FONSECA 2016:4).

Ainda segundo o autor, o que podemos afirmar em relação a sociedade banyarwanda — sociedade anterior à colonização europeia do século XV na região onde atualmente chamamos de Ruanda — é que esta se constituía pela divisão entre tutsis, tuás e hutus, mas que a classificação como grupos étnicos é uma invenção colonial.

> *Nesse sentido, poderíamos considerar a sociedade banyarwanda como um único grupo étnico, porém, a construção de etnicidades em Ruanda ficou atrelada às diferenças entre tutsis e hutus, ou seja, aos diferentes deveres e práticas sociais* (FONSECA 2016:6).

Enquanto os hutus eram agricultores, os tutsis majoritariamente pecuaristas, atividade que lhes davam o prestígio social marcado pelo acúmulo de gado, principalmente, por conta da região onde se encontravam, em decorrência da escassez de terras dos banyarwandas.

De acordo com Fonseca, a posição de agricultores não dava prestígio aos hutus, responsáveis pela produção de alimento para a sociedade, *"já que ficavam subjugados à disponibilidade dos terrenos dos tutsis para garantir o seu sustento"* (FONSECA 2016:7), enquanto os tutsis produziam a carne. Ou seja, a cisão se constituía em um divisão de trabalho, com os tutsis possuindo maior prestígio — que não estava circunscrita a questão de riqueza econômica, mas a possibilidade de se diferenciarem a partir da atividade desenvolvida que dava sentido ao grupo —, não por meio da violência e sim da responsabilidade que cada grupo assumia dentro daquela sociedade.

> *Ao contrário de outras regiões do continente africano, que já possuíam a séculos relações com os europeus, Ruanda só entra em contato com o homem branco na segunda metade do século XIX. Assim, a sociedade banyarwanda começa a construir as suas relações com a Europa já em um contexto germinal de um imperialismo colonialista* (FONSECA 2016:9).

Desse modo, a partir da colonização, primeiramente, alemã e, posteriormente, belga, tais relações são alteradas por conta, inclusive, da ideia de etnicidade, atrelada às perspectivas raciais e, consequentemente, da diferenciação dos dois grupos.

Durante a colonização alemã, Ruanda foi comandada por uma monarquia tutsi, posteriormente, a partir de 1919, com a colonização belga, há uma manutenção dessa estrutura, na qual o povo tutsi se torna responsável por ocupar os cargos administrativos delegados pelos colonizadores.[6]

> *A tensão racial se intensificou a partir de 1957, quando nove seminaristas católicos hutus lançaram o Manifesto Bahutu, denunciando a opressão em que viviam. Em resposta, os tútsis lançaram o Manifesto dos Doze Grandes Feudais da Corte, em 1960, no qual reafirmavam sua supremacia política sobre os outros povos de Ruanda. A permanência da tutela belga agravava a questão: os tútsis queriam a transferência do poder para o seu governo, reivindicação apoiada pela própria ONU* (MEMORIAL DA DEMOCRACIA s/d.).

Em 1959, os hutus — 85% da população ruandesa — derrubaram a monarquia tutsi que — apesar de ser a minoria étnica em números — dominava há tempos o País. Dezenas de milhares de tutsis fugiram para

[6] Esse processo de colonização resultou nas diferenciações e estratificações dos diferentes grupos sociais e culturais, contribuindo para o surgimento de uma elite africana e suas disputas de poder, em alguns casos afinada com os colonizadores. Sobre as formas de administração colonial ver M'Bokolo (2011:477-522).

países vizinhos, incluindo Uganda, e um grupo de exilados formou um grupo rebelde, a Frente Patriótica Ruandesa (RPF), que invadiu Ruanda em 1990 e lutou continuamente até que um acordo de paz foi estabelecido em 1993. Em 1994, em apenas cem dias, cerca de 800 mil pessoas de etnia tutsis foram mortas em Ruanda por pessoas de etnia hutus, assim como seus adversários políticos, independentemente da sua origem étnica.

Como bem destaca Mbembe (2017), por conta de um acirramento identitário que, ao enrijecer laços comunitários naturais, distingue e expulsa o diferente como sendo uma ameaça exterior à segurança da comunidade, constrói a lógica da inimizade.

Por meio da intromissão em espaços e modos de vida singulares, a colonização europeia acirrou os conflitos, construindo aquilo que Mbembe denomina de política da inimizade. A tutela de povos africanos, a fim da exploração e subjugação de sujeitos ditos como outra raça de pessoas, ampliou as relações de inimizade, fundamentadas em uma permissibilidade além de uma pretensa legalidade.

Stefania — a mulher de pés descalços

> *Não cobri o corpo da minha mãe com o seu pano. Não havia ninguém lá para cobri-lo. Os assassinos puderam ficar um bom tempo diante do cadáver mutilado por facões. [...] Os pobres restos de minha mãe se perderam na pestilência da vala comum do genocídio, e talvez hoje, mas isso não saberia dizer, eles sejam, na confusão de um ossuário, apenas osso sobre osso e crânio sobre crânio.*
>
> *Mãezinha, eu não estava lá para cobrir o seu corpo e tenho apenas palavras — palavras de uma língua que você não entendia — para realizar aquilo que você me pediu. E estou sozinha com minhas pobres palavras e com minhas frases, nas páginas do caderno, tecendo e retecendo a mortalha do seu corpo ausente* (MUKASONGA 2017:6-7).

Impedida de realizar o rito de morte da mãe, cobrindo Stefania com a mortalha e, assim, impedindo que seu corpo materno fosse exposto aos olhos humanos, Scholastique inicia o prólogo de seu livro, *A mulher de pés descalços*, a fim de construir para aquela que, ao longo da vida, deteve-se no cuidado obstinado e perseverante para a sobrevivência dos filhos e filhas, ameaçada por sua origem tutsi, a mortalha que lhe cobriria o corpo, enquanto constrói a memória das vítimas do massacre de Ruanda de 1994.

Em a *Mulher de Pés Descalço*[7] Scholastique, por meio de uma autobiografia da infância, narra o exílio interno no qual ela e sua família viveram, tendo como personagem central sua mãe, Stefania — uma das

[7] Publicado originalmente em língua francesa: *La femme aux pieds nus,* em 2008.

> *Mães boas, as Mães amorosas, as que alimentavam, protegiam, aconselhavam, consolavam, as guardiãs da vida, que foram mortas por assassinos que quiseram, com isso, erradicar a própria origem da vida* (MUKASONGA 2017:136).

Assim, por meio de sua narrativa-depoimento, a autora nos traz a sua memória de mulheres tutsis que, mesmo em um exílio interno forçado, no qual suas tradições e modos de vida, de cuidado com a família e com a terra são alterados, encontram modos de significação desses/nesses espaços.

Nesse contexto, é importante salientarmos o que María Lugones (2008) denomina de colonialidade de gênero a fim de sublinharmos como a colonialidade vai infringir sobre as mulheres, principalmente em mulheres africanas e negras[8], violências específicas. Segundo Lugones, nesse aspecto, o patriarcado branco — traço da colonialidade — produz aspectos muito importantes da intersecção entre raça e gênero, com o apagamento e exclusão de mulheres "colonizadas" na vida social, perpassados pela dominação de gênero.

Como dizemos anteriormente, a colonialidade constrói muros separando e hierarquizando pessoas e percebe também o gênero como um modo subjetivo de dominação, nesse caso, atravessado pela intersecção de gênero e raça. Afinal, essas mulheres não são apenas mulheres, elas se configuram também pela raça.

Portanto, olhar as experiências de mulheres tutsis, por meio da narrativa memória de Scholastique Mukasonga, se mostra, para nós, como uma forma não só de apresentar narrativas outras sobre processos históricos, mas, principalmente, como tais experiências, vistas como potências, podem nos ajudar a vislumbrar possibilidades outras de existência, resiliência e resistência perante a contemporaneidade na qual os traços da colonialidade produzem categorias, hierarquizam experiências humanas, numa tentativa de apagamento daquelas ditas como experiências de não-sujeitos, nesse caso, de não-sujeitas.

Logo, assim como Scholastique o faz, ao se utilizar da própria memória, construímos narrativas de mulheres tutsis, por meio de Stefania, a fim de que suas vozes ressoem entre nós, ensinando-nos que experiências humanas são sempre vivas, complexas, potentes e passíveis de serem contadas e que, por isso, têm muito a nos ensinar.

[8] Entendemos que em África não há negros e negras, tendo em vista se tratar de uma categoria social construída pela e para a colonialidade, passando a ser adotada, a partir do século XV, pelos portugueses para se referirem aos povos africanos trazidos para as Américas como escravizados e que, por isso, assinala aí uma ideia de inumanidade a qual, posteriormente, foi reconfigurada pelo movimento negro no Brasil, a fim de positivar aquilo que até então determinava a falta de humanidade dessas pessoas.

As Guardiãs Tutsis

Na narrativa-depoimento de Scholastique, evidenciamos algumas características das mulheres tutsis que são importantes para pensarmos como tais mulheres se constituem como guardiãs de tradições tutsis.

> *As mulheres eram responsáveis pela educação, saúde, economia e assuntos matrimoniais...* (MUKASONGA 2018:135-136).

Cabia a elas o cuidado com a terra, com a casa e o alimento de sua prole, bem como a educação. Dessa forma, elas organizavam a vida de seu povo, passando de geração a geração a tradição tutsi, seja com o trabalho da terra, afinal, uma *"boa mãe de família nunca hesitava diante do trabalho, por mais duro que fosse"* (MUKASONGA 2018:108-109), seja através da educação e do cuidado com sua família.

Mesmo cristãos, em decorrência da colonização, é por meio da mãe, Stefania, que Scholastique conhece as antigas tradições religiosas e os deuses que constituíam o panteão dos povos banyarwanda:

> *Apesar de boa cristã, mamãe dizia que não se podia rejeitar ninguém, e menos ainda o Deus dos ancestrais: "É preciso capinar todo o sorgo, repetia ela, pois nunca sabemos qual vai dar primeiro". Como ela não sabia se fora uma dádiva de Maria ou de Ryangombe*[9]*, era melhor se conciliar com os dois* (MUKASONGA 2018:108).

Responsáveis pelos casamentos, são elas que organizavam e estruturavam as famílias tutsis:

> *Mamãe era uma casamenteira de mãos cheias. As opiniões dela sobre essas moças contavam muito nas decisões das matriarcas que buscavam uma esposa para os seus filhos. Elas se sentavam no montinho debaixo do pé de café. Stefania recapitulava para a eventual sogra as qualidades e defeitos que via na jovem que pretendia se casar* (MUKASONGA 2018:88) [Grifos nossos].

[9] Segundo o *African Studies Center*, apesar de a maioria dos ruandeses ser cristão, cerca de um quarto dos ruandeses são adeptos das religiões tradicionais. Inclusive, há um número expressivo daqueles que praticam o cristianismo e as religiões tradicionais ao mesmo tempo. No centro da religião tradicional, para os ruandeses, encontra-se um ser supremo ou espírito chamado *Imana*, que pode ser acessado através dos espíritos de membros falecidos da família – que podem até mesmo ser cristãos –, conhecidos como *abazima*, ou antepassados ilustres. Nessa categoria, *Ryangombe* e *Nyabingi* são duas divindades ancestrais veneradas que podem interceder e pedir poder e benevolência a *Imana*, mas não as possuem. *Ryangombe* é venerado principalmente no sul e no oeste de Ruanda. Já *Nyabingi* é uma deusa venerada principalmente no norte de Ruanda. Disponível em: <https://www.africa.upenn.edu/NEH/rwreligion.htm>. Acessado em: 20 jul. 2019.

O *inzu*, a morada ancestral, as moradas dos tutsis, era para essas mulheres também marca de prestígio. Era ali, naqueles espaços, tão necessários como *"a água para os peixes e o oxigênio para os humanos"* que Stefania *"poderia levar uma verdadeira vida de mulher, uma verdadeira vida de mãe de família, era uma casa de palha trançada como certaria, era o inzu"* (MUKASONGA 201831).

> *O grande domo de palha do inzu, como se fosse erguido da terra, ocupa o fundo desse pátio principal. Para entrar nele, é preciso se abaixar [...] Já no lado de dentro, quando nos erguemos, os olhos devem se acostumar à penumbra morna e quente antes de poder descobrir os cantos arredondados e maternais do inzu. "No inzu, dizia mamãe, não são os olhos que nos guiam, mas o coração"* (MUKASONGA 2018:33).

Assim como suas moradas se caracterizavam pelo sentir, afinal, é ali que o coração guia e não os olhos, os pés descalços também precisavam de um outro sentido: a visão. Tratava-se da parte do corpo mais machucado e por isso era preciso abrir os olhos para enxergar no escuro da noite.

> *Alexia tem dedos que enxergam, dizia mamãe. Já os seus e os de Julienne (pois os pés de Julienne ficavam no mesmo estado em que os meus) não veem nada, mas vou ensiná-los a ver" [...] "Abram os olhos! Que a partir de agora, vocês possam enxergar à noite e conhecer o caminho"* (MUKASONGA 2018:61).

> *E me parecia que, se eu pudesse chegar mais perto dos pés de Haute-Volta, também poderia ler as idades do mundo e remontar, de geração em geração até chegar à mulher que foi a primeira e que, com as costas encurvadas e uma enxada nas mãos, abriu a terra vermelha da África [...] Mas talvez agora eu possa beijar os pés de Haute-Volta e, certamente, os da minha mãe, os pés dessas Amas de leite que têm a África como filho* (MUKASONGA 2018:1050 [Grifos nossos].

Mães-coragem

> *De todos os sofrimentos vividos com a deportação e o exílio, um dos piores para as mulheres era não poder cuidar dos filhos como antigamente, como elas sempre viram as próprias mães fazerem* (MUKASONG 2018:65).

Aqui, longe de definir e conceituar a maternidade, optamos por perceber como essas mulheres tutsis, em espaços limítrofes, concebem e cuidam de seus filhos e filhas, principalmente buscando defende-los(las) e livrá-los(las) da morte que se aproximava. Ou seja, sabendo que o cuidado e

a proteção é algo inerente ao ser humano, aqui, destacamos como essas mulheres tutsis trazem para si a responsabilidade pela proteção da sua prole. Elas não são apenas as guardiãs das tradições do povo tutsi, mas são também as guardiãs da vida, constituindo, zelando e protegendo pela perpetuação da vida e, desse modo, do povo tutsi.

Em *A mulher de pés descalços,* Scholastique nos mostra sua mãe e sua busca em proteger sua prole a qualquer custo, passando boa parte do seu tempo, no exílio interno, procurando formas de fazê-lo:

> *Minha mãe tem somente uma ideia na cabeça, o mesmo projeto para todos os dias, uma única razão de viver: salvar os filhos* (MUKASONGA 2018:12).

Ao longo da narrativa de Scholastique, percebermos como a importância do salvamento de seus filhos e filhos torna-se parte fundamental da vida dessas mulheres tutsis. Para isso, elas constroem formas de existências próprias e, principalmente, formas de salvarem seus/suas descendentes.

> *Desde o dia em que queimaram nossas casa em Magi, em que ela ouviu o rumor do ódio, como o zumbido de um enxame monstruoso vindo em nossa direção, ela desenvolveu, parece-me, um sexto sentido, o da presa que está sempre alerta* (MUKASONGA 2018:12-13).

Stefania, assim como outras mulheres tutsis, ao perceberem que o ódio sobre o povo tutsis aumentava, mirava cada espaço, construía esconderijos onde seus filhos e filhas pudessem se esconder, caso a morte, tão próxima, chegasse finalmente.

> *Mamãe nunca estava satisfeita com seus planos de sobrevivência. Sempre ficava pensando em como melhorar a camuflagem, em como construir refúgio [...] Nem meu pai nem minha mãe pensavam em se exilar. Acho que eles tinha escolhido morrer em Ruanda. Eles seriam mortos na sua terra; ali, eles se deixariam assassinar. Mas as crianças tinham de sobreviver* (MUKASONGA 2018:15-16).

Marcadas pela sua condição de gerarem a vida, essas mulheres carregavam o compromisso com a perpetuação da vida, inclusive e principalmente pelo sentido da vida ligado, diretamente, à constituição e manutenção dos laços de linhagem. Entretanto, em decorrência do ódio gerado pela produção do Outro, pela política da inimizade, são também agora as portadoras da morte:

> *Depois, um dia, eles chegaram com dois militares. Eles pegaram Merciana e a levaram até o meio do pátio, um lugar onde todo mundo podia ver. Tiraram a roupa dela, deixaram-na completamente nua. As mulheres esconderam os filhos debaixo dos panos. Lentamente, os dois militares pegaram as espingardas. "Eles não miravam no coração, repetia minha mãe, e sim nos seios, somente nos seios. Eles queriam dizer a nós, mulheres tutsis: 'Não deem vida a mais ninguém, pois, na verdade, se colocarem mais alguém no mundo, vocês vão acabar trazendo a morte. Vocês não são mais portadoras da vida, são portadoras da morte'"* (MUKASONGA 2018:21-22).

Contudo, quase como teima e resistência aos espaços e suas condições de mulheres tutsis, elas não só teimaram em serem mães, tanto ao protegeram seus filhos e filhas, mesmo em situações limites, como nos estupros perpetrados contra elas. Isso fica evidenciado quando Viviane, uma das moças tutsis, é estuprada e, desse estupro, nasce um menino.

Em um momento de confusão e desespero, são elas, as *Mães-coragem* que tomam a rédea da situação e, em um rito para afastar a maldição que Viviane e seu lindo menino carregavam para o vilarejo, Stefania repara a desordem causada por aquele acontecimento:

> *Minha mãe repetia um dos seus ditados preferidos: "A água purifica tudo". E, aos poucos, a assembleia se convenceu de que uma cerimônia de purificação pela água era o rito que convinha: lavaríamos minuciosamente todas as partes do corpo de Viviane e de seu filho* (MUKASONGA 2018:151).

Apesar disso, não haveria água suficiente para a purificação do que viria posteriormente:

> *Em 1994, o estupro foi uma das armas usadas pelo genocídio. Quase todos os estupradores eram portadores do vírus HIV. Nem toda a água de Rwakiburizi e de todas as nascentes de Ruanda teriam bastado para "lavar" as vítimas da vergonha pela perversidades que sofreram. Nem toda a água seria suficiente para limpar os rumores que corriam dizendo que essas mulheres eram portadoras da morte e fazendo com que todos as rejeitassem. Contudo, foi nelas, nelas próprias e nos filhos nascidos do estupro que essas mulheres encontraram a fonte viva da coragem e a força para sobreviver e desafiar o projeto dos seus assassinos. A Ruanda de hoje é um país das Mães-coragem* (MUKASONGA 2018:153-154) [Grifos nossos].

Sobre ontem e sobre hoje

Perceber como as categorias sociais, construídas por meio e com a colonialidade, invisibilizaram a violência de determinadas mulheres é também uma brecha para evocarmos a elas e por elas seus espaços nas narrativas da história. Olhar como a racialidade marca mulheres em África e na diáspora, daquelas chamadas mulheres negras, por trazerem em si, em seus corpos, o fenótipo de africanas, é perceber como precisamos ouvir suas vozes, estejam elas lá, em África, estejam elas na diáspora, como aqui no Brasil[10].

Mulheres negras e africanas têm experienciado violências específicas marcadas pela ideia de raça. Por meio da colonialidade, as categorias que as interseccionam constroem um corpo feminino que, como bem apresenta Achille Mbembe, *"são formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de 'mortos-vivos'"* (MBEMBE 2018:71).

São essas as mulheres suscetíveis a violência e a pobreza aqui ou em qualquer outra parte do mundo. Contudo, apesar de suas histórias estarem perpassadas pela violência colonial e seus desdobramentos, elas existem e (res)istem diariamente, seja deste ou do outro lado do Atlântico. Evidenciar suas narrativas, ouvir suas vozes é também uma forma de reparar parte da violência causada pelo silenciamento e apagamento das contribuições e importância dessas mulheres para o mundo, mas principalmente de compreendermos com e por meio delas a vida resiste e encontra meios de sobreviver mesmo diante da barbárie cometida sobre esses corpos femininos racializados.

Assim como Scholastique, neste artigo tecemos a mortalha desses corpos ausentes a fim de mostrarmos como essas mulheres tutsis, mesmo na escassez e no exílio forçado, cuja morte espreitava a todo momento suas vidas e as de sua descendência, assim como mulheres negras aqui no Brasil, a todo momento, constroem para si e para os/as seus/suas formas outras de ser e estar no mundo.

Pois que essas vozes ecoem até que o silêncio de suas ausências e de seus filhos e filhas sejam insuportáveis a essas sociedades que teimam em ignorar essas mães que geram e ajudam a construir o mundo e a humanidade.

[10] De acordo com o *Atlas da Violência* (IPEA 2019), foram registrados 4.936 assassinatos de mulheres em 2017, com um aumento de 20,7% na taxa nacional entre 2007 e 2017. Ainda segundo o *Atlas*, esse aumento se deu por conta do número de homicídios de mulheres negras, que cresceu mais de 60% em uma década, em comparação com um crescimento de 1,7% de mulheres não negras. Além disso, são elas, as mulheres negras, que ganham menos e são também as que detêm a maior taxa de desemprego (IPEA 2017). Atrelado a isso, podemos destacar o genocídio da juventude negra que, em sua maioria, é constituída de filhos dessas mulheres as quais sofrem maior violência, são as mais pobres e vulneráveis e veem seus filhos serem assassinados diariamente — a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi (2020). "O perigo de uma única história". s/d. Disponível em: <https://papodehomem.com.br/o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

AMSELLE, Jean-Loup & M'BOKOLO, Elikia (2017). *No centro da etnia*: etnias, tribalismo e estado na África. Petrópolis: Vozes.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson & GROSFOGUEL, Ramón (2019). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.* 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção Cultura Negra e Identidades).

ESCÓSSIA, Fernanda da (2016). "A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil, diz CPI". *BBC Brasil,* 6 jun., 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295>. Acesso em: 20 jul. 2019.

FONSECA, Danilo Ferreira da (2016). "Etnicidade de hutus e tutsis no Manifesto Hutu de 1957". *Cadernos de História,* Belo Horizonte, v. 17, n. 26, 1° sem.

GABRIEL, Ruan de Sousa (2017). "Scholastique Mukasonga: 'Me tornei a guardiã da memória do meu povo'". *Época,* 27 jul.

HAMPATÉ BÂ, Amadou (1982). "A tradição viva". In: KI-ZERBO, Joseph (coord.). *História Geral da África I.* Metodologia e pré-história da África. São Paulo/ Paris: Ática/Unesco:181-218.

IDOETA, Paula Adamo (2019). "Atlas da violência: Brasil tem 13 homicídios de mulheres por dia, e maioria das vítimas é negra". *BBC Brasil*, 5 jun. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48521901>. Acesso em: 20 jul. 2019.

IPEA (2017). "Estudo mostra desigualdades de gênero e raça em 20 anos". *Ipea*, 6 mar. Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29526>.
Acesso em: 20 jul. 2019.

_____ (2019). *Atlas da violência.* Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/atlas violencia/>.
Acesso em: 20 jul. 2019.

LUGONES, María (2008). "Colonialidad y Género". *Tabula Rasa,* Bogotá, n. 9, jul.-dez.

MBEMBE, Achille (2014). *Crítica da razão negra*. Trad. Marta Lança. 1a. ed. Lisboa: Antígona.

_____ (2017). *Políticas da inimizade.* Lisboa: Antigona.

_____ (2018). *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.* 3a. ed. São Paulo, n-1 edições.

M'BOKOLO, Elikia (2011). *África Negra*. História e civilizações. Do século XIX aos nossos dias. Tomo II. Salvador/ São Paulo, UFBA/ Casa das Áfricas.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. Ruanda 1962 (s/d). *África.*
Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/africa/rw>.
Acesso em: 6 jul. 2019.

MORTARI, Cláudia & GABILAN, Katarina Kristie M. Lopes (2017). "Concordo, claro, que uma boa arte muda as coisas". A escrita literária de Chinua Achebe e a crítica a colonialidade". *Sankofa, Revista de História da África e dos Estudos de Diáspora Africana*, ano X, n. 20, dez.

MUKASONGA, Scholastique (2018). *A mulher de pés descalços.* 1a. reimp. São Paulo: Editora Nós.

OYEWÙMI, Oyèrónkè (2021). *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro, Bazar do tempo.

Sobre a Autora

Simeia de Mello Araujo é Diretora do Instituto Ella Criações Educativas e Coordenadora do Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil. Possui graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (2008) e mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011). É Doutoranda em História do Tempo Presente, na linha de pesquisa Políticas de Memória e Narrativas Históricas na Universidade do Estado de Santa Catarina sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Mortari. É pesquisadora associada do AYA - Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos temas da pedagogia e prática docente, Educação, decolonialidade e literatura.

masculinidade na educação infantil: constituição e repercussões contemporâneas

masculinity in early childhood education: constitution and contemporary repercussions

Ana Paula Tatagiba Barbosa
Professora Associada da Faculdade de Serviço Social
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1847-9761
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13766211

Resumo: No presente artigo são discutidas as bases sobre as quais se constitui um determinado cânone de masculinidade, notadamente, a partir do século XVIII. Os estudos apresentados nesse artigo baseiam-se na pesquisa desenvolvida no período de 2009-2012, ao longo do Doutoramento, realizado na Pontifícia Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pretendendo consolidar-se como um norteador para as condutas sociais, as exigências e características indicadas para os homens forjaram um "modelo" que vem sendo posto em xeque, historicamente, pelas lutas feministas, já que, também, impactaram na conformação de requisições para as mulheres. Tal "modelo" tem como alicerce o sistema heteronormativo e repercute na implementação das políticas sociais. Assim, gênero, cuidado e violência se articulam na análise de suas repercussões no campo da política educacional, com destaque para a Educação Infantil.

Palavras-chave: (1) Gênero; (2) Masculinidade; (3) Mulheres; (4) Cuidado; (5) Violência.

Abstract: This article discusses the bases on which a certain canon of masculinity was constituted, notably from the 18th century onwards. The findings reported are based on doctoral research developed between 2009 and 2012, at the Pontifical University of Rio de Janeiro. Intending to consolidate itself as a guide for social conduct, the demands and characteristics indicated for men have forged a "model" that has been questioned, historically, by the feminist activism, as they have also had an impact on the formation of requests for women. Such "model" is based on a heteronormative system, which has repercussions on the implementation of social policies. Thus, gender, care and violence are articulated in the analysis of their repercussions in the field of educational policy, with emphasis on Early Childhood Education.

Keywords: (1) Gender; (2) Masculinity; (3) Women; (4) Care; (5) Violence.

Introdução

As primeiras décadas do século XXI seguem a demonstrar o quanto as desigualdades baseadas no gênero estão postas em xeque pelas últimas gerações, de forma cada vez mais contundente. A atuação de uma miríade de movimentos sociais, a organização de manifestações populares e recorrentes publicações em diversos espaços midiáticos são exemplares dos investimentos sociais para que mulheres e homens possam viver e relacionar-se de forma igualitária.

Na esfera da atuação do Estado, na condição de gestor da "coisa pública", quando se trata de desenvolver ações com vistas à efetivação dos direitos sociais, a elaboração e a implementação de políticas sociais envolvem processos que, potencialmente, podem contribuir para que questões atentas ao gênero ganhem concretude. Contudo, esse também é um trabalho que depende fortemente de vontade política, organização e conscientização das equipes profissionais em cada política setorial, de forma específica, e requer lutas sociais para ser potencializado, tendo em vista a imprescindível participação da sociedade no usufruto dos direitos de cidadania aos quais as políticas sociais devem possibilitar.

Complexificando a análise dos processos sociais, esse artigo representa o esforço de estudar sobre os processos de constituição da masculinidade, tendo como suporte empírico as políticas educacionais, com ênfase na Educação Infantil. Assim, esse trabalho objetiva caracterizar os processos de estruturação social de um determinado cânone de masculinidade, reconhecendo os empeçilhos à desnaturalização dos fazeres humanos baseados no gênero.

Para o alcance desse desiderato, inicialmente, estabelece-se um diálogo com referências inter e nacionais que nos permitem refletir sobre os estudos sobre os homens e masculinidade, a fim de que esses possam ser historicizados e criticados. Oferecendo o solo empírico para a discussão proposta, são resgatados, a seguir, os elementos principais de pesquisa realizada em creches públicas cariocas na qual se evidenciam as experiências dos homens que, ao vincularem-se a uma profissão reconhecida como "própria de mulheres", desafiaram o padrão heteronormativo. O enfrentamento dos preconceitos e as desconfianças para que esses fossem mantidos em seus postos de trabalho oferecem relevantes elementos para o estudo das masculinidades, desde sua emergência nas sociedades modernas até a atualidade.

A constituição do canône masculino: uma ideia moderna

No âmbito internacional, o interesse pelo *masculino* como objeto de estudo remonta aos anos 1960, no bojo da segunda onda feminista e da emergência do movimento homossexual. Contudo, nos Estados Unidos e

Inglaterra, os *men's studies* já vinham *"há algum tempo inspirando novos trabalhos"* (HEILBRON & CARRARA 1998).

Em solo europeu, o homem - já em posição desconfortável de "coisa observada", agora ele também, alvo do "escrutínio alheio" - chegou aos anos 1980 observando o questionamento da sua unidade viril: *"A classe, a idade, a raça ou a preferência sexual tornam-se fatores de diferenciação masculina"* (BADINTER 1993:5), podendo-se falar *à la inglesa* de masculinidades. Concepção sobre a qual não se tem qualquer dúvida: os anos 1990 marcaram, no âmbito dos *men's studies*, a não utilização da idéia de "masculinidade única", considerando sua pluralidade, reconhecendo a "plasticidade humana" (BADINTER 1993:27).

Nos anos finais do século XX, no Brasil, ocorreram vários eventos que comprovam o prosseguimento dessa tendência. Pretendendo uma aproximação com os estudos referentes às masculinidades, pode-se citar a realização de eventos, como: o *I Simpósio do Homem* — São Paulo (1985); o *I Seminário sobre Identidade Masculina* - Rio de Janeiro/1992 (NOLASCO 1995), o *IV Simpósio de Psicologia Analítica da Associação Junguiana do Brasil*, cujo tema foi "O masculino em questão" - Rio de Janeiro (1996) (BOECHAT 1997) e o *I Encontro Paranaense de Estudos de Gênero: Mulheres, Homens e Relações de Gênero no III Milênio* — Curitiba/1998 (ADELMAN & SILVESTRIN 2002).

Maria Luiza Heilbron e Sérgio Carrara (1998) assinalam que a temática ganhou relevância, a partir dos estudos de gênero e sexualidade, análise que é acompanhada por Almeida (1995) e Giffin (2005). Foi assim que a emblemática ascensão do homem à condição de objeto de estudo conferiu visibilidade a um sujeito que, até os anos 1970, bastava-se como sinônimo de "humanidade": falar do Homem/homem remetia a todo ser humano (HEILBRON & CARRARA 1998:373; BADINTER 1993:5). Avaliam que, para além das reivindicações feministas, os anos 1990 foram marcados pela realização de conferências internacionais importantes - *Conferência Mundial de Direitos Humanos* (Viena, Áustria, 1993), *Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento* (Cairo, Egito, 1994), *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social* (Copenhague, Dinamarca, 1995) e *IV Conferência Mundial sobre a Mulher* (Beijing, China, 1995) - nas quais o envolvimento dos homens foi apontado como fundamental, tendo em vista a efetiva implementação das políticas sociais relacionadas à sexualidade e aos Direitos Humanos. Nestes eventos, os temas violência doméstica e disseminação da AIDS entre mulheres com parceiros fixos foram destacados (HEILBRON & CARRARA 1998:372).

Diante desse cenário, é importante situar a obra de autores internacionais como Almeida (1995), Elisabeth Badinter (1993) e Pierre Bourdieu (2010), que têm fundamentado importantes trabalhos sobre a temática desenvolvidos no Brasil.

Rico trabalho etnográfico realizado durante um ano na aldeia portuguesa de Pardais, forneceu o suporte empírico para que o antropólogo português Miguel Almeida (1995) revisse, em *Senhores de si...*, como as questões de gênero foram colocadas desde o seu mito fundador - a gênese bíblica - até o século XX. Socializando o aprendizado obtido ao longo do seu *"esforço para explicitar os processos e relações sociais que constituem a masculinidade hegemónica [monogámica, heterossexual e reprodutiva], o modelo central que subordina as masculinidades alternativas"* (ALMEIDA 1995:15-16), analisa que este ideal de masculinidade têm justificado a vigilância exercida sob as diferentes expressões do homem, como as atitudes diante dos conflitos, o jeito de falar e de vestir-se (ALMEIDA 1995:155-242).

Para o autor, o conceito *masculinidade hegemônica*, cunhado por R. W. Connell (1997) é central, pois *"permite uma concepção mais dinâmica de masculinidade, entendida assim como estrutura de relações sociais, em que várias masculinidades não-hegemónicas subsistem"* (ALMEIDA 1995:150-155).

Raewyn W. Connell analisa que a

> *... masculinidad hegemónica no es un tipo de carácter fijo, el mismo siempre y en todas las partes. Es, más bien, la masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, una posición siempre disputable* (CORNELL 1997).

Segundo Miguel Vale de Almeida, a hierarquização do "mundo masculino" e do "mundo feminino" evidenciou-se, durante a pesquisa que realizou, com a valorização do primeiro, em um contexto em que

> *... a desigualdade entre homens e mulheres não é vista como um processo social mas como uma realidade ontológica. Os dominadores não têm "complexo de culpa", as(os) dominadas(os) resignam-se* (ALMEIDA 1995:242).

Para Elisabeth Badinter, o "tornar-se masculino", bem mais do que uma determinação genética, envolve requisições de variadas ordens (psicológica, social e cultural), tendo em mente o quanto "ser homem" implica um vigoroso trabalho (BADINTER 1993:3): o comportamento viril deve ser "fabricado" e o ser humano que o encarnará, passa a ser um "artefato", já que, parece haver sempre a ameaçadora impressão de que pode dar uma pane, vindo a apresentar defeito (BADINTER 1993:4).

A autora parte da historicização da crise masculina desde o século XVII, na França, para caracterizar a questão da masculinidade nas sociedades industriais, com a reafirmação da virilidade masculina e o temor em relação à homossexualidade. A relação mãe-filho e o necessário processo de diferenciação masculina, bem como os ritos de iniciação que o

concretiza, também são mencionados pela autora que recorre à psicanálise para fundamentar esses pontos de vista.

As concepções "homem mutilado" e "homem reconciliado" oferecem o suporte para que Badinter discuta, em profundidade, tanto as repercussões dos processos psicológicos vividos pelos homens - engendrados a partir da relação estabelecida com a mãe - , quanto a necessidade de que se forje uma masculinidade baseada na androginia — alternativa para que os homens aliem a diferenciação masculina do universo feminino à reconciliação com sua própria feminilidade.

Além disso, a autora lembra que as mulheres trafegam muito bem por estes dois universos — masculino e feminino — e que os homens podem obter sucesso nesta mesma empreitada; muito embora, tais deslocamentos não sejam neles incentivados.

Em sua compreensão, a "revolução paternal" — com o exercício ativo da paternidade - seria o grande impulsionador do processo de reconciliação do homem antes mutilado, possibilitando-lhe dar um "salto triplo":

> *... o requestionamento de uma virilidade ancestral, a aceitação de uma feminidade temida e a invenção de uma outra masculinidade, compatível com ela* [a feminidade] (BADINTER 1993:188).

A partir da leitura de proposições de um outro intelectual francês, também tem-se a oportunidade de refletir sobre a contraposição "eterno/arbitrário" nas questões que conformam as relações de gênero. A observação de Pierre Bourdieu de que

> *... é preciso realmente perguntar-se quais são os mecanismos históricos que são responsáveis pela des-historicização e pela eternização das estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes* (BOURDIEU 2010).

Por esse processo de "eternização", pretende o autor lembrar que

> *... aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas tais como a família, a igreja, a escola, e também, em uma outra ordem, o esporte e o jornalismo* (BOURDIEU 2010:5).

Dessa foram, denunciar, cada vez mais, essa engenhosa engrenagem consiste em *"reinserir na história e, portanto, devolver à ação histórica, a relação entre os sexos que a visão naturalista e essencialista dela arranca"* (BOURDIEU 2010:5).

O autor vincula a masculinidade a uma espécie de "nobreza" (BOURDIEU 2010:75), desenvolvendo a discussão sobre a dominação masculina, articulando-a com violência simbólica

> *... violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exercer essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou (...) do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento* (BOURDIEU 2010:8).

Aponta ele a necessidade de restituição à *doxa* e sua paradoxidade, *"demonstrando os processos que são responsáveis pela transformação da história em natureza, do arbitrário cultural em natural"* (BOURDIEU 2010:8); citando o sistema educacional como um *lócus* privilegiado dessa transmutação.

O psicólogo Sócrates Nolasco é um dos pesquisadores cujos trabalhos sobre masculinidade tornaram-se referência tanto no Brasil, quanto nos demais países da América Latina, sendo considerado um dos pioneiros nesta tarefa. Em seu entendimento, a tradição iluminista colaborou para o fortalecimento do modelo de masculinidade alicerçado sobre a virilidade - *"A representação social dos homens é constituída a partir do sexo"-, agressividade, determinação, exercício da posse e do poder* (NOLASCO 1995:15,18).

Para George Mosse, o processo de estipulação da masculinidade — ou *"a forma em que os homens confirmam o que pensam que é sua virilidade"* (MOSSE 2000:7) —, também se deu durante a Modernidade, estando estreitamente ligado à nova sociedade burguesa, que ganhara hegemonia no final do século XVIII, embora já circulassem noções referentes à virilidade anteriormente (MOSSE 2000:23).

Assim, o fenótipo adquiriu crescente ênfase, de forma que o referido século marcou o surgimento de "un estereotipo masculino consistente" e amplo, incluindo-se entre os "atributos masculinos", não só a personalidade, mas também a aparência, o porte e a conduta dos homens (MOSSE 2000:25). De acordo com o autor, o padrão da beleza masculina era determinado pelo aspecto estético, desde o século XVIII.

Visando ao alcance desse patamar, a difusão da ginástica, a vinculação "corpo-alma" e *"grandeza moral-prática de exercícios físicos/cuidados corporais"* foram itens importantes. Ser homem, viver o *"valor masculino da modernidade"*, implicava *"... sobre todo como caballerosidad, lo que significaba proteger al débil y decir la verdad, así como salvar a las víctimas del fuego o los accidentes"* (MOSSE 2000:52). Dessa forma, força física e mental, com firme vontade, autoconfiança, perseverança, certa moderação e corpo belo, bem esculpido pelos exercícios físicos, além de saúde, higiene e detenção de habilidades motoras adquiridas através dos exercícios físicos e do esporte compunham o estereótipo masculino a ser forjado nos meninos desde a infância (MOSSE 2000:58). Em caráter complementar, certos parâmetros prestigiosos relativos às mulheres, do século XVIII até a contemporaneidade, não escaparam ao popular senso comum: o "... *cuerpo femenino ideal transmitía*

una belleza sensual, sexual, opuesta al cuerpo heroico del varón ideal" (MOSSE 2000:66).

Considerando ainda o cenário nacional, um dos pesquisadores que também se dedicou a estudos desse viés foi Pedro Paulo de Oliveira (2004), situando a emergência e consolidação de um padrão masculino idealizado, nos países ocidentais, a partir do final da Idade Média até a formação dos Estados-Nação e as instituições que lhes deram suporte, já na era Moderna. Como parte de um conjunto maior de construtos sociais, divulgados, inicialmente, pela aristocracia — tendo posteriormente a influência burguesa -, a masculinidade tal qual valorizada até bem recentemente, conforme o próprio Bourdieu (2010:103) comentara, foi se estruturando em paralelo à valorização da família nuclear. Esse grupo, a partir do século XVII, foi erigido à *"baluarte da relação conjugal monogâmica e do lar", loci* da expressão dos afetos. Outras influências foram a ascensão e as alterações do sentido do duelo como mecanismo de defesa da honra e à organização das forças militares (OLIVEIRA 2004:23-31).

No que tange à defesa da honra, o autor afirma que na passagem do século XVIII para o XIX, a

> *... ênfase na bravura, na ousadia e no destemor desloca-se paulatinamente para a questão da firmeza, do autocontrole e da contenção. Não é à toa que, caso ambos os combatentes estivessem em condições* [físicas] *de fazê-lo, tornara-se cada vez mais frequente o aperto de mãos ao final do ritual* (OLIVEIRA 2004).

Esse ideário foi, igualmente, influenciado por aspectos religiosos, jurídicos e epistemológicos, como observa Oliveira:

> *Ainda que pudesse também estimular e valorizar atributos guerreiros, no século XIX, a religião se incumbia, principalmente, de promover a moralidade tipicamente burguesa, enquanto o exército e os esportes cultivavam valores masculinos para a educação da virilidade. Uma das instituições mais importantes e que serviu de modo fundamental para veicular esse tipo de moralidade foi o casamento, visto como consequência natural na vida do cidadão comum e também como uma barreira contra os vícios e a degeneração* (OLIVEIRA 2004:25).

Uma característica fundamental no processo de estipulação da masculinidade moderna também foi a cisão dos mundos feminino e masculino. Estes complementar-se-iam, entre muitos momentos e, principalmente durante o ato sexual entre um homem e uma mulher. Caminhar fora dessa orientação, alçava a pessoa — *"homens pouco masculinos"* e *"mulheres pouco femininas"*- à condição de *"inimigos/as da sociedade"* (MOSSE 2000:67), conforme salienta o autor:

> *... Para aquellos así marginados, la búsqueda de una identidad era tarea difícil y dolorosa. [...] La marginación de estos grupos no era algo nuevo; habían existido en los límites de la sociedad durante la Edad Media y al principio de los tiempos modernos; pero ahora su exclusión estaba sistematizada a medida que la sociedad moderna se hacía más estructurada y estaba más claramente definida* (MOSSE 2000:69-70).

Convém observar, entretanto que se, por um lado, coube à Medicina um importante trabalho na luta contra os indivíduos que "... *amenazaban esa división de género que era tan crucial para la construcción de la masculinidad moderna*" (MOSSE 2000:94), as vanguardas literárias e artísticas e os meios de comunicação, a despeito do caráter ambíguo desses últimos — nem sempre favorecedores da emancipação humana em relação aos ditames referentes ao gênero — contribuíram, por sua vez, para colocar em xeque os conhecidos modelos normativos (MOSSE 2000:95; WAGNER 1999:66; CASTLE 1999:197).

Por fim, podese afirmar que "*A masculinidade destacou-se como um valor básico sobre o qual a sociedade burguesa construiu sua autoimagem*" (OLIVEIRA 2004:78). Esse quadro ganhou contornos ainda mais firmes com a revolução burguesa de 1789; a partir da qual "*mais do que nunca a mulher passa a ser vista como um complemento do homem*" (OLIVEIRA 2004:72), criada para servi-lo, havendo um verdadeiro culto à sua domesticidade.

Homens na Educação Infantil carioca

Os processos educativos são credores de legítimas expectativas relacionadas a mudanças sociais e, não por acaso, são muitos os investimentos para que, a cada geração, as sociedades consolidem "o seu melhor" em termos de realização civilizacional. Diversas são as frentes de trabalho existentes a fim de que, paulatinamente, os parâmetros de efetiva concretização da cidadania se alarguem. Em um constante movimento de denúncias de erros e lutas por justiça, igualmente se estabelecem embates sociais de variada ordem, vindo à luz um "cabo de guerra" em torno da verdade e do poder de dizê-la. Afinal, conforme Michel Foucault,

> *... as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável* (FOUCAULT 2010:232).

Os relatos de pesquisa apresentados nesse trabalho oferecem nova oportunidade para o dimensionamento dos desafios que estão postos quando os ditos "padrões de gênero" são "transgredidos". O ano: 2008. O contexto:

da política educacional carioca, que buscava ajustar-se ao que propugnava a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* vigente, dava conta da criação o cargo de *Agente Auxiliar de Creche* (AAC) na estrutura funcional da *Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.*

Em conformidade com a Lei Municipal Nº 3.985/2005, o acesso ao cargo de AAC deu-se através de concurso público e exigiu-se o Ensino Fundamental completo, bem como o cumprimento de 40 horas semanais para realizar, entre outras, as seguintes tarefas:

> *... participar da execução das rotinas diárias, de acordo com a orientação técnica do educador (...) responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças; cuidar da higiene e do asseio das crianças* (RIO DE JANEIRO 2005).

A fim de conhecer as trajetórias profissionais das/dos agentes auxiliares de creche, bem como as repercussões da inserção dos homens nas creches públicas cariocas e; compreender em que medida a reflexão sobre a inserção masculina em um território feminino pode contribuir para o restabelecimento de relações de gênero historicamente assimétricas, realizou-se pesquisa, concluída em 2013.

Durante o trabalho de Campo foram visitadas oito *Coordenadorias Regionais de Educação*, tendo sido visitadas 22 instituições de Educação Infantil. Cento e cinquenta e cinco pessoas foram convidadas a participar da pesquisa, entre AACs (homens e mulheres), gestoras ocupantes dos cargos de Direção e Professora Articuladora. Dezenove profissionais (18 AAC e uma diretora de creche) concordaram em conceder entrevista. Das 19 entrevistas realizadas, nove puderam ser gravadas e seguem analisadas a seguir.[2] Essas entrevistas foram realizadas com base em um roteiro norteador, semi-estruturado. Os dados foram estudados à luz da Análise do Discurso (AD), com base nos escritos sobre o discurso, elaborados por Michel Foucault.

Cumpre observar que o trabalho em AD, de acordo com as pistas elaboradas por Michel Foucaul, é bastante desafiador. Assim, pouco importa para o autor *"... análises que se referem ao campo simbólico ou das estruturas significantes"* (FOUCAULT 2010ª:5). Uma questão enfatizada pelo

[2] Convém contextualizar que as nove entrevistas que fazem parte do *corpus* em análise foram gravadas nas dependências das creches visitadas. Majoritariamente, utilizou-se o horário de repouso das crianças ou um momento em que o/a entrevistado/a pudesse ser substituído/a por outro/a profissional. Sete entrevistas foram realizadas individualmente. Em uma ocasião, as educadoras solicitaram a realização da entrevista em dupla, o que foi prontamente feito. O tempo de duração das entrevistas variou entre 18 e 47 minutos. As entrevistas gravadas foram transcritas pela própria pesquisadora. O trabalho foi realizado com o aval do *Comitê de Ética em Pesquisa*, vinculado à *Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro*, conforme CAAE nº 0709.0.000.314-11, de 06 de junho de 2011 (BARBOSA 2013).

filósofo oferece o pontapé inicial para esse trabalho: "*... como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?*" (FOUCAULT 2010b:30). Assim, inicialmente, alguns educadores fazem referência a um "esperado deslocamento", embora haja referência à tranquilidade de quem logo se situou. Sobre as primeiras reações, compartilham:

> **Relato 1**
> [Abordando o processo de conhecer a creche, ante de tomar posse] *Exatamente, eu levei a minha esposa até porque eu sabia que ia ter um certo desconforto, por ser homem. Então, levei até por uma questão de imagem, né? 'Pô ele é pai de família', ele é casado, a esposa dele tá aqui. Já é um certo cartão de visita para eu poder me prevenir* (Bento).
>
> **Relato 2**
> *Aí, vários pais... "Vários pai"', não, várias mães e avós reclamando (...): "Mas vai ser ele que vai dar banho? Não pode ser, não é possível... Homem na creche" (...) Teve outras pessoas que levantaram também e falaram a favor, mas eu fiquei assim: "Caramba, o que eu tô fazendo aqui?"* (Gael).
>
> **Relato 3**
> Pergunta: Você lembra que pontos foram abordados nessa reunião em que conversaram sobre a chegada dele?
> Educadora: *(...) elas explicaram: essa coisa, esse preconceito, tanto a mulher quanto o homem podem fazer maldade com a criança. Porque a gente só vê, a mamãe, a mamãe, a mamãe... E aí no profissional vê, tem que ser mulher...* (Maria).
>
> **Relato 4**
> *A minha esposa falou isso. Que ela também se sentiria desconfortável, se ela tivesse que deixar a nossa filha com um homem numa creche. (...) E aí ela falou: "Eu conheço você, claro. Mas se fosse uma pessoa estranha, eu também ia me sentir desconfortável, não sei se deixaria"* (Bento).

Em princípio, não surpreende que o ideal heteronormativo seja acionado prontamente nos relatos acima, conforme observa-se que há o acionamento das figuras do "bom pai" e do "bom marido", na busca pela desejada confiança ainda durante o processo de conhecer as creches para realizar a escolha da lotação profissional.

Evidencia-se rejeição e estranheza, principalmente por parte das figuras femininas (mães, avós) corroborando o quanto os homens estão na posição de estrangeiros no território-creche. Ainda assim, as mulheres que compartilharão mais de perto o cotidiano com eles, assumem uma postura receptiva. Por esses motivos, de posse das entrevistas transcritas, salta

aos olhos a recorrente menção ao pronome pessoal na terceira pessoa — ela -, definindo um lugar de poder e tomada de decisão feminina na instituição, exercido pelas diretoras e pelas AACs mulheres. Essas mulheres, ocupando diferentes espaços na vida dos homens, são destacadas por atuarem como fiadoras do seu bom caráter, promovendo um melhor trânsito masculino nesse território.

No âmbito da análise empreendida, é aceito convite de Michel Foucault para que se empreenda "uma tarefa diferente":

> *... não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam* (FOUCAULT 2010a:55).

Assim, apesar de os discursos "serem feitos" de signos, eles não se prestam somente à designação: "o que fazem é mais". *"É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever* (FOUCAULT 2010a:55).

Nesse sentido, o relato abaixo é bastante contundente na verbalização do que parece estar em jogo, quando os homens são mal recebidos em determinadas instituições de Educação Infantil:

> *Muita coisa mudou hoje, mas a gente sabe, muitas famílias, tem aquela coisa. Pode ser que eu esteja errado, mas as famílias na minha classe social, menos favorecida, tem essa coisa, "mulher faz isso", "homem faz aquil"; "A mulher lava, cozinha e passa"; "O homem é o provedor da casa e sai para trabalhar"* (Bento).

Ainda que Foucault analise e exemplifique que

> *Quando se descreve a formação dos objetos de um discurso, tenta-se identificar os relacionamentos que caracterizam uma prática discursiva e não se determina uma organização léxica nem as escansões de um campo semântico...* (FOUCAULT 2010b:54),

quando o assunto é a sexualidade e se trata do toque do corpo das crianças, as esferas separadas por gênero e a "animalidade" masculina, estão presentes nessas formulações discursivas:

> *Muitos acham que a questão de ser homem tem a questão do abuso, acho que eles associam, mas eles esquecem que tanto o homem, como a mulher, podem praticar, não é?* (Gael).

> *É uma regra da creche, o banho ele não dá...* (Maria).

> Pergunta: Não houve nenhum pedido [para que ele não participasse do banho], mas se tivesse você entenderia? Porque algumas meninas se queixam, porque ficam sobrecarregadas...
> Educadora: *Eu entenderia. Eu entenderia porque, pelas pessoas... Elas não estão aqui dentro. Elas não sabem o quê está acontecendo. E a gente vê todo dia na televisão, muita coisa acontecer. As pessoas são muito ruins. O homem tem instinto muito animal, né? Então, assim, pela cabeça delas, para deixar elas tranquilas em deixar as crianças nesse ambiente, eu não me importaria* [de dar o banho sozinha]... (Maria)

Pelos registros acima, "cuidado e violência" são articulados com a presença dos homens, cuja masculinidade estaria ligada ao total descrédito em relação à sua índole, detentores que também seriam de uma sexualidade desenfreada e que, por descontrole, redundaria na perpetração de abusos sexuais contra as crianças (muito embora a perpetração do abuso contra crianças, não esteja sempre relacionada ao exercício sexual, em si; havendo motivações de variadas ordens no âmbito desse tipo de relações violentas).

Pesquisa realizada em 2000 por Tania Salem, merece ser lembrada. Envolvendo 123 pessoas entrevistadas - entre elas 41 homens, com idade entre 18 e 24 anos, das classes média e baixa -, o estudo possibilitou dimensionar como se espera que os homens ajam quando se trata da sexualidade:

> *As mulheres têm menos necessidade* [de relações sexuais]. *Por exemplo, a mulher não vai querer transar com o homem por três dias a fio e o homem já vai querer. Se dependesse de mim, era de cinco em cinco minutos* [...] *O homem tem mais necessidade porque a carne do homem é mais fraca*. (SALEM 2004:18) [Grifos nossos].

Por fim, cumpre observar que, na perspectiva foucaultiana, é importante *"... fazer surgir [...], com obstinação, toda a vivacidade da diferença: estabelecer, meticulosamente o afastamento"* (FOUCAULT 2010a:5), ressaltando a relevância das descontinuidades. É assim que, ao que parece, os relatos abaixo têm potencial no sentido de possibilitarem o alcance de um dos objetivos aludidos pelo autor, quanto à operacionalidade de suas propostas: após o surgimento do que "é diferente", cabe *"... definir, com o maior carinho, as transformações que, não digo: provocaram, mas constituíram a mudança"* (FOUCAULT 2010b:5).

> *Olha, o meu marido trocou os meus filhos. O meu marido cozinha, costura, porque eu não sei costurar. E eu limpo ralo, essas coisas... Então, talvez, por isso, eu não sinta tanto estranhamento. O meu marido sempre cuidou dos meninos lá em casa. (...) Eu acho que é cultural. Assim como você vê mulher como mecânica, mulher dirigindo caminhão, você tem um estranhamento porque foi sempre*

> *acostumada a ver um homem. E é sempre assim... Quando você vê um homem num local em que você só via mulher, acho que você estranha... Mas eu acho que é preconceito* (Zaira)

Considerações Finais

Argumentos baseados na naturalização dos fazeres de homens e mulheres têm sido fortemente acionados para a defesa da forma de organização dos diferentes âmbitos da experiência social. Essa naturalização gira em torno do casal heterossexual e da firme delimitação de normas de comportamento, para homens e mulheres, desde a mais tenra idade. Afinal, em última instância, é da (re)produção da vida que tratar-se-á, refletindo como mulheres e homens "mostram-se", se movimentam e laboram.

Pesquisa feita por Elizabete Franco Cruz em uma creche oportunizou, por exemplo, seu exame de que, nessa instituição, *"existem dois masculinos que ameaçam, o agressor e o homossexual"* (CRUZ 1998:245). Ela salienta, todavia, que ainda que às avessas, o primeiro remete ao ideal de força e agressividade que caracterizam o estereótipo "do homem"; o homossexual, *"... é negado, representa a inadequação, porque tem comportamentos femininos (...) fugindo do que é considerado um masculino "normal"* (CRUZ 1998:245-246).

Com efeito, este estudo aqui reportado evidenciou formas pelas quais há o recrudescimento das lutas, no âmbito das relações de poder, em prol da manutenção de uma moldagem heteronormativa. Na concepção de Spargo, "heteronormatividade" é um *"termo que especifica a tendência, no sistema ocidental contemporâneo de sexo-gênero, de ver as relações heterossexuais como a norma* (SPARGO 2006:67). Já, por "normatividade", ela entende *"Um tipo de operação de poder que estabelece e promove uma série de normas (comportamento, de ser). (...) as normas tendem a ser moralmente estabelecidas e têm a força de imperativos"* (SPARGO 2006:68).

Com uma nuança diferenciada, no entendimento de Richard Miskolci (2009), a heteronormatividade pode ser entendida como *"... um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto"* (MISKOLCI 2009:156-157). Nesse conjunto, as "orientações corretas" quanto à vivência da sexualidade e dos demais aspectos correlacionados a duas identidades de gênero (ser homem e mulher, como "manda o figurino") é um aspecto, de um grande elenco de "... pressupostos que embasam toda uma visão de mundo, práticas e, até mesmo, uma epistemologia" (MISKOLCI 2009:157).

Nossas vivências, assim, são coordenadas e delimitadas por rígidas fronteiras. Fronteiras essas guardadas por variados sujeitos com os quais compartilhamos as atividades cotidianas. No caso das mulheres, algumas

atuam como guardas das fronteiras "de gênero" nas instituições de Educação Infantil, apesar de lutarem pela manutenção de um poder conquistado, "territorializado" em campos tão importantes como o setor educacional e o cuidado com a infância, parecem se esquecer que, muitos anos de luta foram precisos para que elas pudessem desafiar esse mesmo discurso e extrapolar significativos limites.

Por sua relevância, as temáticas aqui ressaltadas estarão a inspirar sempre novos estudos que possibilitem aprofundar a compreensão dos processos de vinculação da mulher e do homem a tarefas que conformam o espaço doméstico e o espaço público. Faz-se mister reconhecer sua influência na valorização de padrões de feminilidade e masculinidade, ainda considerados socialmente como "ideais", e que têm demandado inclusive, o reenquadramento do homem que ousa circular por territórios "que não seriam seus".

O mal-estar, as ameaças, os protestos e as denúncias formuladas contra os homens que em 2012 assumiram cargos de AACs são, assim, repercussões bastante emblemáticas. No âmbito da própria luta dos grupos progressistas por igualdade de direitos, a masculinidade como objeto de estudo carece de urgentes investimentos, tendo em vista o alcance das mudanças sociais tanto almejadas.

Referências

ADELMAN, M. & SILVESTRIN, C.B. (Orgs.) (2002). *Gênero Plural*. Curitiba: Ed. UFPR.

ALMEIDA, M. V. (1995). *Senhores de si*: uma interpretação antropológica da masculinidade. Lisboa: Fim do Século.

BADINTER, E. (1993). *XY*: a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

BOECHAT, W. (Org.) (1997). *O masculino em questão.* Petrópolis: Vozes.

BARBOSA, A.P.T. (2013), Há guardas nas fronteiras: discursos e relações de poder na resistência ao trabalho masculino na educação da infância (Rio de Janeiro, 2009-2012). Rio de Janeiro: Tese de Doutorado em Serviço Social, PUC-Rio.

BOURDIEU, P. (2010). *A dominação masculina.* 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

CASTLE, T. (1999). A cultura do travesti: sexualidade e baile de máscaras na Inglaterra do século XVIII. In: ROUSSEAU, G. S.; PORTER, R. (Orgs.). *Submundos do sexo no Iluminismo.* Rio de Janeiro: Rocco, 195-223.

CONNELL, R. (1997). "La organización social de la masculinidad". In: VALDÉS, T. & OLAVARRÍA, J. *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santigo de Chile: FLACSO; Ediciones de Mujeres.

FOUCAULT, M. (2010). "Poder e saber". In: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 223-240. (Coleção Ditos & Escritos IV)

_____ (2010a). *"Verdade e poder"*. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 28. ed. São Paulo: Graal:1-14.

_____ (2010b). *A Arqueologia do Saber.* 7a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

GIFFIN, K. (2005). A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*. v. 10:47-57.

HEILBORN, M.L. & CARRARA, S. (1998) "Em cena, os homens...". *Revista Estudos Feministas*, IFCS/UFRJ, v. 6, n. 2:370-374.

MISKOLCI, R.A. (2009). "Teoria *Queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização". *Sociologias,* ano 11, n. 211:150-182.

MOSSE, G.L. (2000) *La imagen del hombre: la creación de la moderna masculinidad*. Madrid: Talasa Ediciones.

NOLASCO, S. (1995). "A desconstrução do masculino: uma contribuição crítica à análise de gênero". In: NOLASCO, S. (Org.). *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco.

OLIVEIRA, P.P. (2004). *A construção social da masculinidade.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ.

RIO DE JANEIRO (Município) (2005). Lei N° 3985, de 08 de abril de 2005. Cria no Quadro Permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional que menciona e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ.

SALEM, T. (2004) "Homem... já viu, né?": representações sobre sexualidade e gênero entre homens de classe popular". In: HEILBRON, M.L. (Org.). *Família e Sexualidade.* Rio de Janeiro: Editora FGV: 15-61.

SPARGO, T. (2006). *Foucault e a Teoria Queer*. Rio de Janeiro: Pazulin.

WAGNER, P. (1999) O discurso sobre o sexo, ou o sexo como discurso: erótica médica e paramédica no século XVIII. In: ROUSSEAU, G.S. & PORTER, R. (Orgs.). *Submundos do sexo no Iluminismo.* Trdução de Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco:66-93.

Sobre a Autora

Ana Paula Tatagiba Barbosa é professora do Ensino Fundamental (1987), tendo atuado na Prefeitura Municipal de São Gonçalo. É pedagoga, graduada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 1992; Assistente Social, graduada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2012. Mestra em Política Social, pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense, em 2006. Doutora em Serviço Social, pelo Programa de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 2013. Atualmente, Professora Associada da Faculdade de Serviço Social da UERJ. Participa do FAVIPP/CNPq – Grupo de Pesquisa "Famílias, violência e políticas públicas", sediado na PUC-Rio.

empreendedorismo e inclusão social: entrevista com carlos humberto da silva filho

entrepreneurship and social inclusion: interview with carlos humberto da silva filho

Carlos Humberto da Silva Filho
CEO — *Diáspora.Black*
São Paulo — Rio de Janeiro
Orcid: https://orcid.org/0009-0003-9892-3179

Denise Pini Rosalem da Fonseca
Diretora Executiva - *Instituto E.V.A.*
Atibaia — São Paulo
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8888-6605
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13766219

Entrevista

Realizada em 22/08/2024

Carlos Humberto e eu nos conhecemos no começo dos anos 2000 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, ele como estudante do Programa de Graduação em Geografia e Meio Ambiente, eu como professora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Ele como Membro do Diretório Acadêmico da PUC-Rio, eu como Coordenadora de um programa de intercâmbio internacional, que envolvia estudantes das universidades Notre Dame e Harvard dos Estados Unidos e Universidade de São Paulo e PUC-Rio do Brasil. Com o apoio das agências de fomento FIPSE (EUA) e CAPES (BR), desenvolvíamos uma experiência desafiadora para as quatro instituições de ensino superior, de intercâmbio estudantil com foco em empreendedorismo e inclusão social. Foi preciso lutar para garantir que aquele projeto fosse realmente incluidor, e o tema do racismo precisou ser enfrentado por todos com coragem e alguns desconfortos. Garantir que Carlos Humberto, jovem negro e militante antirracista, crescido na Baixada Fluminense e adepto de religião de matriz africana fosse selecionado na Universidade Católica para estudar em Harvard

como bolsista de ação afirmativa, foi uma conquista dele e uma vitória de todos aqueles que, desde o começo dos anos 1990 construíam na PUC-Rio um programa de ações afirmativas verdadeiramente pioneiro no Brasil. Tudo isso, uma década antes de que as cotas raciais no ensino superior se tornassem obrigatórias em 2003. Passadas duas décadas, o texto que aqui se segue emociona entrevistadora e entrevistado, e trás esperança de que as utopias um dia se encarnem plenamente, em todos os lugares, em todos os territórios, para todos e todas, como deseja a Declaração Universal dos Direitos Humanos, desde 1948.

Carlos Humberto and I met in the early 2000s at the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro, he as a student in the Undergraduate Program in Geography and Environment, I as a professor in the Postgraduate Program in Social Work. He as a Member of the Academic Directory of PUC-Rio, I as Coordinator of an international exchange program, involving students from Notre Dame and Harvard Universities in the United States and the University of São Paulo and PUC-Rio in Brazil. With the support of the funding agencies FIPSE (USA) and CAPES (BR), we developed a challenging experience for all those higher education institutions, of a student exchange program with focus on entrepreneurship and social inclusion. It was necessary to struggle to ensure that such pilot became truly inclusive, and the issue of racism had to be faced by everyone with courage and some discomfort. Ensuring that Carlos Humberto, a young black and anti-racist activist, who grew up in Baixada Fluminense and adheres to an African-based religion, was selected at the Catholic University to study at Harvard as an affirmative action scholarship holder, was his personal achievement and a victory for all those who, since the early 1990s, at PUC-Rio, built a truly pioneering affirmative action program in Brazil. All this, a decade before racial quotas in higher education became mandatory in 2003. Two decades later, the text that follows moves interviewer and interviewee, and brings hope that utopias will one day be fully embodied, in every place, in all territories, for everyone, as desired by the Universal Declaration of Human Rights, since 1948.

Denise — Caro Carlos, quero começar esta entrevista agradecendo você por esta sua importante contribuição para a revista *Letramento SocioAmbiental.* O impacto social de programas educacionais incluidores e democratizantes é uma das questões que mais mobilizam o *Instituto E.V.A.* na atualidade. Por esta razão, depoimentos como o seu, cujo percurso é tão exitoso e inspirador, são testemunhos valiosos que têm a potência de validar a educação formal como ferramenta de superação das desigualdades sociais no Brasil. Gostaria, portanto, de convidá-lo a principiar esta entrevista descrevendo e refletindo sobre as suas experiências na educação formal, destacando a relevância que as diferentes passagens por instituições escolares tiveram no seu desenvolvimento como empreendedor social e ativista antirracista.

Carlos Humberto - Olá, professora. Me emociona bastante esse reencontro e a possibilidade de falar um pouco da minha história, uma vez que você foi uma pessoa fundamental na minha formação. Então, quero lhe agradecer e dizer que estou muito honrado em poder compartilhar essa experiência nesta entrevista.

Falar da minha trajetória na educação formal, passando por instituições de ensino públicas e privadas na Baixada Fluminense, em Nova Iguaçu, é falar de experiências de muitas dores e algumas delícias. Dores porque eu, como jovem, fui uma criança preta, gorda e que morava dentro de um terreiro... Nos meus primeiros 14 anos de vida morei em um terreiro. Então, vivi processos de muitas dores, de muito racismo, de muitas violências e microviolências dentro do ambiente escolar. Foram espaços que me trouxeram marcas profundas na minha trajetória.

Estudei em algumas escolas particulares da Baixada, que obviamente não têm o mesmo *status* das escolas particulares da Zona Sul do Rio de Janeiro. Ainda assim, eu estudava nessas escolas como bolsista. A empresa onde meu pai trabalhava ajudava no pagamento. Meu pai era funcionário de uma rede de lojas, cujo patrão, que era muito solícito e amigo dele, pagava boa parte da mensalidade. Com isso, meus primeiros anos no ensino formal foram dentro de escolas particulares de Nova Iguaçu. Nessas escolas, como eu era aluno bolsista, ainda que na Baixada Fluminense, eu também era um dos poucos negros. Lembro que as minhas muitas memórias da escola foram de viver situações de racismo. Eu tinha muita vergonha de morar no terreiro, de não ter uma casa como as outras crianças. E lembro que, às vezes, eu passava direto do portão da minha casa, para omitir que eu morava naquele espaço.

Tive muitos episódios em que fui alvo de brincadeiras racistas sobre minha moradia. E uma das formas de autodefesa era também me apropriar daquela microviolência e reproduzir violências. Eu fui um aluno muito reativo,

respondia aos professores, brigava na escola, mas tudo isso era uma reação ao desconforto e à violência que eu sofria. Por conta disso, fui convidado a me retirar de algumas escolas.

Lembro que a primeira experiência em que fui convidado a me retirar foi de uma escola onde sofri uma violência: um aluno me agrediu fisicamente. Eu reagi, e a diretora só me advertiu, não advertindo o aluno. Naquele momento, fiquei muito revoltado. Comecei a xingar, a me indignar e a questionar a diretora do porque eu estava sendo advertido. Esse episódio gerou muita repercussão. Já era o segundo episódio em que eu enfrentava a diretora.

O primeiro episódio, que ocorreu um pouco antes, a professora que mais me protegia, que era uma professora negra, sofreu também, diante da turma inteira, uma violência da diretora, que brigou com ela na frente da turma e a professora desmaiou em sala de aula. Eu fui o único aluno que saiu em defesa da professora, gritei com a diretora. Como consequência, essa atitude de revidar e me indignar com a situação de violência do segundo episódio, fui convidado a me retirar daquela escola.

Minha autodefesa era revidar e enfrentar as microviolências. Teve momentos em que fui advertido por situações, mesmo quando eu nem tinha ido à escola. Minha pele e meu lugar de moradia eram quase como uma afronta e eu era um aluno muito rejeitado nas escolas. Então, foram experiências de muitas dores, mas certamente tiveram algumas delícias.

Fiz amizades que carrego até hoje. Lembro que no ensino médio foi a primeira vez que estudei em uma turma com mais pessoas pretas. Esses amigos pretos se tornaram amigos para a vida toda. Criamos uma banda, saímos juntos, nos reconhecíamos uns nos outros. Isso realmente marcou minha trajetória.

Quando falamos da educação formal, é importante entender também que dentro das escolas se reproduzem conflitos que permeiam a sociedade. Esses conflitos também acontecem nesse ambiente. E eu fui fruto desses conflitos. Essa experiência de me posicionar, de reagir, de questionar e de afrontar acabou também me trazendo aspectos de formação que carrego até hoje na iniciativa que fundei como empreendedor social.

Denise — Ainda me lembro de uma ocasião em que, por razão de algum projeto que desenvolvíamos, fomos visitar o seu bairro de residência, na Baixada Fluminense. Recordo que aquela era uma comunidade que havia se formado a partir da luta pelo Direito à moradia, e que se tratava de uma ocupação urbana que se percebia como um "quilombo urbano". Creio que a própria nomenclatura das ruas remetia a esta "pertença territorial" e se não estou equivocada, nasceu ali a sua temática para o *Trabalho de Conclusão do Curso de Geografia*: os "territórios negros". Você gostaria de contar esta

história de pertença territorial/racial, explorando os nexos deste primeiro trabalho de pesquisa com o que veio depois no seu percurso?

Carlos Humberto — Isso mesmo, professora. A *Zumbi dos Palmares* é uma ocupação que se remete a um quilombo urbano. Na ocasião em que a senhora esteve na visita, estávamos desenvolvendo um projeto juntos para trabalhar essa dimensão socioambiental na comunidade. A ideia era fazermos a captação e também desenvolvermos esse projeto em parceria com a Associação de Moradores. Eu era uma das lideranças desse projeto, que estava associado também a outras iniciativas que realizávamos no bairro, como o *Núcleo de Pré-vestibular Comunitário para Negros e Carentes Zumbi dos Palmares*, que tinha o nome da comunidade.

Essa comunidade se formou no final da década de 1980 e foi também meu objeto de pesquisa de conclusão do curso, porque ela remonta à minha própria história. No final da década de 80, alguns descendentes de um remanescente de quilombo que havia no município de Nova Iguaçu, o *Kauãza*, se espalharam por todo o município. No início daquela década houve uma grande enchente que impactou muitas famílias, fazendo com que elas perdessem suas casas e tudo o que tinham.

Essas famílias, com o apoio de uma frente da Igreja Católica ligada à *Teologia da Libertação* e à *Pastoral da Terra*, se organizaram para ocupar um terreno ocioso no bairro de Comendador Soares, hoje um distrito de Nova Iguaçu. Esse grande terreno foi ocupado por cerca de 180 famílias, que durante alguns dias viveram episódios de extremo conflito, pois rapidamente a polícia, de forma muito agressiva, tentou retirar a população daquele local. O terreno estava ocioso havia muitos anos, era improdutivo e já servia como foco de mosquitos e depósito de dejetos e resíduos despejados pela própria prefeitura.

Essas famílias rapidamente se organizaram, dividiram o terreno em lotes e montaram seus acampamentos. Logo nos primeiros dias, houve um grande confronto com a polícia, mas um elemento foi muito importante na resistência dessa comunidade e na história que se construiu a partir daí, chegando até os dias de hoje. A comunidade começou a se organizar em reuniões diárias no entorno de uma árvore, uma figueira, que fica no que hoje é o centro da praça. Nessas reuniões, os grupos se dividiam em tarefas: preparo das refeições, segurança noturna para proteger as pessoas enquanto dormiam, entre outras. Essas brigadas, construídas de maneira participativa, se tornaram uma célula de formação política para aquelas pessoas.

Ao longo dos dias de ocupação do terreno, a comunidade entendeu que, assim como estavam conquistando o direito à moradia, seria importante trazer para o bairro nomes de representações emblemáticas da resistência negra. Assim, a comunidade recebeu o nome de *Zumbi dos Palmares*, e todas as ruas

fazem referência a resistências da luta do povo negro: há a *Rua dos Palmares*, a *Rua Anastácia* e várias outras que resgatam essa história de luta.

Essa história faz parte da minha formação. Eu estava ali, vivi aquilo, minha família estava ali. Eu morava dentro de um terreiro que ficava nesse bairro também. Então, quando cheguei à graduação, no final do curso de Geografia, entendi que em algum momento precisava contar essa história. Não sabia ao certo como, pois o conceito de "territorialidades negras" ainda não era amplamente discutido, sobretudo na Geografia da PUC-Rio, onde estudei. Busquei algumas referências bibliográficas que já abordavam esse conceito, como Stuart Hall, Andrelino Campos e outras e outras fontes que me permitiram desenvolver o trabalho que foi rejeitado no Departamento de Geografia da PUC. Alguns professores alegavam que não existiam territorialidades negras, mesmo quando já havia um mapeamento no Brasil feito por Rafael Sanzio em parceria com o IBGE, no qual eu já havia trabalhado como estagiário na Diretoria de Geografia, inclusive produzindo textos sobre territorialidades negras e quilombos. No entanto, havia uma negação quanto à leitura dos territórios ocupados por populações negras.

Foi muito difícil desenvolver esse trabalho, e só consegui concluí-lo porque encontrei fora da Geografia uma professora que além de profunda conhecedora sobre resistências negras e sua uma vasta bibliografia, topou me orientar. O Departamento formalmente não tinha alguém que dominasse esse tema, então permitiu que eu tivesse uma co-orientação, que na verdade foi minha principal orientação, da professora Denise, com quem estou falando agora.

Dentro da PUC-Rio, ela era uma das principais responsáveis pelas leituras progressistas em relação à superação do racismo. Foi nesse ambiente fértil e acolhedor que pude desenvolver meu trabalho. Não foi facil, fui desacreditado dentro do próprio curso, mas hoje, olhando pra trás, percebo o quanto foi importante e relevante esse posicionamento e não abrir mão de defender o tema, dentro da Geografia da PUC.

Talvez o trabalho nem tenha sido tão bom, mas pela importância de abrir uma frente para aquele Departamento produzir pesquisas sobre a complexidade do racismo em nossa sociedade tenha deixado um legado do qual eu nem mesmo imaginava.

Denise — Jamais irei me esquecer do dia em que recebi uma cópia da sua entrevista publicada no jornal *The New York Times*, que aliás foi reproduzida em jornais brasileiros em seguida. Você e a *Lise* haviam chamado a atenção em *Massachussets*, por se tratar dos primeiros bolsistas de ações afirmativas na Universidade de Harvard. Depois vieram outras experiências internacionais, no México se estou correta. Como você descreveria estas duas experiências e

qual é hoje a sua leitura-crítica destes "olhares de encantamento diante do exótico" que viveu nestas experiências?

Carlos Humberto — Bem, falar desses lugares que percorri e que continuo percorrendo é falar de *Exú* e de meu pai *Oxóssi*, na minha vida, sobre o quanto eles agiram e foram presentes, e o quanto essas ancestralidades me alimentaram, me apoiaram, me abriram oportunidades e me deram força em momentos muito solitários e desafiadores. Eu não consigo lembrar de cada um desses lugares em que estive ou que venho ocupando sem agradecer diariamente a essas ancestralidades por todas essas conquistas.

Falar de Harvard é abordar uma situação muito complexa. Eu jamais sonhei, planejei ou sequer pensei em fazer um intercâmbio em uma universidade como a Universidade de Harvard, ou em qualquer outra universidade. Isso não estava nos meus planos, e olha que sempre fui uma pessoa que olhou para o futuro, mas eu não me via nesse futuro. Muitos amigos próximos e pessoas queridas tinham esse sonho, já que a PUC-Rio facilitava o acesso à intercâmbio dos estudantes. Eu fiquei sabendo disso por conta de meu trabalho como estagiário do Núcleo de Meio Ambiente da PUC e também do NIREMA, que é o *Núcleo de Reflexão e Memória Afrodescendente*. Trabalhando lá, tomei conhecimento de um programa de intercâmbio voltado para fomentar a ida de estudantes negros e pobres para universidades internacionais.

Quando o processo seletivo foi aberto, percebi que as pessoas que estavam se inscrevendo não eram, em sua maioria, aquelas que realmente se encaixavam no perfil. Além disso, o departamento responsável pela divulgação, ao dar visibilidade ao projeto, não o fez de maneira ampla, o que limitou a possibilidade de estudantes negros e pobres realmente se candidatarem. Diante dessa situação, mobilizei estudantes negros, pobres e bolsistas da PUC-Rio. A universidade foi uma das primeiras a validar a tese de ações afirmativas, oferecendo bolsas integrais a estudantes negros e pobres, incluindo alguns benefícios como alimentação, moradia e transporte. Dentro dessa política, muitos dos bolsistas eram estudantes negros da Baixada Fluminense, vindos de pré-vestibulares comunitários. Organizei essa mobilização para denunciar a falta de transparência no processo e para garantir que mais estudantes negros e pobres concorressem.

Minha inscrição foi, portanto, uma inscrição política, pois meu objetivo era incentivar outros a se inscreverem. Muitos dos meus amigos e colegas, que sonhavam em fazer intercâmbio, ficaram receosos de se associar à mobilização, temendo que isso diminuísse suas chances, quando na verdade era o contrário: precisávamos nos mobilizar para garantir que mais bolsistas negros e pobres se inscrevessem. Nesse processo, fui um dos selecionados, pois um dos critérios decisivos passou a ser o perfil de liderança, atuação política e capacidade de

multiplicar a experiência. Fui selecionado junto com *Lise*, uma estudante da Rocinha, também de um pré-vestibular comunitário, e juntos fomos para Harvard Summer School.

Quando cheguemos lá, foi surreal. Não acreditava que estava ali, mas me comprometi a usar aquela experiência para abrir mais oportunidades para outros estudantes negros e pobres. Realizei um documentário sobre a comunidade *Zumbi dos Palmares*, que apresentei tanto em Harvard, no *David Rockefeller Center for Brazilian Studies* (o departamento que acolheu aquela experiência), quanto no Fórum Social Mundial, evento no qual ajudei na construção enquanto trabalhava como voluntário numa organização que apoiava imigrantes ilegais, o *Brazilian Immigrant Center*. Trabalhando nessa organização, colaborei com o Fórum e participei de alguns espaços onde compartilhei minha experiência.

Minha abordagem não era mostrar que estar ali era um objetivo acessível a outros jovens negros brasileiros, mas sim destacar o quanto muitos sonhavam com essa oportunidade, que ainda era extremamente limitada. Meu objetivo era mapear possibilidades para que jovens negros de outras comunidades também tivessem a chance de vivenciar um intercâmbio.

Essa experiência me abriu portas para dialogar com grupos de estudiosos sobre o Brasil e me conectou com pessoas envolvidas em grandes mobilizações, não apenas para o *Fórum Social Mundial*, que me proporcionaram novos espaços de fala. Já na primeira semana em Harvard, houve uma mobilização internacional em apoio ao primeiro governo do Presidente Lula (2003), e uma matéria do *New York Times* abordou a questão das ações afirmativas, na qual eu e *Lise* fomos referências. Muito do que mobilizei lá, junto com diversas organizações, contribuiu para sermos mencionados nesta matéria.

Essa foi a experiência em Harvard. A experiência no México também se desenvolveu nesse contexto...

Falar da experiência no México também é algo muito peculiar. Foi uma vivência que, se não tivesse ocorrido, não sei se eu estaria aqui para contar essa história. Em 2006, assim que concluí minha graduação, comecei a trabalhar em um programa pelo qual eu tinha muitas reticências quanto ao que ele representava, mas nutria um grande amor pelo trabalho na ponta. Esse era um programa que atuava com jovens de periferias e favelas do Rio de Janeiro, preparando-os para serem guias de turísmo durante os Jogos Pan-Americanos. Eles não eram guias profissionais, mas guias de apoio, e esse projeto me permitiu trabalhar dentro de comunidades como Acari e Morro do Macaco.

O projeto, financiado pela Secretaria de Segurança do Estado do Rio de Janeiro, já era questionável em si, pois a ideia da Secretaria de Segurança trabalhar com políticas de turismo e inclusão era paradoxal. No entanto, o trabalho realizado nas comunidades era significativo. Eu atuava em três

localidades: Morro do Macaco, Bento Ribeiro Dantas e Acari, no Quilombo, em um espaço fundado pelo Candeias.

Dentro desse projeto, desenvolvia aulas de guia de turismo. Eu costumava sair do material didático tradicional e, junto com os jovens, criava "mapas falantes" de suas realidades, de seus territórios, para que esses mapas se tornassem guias turísticos. Esses mapas destacavam uma série de referências que poderiam gerar visitações e com isso, trabalhava a autoestima daqueles jovens ao apresentarem suas histórias e memórias.

Em uma das ocasiões em que fui ao Morro do Macaco, um dos alunos foi brutalmente agredido por um policial que realizava uma operação na favela. Eu tentei intervir, pois o aluno estava em aula e o policial o havia retirado. Enfrentei o policial e me coloquei na frente do aluno, mas fui ameaçado de morte. Na semana seguinte, quando cheguei para dar aula, ao descer na estação de trem ao lado da UERJ, a liderança da comunidade e vários alunos me esperavam, pedindo que eu não subisse o morro, pois o policial estava preparado para me matar. Decidi não subir naquele dia; ao invés disso, fizemos um trabalho ali mesmo, visitando a UERJ e seus arredores. Porém, na semana seguinte, eu estava determinado a continuar com o trabalho, até que, naquele mesmo dia, recebi um convite de um amigo do movimento de luta por moradia, com o qual eu também atuava, especialmente em trabalhos de alfabetização de jovens e adultos.

Além disso, eu coordenava um Pré-vestibular Comunitário para Negros e Carentes, e foi através dessa minha atuação política que esse amigo me indicou para participar de uma viagem em um projeto de um navio japonês, pertencente a uma organização que promovia um cruzeiro ao redor do mundo, apresentando as realidades sociais, políticas, econômicas e paisagísticas dos diferentes continentes. Em cada continente visitado, líderes de movimentos sociais eram convidados para embarcar e compartilhar suas experiências. Fui um dos quatro brasileiros selecionados para participar, embarcando na Venezuela, onde passamos uma semana. Logo percebi que o navio tinha uma representatividade política ainda maior, pois foi recebido pelo Presidente da República e Ministros de Estado, e havia toda uma agenda institucional.

Embarquei na Venezuela e desembarquei no México. Durante a viagem, conheci uma professora mexicana que me convidou para realizar um mini-curso com ela no México. Decidi ficar por lá, já que, meses depois, eu tinha um casamento para participar, de um amigo que foi meu colega de quarto em Harvard. Permanecer no México me abriu oportunidades de trabalho; comecei a atuar em uma pesquisa com essa professora, que era psicóloga e fazia um trabalho terapêutico através da arte, especialmente com *títeres* (marionetes). Durante esse período, também tive a chance de palestrar na UNAM

(Universidad Nacional Autónoma de M'xico), uma das maiores universidades da América Latina.

Fiquei no México por quase nove meses, período no qual aprendi metodologias que até hoje influenciam o trabalho que desenvolvemos na *Diáspora*, além de aprofundar meu entendimento sobre as comunidades afro-latinas. Visitei lugares como Oaxaca e Veracruz, onde tive acesso a experiências ancestrais que alimentam a conexão que buscamos fomentar entre pessoas e suas histórias, territórios e vivências na atuação da *Diaspora.Black*.

Denise — Durante os anos em que trabalhamos na PUC-Rio pela inclusão racial, territorial e econômica de estudantes provenientes dos espaços de pobreza do Rio de Janeiro, muitas vezes ouvimos relatos até dolorosos do que naquele momento se chamava de "dupla exclusão". Você sentiu isso? Como foi voltar ao Brasil depois de tudo o que viveu no exterior? Que impacto foi transbordado da sua experiência pessoal para a sua comunidade de origem?

Carlos Humberto — Bom, essa é uma pergunta muito interessante porque retrata o cenário de um Brasil com discussões que emergiram nos últimos 20 anos. Lembrando que aquele era o contexto do início do primeiro mandato do Presidente Lula (2003-2011), com grande expectativa em relação a políticas sociais, reforma agrária e políticas de enfrentamento ao racismo. O debate sobre o racismo já era uma agenda do movimento negro, articulada de forma embrionária antes do governo Lula, ainda no governo Fernando Henrique. Existia uma expectativa, mas, naquele momento, o debate sobre o racismo não era tão amplo na sociedade brasileira. Havia muitos posicionamentos que consideravam o tema como vitimismo, ou até falavam de racismo reverso, argumentando que essa agenda era desnecessária.

Dentro desse contexto, na PUC-Rio, que foi a primeira universidade a validar um programa de ações afirmativas, houve um movimento importante que se expandiu posteriormente para a UERJ e outras universidades do Brasil. A PUC validou essa tese ao oferecer bolsas para estudantes negros e vindos de pré-vestibulares comunitários, ou seja, negros e periféricos, além de algumas políticas de benefício, como alimentação e transporte. Isso possibilitou a participação de um grupo muito pequeno, mas incisivo, de estudantes negros e bolsistas em uma universidade que era tradicionalmente de elite no Rio de Janeiro. Esses estudantes começaram a se organizar, já que muitos vinham de movimentos de pré-vestibulares organizados, e isso facilitava a articulação para enfrentar os desafios de alimentação e moradia. Até hoje, lembramos que, quem conseguiu o benefício de alimentação, dividia um prato com três ou quatro pessoas, o que já era uma forma de subversão e organização política.

Ao chegar na PUC-Rio, encontrei uma rede que me acolheu e me abraçou, e imediatamente me envolvi no movimento estudantil da Geografia e no DCE (Diretório Central dos Estudantes). Nossa chapa, composta em grande parte por estudantes oriundos de pré-vestibulares e negros, foi eleita. Minha participação foi natural, pois eu já vinha de uma trajetória de militância em pré-vestibulares e grupos jovens da igreja, onde eu coordenava atividades. Essa experiência política se estendeu para o ambiente universitário.

Quando tive as experiências de intercâmbio nos Estados Unidos e no México, carregava uma auto-cobrança de multiplicar essas vivências, pois sabia que, ainda que não fossem sonhos meus, muitas pessoas dariam muito para viver aquelas oportunidades. Tanto nos Estados Unidos, quanto no México, eu constantemente buscava maneiras de viabilizar que outros estudantes negros pudessem ter as mesmas oportunidades, conectando possibilidades e experiências. Com isso, construí uma agenda de contatos com várias lideranças destes países. Essas conexões me permitiram não só me engajar em diversos movimentos internacionais e aqui, mas também colaborou na ampliação do apoio na luta pelas ações afirmativas no Brasil, naquele momento.

Quando voltei do México, me engajei, junto com alguns colegas do movimento de pré-vestibulares, na construção de um documentário sobre o PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes). Fizemos algumas gravações e realizamos projetos em parceria com organizações que conheci durante as viagens. Meu retorno foi marcado por essa agenda de multiplicação e construção de pontes, algo que vem da minha própria história de vida. Morei em um terreiro por 14 anos, um espaço que se tornou minha casa, onde entendi o que significa acolhimento e ancestralidade. Crescendo nesse ambiente, com uma mãe que adotou vários irmãos como parte fundamental da nossa família, aprendi o valor de multiplicar e acolher.

Essas viagens reforçaram minha vontade de criar possibilidades de conexão e multiplicação. Uma das experiências mais emocionantes após meu retorno foi trabalhar com *Azoilda Loureto da Trindade*, uma grande pedagoga que foi fundamental na construção de uma metodologia educativa e pedagógica antirracista. Azoilda, que trabalhou com Paulo Freire e Darcy Ribeiro, desenvolveu políticas educacionais com foco em referências afrocentradas, desafiando as metodologias eurocentradas predominantes no ensino brasileiro. Trabalhando com ela, tive o privilégio de promover o encontro entre essa professora mexicana, com quem trabalhei, e Azoilda Loureto. Ambas tinham abordagens pedagógicas similares, embora atuassem em campos diferentes, e eu tive a honra de mediar e participar desse encontro. Essa experiência foi marcante e continua sendo uma referência metodológica no trabalho que desenvolvemos na *Diaspora.Black*.

Denise - Agora falemos sobre o seu crescimento profissional. Sei que você teve passagens pelo IBGE, pelo Instituto Pereira Passos (IPP) e pelo Canal Futura. Como um jovem adulto negro, que é academicamente letrado, graduado em uma prestigiada universidade e com um currículo extraordinário como o seu é tratado pelo mercado de trabalho? A pergunta aqui é: a educação formal de qualidade supera o racismo, os preconceitos, os privilégios e a xenofobia? Qual a sua percepção sobre isso?

Carlos Humberto — Eu acredito muito na Educação, sobretudo no conhecimento. Na *Diáspora*, trazemos esse compromisso de promover o conhecimento sobre lugares, pessoas, histórias e narrativas, a partir de duas unidades de negócios. Uma delas é o turismo, pois acreditamos que o turismo é uma ferramenta pedagógica e educativa; quando você conhece um lugar, ele jamais sai de você. O lugar, as histórias, o cheiro, o sabor, isso traz não apenas conhecimento, mas a possibilidade de entender a partir da vivência prática.

Acreditamos nessa ferramenta pedagógica que é o turismo. Além disso, trabalhamos com treinamentos e consultorias para abordar questões de diversidade, letramento, antirracismo e outros temas. Portanto, o conhecimento é realmente uma chave para a transformação e deve ser tratado a partir de uma perspectiva educativa. Sem dúvida, a educação foi uma das fontes de transformação na minha vida, e essa educação esteve presente tanto nos espaços formais, quanto em outros contextos que me formaram.

Tive experiências nas escolas pelas quais passei, com muitas dores, mas também com algumas delícias. Além disso, outros espaços foram fundamentais para a minha formação. Minha primeira formação foi a partir da vivência em um terreiro de Umbanda, onde aprendi valores que hoje compõem o mosaico de conhecimentos que carrego. Nesse ambiente, aprendi o sentido de acolhimento, de ancestralidade e a importância da alimentação compartilhada, algo muito comum em um terreiro. Essas experiências me moldaram. Também participei de coletivos desde jovem; lembro que, na adolescência, havia um grupo no bairro que se reunia para organizar festas. Aquilo já era uma organização subversiva e contra-hegemônica, pois morávamos em *Morro Agudo* como era conhecido o bairro de *Nova Iguaçu* onde morei e que oficialmente se chamava *Comendador Soares*, onde não tinha muitas opções de atividades culturais ou de lazer para crianças e adolescentes. Então, nos organizamos, criando uma estrutura para fomentar o nosso lazer. Fazíamos camisetas, e todos os finais de semana organizávamos festas, onde cada um contribuía com algo. Dessa forma, jovens e adolescentes pobres conseguiam se divertir de maneira organizada e coletiva no que era chamado de festa americana.

A segunda referência foi a *Pastoral da Juventude*, frente da Igreja Católica ligada à *Teologia da Libertação*. Coordenei um grupo de jovens

chamado *Luende*, um nome que sugeri na época, significando *"Lutamos Unidos em Nome de Deus"*. Nessa jornada, comecei a ter acesso aos conflitos sociais, de terra, ao racismo — temas que não eram discutidos na minha família ou no cotidiano. A *Pastoral da Juventude* me trouxe um conhecimento profundo das realidades e desigualdades brasileiras, e a partir daí passei a me engajar em movimentos de pré-vestibulares para negros e carentes, na luta por moradias e em outras organizações.

Esses espaços foram fundamentais na minha formação, trabalhando dimensões de conhecimento, luta, organização política e metodologias. Durante essa trajetória, apesar de falar muito na primeira pessoa, aprendi e compartilhei muito nesses diferentes espaços, o que acabou abrindo oportunidades profissionais. Fiz duas graduações em Geografia: a primeira em uma universidade particular na Zona Oeste do Rio de Janeiro, a *Simonsen*, que não me qualificava suficientemente para o mercado de trabalho na área.

Participei de movimentos de pré-vestibulares comunitários mais para estimular outras pessoas do que por um desejo real de cursar uma universidade. Busquei a universidade como uma maneira de escapar do serviço militar, pois descobri que, ao estar matriculado, poderia ingressar como oficial, o que significava trabalhar menos e ganhar melhor. Assim, me matriculei em uma faculdade que prometia bolsa de estudos, mas acabei endividado.

Estudava na Zona Oeste, morava em Nova Iguaçu e trabalhava no Centro do Rio de Janeiro, entregando máquinas copiadoras de 200 quilos ou atuando como *officeboy*. Quando comecei a estudar Geografia, passei a almejar trabalhar na área. Identifiquei três lugares onde queria estagiar: o *Instituto Pereira Passos*, a *Diretoria de Geografia do IBGE* e a *Embrapa*. Persisti em deixar meu currículo, apesar de me dizerem que estudantes da minha faculdade não eram aceitos. Eventualmente, fui chamado para estagiar nos três lugares. Foi desafiador, mas consegui. No entanto, percebi que a formação oferecida pela *Simonsen* não me preparava para as pesquisas que eu precisava realizar.

Decidi então tentar a transferência para outras universidades, incluindo a PUC-Rio, que já trabalhava com ações afirmativas. Consegui a transferência para a PUC, onde recomecei do primeiro período. Lá, tive acesso a mais possibilidades acadêmicas, o que abriu novas portas. Retornei aos estágios anteriores e, no IBGE, tive a oportunidade de assinar uma publicação sobre mapeamento de comunidades quilombolas e indígenas no Brasil. No *Instituto Pereira Passos*, trabalhei com mapeamento de favelas, e na *Embrapa Solos*, com relevos, o que aprofundou minha formação e me abriu oportunidades de trabalho assim que me formei.

A primeira oportunidade profissional no pós-universidade, foi em um projeto que formava jovens de favelas do Rio de Janeiro como guias durante os Jogos Pan-Americanos. Depois, fui trabalhar na *Vale do Rio Doce* e esse foi um

momento muito complexo e difícil. Ao mesmo tempo que tive a oportunidade de acessar um dos maiores salários que eu já tive e de ter todo orgulho da família por essa conquista, não me reconhecia no trabalho, na equipe e nas experiências racistas que permeavam minha atuação e uma das mais impactantes foi a exigência de cortar meus dreads, pois alegavam que não era uma boa aparência para empresa. Isso foi como oprimir minha própria identidade e no cotidiano as únicas poucas pessoas pretas no andar da Presidência da Vale, onde ficava meu escritório era eu, mas duas pessoas que atuavam no operacional, toda a equipe da limpeza e garçons que serviam o andar. Eu era o único naquela posição e sem nenhuma motivação além do salário é óbvio que isso me deixou em depressão. Por isso fiquei apenas cinco meses nessa organização.

Em seguida, fui convidado a trabalhar na UNICEF em um grande projeto com juventudes periféricas do Rio e depois na *Redes da Maré*, coordenando projetos educacionais. Mais tarde, fui selecionado para a *Fundação Roberto Marinho*, no *Canal Futura*, onde tive uma atuação regional e depois nacional, desenvolvendo projetos em áreas como enfrentamento ao trabalho infantil, violência sexual e o extermínio da juventude negra. Porém tive outras experiências em coordenação de projetos e coordenação pedagógica, em organizações como *Observatório de Favelas* e algumas prefeituras, como a de Nova Iguaçu.

Essas experiências me trouxeram elementos determinantes que se fundiram na criação da *Diáspora.Black*, junto com meus sócios, onde hoje continuamos esse trabalho.

Denise — Por algum tempo você saiu do meu radar. E então comecei a ver nascer e florescer a *Diáspora.Black*, principalmente através das redes sociais. Creio que acompanhei os seus primeiros movimentos de *crowdfunding*, torcendo pelo sucesso das experiências de *hostels* em favelas do Rio de Janeiro, que começavam a brotar, nas quais vocês engataram ressignificando o "turismo de favela" branco e desqualificador nas comunidades locais. Hoje visito o *website* da *Diáspora* (https://diaspora.black) e observo que para além da "hospedagem" há a possibilidade da "experiência", e o fio condutor é a identidade racial e suas múltiplas expressões culturais. Você poderia contar esta história, destacando quais os nexos que identifica com a formação que você recebeu através da educação formal?

Carlos Humberto — Falando um pouco desse meu sumiço e das circunstâncias que me fizeram fundar a *Diáspora*, ao lado dos meus sócios, e também o que é a *Diáspora* hoje, é falar da última década, dos últimos dez, doze anos da minha vida. Esse trabalho na *Fundação Roberto Marinho*, no *Canal*

Futura, era um trabalho de muito prestígio, porque além de eu ganhar muito bem, na época eu tinha alguns privilégios e benefícios de viagens, de carro à disposição para essas agendas, mas eu estava ali por um grande objetivo. Eu tinha o objetivo de oferecer uma casa digna para minha mãe.

Como citei anteriormente, nós moramos no terreiro durante 14 anos e depois que nós mudamos para nossa casa, era uma casa muito precária, de alvenaria, em condições muito difíceis e a gente nunca conseguia concluir a obra. Foi um processo, até que esse trabalho, na *Fundação Vale*, eu comecei a fazer algumas coisas, mas quando ingressei na *Fundação Roberto Marinho*, na gerência de mobilização do *Canal Futura*, onde eu fiquei sete ou oito anos, tive melhores condições de oferecer uma casa digna para minha mãe.

Então, minha mãe, que era uma pessoa muito extraordinária, uma pessoa fora da curva, eu já contei que ela tinha uma vocação maternal para além de seu útero, como falava minha mãe *Beata de Iemanjá*, minha outra mãe também, minha mãe ancestral. Minha mãe biológica, *Marileia* ou *Léia*, como era conhecida, também era uma pessoa muito comunicativa, uma pessoa que tinha muita fé, sabe? Então, ela era muito admirada pela fé, era uma pessoa que, por onde ela passasse, ela era muito percebida, era muito acolhida, as pessoas falavam muito com ela, onde ela chegava, nada ficava no lugar, era uma pessoa extraordinária mesmo.

Então, minha mãe, sonhava com uma casa, ela era cozinheira e queria uma casa com uma cozinha de novela, ela fez questão que a casa fosse rosa para o bairro inteiro ver que ela tinha uma casa nova. Então, eu promovi, tive a felicidade de conseguir promover esse grande sonho da minha mãe, que era ter uma casa lindamente digna.

Mas, depois de cinco meses que a obra terminou, e foram períodos que minha mãe estava muito, muito feliz, depois de cinco meses, minha mãe faleceu. E aí, quando minha mãe faleceu, foi quase como um buraco que se abriu no chão, em 2013.

Então, como eu trabalhava no *Canal Futura* e sempre fui muito *workaholic*, sobretudo com as agendas que eu gostava, tive grandes oportunidades, inclusive de viajar internacionalmente, representando a organização. O trabalho foi meu refúgio para superar aquela perda: o buraco que se abriu. Em 2015, uma das pessoas com quem eu trabalhava bastante, a *Azoilda*, que fazia a gestão pedagógica do projeto *A Cor da Cultura*, que foi uma grande iniciativa que desenvolveu ferramentas pedagógicas e metodologias para implementação da 10.639 e 11.645 faleceu e na sequência, a morte da *Zô*, uma outra pessoa que fez parte da minha formação também, nessa agenda de *Direitos da Criança e do Adolescente*, que foi a *Tiana Sento Sé*, foi sucumbida também por câncer, assim como a *Azoilda* e faleceu no mesmo ano. Ambas as perdas foram muito dolorosas, mas deixaram grandes aprendizados.

Então, foram três perdas que mexeram profundamente comigo. Nesse momento, eu estava muito fragilizado e com a necessidade de buscar outras coisas, e foi exatamente no momento em que eu tiro férias, e tinha muito tempo que eu não tirava férias, da *Fundação Roberto Marinho*, do *Canal Futura*, e fui fazer um mochilão pela América do Sul, que era um sonho. Mas, o que era uma viagem de lazer ou de férias, se tornou uma viagem de trabalho, porque no meio da viagem, eu criei um projeto para visitar e oferecer oficinas de audiovisual, como ferramenta política para jovens de comunidades tradicionais negras da América Latina, que são os Palenques, que seriam nossos *Quilombos*.

Assim, criei esse projeto e comecei a buscar e visitar lugares, e se tornou uma viagem de trabalho. O que seria umas férias de um mês, se tornou um período de três meses que eu fiquei viajando, abandonei praticamente o trabalho no *Canal Futura*, em um contexto de muitas mudanças na *Fundação*, pessoas sendo demitidas e eu buscando outros horizontes. Então, quando eu voltei para assinar a minha demissão, foi um momento muito desafiador, porque eu tive um benefício por uma generosidade da minha gestora, na época, a minha gerente, a *Ana Paula Brandão*, que permitiu ficar com plano de saúde durante seis meses e realizando alguns exames, fui diagnosticado com um tumor na cabeça, e esse tumor estava no centro da minha cabeça.

No mesmo momento, fui intimado por Ogun, a me iniciar no Candomblé de maneira emergencial.

Eu que já frequentava o *Ilê Omiojuaro* há oito anos, terreiro de candomblé fundado por *Mãe Beata de Iemanjá*, tive que me iniciar rapidamente, concomitantemente a esse diagnóstico, um diagnóstico que eu não tinha compartilhado com ninguém, porque não deu tempo. E, quando eu saí da iniciação, foi esse grande divisor de águas em minha vida.

Eu saio com o tumor diagnosticado como calcificado, ou seja, o tumor estava curado.

Foi como renascer, já não tinha mais trabalho e com a necessidade de fazer outra coisa, e no momento estava tentando concluir o mestrado, escrevendo uma dissertação sobre enfrentamento ao extermínio da juventude negra, o que foi algo muito caro para mim, porque minha dissertação trabalhava também como a imprensa noticiava a execução desses jovens negros na Baixada. E, nesse levantamento, eu me deparei com a minha própria história. Meu primo, meu irmão que foram brutalmente executados, essas histórias de violências profundas, que saíam em capas de jornais das décadas de 1980 e 1990, que eu preferia não ver, eu tive que ver durante a minha dissertação e isso me foi muito doloroso, e eu lembro que em uma das noites que eu estava concluindo o texto da dissertação, eu entendi que eu não queria, que eu ia fechar aquele texto, mas que não queria trabalhar mais com morte.

Eu já havia trabalhado no enfrentamento ao extermínio da juventude há algum tempo, participando de fóruns, produzindo essa pesquisa, mas eu entendi que eu precisava trabalhar com vida naquela madrugada. Neste período que estava de preceito, concluindo a dissertação e que ao mesmo tempo estava acontecendo no Rio de Janeiro, as Olimpíadas, eu estava ali imerso naquela produção sobre luto, e eu entendi que eu não queria mais trabalhar com luto, que eu precisava trabalhar com vida. E, durante as Olimpíadas, muitos casos de racismo que aconteceram na cidade, as pessoas me ligavam, mandavam mensagem buscando alguma ajuda comigo, porque sabiam que eu tinha trabalhado no canal de TV.

Então, durante aquela efervescência de coisas acontecendo, nasceu a *Diáspora.Black*. Desde o início, a gente sempre soube o que queria, o que a *Diáspora* seria, e nós somos exatamente o que nós sonhamos lá atrás. Nesse momento, a gente entendeu que era necessário trabalhar com turismo afrocentrado, não só na perspectiva de ofertas de lugares, porque a gente entendia que, no catálogo de turismo formal das agências, não estava contemplando toda a contribuição da população negra na cultura, na história, na paisagem, nas diferentes estruturas socioambientais.

Então, a gente entendeu a necessidade de incluir o que chamamos de *Afroturismo* neste catálogo, mas nós entendemos também que trabalhar com turismo afrocentrado exigia que o mercado estivesse preparado. Então, deveríamos trabalhar também, com essa dimensão de treinamentos e consultorias. E, a partir daí, nasce a *Diaspora.Black*.

Eu tive um apoio muito importante de um amigo, que foi também aluno da PUC-Rio, que não era uma pessoa negra, era um jovem branco, mas que a gente tentou empreender algumas iniciativas na PUC, não tivemos sucesso por conta de alguns boicotes que sofremos de Departamentos e coordenadores da universidade. Então, ele foi uma pessoa estrutural para desenvolver os primeiros passos da *Diaspora.Black*. Me ajudando com a primeira página web, eu perguntava muito a ele, porque ele era um cara que já estava conectado à estrutura de tecnologia, o que eu precisava para desenvolver a *Diaspora.Black*.

E, ele esteve nas primeiras reuniões, eu lembro que ele foi a primeira pessoa que disse que a Diáspora era uma *startup*. E, quando ele falou isso, eu retruquei: Cara, você vem para cá dizer esses conceitos em inglês, o que nós somos, que é isso, meu irmão? Mas, depois eu saí daquela conversa e fui ler o *Startup Enxuta*, e aí eu vi que nós éramos sim uma *startup*, porque a gente teria uma estrutura de tecnologia para vender o *Afroturismo*, e que essa estrutura teria um pagamento, e que a gente, para ampliar o nosso trabalho, precisaria de uma série de ferramentas de tecnologia.

Então, a partir dali, nós nos entendemos como *startup,* e neste momento, a gente já fez um planejamento estratégico para a *Diáspora.Black*, tanto para

desenvolver a estrutura de tecnologia, para a venda do *Afroturismo*, quanto para desenvolver a estrutura de treinamento. Então, hoje estamos aqui, a *Diáspora* cresceu bastante, foi muito importante a gente sempre entender que, para crescer, precisava buscar conhecimento. Então, nós fomos mapeando os melhores lugares de formação, de negócio, desse setor de tecnologia.

Quando a gente se entendeu como *startup*, logo nos primeiros dias, não tínhamos dinheiro, a gente não tinha absolutamente nada. E para dar os primeiros passos, então, entendemos que a gente precisava ter algum dinheiro para investir no desenvolvimento da primeira versão da tecnologia, e também validar se o que estavamos propondo como negócio, se teria uma adesão. O que chamamos nessa primeira fase de um negócio, período de validação do *mínimo produto viável*, MVP.

Então, o primeiro passo da *Diaspora.Black* foi produzir uma campanha de *crowdfunding*, que tinha o objetivo de validar se as pessoas pagariam por um serviço de *Afroturismo* e captar anunciantes para plataforma. Concomitantemente iniciamos uma campanha de *crowdfunding* que, segundo *feedback* dos gestores do *website*, seria uma campanha muito ousada, porque o *ticket* médio de metas das campanhas da população negra era naquele momento era de 5 mil reais, e nós fizemos uma campanha de 15 mil reais. Então, o que foi muito ousado naquela época, acabou marcando uma primeira grande vitória, porque nós conseguimos alcançar a meta, e conseguimos mais de 100 anunciantes na primeira semana, quando esperamos no máximo 20 para validar. Nosso expectativa foi alimentada por essas primeiras conquistas e daí, entendemos que deveríamos avançar para os próximos passos.

Levantamos o primeiro recurso para contratar uma programadora, uma mulher preta, que desenvolveu os primeiros passos da *Diáspora*. Tivemos outros programadores também, mas foi a *Maria Rita* que desenvolveu mesmo os primeiros passos. E, a partir daí, compreendemos a necessidade de buscar formação para desenvolvermos o negócios.

Recorremos ao *Instituto Gênesis da PUC-Rio*, e chegamos a ser selecionados, mas era muito caro, não existia nenhum programa de inclusão ou bolsa para aquela incubadora de negócios, assim, não tivemos condições de entrar. Então, mapeamos as melhores acelerações gratuitas que teria no Rio, e passamos para a melhor da época e entramos para *Aceleradora de Negócios da Oi Futuro*, em parceria com a *Yunus Negócios Sociais*, em 2017 e lá trabalhamos no nosso negócio a validação da primeira fase da empresa. E nós fomos um dos negócios que mais se destacaram e, se eu não me engano, o único negócio que está de pé e cresceu até hoje.

Depois disso, o Rio se tornou pequeno, porque a gente participou de uma das melhores acelerações, é um momento que o Estado estava muito precário em investimento em negócios, sobretudo em negócios de impacto. Então, foi

momento de desenhar novas estratégias e miramos São Paulo. Fizemos um mapeamento das melhores acelerações em São Paulo, que encontramos a que seria lançada pela *Meta*, antigo *Facebook* que inaugurou no início de 2018 a primeira aceleração de negócios de impacto da empresa e uma das melhores da América Latina.

E lá fomos nós! Nós fomos um dos negócios que mais se destacaram entre dez que estiveram na aceleração. Dos dez negócios, apenas três existem até hoje e nós fomos um dos que mais cresceu.

O fato de ter passado por essa aceleração e ter sido uma das *startups* que mais entregou, que mais teve melhores resultados, nos habilitou a conversar com alguns fundos de investimento em negócios de impacto social, um dos fundos *Venture Capital* com quem conversamos, a *Vox Capital*, nos habilitou e iniciar uma diligência de captação e nós negociamos a possibilidade de validarmos uma tese de investimento em Equidade Racial.

Ao mesmo tempo fomos convidados pelo *Bradesco*, que tem um *hub* em São Paulo, que é um prédio que é gerido pelo *WeWork*, nesse prédio se concentram *startups* que são grandes promessas de se tornarem unicórnios, onde até hoje estamos sediados. A captação do investimento seguiu e fomos a primeira *startup* de afroempreendedores no país a receber um investimento por um Fundo tradicional. Um capital semente de 600 mil reais.

E hoje, a *Diaspora.Black* é uma empresa que trabalha o conhecimento de lugares, pessoas, histórias, narrativas, a partir do turismo, promovendo um turismo inclusivo, antirracista, um turismo que apresenta paisagens, lugares, cheiros e pessoas diversas, a partir de uma plataforma online www.diaspora.black. Uma plataforma que tem anúncios de hospedagens, que tem anúncios de pacotes de viagens, que tem anúncios de roteiros turísticos e também de experiências, vivências em quilombos, terreiros, comunidades indígenas, aldeias indígenas e uma série de outras comunidades tradicionais, com a possibilidade de vivenciar, experimentar e compartilhar o conhecimento desses lugares, em uma experiência turística extraordinária.

Para além do turismo da plataforma *Diaspora.Black*, a gente tem um catálogo de serviços para empresas, trabalhando treinamentos e consultorias com uma metodologia afrocentrada, exclusivo para aplicar letramentos raciais, letramentos em diversidades, letramentos em cada um dos marcadores de diversidades, com os quais a gente desenvolve a metodologia, que é uma metodologia própria, que foi criada pela *Azoilda*, chamada de *Valores Afrocivilizatórios*.

Através desses valores que a *Azoilda* mapeou, como referências metodológicas de civilizações africanas para trabalhar o conhecimento, nós promovemos uma jornada pedagógica para fazer letramentos. Além dos treinamentos e letramentos, a gente tem consultorias, onde desenvolvemos

planejamentos estratégicos para setores públicos e privados na agenda do *Afroturismo*, de formação de novos empreendedores negros no turismo, de novos produtos de afroturismo e ainda na produção de eventos corporativos com são serviços de transporte, aéreos, acomodações e que a gente já faz no turismo.

Nossos clientes vêm encontrando relevância porque a gente conecta eventos corporativos a fornecedores negros a organizações que têm aí um comprometimento com a agenda de diversidade e ainda, entregamos indicadores de impacto social produzidos pela contratação de cada serviço da *Diaspora.Black*.

Denise — Tenho visto você participando de eventos intersetoriais, culturais, econômicos, levando o projeto da *Diáspora.Black* para outros países latino-americanos, inclusive somando nas suas lutas pelo reconhecimento da população negra em nações que insistem em ignorá-la. Quais são os planos de futuro? O que há de inovador no planejamento estratégico da organização para os próximos anos? E ainda mais importante para o *Instituto E.V.A.*, o que você sugere de inovações na Educação Básica brasileira, mantendo seus olhos postos em nossos jovens negros, que possam potencializar muitas outras soluções criativas baseadas na identidade racial e cultural destas nossas crianças?

Carlos Humberto — Bom, chegando a esses sete anos de *Diaspora.Black*, nós já ocupamos hoje um lugar de autoridade, tanto na relevância do *Afroturismo* e desenvolvendo estrategicamente esse setor, mas também nos serviços que oferecemos para empresas. Por isso, a gente vem sendo convidado a fazer trabalhos no Brasil e fora do Brasil.

Estamos atuando em Salvador, através de uma parceria com a *Secretaria Municipal de Turismo* e o *Banco Interamericano de Desenvolvimento*, desenvolvendo um programa que busca tornar Salvador uma capital afro-global, que é o projeto do *Prodetur Salvador Capital Afro*. Ao longo de quatro anos de trabalho, estamos entregando uma consultoria para transformar essa agenda do turismo em Salvador com representativa, que fomente a economia da população negra, porque Salvador já era uma cidade turística, mas a população negra não estava incluída de uma maneira igualitária nesta economia. Assim, trabalhamos para promover a economia da população negra e todos os patrimônios materiais e imateriais de Salvador ligados a esse legado.

Então, a partir desse trabalho, a gente vem desenvolvendo outras iniciativas, como no Maranhão, um planejamento estratégico para o *Afroturismo*, como a agenda interministerial que criamos, financiada pelo BID em parceria com a *Embratur* e o *Ministério do Turismo*, *Ministério da Igualdade*

Racial, onde desenvolvemos, a partir de uma metodologia nossa e investido, um planejamento para o *Afroturismo* pelos próximos três anos.

Essas iniciativas trouxeram visibilidade e por isso, iniciamos um dialogo com o governo do Equador, a partir de uma participação em um encontro de turismo de aventura, que foi fomentado pelo governo e pela *Associação Internacional de Turismo de Aventura* e com representações diplomáticas do Brasil que estão no Equador e em Nova York, para a promoção do *Afroturismo* no Brasil.

Agora acabamos de ser contemplados, a partir de um consórcio formado por três organizações negras:

- O *CEAP*, que é uma organização do Rio de Janeiro, fundada pelo professor *Ivanir dos Santos;*
- O *Afro Hub*, que é uma instituição fundada pela *Adriana Barbosa*, que também tem a *Feira Preta*, e
- A *Diaspora.Black*.

Estamos compondo esse consórcio que foi selecionado para fazer a gestão de um programa de desenvolvimento econômico territorial da região da *Pequena África*, no Rio de Janeiro, que é uma região que fica ali região portuária e centro do Rio, que foi a região que recebeu em maior número de escravizadas do planeta.

Ali existe toda uma riqueza de memória, de patrimônios materiais e imateriais, que permanecem na região, alguns desses patrimônios são patrimônios tombados, outros não, mas no desenvolvimento deste programa a gente vai focar não só na perspectiva de fazer uma economia girar, incluindo lideranças e organizações negras, trabalhando a formação, treinamento técnico para essas organizações ampliarem seus trabalhos e também potencializar essa agenda do turismo.

O programa marca também o reconhecimento mais robusto do nosso trabalho, é o investimento de 20 milhões do BNDES em uma agenda que pode ser replicada em outras cidades, países e territórios. Representando o maior marco de investimento em desenvolvimento territorial econômico de organizações negras nacionalmente.

Diante de tudo isso, falo que a *Diaspora.Black* traz sim uma inovação, no que trata de como trabalhar o antirracismo a partir dessa referência do turismo, reconhecendo o turismo como uma ferramenta pedagógica e nessa perspectiva o *Afroturismo.* Na tecnologia, porque temos uma base tecnológica que nos traz a identidade de *startup*, que é essa plataforma que conecta pessoas em 18 países com patrimônios materiais e imateriais da população negra e metodologias com as quais nós trabalhamos para desenvolver essa

dimensão do antirracismo, essa dimensão de letramentos com empresas, organizações não governamentais e escolas.

Então, nessa agenda educativa, nós acreditamos que a metodologia é um dos grandes diferenciais, é uma das grandes inovações que a gente pode associar a uma série de outras ferramentas *online* que nos coloca hoje mais conectado. É importante não só a gente trazer a metodologia, mas as ferramentas. Assim, nos nossos treinamentos, sempre trazemos essa pegada participativa, usando uma série de plataformas e ferramentas, que são mecanismos que podem tornar aquele ambiente de conhecimento, aquele ambiente educativo mais interativo e conectado. Aproveitando algo que está nas mãos das pessoas, que é o celular, e trazendo para o uso dessa tecnologia elementos pedagógicos para trabalhar olhares antirracistas e para uma sociedade mais justa e menos desigual.

O *Instituto E.V.A.* já nasceu com uma natureza muito poderosa no campo socioambiental, reunindo mulheres extraordinárias que fizeram parte da minha formação, pelas quais eu tenho uma profunda admiração. Isso torna E.V.A. uma organização que tem um potencial para seguir formando mais pessoas trabalhando essa dimensão educativa e o desenvolvimento socioambiental para promover a regeneração e superação de inúmeros conflitos socioambientais.

Destaco em *E.V.A.* a possibilidade de uso de pedagogias e metodologias que tenham uma interação com novas tecnologias e ferramentas, como plataformas inovadoras, sem temer adentrar o mundo da AI. Como a *Diaspora.Black, E.V.A.* pode fazer uso dessas ferramentas a seu favor e isso permite maiores possibilidades de aprendizagem de forma interativa. O bom uso da tecnologia pode ser uma grande aliada na promoção do conhecimento, ainda que seja para refletir e problematizar a própria lógica da hiperconectividade dos dias atuais ou a mecanização da sociedade, mas precisamos compreender que estamos diante de um mundo sem caminho de volta e a apropriação da tecnologia associada a estratégias inovadoras pode sim, colaborar para melhores resultados de nossos propósitos.

Para finalizar, quero parabenizar o trabalho de E.V.A. pelas suas apostas e me colocar à disposição, como *Diaspora.black*, para contribuir nessa iniciativa. Ao meu ver, a mera existência de *E.V.A.* já é uma grande contribuição para a sociedade. Parabéns e muito obrigado.

Denise — Muito grata Carlos Humberto por esta conversa que nos permitiu revisitar boas memórias, ressignificar os desafios enfrentados e celebrar as conquistas, como é devido. Festejando a esperança que você desperta, agradeço este seu poderoso testemunho.

Sobre o entrevistado

Carlos Humberto da Silva Filho é o Fundador e CEO da *Diaspora.Black*, plataforma pioneira de turismo e cultura negra, reconhecida por sua inovação e impacto social. Graduado em Geografia e Meio Ambiente pela PUC-Rio, com estudos adicionais na *Harvard University*. Sua carreira é marcada por sua atuação em diversas organizações e empresas, como na *Fundação Roberto Marinho*, onde liderou a implementação de iniciativas focadas em mobilização comunitária e Direitos Humanos. Desenvolveu uma plataforma inovadora de turismo afrocentrado e consultoria em Diversidade, Equidade e Inclusão (D&I). Com mais de 300 palestras e *workshops* ministrados em eventos de relevância nacional e internacional, como no *Fórum Social Mundial*. Acumulou uma série de prêmios ao longo de sua trajetória. A *Diaspora.Black* foi eleita uma das "30 empresas que mais fazem bem ao país" pela PEGN em 2019, recebeu menção honrosa da *Organização Mundial do Turismo* em 2020, e ficou em 3º lugar no *Prêmio Global de Turismo e Inovação* da OMT no mesmo ano. Em 2021, a empresa foi destaque no *"Top 10 do Turismo"* no ranking *100 Open Startups* e recebeu o prêmio de "*Empreendedor Social do Ano*" pela *Folha de São Paulo* na categoria *"Soluções para Comunidades"*. Liderou a *Diaspora.Black* à vitória na 5ª edição do festival de empreendedorismo *Menos30Fest*, da *Rede Globo*, e conquistou diversas colocações em desafios de inovação. A empresa também passou por programas de aceleração nos principais *hubs* de inovação do Brasil, incluindo *Google For Startups* e *Estação Hack*.