

**Masculinidades e corporeidades de
meninos negros na perspectiva de
uma educação antirracista**

**Masculinities and corporeities of
black boys in the perspective of an
anti-racist education**

RESUMO:

A educação ocupa um lugar estratégico entre as pautas da população negra, seja na mobilização social da luta antirracista, no impacto exercido por ela na estratificação social ou no papel que os processos educacionais exercem na constituição das identidades dos sujeitos, entre outros. O objetivo desta pesquisa é refletir a respeito das constituições das identidades de meninos negros na educação básica, problematizando os signos e significados das corporeidades negras que atravessam as formulações e percepções das masculinidades e identidades desses meninos. O aporte teórico utiliza de referenciais dos campos da educação das relações raciais e do feminismo negro. É uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico. As práticas discursivas reguladoras incidem no corpo negro masculino, limitando sua experiência social e educacional ao desumanizá-lo, sendo que por meio de práticas afirmativas materializadas por uma educação antirracista embasada na Lei n. 10.639/2003 vislumbra-se caminhos de restituição da dignidade humana de corpos negros.

Palavras-chave: Masculinidade negra. Infância negra. Corporeidade. Educação antirracista. Lei n. 10.639/2003.

ABSTRACT:

Education occupies a strategic place among the demands of the black population, whether in the social mobilization of the anti-racist struggle, in the impact exerted by it on social stratification, or in the role that educational processes exert in the constitution of the identities of subjects, amongst others. The objective is to reflect about the constitutions of the identities of black boys in basic education, problematizing the signs and meanings of black corporealities that go through the formulations and perceptions of masculinities and identities of these boys. The theoretical input uses reference frames from the field of racial relations education and black feminism. It is a qualitative research of bibliographic nature. Regulatory discursive practices affect the male black body, limiting its social and educational experience by dehumanizing it, and through affirmative practices materialized by an anti-racist education based on the Law n. 10.639/2003 we glimpse ways to reconstitute the human dignity of black bodies.

Keywords: Black masculinity. Black childhood. Corporeality. Anti-racist education. Law n. 10.639/2003.

Douglas Gois¹

Ana Luisa Alves Cordeiro²

¹ Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). E-mail: douglas.goisufmt@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Graduada em Teologia, Administração e Pedagogia. E-mail: analuisatri@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O pensamento feminista, principalmente aquele situado no âmbito do feminismo negro, que, como escreve Patricia Hill Collins (2019), enquanto teoria social crítica, tem refletido o interesse e o ponto daqueles que o elaboram, tem contribuído para a compreensão da realidade e experiência da população negra, bem como de seus atravessamentos, sobretudo por meio da instrumentalização da interseccionalidade, que, como escreve Carla Akotirene (2019), é a maneira sensível de pensarmos a identidade e sua relação com o poder, permitindo-nos enxergar o encontro, a interação e a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e do cisheteropatriarcado³, isto é, diante a articulações das questões raciais, de gênero, classe, sexualidade, entre outros modos de enunciação e diferenciação que constituem as principais formas de opressão e, assim, acabam por informar uma hierarquização de corpos no sistema racista e patriarcal que estrutura a sociedade brasileira.

Essa forma estrutural de dominação e diferenciação não está isenta de se reproduzir no âmbito educacional, ou mesmo atravessá-lo, já que o constitui. Neste sentido, mobilizamos a teoria feminista negra para refletirmos a respeito das constituições das identidades de meninos negros na educação básica, ao passo que problematizamos os signos e significados das corporeidades negras que atravessam e regulam as constituições de suas identidades, de forma a traçarmos um caminho para compreendermos os elementos simbólicos e materiais que contribuem nessa composição de sua identidade.

A preocupação com o ambiente educacional se dá pelo entendimento de que ele está organizado de uma forma que grande parte das vezes não prioriza ou potencializa as diferenças e pluralidade de sujeitos, pelo contrário, atende a ordem de uma sociedade racista, patriarcal e capitalista em que as diferenças são sempre lidas em termos hierárquicos, o que acaba enunciando para a população negra uma supressão e (ou) negação de sua humanidade, já que se nega seu direito de tornar-se sujeito em seu próprio discurso e de sua própria história. Aqui, a escola se coloca enquanto um espaço paradoxal,

³ Carla Akotirene (2019, p. 67) entende por cisheteropatriarcado um “sistema político modelador da cultura e dominação masculina, especialmente contra as mulheres”, sistema este que é socialmente reiterado pelas instituições e forças culturais, que reforçam e impõem papéis de gênero desde a nossa infância baseadas em identidades binárias, estas que são informadas pela noção biológica de macho e fêmea.

ao aceitar e replicar a lógica hierárquica ideológica, o que contribui para o genocídio da população negra.

Para além dessa imposição de limites que também se desenvolvem no ambiente educacional, e estando o mesmo atravessado pelo racismo estrutural e institucional⁴, entre outras forças regulatórias de opressão e dominação, como podemos ver em estudos educacionais (GOMES, 2002; CAVALLEIRO, 2003; CARVALHO, 2004; TELES, 2010; entre outros), este espaço ainda se apresenta como estratégico para a mobilidade social do sujeito e, não por acaso, tem sido uma das principais demandas da luta histórica da população negra e do movimento negro, já que ele, se repensado, tende a contribuir para a valorização da cultura negra e indígena, entendimento este que é potencializado pela aplicação e o trabalho da Lei n. 10.639/2003 (atualizada pela Lei n. 11.645/2008), logo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996⁵. Essa lei torna obrigatório, nos âmbitos educacionais do ensino fundamental e médio, o estudo e ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como da luta desses povos e suas contribuições para a formação da sociedade nacional, isto é, o trabalho das questões étnico-raciais no ambiente escolar.

Este artigo está estruturado em cinco tópicos. O primeiro é pensado para introduzir alguns direcionamentos da escrita e análise e conceitos centrais. O segundo busca abordar a incisão das forças regulatórias na corporeidade negra e seus efeitos discursivos. O terceiro aborda uma análise da educação, tentando articular a forma como os discursos se apresentam no ambiente escolar e como podem influenciar a experiência dos meninos negros. No quarto tópico, fazemos uma tentativa de elencar as semelhanças de casos, acontecimentos, colocando-os como componentes de uma figura fractal, o evento racial, buscando assim suas semelhanças. No último tópico, escrevemos sobre as possibilidades de uma educação feminista antirracista, sua importância, considerando os processos educacionais que compõem o evento racial, o que nos encaminha para nossas considerações finais.

⁴ [...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo *racismo é regra e não exceção* (ALMEIDA, 2018, p. 38, grifos do autor).

⁵ Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

A pesquisa tem caráter bibliográfico, de revisão literária da temática das masculinidades negras, em que se foi estabelecido o recorte temporal para as produções científicas a partir do ano de 1996, ano da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), até o ano de 2020, os bancos de dados utilizados foram ANPEd, CAPES Artigos Científicos, CAPES Teses e Dissertações, IBICT OASIS/Br, Domínio Público, Scielo e a revista da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os), e os descritores utilizados foram: Masculinidades negras, Homens Negros, Identidade Negra, Gênero, Escola, Educação e Ambiente Escolar, fazendo muitas vezes o cruzamento entre eles. Nos achados dos bancos houve a seleção daquelas obras que tinham como objetivo discutir as identidades masculinas negras, ou mesmo a vivência e experiência de meninos negros, já que nem todos os achados discutiam a temática da pesquisa, cujo o cunho é qualitativo, isto é, de acordo com Gomes (2009), a exploração e investigação do conjunto de opiniões e representações sobre um tema, ou seja, nos debruçaremos sobre os signos, significados e as imagens raciais da masculinidade negra que surgem no ambiente educacional.

O FENÔMENO RACIAL E AS CORPOREIDADES NEGRAS

A raça sempre foi usada como um elemento normativo, de desnaturalização e naturalização do corpo humano, isto é, como escreveu Judith Butler (2000) a respeito do sexo, em que este não é apenas uma norma, mas também parte de uma prática reguladora. Prática regulatória esta que “manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla” (BUTLER, 2000, s.p.), esse entendimento, nos faz partir da ideia de que a raça, o fenômeno racial, também compõe essas práticas regulatórias, isto é, ela compõe, também, o que Butler (2000) está chamando de “poder produtivo” e suas ações. A raça, no nosso entendimento, racializa os corpos e o “gênero inscreve o corpo racializado” (AKOTIRENE, 2019, p. 19).

O corpo negro aqui, não está ligado a uma discussão biológica, mas sim a compreensão de que o corpo negro não se separa do sujeito, ele informa os processos, as vivências coletivas e individuais da população negra, suas produções e saberes (GOMES,

2019a), além de passar por ele a compreensão de sujeito dos povos negros, e a forma como este se relaciona e se põe no mundo (BONA, 2019).

No entanto, é preciso chamar atenção para uma característica do fenômeno racial que irá compor nossa análise, o evento racial de que nos fala Denise Ferreira da Silva (2016). O evento racial não é caracterizado no tempo e (ou) espaço, isto é, “necessariamente [o evento racial é] sem tempo devido ao modo como a diferença racial reconfigura o colonial ao compreender o nativo e o escravo, como ferramenta científica (biológica) que imprime seus traços mentais (morais e intelectuais) fora da história” (SILVA, 2016, p. 410), ou seja, o sujeito negro nada mais é que um corpo, expropriado de sua humanidade e valor total, uma ferramenta que foi utilizada para a acumulação do capital, ferramenta esta que nunca muda, seus traços mentais, intelectuais e características permanecem as mesmas que foram supostas pelos colonos.

Nós trouxemos essa ideia para articularmos e mobilizarmos em nossa análise o que a autora chama de “pensamento composicional”, que “busca identificar um padrão que se repete em diferentes escalas” (SILVA, 2016, p. 409). Esse pensamento, juntamente ao feminismo negro, ao nosso ver, auxiliará no entendimento das configurações, das práticas afetivas e aberrações que transformam e desapropriam a corporeidade negra de seu valor total, isto é, de sua humanidade e história. Para tal, precisamos compreender que, ainda que a noção de raça utilizada aqui seja a partir de seu entendimento social (GOMES, 2005), há uma certa compreensão biológica que a incide, no que tange a lógica das sociedades ocidentais, onde as explicações e as noções biológicas para as diferenças e hierarquizações sociais, continuam e (ou) prevalecem com uma certa credibilidade (OYĚWÙMÍ, 2002).

Essa diferenciação mediante as concepções biológicas, de acordo com o entendimento de Oyèrónké Oyěwùmí (2002), possibilita o surgimento de uma noção de sociedade constituída “por corpos e como corpos – corpos masculinos, corpos femininos, corpos judaicos, corpos arianos, corpos negros, corpos brancos, corpos ricos, corpos pobres” (OYĚWÙMÍ, 2002, p. 2). Essa compreensão indica o corpo como “o alicerce sobre o qual a ordem social é fundada” (OYĚWÙMÍ, 2002, p. 3), onde o olhar de diferenciação incide, absorvendo-a enquanto um sinal de inferioridade e de não humanidade (GOMES, 2019). O entendimento de não humano, que surge a partir daí, pode ser entendido por meio da colonização – a desapropriação do valor total das terras

e corpos submetidos à escravidão, onde, como corpos não humanos, têm sua história, sociedade e humanidades negadas, o sujeito e a corporeidade negra são compreendidos como “selvagens”, como “bárbaros” (BONA, 2020).

No entanto, a nossa preocupação não é discutir a corporeidade negra como um todo, e sim discutir o que tange ao corpo negro masculino, sujeito central de nossa discussão, sobretudo a construção de sua masculinidade, já que, como partimos do entendimento de que o gênero inscreve o corpo racializado⁶, é preciso diferenciar as corporeidades negras femininas e masculinas, tendo em vista que mulheres negras e homens negros não vivenciam o racismo e o sexismo, entre outras categorias de opressão, da mesma forma.

Assim, masculinidades, para Raewyn Connell (1995), são configurações de práticas de gênero, que estão relacionadas as posições dos homens dentro da estrutura de relações de gênero. Ainda de acordo com Connell (1997, p. 35) as masculinidades são “al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por la cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas em la experiencia corporal, em la personalidad y em la cultura”, assim como um sistema de diferenciação simbólica, juntamente com a feminilidade, em que se opõe os lugares discursivos do masculino e do feminino (CONNELL, 1997), criando a dicotomização de gênero, implicando em uma limitação das identidades, além de criar padrões de corpos, os quais entendemos como corpos normativos.

REGULAÇÃO DAS CORPOREIDADES NEGRAS MASCULINAS

As forças de regulação atuam sobre o corpo negro, sobretudo por intermédio da violência racial, em que se coloca para esses corpos uma realidade de existência e vivência perpassada pelo genocídio e pelo epistemicídio (SILVA, 2001; CARNEIRO, 2011). Como podemos ver, há uma concentração dos índices da violência letal na realidade e experiência da população negra (BRASIL, 2020), isto é, entendemos que esses são corpos alvos, o que não se altera no que tange os corpos masculinos negros, colocando

⁶ A utilização do termo “corpos racializados” durante o percurso do texto como sinônimo ou forma de se dirigir à corpos não brancos, nesse caso, corpos negros, se dá pelo entendimento de que, ainda que concordemos e compreendamos que corpos brancos também sejam racializados, a marcação e o atravessamento racial são mais intensos em corpos não brancos, isto é, a brancura passa despercebida, enquanto a marcação de corpos racial de corpos não brancos saltam aos olhos.

os jovens negros do sexo masculino como um dos principais alvos da violência racial⁷, que não só limita o campo físico e mental desses corpos por intermédio de seu genocídio, ela também tem como proposta proteger a propriedade, o acúmulo e concentração do capital global, assim como reiterar a opressão e o lugar de subalternidade da população negra, reforçando o corpo branco como norma.

O surgimento de corpos normativos, orientados por forças regulatórias, que correspondem com o ideal e ideia de humano, corpos marcados pela brancura (CUSTÓDIO, 2019), também produz uma identidade normativa daqueles que não correspondem a esse ideal. Isto é, a normatização sobre os corpos masculinos negros direciona esses homens a uma identidade masculina patriarcal falocêntrica.

Essa identidade coloca-os em risco, tendo em vista que é atravessada pela compreensão de suspeição que os cerca, a ideia de serem necessariamente violentos, a imagem de agressor, ou seja, um ideal hegemônico que seguem as normas da cultura patriarcal racista na qual estão inseridos. Nesse sentido, a masculinidade negra, na compreensão da cultura popular, como descreve bell hooks⁸ (2019 p. 195), se iguala a um “falocentrismo bruto, ao ódio pelas mulheres, a uma sexualidade combativa ‘estupradora’ e a um claro desprezo pelos direitos individuais”, uma masculinidade significada como sendo agressiva, com uma predisposição ao crime e à marginalidade.

Podemos ainda destacar a afirmação implícita nessa compreensão cultural, a da incapacidade intelectual de corpos negros masculinos, que derivam de um entendimento e uma representação simbólica, discursiva e cultural, em que o homem branco é o herói, o provedor, o parceiro, e o homem negro é, necessariamente, seu oposto, ele é o vilão, o marginal, o criminoso, ou seja, a branquitude se apresenta enquanto um padrão ideal de humanidade, local este em que a corporeidade negra é sempre barrada.

A autora Angela Davis (2016) nos ajuda a compreender a forma com que o âmbito jurídico auxiliou na construção dessa imagem de criminoso, marginal e “selvagem” da

⁷ Os últimos atlas da violência, 2017, 2019 e 2020 nos apresentam que mais de 70% das vítimas de homicídio no Brasil são negras, esse número se agrava, ainda mais, se considerarmos que entre 2017 e 2018 houve uma redução de 12% na taxa de homicídio entre a população não negra (BRASIL, 2020). A população negra é maioria em todos os recortes para além da raça, o da juventude, o de gênero, em que as mulheres negras são 68% do total de todas as vítimas do feminicídio no país. Os dados nos ajudam a entender como a violência atravessa e se dispõe na realidade da população negra, principalmente na sua comparação com a população não negra.

⁸ O uso do nome da referida autora sem a primeira letra maiúscula, se dá pelo posicionamento político e opcional da própria autora de se referir a si mesma e ser referida por uma nomenclatura totalmente em letra minúscula.

masculinidade negra, diante da construção do mito do estuprador negro, em um contexto no qual os estupros eram raramente levados à justiça. As acusações eram principalmente direcionadas aos homens negros, em tal ponto que a “acusação fraudulenta de estupro se destaca, ainda hoje, como um dos artifícios mais impiedosos criados pelo racismo” (DAVIS, 2016, p. 177), de modo a facilitar sua exploração, a punição, o linchamento e, conseqüentemente, seu extermínio, como afirma Lerner (1973 apud DAVIS, 2016), e reiterar a imagem de seres “selvagens” e “brutais”. No Brasil vemos algo parecido com a criminalização e marginalização das práticas afro-brasileiras, como vemos Muniz Sodré (1998) discorrer a respeito da capoeira, das práticas religiosas, entre outras.

A facilitação da exploração e do genocídio dos homens negros se passa, principalmente, pela condição de humanidade desses corpos, já que, como aponta Davis (2016), o estupro fora usado como uma ferramenta de coerção para com as mulheres negras, vistas também sob a ótica de não humanas, facilitando, assim como com os homens negros, sua exploração, sua violação. No entanto, em se tratando do homem branco, Davis (2016) destaca haver uma certa licença para se realizar essa violência, o que evidenciava a crueldade da dominação racial e econômica deste corpo branco frente ao corpo negro, assim como sua condição “humana”, em que é permitido, como humano, violar corpos tidos como não humanos.

Esse complexo da branquitude enquanto uma inscrição de humanidade, assim como outras inscrições, o racismo, o patriarcado, a territorialidade, estruturam a subjetividade desse ser-negado-de-si, isto é, um sujeito marcado pela sujeição, o sujeito aqui, está:

[...] no “entre”; mas é um “entre” que não é lugar algum, ou pelo menos, um lugar de uma ponta a outra, o que se supõe que carrega o “entre”, não há uma das pontas estabelecidas. Essa ponta que falta, a lacuna, é o poder. Mas não o poder pelo poder, ou a questão que se situa esse sujeito em um lugar de disputa, e sim o poder como constituinte de seu ser. Falta o, portanto, humanidade, status de indivíduos. (CUSTÓDIO, 2019, p. 135)

A compreensão dessa falta de humanidade, de status de sujeito, se passa necessariamente pela compreensão da colonização, que reafirma a desapropriação do valor total desses corpos, de sua humanidade, de sua história e cultura, o lugar a que esses corpos foram submetidos.

Essa ideia fica ainda mais complexa quando discorremos a respeito da heteronormatividade, como destacam as autoras Nilma Lino Gomes e Shirley Aparecida de Miranda (2014), esta seria um sistema opressivo de produção, reprodução e reiteração compulsória da norma heterossexual. Esse sistema, ainda segundo as autoras, presume basicamente um alinhamento natural e coerente entre gênero, sexo e sexualidade, sendo assim, a heteronormatividade, como o próprio nome diz, é um processo de normalização da heterossexualidade e sua reiteração. A partir dessa ideia de normalização da heterossexualidade, as autoras se questionam a respeito da identidade negra, do corpo negro, interrogando se pode existir uma normalização, uma fabricação de corpos brancos assim como há uma fabricação e produção de corpos heterossexuais. Como vimos, sim. Concordamos com as autoras quando elas imaginam existir uma branquitude normativa, uma produção e reiteração compulsória de corpos brancos. No entanto, é nesse ponto da normalização que pretendíamos chegar, é preciso compreender essa normalização, como destacam as já referidas autoras, como um lugar de violência social, é exatamente a reprodução e a reiteração da lógica colonialista na privação radical e sua limitação dos corpos e da corporeidade negra.

Essa limitação é, sobretudo no Brasil, tensionada por meio da adaptação ao pensamento racista ou na sua superação, que tende a ver o corpo negro a partir de três aspectos: o da erotização, sob a ótica do erótico; o do excêntrico, o sujeito exótico; e através da violência, corpos violentos, e que as relações são permeadas por meio da violência. Esses fatores podem aparecer de forma simultânea ou não.

Em relação ao corpo negro masculino, esses aspectos chegam na forma de suspeição, tendo em vista que este é um corpo alvo, um corpo suspeito, que precisa ser exterminado, já que a supremacia branca do patriarcado não entende outra forma de se relacionar com o diferente que não seja por meio e direcionada pela violência, como nos apresentou Davis (2016) anteriormente, a respeito da instrumentalização da justiça para a criminalização de corpos negros masculinos, justificando assim a violação de seus corpos, a utilização e perpetuação da violência em seu tratamento.

As fotografias em preto e branco da minha infância sempre me mostram acompanhadas pelo meu irmão. [...] Éramos inseparáveis. Quando pequenos, éramos irmão e irmã, camaradas, companheiros. Na adolescência ele foi obrigado a se tornar um garoto e eu, uma garota. Em nossa casa no Sul, num lar batista patriarcal, ser um garoto significava aprender a ser duro, a mascarar seus sentimentos, a defender seu território e lutar; ser uma garota significa aprender a obedecer, ficar quieta, ser limpa, reconhecer que você não tem

território para defender. Eu era dura, ele não. Eu era voluntariosa, ele era tranquilo. Nós dois éramos decepções. Carinhoso, cheio de bom humor, amoroso, meu irmão não tinha o menor interesse em se tornar um rapaz patriarcal. Sua falta de interesse fez com que nosso pai nutrisse uma raiva ferrenha. (hooks, 2019, p. 171)

Essa passagem dos escritos de bell hooks (2019) demonstra de forma incisiva o modo de inserção do sexismo na vida e na socialização de crianças negras identificadas por gêneros diferentes. Na estrutura racista e patriarcal da supremacia branca não é permitido que meninos não sejam duros ou que sejam tranquilos, carinhosos, de bom humor. As crianças citadas são uma decepção, pois não atendiam às expectativas discursivas para com seu gênero. O menino, que nos interessa, não atendia aos signos e significados de uma masculinidade do corpo negro, pois para isso era preciso que ele fosse o seu oposto, ou seja, fosse falocêntrico, masculino, patriarcal, era preciso que construísse uma masculinidade de fato, isto é, uma masculinidade patriarcal. A passagem ainda demarca a invisibilidade e o silenciamento que atravessam a corporeidade de homens negros que não se assemelham a masculinidade patriarcal, ao qual as normas são reiteradas violentamente.

A constituição de uma masculinidade patriarcal falocêntrica pelo homem negro tem alguns impactos na comunidade negra, assim como a negação e a aceitação de outras masculinidades que se diferenciam da patriarcal falocêntrica também produzem seus efeitos colaterais. Primeiro que se nega a complexidade de nossas experiências e existências, silenciando e invisibilizando toda a complexidade e completude dos homens negros, além de estabelecer uma repressão dos sentimentos por parte desses homens, que deixam de ser capazes de construir e pensar seu bem-estar por conta própria. A respeito do falocentrismo do homem negro, concordamos com hooks (2019, p. 197) quando ela escreve que a ideia de uma construção de identidade falocêntrica faz com que o homem negro construa “um retrato da mulher como imoral, sugerindo, ao mesmo tempo, que ela é irracional e incapaz da razão. Portanto, não há necessidade de os homens negros ouvirem as mulheres ou reconhecerem que as mulheres têm conhecimentos a compartilhar”. Esta ideia apresenta alguns comportamentos masculinos diante de suas mães, tias, irmãs, entre outras figuras femininas de sua vida, caracterizados pela não atenção aos conselhos, aos pedidos, aos ensinamentos, ou seja, confronta-se essas mulheres. Esse comportamento e (ou) prática pode vir a ser compreendido como uma

demonstração de masculinidade, uma reiteração das normas discursivas e a demarcação e (ou) afirmação do “ser homem” por partes desses meninos, jovens ou homens negros.

Este mesmo comportamento pode ser estendido ao ambiente escolar, no qual, em sua maioria, as educadoras são mulheres. Responder a professora, em alguns momentos, ou cochichar para o colega, pode vir a ser visto como uma piada, uma brincadeira, mas também como um ritual de prática da masculinidade que retrata a mulher como imoral, irracional, um sujeito e corporeidade fora da razão, que precisa ser contrariada, ser negada.

É possível pensarmos também os conflitos com os policiais, nas manifestações ou nas abordagens que homens negros vivenciam desde a infância, o combate direto nas manifestações em que homens se colocam enquanto linha de frente, como uma corrente de proteção ao corpo feminino, é uma demonstração de masculinidade, uma afirmação e uma reafirmação de sua masculinidade, assim como a violência e a intensidade policial.

Nas abordagens policiais, nas quais o entendimento de alvo e suspeição que ronda a masculinidade negra é evidenciado, ainda que tenham aprendido a não reagir, ter a vontade, afirmar ou reafirmar a sua condição de trabalhador, de estudante, de pai de família, de desempregado, de mero transeunte, isto é, responder, confrontar o policial é um forma de negar a masculinidade posta sobre sua corporeidade e demarcar a sua condição de sujeito, de humano, a sua própria identidade masculina, que é silenciada e invisibilizada através dos estereótipos que cercam a sua corporeidade.

Essa mesma construção patriarcal de masculinidade impede que a maioria dos homens perceba o atravessamento do sexismo e do machismo ao seu redor, e continuem agindo como se essas duas categorias não existissem, como se não fossem um problema na comunidade negra, recusando percebê-los como uma força que “estimula a exploração opressiva das mulheres e crianças pelos homens negros” (hooks, 2019, p. 202). O falocentrismo, como escreve hooks (2019, p. 209), e como podemos ver nos exemplos acima, “está na raiz de boa parte da violência dos negros contra os negros, enfraquece as relações familiares, influencia a falta de cuidados preventivos com a saúde e até desempenha um papel de estímulo ao abuso de drogas”, além de conduzir a violência racial que lhe é direcionada, como as violências raciais perpetradas pelos policiais. A

autora ainda destaca o papel da “virilidade”⁹ na conduta masculina negra, chamando atenção para os hábitos destrutivos dos homens negros, que são conduzidos a se afirmar pela capacidade de força, posicionando-se como sujeitos durões, sendo assim, conseqüentemente, como bem escreve a autora, “homens negros põem suas vidas – e as dos outros – em sério risco” (hooks, 2019, p. 209), privando-os do cuidado e (ou) autocuidado, levando-os ao esgotamento físico e mental.

AS IMPLICAÇÕES DISCURSIVAS RACIAIS NO AMBIENTE EDUCACIONAL

A sociedade em que a corporeidade negra se comunica não é diferente do âmbito educacional, que é aqui entendido como um amplo espaço de socialização e constituição de nossa humanidade, onde as identidades também são constituídas, isto é, a escola é um dos espaços que interferem na produção das identidades dos sujeitos, sobretudo a identidade negra, estruturando-as (GOMES, 2002), e não um espaço qualquer, mas sim um espaço estratégico, em que a cultura negra também pode ser celebrada, valorizada e reafirmada. No entanto, como escreve Nilma Lino Gomes (2002, p. 39), o “olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola [...] pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”, ou seja, considerando que nessa mesma escola muitas vezes há a ausência da discussão racial, como podemos ver na pesquisa de Cavalleiro (2003), silenciando-se em sua aparição, e a mesma sendo atravessada pelo discurso racial, assim como pelo racismo estrutural e institucionalizado, ela pode proporcionar e reiterar a violação da corporeidade negra, bem como de sua história e cultura, negando assim sua humanização, relegando e reafirmando sua posição de não humanos. A escola é o espaço, portanto, do paradoxo.

Muitas vezes a escola é o primeiro contato das crianças, de um modo geral com o diferente, e no caso da criança negra, esse primeiro contato, como nos mostrou Eliane dos Santos Cavalleiro (2003) em sua pesquisa na educação infantil do estado de São Paulo, pode significar também o primeiro contato com o racismo, com a discriminação e violência racial, já que, como destaca Gomes (2002, p. 40), “a diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade”, de modo a isolar o negro dentro “das

⁹ O conceito de virilidade é importante para o entendimento da masculinidade, do papel e postura falocêntrica nas práticas masculinas, conceito este que também anda lado a lado com o de virilidade, ver mais em Reatier (2019), Souza (2013), entre outros autores.

injustas condições socioeconômicas que incidem, de modo geral, sobre a classe trabalhadora brasileira”. A referida autora continua:

Quem de nós já não ouviu frases como: “o aluno negro é mais fraco e apresenta mais dificuldades porque vem de um nível socioeconômico baixo”; “o aluno negro e pobre não se alimenta direito e por isso é mais desatento”; “eles vêm de uma família desestruturada”; “basta dar alimentação e emprego que os alunos negros se sairão bem na escola e o negro encontrará um lugar na sociedade”. (GOMES, 2002, p. 40)

Essa passagem evidencia a personificação das desigualdades raciais e sociais, trazendo-a para a ordem do sujeito, de modo a culpá-lo. Gomes (2002) continua o argumento pautando sobre a transformação da diferença racial em desigualdade e (ou) “deficiência”:

Quando a diferença étnica/racial é transformada em deficiência, surgem também justificativas pautadas num “psicologismo” que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: “alunos com dificuldade de aprendizagem”, por exemplo. A ênfase nesse “psicologismo” encobre o caráter excludente da estrutura escolar brasileira, dando margem para que a diferença cultural da aprendizagem seja vista como desvio. (GOMES, 2002, p. 40)

Essa mesma lógica foi encontrada por Carolina de Paula Teles (2010) em sua dissertação de mestrado, na qual a autora pesquisa as representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil. Em sua revisão bibliográfica a respeito da postura docente frente as representações sociais, a autora percebe que:

Silva, V. (2002) demonstrou em sua pesquisa que ações cotidianas podem gerar a baixa expectativa e sentimento de aversão para com as crianças negras. A autora faz essas afirmações, pois em sua pesquisa verificou que as professoras, quando se tratava de distinguir quem eram as crianças fáceis e difíceis para se trabalhar, classificavam como difíceis em sua maioria as crianças negras, principalmente os meninos negros. Essas crianças recebiam atributos que são pautados em um comportamento social negativo, tais como “custa mais pra aprender a dividir as coisas”; “ele é terrível, não para, não fica quieto”; “agitado”; “agressivo”; “teimoso”; “muito levada”; “impõe aquilo que quer, por meio da agressividade”; “quando está com muita raiva ele se isola”, entre outros. Enquanto as crianças consideradas fáceis eram em sua maioria meninas brancas e os atributos utilizados para essas eram “espertas”, “bem comportadas”, têm “bom desenvolvimento” etc. Entretanto, Silva identificou que um comportamento tido como inadequado em crianças negras era qualificado como positivo se feito por crianças brancas. Uma das professoras entrevistadas classificou como difícil uma criança negra pelo fato de “sempre querer fazer tudo” (querer auxiliá-la na sala), mas esse mesmo atributo foi

usado como positivo ao se referir a uma criança branca como fácil de lidar. (TELES, 2010, p. 71)

Essa passagem do texto de Teles (2010) nos ajuda na compreensão do efeito discursivo sobre as corporeidades negras, sobretudo a masculina. Como escreveu a autora, os meninos negros são a maioria na diferenciação de crianças fáceis de ensinar e as crianças não muito fáceis, ocupando o segundo grupo. Esse mesmo menino é estigmatizado, ou sofre pela imagem de que custa demais a aprender, a compartilhar e dividir as coisas com os colegas de classe, de ser imperativo, não parar quieto, ser terrível, agitado, teimoso, levado, agressivo, bravo, e se não bastasse, não sabe lidar com sua raiva, se isolando dos outros, como ela demonstra, esses mesmos entendimentos discursivos reiteram e exigem que esses meninos negros internalizem e materializem essas características em sua personalidade, de forma a negar a sua agência e iniciativa na construção de sua própria identidade, além de ir aos poucos, como destaca Sueli Carneiro (2011), aniquilando sua capacidade cognitiva e sua confiança intelectual em si mesmo, já que sabemos que essa não é destacada enquanto característica da criança negra (CAVALLEIRO, 2003).

Por exemplo, o autor Marcos Gonzaga de Lima (2016) traz a fala de um jovem negro comentando a respeito do atravessamento dessa imagem e sua experiência escolar: o participante afirma que “os jovens negros de classe baixa são vistos como maus elementos, [...] muitas vezes vê você, por exemplo, como marginal [...] como pessoas que não irão ter um futuro bacana, não vão ter emprego bom, não vão ter uma casa” (LIMA, 2016, p. 104), em que, as características biológicas, os fenótipos raciais, passam a ser utilizadas como justificativa para determinados comportamentos, isto é, como nos informou Oyèwùmí (2002), a biologia ainda possui grande credibilidade social, em que as explicações estabelecem uma ligação intrínseca entre a biologia e as faculdade morais, psicológicas, intelectuais e culturais, desembocando na hierarquização desses corpos.

Teles (2010) ainda nos ajuda a entender o cotidiano pedagógico e a inscrição discursiva desses elementos raciais nas representações que circundam a escola, considerando que o espaço escolar não é um espaço neutro, muito pelo contrário, há e se convive com conflitos e contradições, a autora escreve que as:

[...] representações sociais dos negros assumem formas diversas, mas possivelmente vinculadas à ideia de existência, se não de raças superiores e

inferiores, de características inatas a cada grupo, sendo a população negra desprovida de aspectos positivos, tanto em relação à estética, bem como aos aspectos moral e intelectual, e, em contrapartida, a população branca é tida como símbolo da divindade, da luz, beleza, inocência e inteligência. De modo geral, o imaginário a que estão vinculados os negros é fundamentado em três dimensões – a moral, a intelectual e a estética – cujo significado social está profundamente ligado às teorias raciais: a dimensão moral revelaria tendência à criminalidade e aos desvios de conduta presentes no negro; a intelectual, a suposta ausência de capacidades intelectuais superiores e a maior aptidão para trabalhos manuais; e a estética, a feiura e aproximação das pessoas negras a primitivos, selvagens ou animais. (TELES, 2010, p. 65)

Essa passagem, além de retomar alguns elementos que já trouxemos, nos ajuda a compreender o motivo pelo qual o comportamento ou ação da criança negra, quando se assemelha com a da criança branca, é vista por uma outra lente, da racialização, que influencia na produção de suas identidades e subjetividades. Como nos apresentou Cavalleiro (2003), a forma com que uma das professoras que aparecem em sua pesquisa elogia as lições e atividades de diversas crianças, destacando que o elogio feito para a criança branca a destaca, isto é, o elogio é destinado não somente a atividade como “boa atividade, está bonita, bem feita”, mas sim destacando o quanto ela, criança branca, é inteligente, é sabida. Já o elogio feito para uma criança negra, independente de seu gênero, não é direcionado à criança em si, elogiando sua inteligência, dedicação, mas somente um comentário relacionado brevemente à atividade em si, isto é, não há uma valorização da corporeidade negra, seja ela masculina e (ou) feminina, de sua subjetividade e identidade, coisa que não se pode afirmar se compararmos os relatos trazidos pela autora relacionados às crianças brancas.

Não por acaso tem sido afirmado que a escola está oferecendo a esses meninos, e crianças negras de um modo geral, oportunidades diferentes e desiguais se comparadas às crianças brancas, sobretudo em se tratando de seu desenvolvimento, que acaba por estabelecer e (ou) conferir às crianças negras a incerteza de sua aceitação por meio de autorreferências e referências negativas (TELES, 2010), já que, quando se trata do movimento contrário, evidencia-se a criança, por exemplo, no uso de estereótipos para se referir a ela, como no caso destacado por Cavalleiro (2003) em que uma professora chamava dois meninos negros, irmãos, de “filhotes de São Benedito”, quando estava falando dos comportamentos dos “dois negrinhos” (CAVALLEIRO, 2003, p. 63), o que leva o sujeito, aqui, as crianças negras, a internalizarem os estereótipos e a imagem negativa, idealizada de si.

Um outro exemplo dessa lógica e aplicação dessa lente é a violação do corpo negro pelo corpo branco. Rodrigo Edilson de Jesus (2018), pesquisando os mecanismos de produção do fracasso escolar entre jovens negros, destaca uma fala de um homem negro que havia largado a escola na educação básica devido ao seu “desânimo com a escola”. Este homem relata o *bullying*¹⁰, a “zoação” dos colegas de classes, que muitas vezes era “despercebida” pelos professores, e como elas foram minando seu ânimo em relação ao ambiente escolar, fazendo com que ele optasse por largar a escola, que já não era tão interessante assim. Contudo, o pesquisado frequentava as aulas de Educação Física, onde se divertia jogando bola.

É interessante pensar que essa violação do corpo negro que é despercebido pela professora (ou professor), como relata o rapaz negro na entrevista, não é despercebida em se tratando do corpo branco, já que os professores não se mantinham em silêncio, quando esta surgia era imediatamente percebida e seguida de punição, como o mesmo relatou, em que havia ocasiões em que ele dizia à professora ou ao professor que bateria na criança que o estava “provocando” ou “zoando”, no entanto, o silêncio docente só era rompido quando este partia pra cima de seu agressor, ação esta que era rapidamente punida. Isso nos recorda o “aprendizado do silêncio” abordado por Cavalleiro (2003), em que crianças negras aprendem desde muito cedo que não adianta dizer nada ao/à professor/a, porque quase nada é feito grande parte das vezes.

Alguns desses exemplos nos ajudam a entender como a corporeidade negra enuncia “só aquilo que se quer ver” no que tange a imagem da masculinidade negra, que surge por meio das práticas regulatórias, só é reiterado aquilo que se quer ver dela, uma imagem que apenas evidencie a “agressividade” dos meninos negros, uma “agressividade” que é lida como norma desses meninos (hooks, 2015), mesmo quando essa é uma reação, a imposição da violação de seus corpos, sua ação é, necessariamente, apenas percebida como uma característica de um ser agressivo que não consegue controlar sua raiva, como um característico “selvagem”, uma corporeidade ainda desprovida de intelectualidade, e por isso compõe a maioria do grupo daqueles que são

¹⁰ O *bullying* é um termo inglês que vem sendo popularmente utilizado para se referir a atos de agressão e (ou) intimidação repetitivos contra um indivíduo que não é aceito por um grupo, geralmente no ambiente escolar (GUARESCHI, 2008). Muitas vezes a discriminação e o preconceito racial na escola é nomeado como *bullying*, o que evidencia o silenciamento e a invisibilidade das questões raciais nesse ambiente. É preciso rever essa nomeação, nomeá-la com seu real nome, discriminação racial, de forma a possibilitar o surgimento de práticas antirracistas, bem como o entendimento de que existe sim um atravessamento da escola pelo fenômeno racial, neste caso a discriminação e o preconceito racial.

difíceis de ensinar, não apenas pelo fato de serem corpos não-intelectuais, mas também devido a combinação com outras características que “evidenciam” seu lado “selvagem”, seu lado não humano, “bárbaro”.

Marília Pinto Carvalho (2004), em seu estudo a respeito das crianças que fracassam no ambiente escolar, analisa quais são os meninos que apresentam dificuldade no aprendizado e que não seguem nos estudos, compondo os grupos de defasagem daqueles que abandonaram as escolas, entre outros, descrevendo os impactos dessa imagem de masculinidade negra como não intelectual sobre os meninos já na infância. A compreensão de que meninos negros são sujeitos desprovidos de inteligência, como vimos, que circula no ambiente escolar, implica, quando esses meninos entram em contato com essas imagens de controle, isto é, se reconhecem como sujeitos que se não obtêm sucesso no meio na escolar, no processo de ensino aprendizagem, como destaca Carvalho (2004), esses meninos parecem:

[...] fechar-se as possibilidades de realizar um certo padrão de masculinidade e de controlar um certo tipo de poder social ligada ao sucesso acadêmico, alguns jovens, principalmente oriundos de família de baixa renda, podem reagir buscando outras fontes de poder, até mesmo outras definições de masculinidade, muitas vezes simbolizadas numa postura anti-escolar, na valorização de habilidades esportivas e da força física, e também na agressividade e em conquistas heterossexuais. (CARVALHO, 2004, p. 278-279)

Os meninos percebem, já quando crianças, que uma masculinidade diferente de um ideal patriarcal, sexista, falocêntrico, bem como um percurso educacional que possibilitaria a sua mobilidade social, não é bem um caminho “vantajoso” a se seguir, na medida em que este é constantemente atravessado pelo apagamento e silenciamento, pela reiteração das normas, achando que a única solução é se aproximar da imagem, aceitar os estereótipos e normas que lhe são impostas, a de um corpo apenas com habilidades físicas (CARVALHO, 2004; hooks, 2015), que a única solução de mobilidade social efetiva, seria uma carreira esportiva, ou mesmo outras formas de se ganhar dinheiro mais rapidamente, como o crime e (ou) tráfico, lugares que evidenciam ainda mais os perigos para com sua vida, devido ao combate às drogas e ao crime, que muitas vezes também é direcionada ao corpo negro que não participa ativamente dessa ações, e espaços que a educação, muitas vezes, proporciona um distanciamento.

A postura “anti-escolar” de que fala Carvalho (2004) em certo ponto é celebrada entre os meninos, ainda mais se considerarmos a exclusão sistemática pela qual passam e estão atravessados no ambiente educacional, assim reagem de forma a se distanciar do meio educacional, algo que já fora sinalizado por outras autoras e outros autores (JESUS, 2018; hooks, 2015; CARVALHO, 2004). É preciso desvendar a forma como essa imagem atravessa meninos negros, fazendo deles parte de uma política da “deseducação” e, conseqüentemente, do epistemicídio, onde estas pessoas negras têm e vêm sendo “socializados para acreditar que a força e a resistência física são tudo o que realmente importa” (hooks, 2015, p. 679). A esse movimento podemos também denominar de “epistemicídio”, o qual Sueli Carneiro (2011) descreve como:

Alia-se a esse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio. (CARNEIRO, 2011, p. 92-93)

Quantas referências negras masculinas possuem destaques sociais, seja como liderança, seja como um homem com recursos financeiros que possibilitam uma vida, minimamente, de qualidade para sua família? Quantas dessas referências chegam aos meios de comunicação em massa e, conseqüentemente, aos espaços periféricos e marginalizados? As referências masculinas que vêm de imediato à cabeça do autor que também vos escreve quando pensa essas questões, que lhe chegavam quando criança e continuando chegando hoje são, sobretudo, homens negros do esporte, futebol, basquete, e (ou) do rap, nomes como Mano Brown, Ice Blue, Edi Rock, LeBron James, Kobe Bryant, Dwyane Wade, Travis Scott, Jay Z, Kanye West, Bk, Stephen Curry, Emicida, Neymar Jr., Ronaldinho, Romário, Dida, Cafu e Will Smith, entre outros inúmeros homens negros que poderiam ser listados aqui.

Apenas uma exceção desses que foram citados não está no âmbito do esporte ou na música, no entanto, o rap, ainda que não esteja definitivamente ligado aos atributos físicos, foi durante muito tempo relacionado e associado à violência, à marginalização e

à criminalidade, pouco se destaca a intelectualidade dos homens negros inseridos nesses espaços, sua criatividade e seu conhecimento, assim como as produções desses homens negros na música, na arte, em outras suas instâncias, não é bem valorizada no espaço educacional, que desvaloriza e invisibiliza o rap, o grafite, a pichação, a poesia marginal, entre outras formas de arte e expressão que a população negra e periférica tece e pode se identificar.

Considerando isso, é possível provocarmos se essas figuras que chegam para meninos negros não reiteram um discurso de que o esporte, isto é, seus atributos físicos, não são o único caminho possível a se percorrer para a mobilidade social; não que estejamos aqui desvalorizando os esportes, mas sim problematizando a ideia de que esse seja o único caminho possível para meninos negros, em um movimento que promove o aniquilamento da capacidade intelectual desses meninos negros nos processos educacionais.

Um exemplo dessa problemática de separação, de criação de uma dicotomia entre a educação e o sucesso esportivo nos é dado por Rosemeire Brito (2009) em sua pesquisa que discute masculinidades racializadas e o fracasso escolar. A autora nos apresenta a história de um menino negro chamado Carlos, que dizia viver para jogar bola, esse menino via o futebol como mobilidade social, como a única possibilidade de contribuir para com a mãe, que se esforçava todos os dias para criar e sustentar dois filhos como mãe solo. Carlos dizia não ser um mau aluno, no entanto, percebe que se afastou da educação devido a sua dedicação total ao futebol, não conseguindo conciliar os dois, o que ele entende ter sido o motivo dele ter vindo a reprovar. Infelizmente, Carlos não chegou a ser um Neymar, um Ronaldinho ou um Cafu, seu sonho de ser jogador acabou não se concretizando, como o de tantos outros meninos que priorizaram o esporte em detrimento do ambiente educacional e acabaram por ficar no caminho, em uma área muito disputada, como relata Carlos, em sua peneira infantil, em que conseguiu passar, ele e mais dois meninos entre centenas que ali tentavam, não por acaso esses testes de esportes no Brasil são popularmente chamados como peneiras, isto é, só aqueles poucos meninos, com um potencial muito grande e que se destaquem entre um número muito extenso conseguem passar (BRITO, 2009).

Essa ideia do esporte como única opção para esses meninos, sobretudo os negros, contribui para a constituição de suas masculinidades, uma política de masculinidade

sobretudo sexista e patriarcal, como aponta Connell (1995), a autora entende haver uma certa política da masculinidade por detrás das práticas desses esportes, uma política que contribui para a aproximação masculina das ideias patriarcais e sexistas. Ela destaca que percebeu essa cultura em uma escola britânica a qual pesquisava, verificou que nessa escola:

[...] a masculinidade hegemônica era representada por um grupo chamado “*the bloods*”, constituído por garotos que se beneficiavam do culto do futebol existente na escola e buscavam um estilo agressivo, fisicamente dominante de conduta. Mas a mesma escola também produzia uma masculinidade intelectual, representada por um chamado “*the Cyrils*”, constituído por garotos que não eram fisicamente agressivos, mas eram academicamente competitivos. (CONNELL, 1995, p. 190, grifos da autora)

Para complementar essa ideia de Connell (1995), é possível trazer novamente Carvalho (2004), que reitera a respeito dessa masculinidade pautada no físico e de um ambiente educacional brasileiro que apresenta uma acentuação do desempenho físico, na agressividade e na heterossexualidade, trazendo também o papel escolar em meio a essa ideia e as identidades dos meninos negros:

[...] a própria escola, ao empurrá-los para o fracasso acadêmico, ao identificá-los com um padrão negativo de “garoto negro”, poderia estar contribuindo para que eles assumissem essas formas de masculinidade como única via para controlar algum poder e autonomia, elementos indispensáveis na confirmação de identidades masculinas, já que a masculinidade está organizada, em escala macro, em torno do exercício de poder. Eles estariam “lidando com as múltiplas incertezas de sua posição desenvolvendo o que era considerado pelos adultos da escola como agressividade, abuso de poder e mesmo violência”. (CARVALHO, 2004, p. 281)

A ideia trazida por Connell (1995) é reiterada por Carvalho (2004), ao passo que esse menino negro assume essa masculinidade pautada no físico enquanto se insere no meio esportivo. O relato de Carlos nos ajuda a compreender isso no contexto educacional brasileiro, ele diz que na sua época de escola se aproximou mais daqueles estudantes masculinos vistos como bagunceiros, agressivos, que tinham uma postura “anti-escolar”, no entanto, o mesmo diz não ter sido muito distante dos meninos estudiosos, já que se via como um bom aluno, mas que se fosse para escolher um grupo entre os dois, ele escolheria o grupo dos meninos valentões, com quem costumava jogar bola (BRITO, 2009). O compartilhamento de uma atividade, o jogar bola, ajuda na aproximação desses meninos,

como vimos em Connell (1995), que destaca que, na escola britânica observada por ela, essa aproximação é feita simultaneamente ao distanciamento de uma masculinidade que não é pautada no físico, ou na intelectualidade, como se observa nos exemplos utilizados acima.

A COMPOSIÇÃO RACIAL DESSES EVENTOS, AS MASCULINIDADES NEGRAS E O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AFIRMANDO A CORPOREIDADE NEGRA

O pensamento composicional feminista de Denise Ferreira da Silva (2016) nos ajuda a pensar a composição desses eventos, pois saber e afirmar que as práticas regulatórias a partir da reiteração das normas delimitam e governam os corpos masculinos racializados não expõe como o fenômeno racial se vincula esses eventos, isso é, não apresenta o padrão do evento racial que incide sobre esses diferentes corpos que aqui tratamos, suas semelhanças e correspondências. É importante a reflexão sobre um padrão que se tem repetido, em diferentes escalas e níveis, na constituição da masculinidade negra no ambiente educacional, padrão este que atravessa e também é parte das pluralidades e complexidades dessas identidades.

O padrão que aqui queremos demonstrar será feito a partir da reunião de algumas peças, eventos separados no tempo e espaço, de modo a tentar imaginar (recompor) o contexto como uma figura fractal, isto é, uma figura que ainda que separada no tempo-espaço repetem traços de um todo completo, o evento racial (SILVA, 2016). Estamos chamando de eventos os acontecimentos, casos, todo e qualquer atravessamento da corporeidade negra, o que constitui e atravessa sua experiência e vivência nos espaços em que se insere, a composição de suas relações.

O primeiro evento será a experiência educacional de Richard Wright, que nos é apresentada por hooks (2015). Richard Wright, homem negro escritor norte-americano, viveu entre 1908 e 1960, em seus escritos ele relata como era ser um negro nos Estados Unidos vivendo no final do século XIX e início do século XX. A família de Wright sofria com a dificuldade econômica, fazendo com que se mudasse constantemente, o que interrompia frequentemente sua educação, ainda que não durante um ano completo (hooks, 2015). A autora escreve que:

Wright recorda que a leitura de livros lhe proporcionou uma visão diferente sobre a vida, pois, ao imaginar a si mesmo como um escritor, ele “manteve viva a esperança”. Os livros lhe ensinaram que existiam diferentes perspectivas a se ter sobre a vida. Confessando que queria que sua vida tivesse sentido, ele escreveu: “Eu estava construindo em mim um sonho no qual todo o sistema educacional do Sul tinha sido equipado para reprimir... Eu estava começando a sonhar os sonhos que o Estado tinha dito que estavam errados”. (hooks, 2015, p. 679)

Dito isso, o segundo evento será a dedicação de Carlos com o futebol (BRITO, 2009) elencada anteriormente, garoto negro brasileiro que, como vimos, presenciou o sistema educacional e todo o seu contexto limitar suas opções, por intermédio do epistemicídio (CARNEIRO, 2011), a, exclusivamente, uma prática física, que envolve seu corpo, o jogar futebol, que, possivelmente, seria sua única chance de melhores condições de vida, de mobilidade social, e de sonhar, como o próprio narra, além do que esses não são “planos” e o entendimento do sistema racista e patriarcal para o corpo negro, pelo contrário, esses obedecem a uma lógica da violência, de dominação, característico das sociedades de inimizade, conceito de Achille Mbembe trabalhado por Vinicius Rodrigues Costa da Silva (2021) em sua discussão a respeito das masculinidades.

Outro evento será um relato, de Ellis Cose (hooks, 2015), homem negro estadunidense, sobre sua experiência em sala de aula:

Lá estava o professor, no terceiro ou no quarto ano, que dizia à classe que os negros tinham línguas preguiçosas. Era a sua maneira, eu acho, de tanto nos desafiar como de nos tranquilizar, de fazer com que nos sentíssemos confortáveis com as nossas deficiências em leitura e pronúncia... Logo houve a professora da sétima série que me criticou quando eu questionei o nível do material de leitura de classe. Sim, ela concordou, os livros foram escritos para alunos do quinto ano, mas, para ela, nós não tínhamos capacidade de lidar nem com material da quinta série, o melhor que eu deveria fazer era calar a minha boca e ser grato à escola que tinha sido digna em dar livros a todos nós. (hooks, 2015, p. 680)

Utilizaremos também os destaques em relação aos elogios direcionados à criança negra e às crianças brancas, assim como a representação das crianças negras no imaginário do corpo docente, que já foram trazidos e aqui serão retomados, e que foram apresentados por Cavalleiro (2003) e Teles (2010), como forma de evidenciar o processo de aniquilamento intelectual e tentativa de demarcação do corpo negro enquanto um corpo não humano.

Para interpretá-los precisamos escolher as semelhanças entre eles:

- Brasil e Estados Unidos (EUA), locais dos episódios, são territórios colonizados, isto é, que tiveram expropriados o valor total de suas terras e corpos, bem como dos corpos em situação de escravização que foram deslocados para suas terras, articulando e garantindo a expropriação da capacidade produtiva de ambos na acumulação do capital;
- Os eventos descrevem a violência racial realizada e sofrida por meninos negros no ambiente educacional, onde está limitada a corporeidade negra, suas experiências e a forma com que esses meninos negros vivenciam a educação;
- Os eventos registram também uma reação à violência racial, situada nas práticas regulatórias de opressão para com esses corpos.

As correspondências, os casos, se mostram componentes interligados, porque nos evidenciam que tanto as instituições escolares no Brasil e EUA, ainda que isoladas no espaço-tempo, fazem uso de uma supressão, na tentativa de reiterar a expropriação de corpos masculinos negros, de desvalorizar sua condição humana, não valorizando e, conseqüentemente, despojando sua humanidade, sua história e (ou) cultura do patrimônio cultural da humanidade (GONZALEZ, 1988; CARNEIRO, 2011).

Isto é, por meio da violência racial perpetrada e que constitui o sistema educacional, este tem contribuído para a colocação, a recolocação e a reiteração desses corpos como subalternos e racialmente inferiorizados, quando destaca sua intelectualidade, sua moralidade, seus comportamentos, sua história, cultura, entre outros, por um entendimento depreciativo, quando não os nega, que obedecem, assim, as imagens de controles e as imagens raciais, ou aos estereótipos, reforçando a ideia de que corpos negros ocupam apenas o lugar da subalternidade, um lugar de expropriação de sua capacidade produtiva, pensando aqui a acumulação do capital, no mais, seriam, supostamente, corpos que nada produzem num campo intelectual, cultural, filosófico, religioso, científico, entre outros.

Por exemplo, Cavalleiro (2003) destaca os elogios direcionados às crianças negras, em que não há a valorização de sua imagem, de sua subjetividade, nem mesmo de sua identidade, algo que também notamos na experiência educacional de Ellis Cose, que destaca que a sua experiência educacional, na escola primária, tornou a escola, para ele, um lugar difícil de se levar a sério, ele escreve que “Eu nunca fui um mau estudante,

mas eu simplesmente não via a escola como um local onde aconteceria meu aprendizado ou onde meus pensamentos seriam ampliados. E quanto mais escolarização eu recebia, mais esta afirmação era confirmada” (hooks, 2015, p. 680). Como Cavalleiro (2003) nos apresenta, os elogios direcionados as crianças negras nas escolas que acompanhou não pareciam ajudar na construção de sua autoestima, de sua subjetividade, possibilitar que seus pensamentos fossem ampliados, como escreve Ellis Cose, pelo contrário, não é o que percebemos em um dos exemplos apresentados por Cavalleiro, uma das crianças negras volta a mesa da professora algumas vezes, e ainda assim não recebe a atenção que deseja ou o elogio semelhante ao que foi feito para à criança branca, há claramente uma diferenciação de tratamento, uma verdadeira produção do silêncio escolar, do acanhamento, da inibição de crianças negras no espaço escolar.

Pensando essa articulação, entre a fala de Ellis Cose e os direcionamentos dos afetos nos elogios as atividades realizadas, apresentada por Cavalleiro (2013), podemos pensar tecer algumas provocações a respeito da dedicação de Carlos ao futebol. Se o próprio diz que não vê outra possibilidade de mobilidade social, que não seja pelo futebol e que só se dedicaria a educação caso não existisse essa possibilidade (BRITO, 2009), provocamos, qual seria o motivo disso? Já que ele mesmo se considerava um menino estudioso, não seria devido a não encontrar na escola um espaço que valorizasse sua identidade, sua subjetividade e sua intelectualidade? Não queremos encontrar respostas, apenas trazer provocações em relação à forma com que a escola tem contribuído para a construção da identidade negra, que além de não valorizar sua identidade, subjetividade e intelectualidade, o retrata, não especificamente Carlos, mas sim inúmeros meninos negros, como sujeitos violentos, desprovidos de intelectualidade, não ensináveis e que atormentam as aulas (TELES, 2010).

Isto é, os veem por meio de estereótipos, como escreveu Osmundo Pinho (2004), o homem negro tem sido constantemente e quase exclusivamente representado, produzido racialmente com o “concurso” agressivo das representações depreciativas e (ou) negativas, que se instrumentalizam, ou funcionam como elementos para a sustentação das práticas concretas de exclusão, marginalização e violência que rodeiam esses homens desde suas infâncias e que, junto à cultura sexista, ao qual estão inseridos, e este é o contexto brasileiro, aprendem e são educados a se distanciarem de práticas afetivas e educativas, isto é, essa cultura tem ensinado homens, desde a sua infância a não chorarem,

a não demonstrarem seus sentimentos, nem mesmo fraqueza, algo que também atravessa o corpo negro como um todo (mas não queremos entrar nessa discussão), isto é, como escreve da Silva (2021) dialogando com hooks, o movimento de tornar-se homens passam, necessariamente, por um distanciamento de qualquer relação com o amor e afetiva.

É preciso ainda pontuar que, o que fica entendido nesses exemplos, e em outros exemplos estratégicos que poderiam ter sido utilizados, é que corpos negros estão sendo punidos na escola por demonstrarem demais, para além do que se lhes é esperado, como evidencia a fala de Ellis Cose, quando questionava a respeito dos livros, foi de prontidão visto como um ingrato, tentando impor aquilo que quer, alguém que não fica quieto, não muito diferente do que percebemos em outros eventos escolares brasileiros e que nos foram apresentados por Teles (2010), em que, enquanto a curiosidade, a participação de uma criança branca é vista com bons olhos, o mesmo não acontece com a criança negra. Algo que também é perceptível na discussão dos elogios feita por Cavalleiro (2003), a insistência da criança negra em mostrar a atividades para a professora não é bem aceita.

Para pensar a reação, a reafirmação das corporeidades negras frente à violência racial dos ambientes educacionais, podemos elencar os movimentos pela educação do movimento negro ou até mesmo as lutas da população negra para a sua emancipação, que sempre tiveram na educação, um de seus principais pilares, ou seja, a educação foi uma instrumentalização ao longo da luta e movimentação da população negra de resistência e combate à violência racial.

Por exemplo, no período escravocrata havia o entendimento de que a educação tornava a criança negra inapropriada para a escravidão, conforme relata Douglass (1881, apud DAVIS, 2016); sendo assim, os próprios sujeitos escravizados ensinavam uns aos outros, como uma rede, a ler e escrever (DAVIS, 2016), isto é, criaram práticas de educação antirracista para superação da violência racial, essa mesma prática se repete, compondo e evidenciando os traços do evento racial. No Brasil o movimento da Balaiada¹¹ instrumentalizou a educação como uma de suas práticas de resistência; Preto

¹¹ A insurreição escrava liderada por Preto Cosme, foi uma das principais no período regencial, e ocorreram no âmbito dos confrontos e guerras civis promovidas pela Balaiada, no Maranhão, no final de 1838. A origem do movimento foi uma reivindicação democrática, de acordo com Engel (2002 apud Gondra; Schieler, 2008), a descentralização das eleições para prefeitos que estavam sob controle do governo. O referido autor, comenta que os confrontos começaram quando Raimundo Gomes Vieira Jutá invadiu uma prisão, em vila manga, para libertar seu irmão, com ajuda de Preto Cosme, todos os prisioneiros

Cosme, um dos principais nomes do movimento, idealizou e abriu uma escola que pudesse educar as pessoas em situação de escravidão que haviam fugido, escola essa que chegou a alfabetizar mais de 3.000 negros fugitivos (GONDRA; SCHUELER, 2008), apresentando suas semelhanças com o ocorrido nos EUA.

Outra reaparição é junto à Frente Negra Brasileira (FNB), uma das mais importantes organizações do movimento negro nos anos 1930 e 1940, conforme Ahyas Siss (2003) relata. Essa organização idealizou, fundou e manteve escolas primárias, cursos de alfabetização para adultos, assim como curso de formação social e política (SISS, 2003), isto é, pensava outras formas de educação, uma educação antirracista que humanizava corpos que foram expropriados em situação de escravidão, valorizando sua identidade, pessoal e ancestral, sua cultura, intelectualidade, religião e história, reivindicando não apenas a reapropriação de seu corpo, cultura e história, mas também sua participação e influência no patrimônio cultural da humanidade. Assim como a Escolinha Maria Felipa¹², a qual foi idealizada por jovens negras e negros e busca pensar uma educação infantil antirracista, por meio de outros marcos civilizatórios, de modo a valorizar as constituições ancestrais não-europeias, e a influência ameríndia e africana em nossa formação sociocultural. A escola, por exemplo, ganha o nome de Maria Felipa como uma forma de celebração e enunciação de uma das principais heroínas da independência baiana.

Todas essas práticas educacionais compõem o evento racial, se assemelham na tentativa, pela educação, da superação do racismo e da violência racial, da colonização dos corpos e terras nativas, devolvendo assim seu valor total, sua condição humana, cultural e ancestral, concordando com o que escreveu Santos (2005, p. 21-22) a respeito da educação formal e como a população negra a articulou como “uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de status. Houve uma propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um ‘bem supremo’ e uma espécie de ‘abre-te sésamo’ da sociedade moderna”.

[...] a maioria dos jovens oriundos das classes pobres e desprivilegiadas é socializada através da mídia de massa e de uma educação elitista tendenciosa para acreditar que tudo o que é necessário para a sua sobrevivência é ter

conseguiram escapar, generalizando assim o conflito, que teve impacto tanto no Maranhão como em parte do Ceará e do Piauí (Engel, 2002, apud Gondra; Schueler, 2008). Sobre o tema conferir os autores citados.

¹² Escolinha Maria Felipa. Disponível em: <<https://ipeafro.org.br/escolinha-maria-felipa-um-presente-para-o-presente/>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

habilidade para o trabalho físico [...] esta socialização é tão presente no mundo atual quanto durante a escravidão. Preparados para ser mantidos como membros permanentes de uma subclasse, para não ter escolhas [...], homens negros sem privilégios de classe sempre têm sido os alvos da deseducação. (hooks, 2015, p. 678-679)

A necessidade de se resistir à colonização – a expropriação total do valor dos corpos submetidos à situação de escravidão e terras nativas –, assim como aos estereótipos, é, sobretudo, estratégica, tendo em vista que essa pode vir a ser fatal (hooks, 2015), a produção e reiteração da anormalidade dos corpos negros, sua estigmatização e discriminação, são umas das principais barreiras enfrentadas pela população negra, o que interfere, de forma negativa, na autoimagem, na autoestima, na saúde mental dessa população que internaliza a identidade negativa, os estereótipos, as imagens raciais, a expropriação de sua corporeidade. Como vimos, a forma com que essa expropriação impacta a experiência negra masculina no ambiente educacional é, de fato, preocupante, não apenas por afetar sua construção das identidades masculinas negras, mas também por esses meninos negros serem figuras principais na evasão escolar, por exemplo, devido ao atravessamento da “deseducação” (hooks, 2015) e “epistemicídio” (CARNEIRO, 2011) para com seus corpos.

A preocupação com a construção das masculinidades negras se dá pelo impacto do racismo e sexismo em nossas vidas, reforçando a necessidade de uma aproximação dos homens negros ao pensamento do feminismo negro desde sua infância, abrindo as possibilidades e leques para suas práticas, fortalecendo a agência masculina negra, evidenciando as múltiplas masculinidades negras, silenciadas pelo racismo e sexismo por meio das normalizações – espaço de violência social, sendo que, retomar seu lugar à margem, e estar à margem é pertencer ao todo, como nos diz hooks (2018), mas também estar fora do corpo principal da lógica da supremacia branca.

Os sujeitos que vivem em situações de isolamento desenvolvem suas próprias habilidades, suas próprias histórias, narrativas, suas próprias cosmopercepções, únicas e peculiares, de modo a se defenderem da expropriação de sua corporeidade, é a produção de práticas antirracistas que visam a descolonização do sujeito negro e de sua corporeidade, isto é, a restituição do seu valor total, práticas essas que, sobretudo, são estrategicamente posicionadas no âmbito educacional, tendo em vista que os processos normativos sustentam e justificam os espaços sociais, como os educacionais (LOURO, 2007), o que significa ser a imagem e semelhança desses sujeitos, normativos. Reitera-se

assim a importância do trabalho da Lei n. 10.639/2003 de forma a evidenciar a participação e contribuição da população negra na história e cultura brasileira, de modo a valorizar sua história, cultura e ancestralidade.

As práticas educacionais feministas e antirracistas – incluindo aqui, a partir do entendimento da interseccionalidade, práticas também antissexistas, anticoloniais, que pensem o território, a sexualidade, entre outras forças regulatórias, tendo em vista que essas forças caminham juntamente, se interseccionam – podem redirecionar esse movimento de descolonização, evidenciando toda a complexidade da corporeidade negra e como ela é afetada pelo racismo estrutural, articulando a noção e o pensamento feminista negro, que atende aos interesses e ao ponto de vista daquelas que o formulam, de forma a ir de encontro as construções que circulam no ambiente educacional e que desumanizam meninos negros, bem como aniquilam sua capacidade intelectual e educacional, tendo em vista que as imagens raciais, as representações, de meninos e homens negros naturalizam essa aniquilação intelectual, ou seja, naturalizam o epistemicídio, bem como o genocídio desses corpos.

No caso das masculinidades negras, esse redirecionamento, como escreve hooks (2019 p. 213) “é uma tarefa coletiva”, e por isso vemos esse papel estrategicamente posicionado dentro das práticas educacionais. A autora enfatiza o feminismo como uma prática, um movimento, para acabar com a exploração sexista e com a opressão, o que inclui repensar a forma como estamos sendo socializados – educados – para aceitar os pensamentos e ações sexistas, em suma, essa ideia de feminismo antirracista perturba, no sentido trazido por Guacira Lopes Louro (2007), isto é, que evidencia, pondo em cheque, levantando provocações, os discursos e enunciados que essa suposta ordem produz e prolifera, de modo a dispersar as identidades masculinas racializadas hegemônicas, assim como as normas raciais e de gênero, que compõem as instituições e nossa sociedade.

Isto é, concordamos com Vinicius Rodrigues Costa da Silva (2021) quando ele escreve, a partir de hooks, que, para deslocarmos os significados, as imagens raciais e de controle que circunscrevem as identidades e corporeidades masculinas negras, é preciso fazer uso e exercício de uma política feminista e de uma masculinidade feminista, ao qual também acrescentamos uma educação feminista e antirracista como foi descrita um pouco acima neste tópico, dispersar, perturbar os signos e significados aqui supracitados passa necessariamente pela instrumentalização coletiva dessas práticas políticas, que em nosso

entendimento compõem as ferramentas necessárias para a ressignificação dos elementos em torno, sobretudo da raça, principal elemento que redireciona as práticas discursivas e afetivas para com o corpo negro, bem como da identidade e a compreensão desses corpos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso objetivo com o artigo foi articular e refletir sobre as representações, signos e significados que incidem sobre a construção das identidades masculinas negras na educação básica, de modo a problematizá-los a respeito do papel para o qual a instituição escolar tem contribuído, por meio dessas práticas discursivas na constituição desses meninos enquanto meninos negros.

Reforça-se uma imagem da masculinidade negra da qual nos aproximamos no decorrer do texto, isto é, de que meninos negros são, necessariamente, vistos como violentos, não intelectuais, agressivos, que perturbam a ordem e a dinâmica educacional, sujeitos restritamente físicos, biológicos, imagem essa que delimita, conduz a forma com que meninos negros estão vivenciando e vivenciam o processo educacional, conforme foi possível notar em nossa revisão bibliográfica, o que acaba por distanciá-los do ambiente educacional, em um processo sistemático de “deseducação”, de reiteração do epistemicídio e genocídio que se apresentam como via “única” para esses meninos, ou seja, concordamos com Nascimento quando o autor escreve que “o sistema educacional brasileiro é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural” (1978, p. 95, apud SANTOS, 2005, p. 23, grifos nossos). O sistema educacional tem sido um aparato de controle sobre os corpos negros, utilizado como uma forma de silenciamento e invisibilidade, de normalização, de violência social, como uma ferramenta de perpetuação da prática de desafeto para com essa população, em um ritual de formalidade que se observa europeu e branco, sobre uma etnogênese¹³ europeia e branca.

Sendo assim, o trabalho e a efetivação da Lei n. 10.639/2003, juntamente a sua articulação com o pensamento feminista negro evidencia o impacto racial no ambiente educacional, desfazendo-se do silêncio que permeia essas questões nesse ambiente e em

¹³ Compreendemos que o sujeito europeu não é único e homogêneo. O uso aqui de etnogênese demarca a compreensão do europeu enquanto um sujeito étnico, do continente europeu, territorial e branco, assim como sua cosmovisão.

nossa sociedade, evidenciando que, como escreve Sales Augusto Santos (2005), e como podemos notar em alguns dos nossos exemplos, a discriminação racial que entendida como uma característica do passado, de um espaço distante que não o escolar tem sido um dos determinantes sobre o destino social, cultural e político de nossas crianças nos primeiros anos da escola, direcionando-as para o genocídio físico, mental, para o epistemicídio.

Os meninos negros têm visto seus destinos serem determinados, tidos como fatais, sendo traçados pela lógica da violência racial, aproximando-os ainda mais do ideal genocida que os cercam, bem como do epistemicídio. Ainda concordando com os escritos de Santos (2005, p. 22), em que o autor coloca que “a escola passou a ser definida socialmente pelos negros como um veículo de ascensão social”, é preciso que esse veículo compreenda toda a complexidade negra, adote uma leitura étnico-racial do seu espaço e de nossa sociedade como um todo, visualizando uma educação antirracista e emancipadora, por meio da Lei n. 10.639/2003.

Assim, retomando as propostas antirracistas do movimento negro que nos são apresentadas por Santos (2005), visando a valorização da cultura negra e indígena, bem como de sua história e ancestralidade, de forma a contribuir para a construção de práticas emancipatórias, de identidades complexas e múltiplas que condizem e vão ao encontro das propostas do pensamento feminista negro, de práticas antirracistas elaboradas e praticadas por mulheres e homens negros que se encontram no seio dessa teoria social crítica.

Como nos apontam as diretrizes básicas da educação das relações étnico-raciais que nos alerta sobre os discursos que atravessam a população negra, as imagens raciais que a desvalorizam e o impacto de sua presença no ambiente educacional, é preciso que mudemos o discurso, a postura, os gestos para com meninos negros, reconhecendo sua humanidade, sua agência, em oposição a política genocida e do epistemicídio que os cerca e que atravessa e constitui o ambiente educacional. Pois, como observamos, no decorrer do texto o atravessamento, a imersão das imagens de controle, bem como as imagens raciais e os discursos discriminatórios, que regulam e constituem as identidades desses meninos, tem influenciado na forma como eles vivenciam e experienciam o ambiente educacional.

Sendo, em nosso entendimento a instrumentalização de práticas feministas, sobretudo do feminismo negro, bem como os estudos das relações étnico-raciais, pontos estratégicos para a reapropriação da corporeidade negra, isto é, um ponto de partida, de retomada, do reconhecimento para que, de fato aja uma “adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2004, p. 12).

Deste modo, questionar as relações étnico-raciais no ambiente educacional, a desqualificação, os estereótipos, as palavras e atitudes que atingem não só os meninos negros, como vimos, mas todas as nossas crianças negras, de modo a possibilitar a reformulação da linguagem, das práticas discursivas que não são totais, tendo em vista que precisam ser reiteradas, conduzem às práticas antirracistas, elaboradas por sujeitos que fogem e não compactuam com a norma que está posta, que rompem silêncios e reivindicam sua humanidade, sua dignidade, já que entendemos que ser homem negro, ou a própria masculinidade negra, não significa ou é sinônimo para violência, a criminalidade ou para a não intelectualidade, é preciso criar novos sistemas de sentido e significações, de autodefinições e definições, que, necessariamente, atentem às demandas e aos interesses do feminismo negro.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo, São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CONNEL, Robert W. Políticas de Masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 185-206, 1995.
- CONNEL, Robert W. La organización social de la masculinidad. *In*: VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José. Masculinidad/es: poder y crisis. **Isis Internacional**, n. 24, p. 31-48, 1997.
- BONA, Denetem Toua. **Cosmopoéticas do Refúgio**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2020.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.
- BRITO, Rosemeire dos Santos. **Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal**

de São Paulo. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In.: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**, 2000, p. 151-172.

CARVALHO, Marília P. de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 247–290, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos; GOMES, Jerusa Vieira. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2. Ed. - São Paulo: Contexto, 2003.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CUSTÓDIO, Tulio A. Per-vertido Homem negro: reflexões sobre masculinidades negras a partir de categorias de sujeição. In: Restier, H.; Souza, R. (Org.). **Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidade**. São Paulo: Ciclo contínuo Editorial, 2019, p. 131-162.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, 2002, p. 38-47.

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

GOMES, Nilma Lino; MIRANDA, S. A. de; Gênero, raça e educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos. **Poiésis-Revista**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 13, 2014, p. 81-103.

GOMES, Nilma Lino. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. **Perseu: história, memória e política**, São Paulo, v.17, ano 12, p. 124-142, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Corporeidade negra e tensão regulação-emancipação social: corpo negro regulado e corpo negro emancipado. In. GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2019, p.93-100. [2019a]

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 79-108.

GONDRA, José G.; SCHUELER, Alessandra F. M. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 220-256.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade (1988). In.: LIMA, Márcia; RIOS, Flávia. (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Bullying mais sério que se imagina**. Michele Reis da Silva (coord)-Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

hooks, bell. Escolarizando homens negros. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, n. 3, p. 677-189, 2015.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante Editora, 2019.

JESUS, Rodrigo E. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 2-18, 2018.

LIMA, Marcos Gonzaga de. **O preconceito racial e a trajetória de escolarização na perspectiva de adolescentes e jovens negros**. 2016. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016.

LOURO, Guacira L. O Estranhamento Queer. **Labrys Études Féministes**, s.l., jan./jun. 2007.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento. New York: Routledge, 2002, p. 391-415.

PINHO, Osmundo. Qual é a identidade do homem negro. **Democracia viva**, n. 22, p. 64-69, jun./jul. 2004.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-39.

SILVA, Denise Ferreira da. “The racial event or that which happens without time”. In: COOPER, Rosie; PARMAR, Sandeep, WILLSDON, Dominica (Orgs.). **The Two-Sided Lake: Scenarios, Storyboards and sets from Liverpool Biennial 2016**. Tradução do Inglês por Alexandre Barbosa de Souza. Liverpool: University of Liverpool Press, 2016.

SILVA, Vinicius Rodrigues Costa da. O que é a masculinidade feminista para bell hooks, afinal? **GÊNERO E PODER: PERFORMATIVIDADES CONTRA-HEGEMÓNICAS**. Grácio Editor, 2021, p. 25-26.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. Mauad Editora Ltda, 1998.

TELES, Carolina de Paula. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora**. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.