

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**AFROBIXAS: NARRATIVAS DE NEGROS HOMOSSEXUAIS SOBRE SEU LUGAR
NA SOCIEDADE**

Pedro Ivo Silva

Anápolis-GO

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PEROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**AFROBIXAS: NARRATIVAS DE NEGROS HOMOSSEXUAIS SOBRE SEU LUGAR
NA SOCIEDADE**

Pedro Ivo Silva

Anápolis-GO

2017

PEDRO IVO SILVA

**AFROBIXAS: NARRATIVAS DE NEGROS HOMOSSEXUAIS SOBRE SEU LUGAR
NA SOCIEDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias, área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro

Anápolis-GO

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- S586 Silva, Pedro Ivo.
Afrobixas : narrativas de negros homossexuais sobre seu lugar na sociedade / Pedro Ivo da Silva – Anápolis, GO, 2017.
150f.
- Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Goiás, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, 2017.
- Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.
Orientador: Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro.
1. Negritude. 2. Homossexualidade. 3. Interseccionalidade. I. Castro, Raimundo Márcio Mota de II. Universidade Estadual de Goiás. III. Título.

CDD 370
CDU 396

Bibliotecário: Marcos Maia
CRB2: 1.445

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**AFROBIXAS: NARRATIVAS DE NEGROS HOMOSSEXUAIS SOBRE SEU LUGAR
NA SOCIEDADE**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 24 de março de 2017.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro (Universidade Estadual de Goiás – UEG)

Orientador / Presidente

Prof. Dr. Hélivio Frank de Oliveira (Universidade Estadual de Goiás – UEG)

Membro Interno

Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento (Universidade de Brasília – UnB)

Membro Externo

Anápolis-GO, 24 de março de 2017.

Às afrobixas da periferia que lutam todo dia contra o machismo, o racismo e a homofobia.

AGRADECIMENTOS

À *Olódùrun*, Deus Criador, Senhor do Céu, pelo dom cíclico da vida eterna.

Aos meus ancestrais familiares, em honra à história de vida que construíram para que hoje eu também pudesse construir a minha; aos meus ancestrais divinos: *Èṣù, Òḍṣààlà, Ògún, Òṣún, Oya, Òṣòḍì, Omulú, Ìbejì*, pelo cuidado espiritual e ensinamentos sobre o *awó* sagrado. Agradeço pelo exemplo deixado, pelos ensinamentos sobre o caminho a ser seguido.

Aos meus pais, Joana e Ilmar, por me trazerem à vida nesta terra e me educarem – e sempre continuarem me educando, com amor e rigor – para formar o ser humano que tenho sido. Agradeço por cada abdicção feita em meu benefício e por me ensinarem, com seu exemplo, a ser uma pessoa com respeito e ética.

Às professoras e professores que me ajudaram na construção do meu conhecimento formal e informal na educação básica e superior. Agradeço pelo direcionamento dado em vários momentos em que precisei refletir sobre o mundo, sobre a sociedade, sobre a vida.

Às professoras e professores do PPG-IELT que me ajudaram a crescer em conhecimento e a desvelar um mundo ainda desconhecido, agradeço por compartilharem seus saberes e suas práticas, essenciais para que atravessasse com louvor esta etapa educativa. Em especial, agradeço à professora Barbra Sabota, pela atenção dispensada, sempre com disposição, e pela amizade desenvolvida para além do âmbito acadêmico, assim como pelas excelentes reflexões e contribuições ao longo da construção deste trabalho.

Ao meu orientador, professor Raimundo Márcio, agradeço pela disposição, paciência e empatia pelo desenvolvimento deste estudo, assim como pela amizade construída nestes dois anos que temos trabalhado juntos entre alegrias e dificuldades que a vida acadêmica nos proporciona. Que possamos manter este vínculo!

Aos professores Hélio Frank e Wanderson Flor, agradeço pela composição da banca de qualificação/defesa, por suas excelentes sugestões e críticas, mesmo fora dos momentos avaliativos, as quais vieram a enriquecer a escrita desta dissertação. Sinto-me honrado em ter nomes tão expressivos da Academia acompanhando-me neste processo de construção do conhecimento científico.

Ao Ricardo Regis, colega de turma do PPG-IELT e amigo pessoal, agradeço demais por todo suporte emocional nessa nossa caminhada de mestrandos; pelas sugestões em todos os trabalhos acadêmicos que desenvolvi, com leituras críticas e problematizadoras, sempre permitindo que eu me (re)posicionasse e (res)significasse em minhas reflexões e decisões

teóricas e argumentativas (além daquelas pessoais, o que foi mais importante...). Não teria conseguido sem você!

Às e aos colegas de mestrado da Turma 4 do PPG-IELT, meus agradecimentos por toda a convivência feliz que me proporcionaram nestes anos de curso, que não percamos essa alegria de viver jamais! Guardarei todas e todos no meu coração!

À Universidade Estadual de Goiás, pelo suporte estrutural e financeiro proporcionado, e igualmente à CAPES pelo incentivo e contribuição a esta pesquisa, meus sinceros agradecimentos! Que continuem a desenvolver seu trabalho de maneira eficaz como tem sido.

Ao Coletivo Afrobixas, de maneira especial aos seus membros participantes desta pesquisa, e às amizades desenvolvidas ali dentro, preciso agradecer: pelo acolhimento, pela afetividade, pelo fortalecimento, pela contribuição a minha conscientização racial e empoderamento pessoal em comunhão. Jamais esquecerei o que aprendi com vocês, *manas*, sobre o quanto é importante todo dia dizer: *Bixa Preta é o Poder!*

Joguem fora a abstração e o aprendizado acadêmico, as regras, o mapa e o compasso. Sintam seu caminho sem anteparos. Para alcançar mais pessoas, devem-se evocar as realidades pessoais e sociais – não através da retórica, mas com sangue, pus e suor.

Glória Anzaldúa

RESUMO

SILVA, Pedro Ivo. **Afrobixas: narrativas de negros homossexuais sobre seu lugar na sociedade**. Ano: 2017. 150f.

Dissertação de Mestrado em Educação Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2017.

Orientador: Raimundo Márcio Mota de Castro

Defesa: 24 de março de 2017.

O objetivo geral deste trabalho está em desvelar os sentidos e as implicações formativas que emergem das histórias de vida dos sujeitos constituídos na intersecção identitária entre negritude e homossexualidade. Com vistas a atingi-lo, a pesquisa desenvolve-se dentro dos pressupostos de natureza qualitativa e propõe a adoção do método fenomenológico (SANDERS, 1982; RIBEIRO JUNIOR, 2003; MOREIRA, 2004), por meio da ‘entrevista aberta’ e das ‘narrativas (auto)biográficas’ (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; JOSSO, 2004; CHIZZOTTI, 2011) de cinco integrantes do Coletivo Afrobixas como instrumentos para a composição do *corpus* metodológico. O aporte teórico apresentado refere-se às discussões em torno das relações étnico-raciais negras (BRASIL 2004a; GOMES, 2005a) e da constituição identitária da negritude (MUNANGA, 2004; 2009) e da homossexualidade (MARSIAJ, 2003; MISKOLCI, 2007; 2015; LOURO, 2015), a fim de relacionar essas temáticas à desconstrução dos sentidos hegemônicos ocidentais de formação humana (CAMBI, 1999; FERRAREZI JÚNIOR, 2014; ABBAGNANO, 2007). Nesse esteio, o estabelecimento de problematizações referentes à base eurocêntrica (GOMES, 2005; NASCIMENTO, 2003; QUIJANO, 2005; MOORE, 2010) e heteronormativa (BUTLER, 2003; FOUCAULT, 2014) dessa formação podem ser encontradas nas vertentes crítica e revolucionária do multiculturalismo (MCLAREN, 2000; ALBUQUERQUE; BRANDIM, 2008; CANDAU, 2008; 2011), nos estudos sobre a relação entre minorias sexuais, educação, direitos e preconceitos (BORRILLO, 2010; VECCHIATTI, 2012; LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016), bem como em abordagens interseccionais que envolvem fatores como classe, raça, gênero e sexualidade (CRENSHAW, 1989; ANZALDÚA, 1999; BRAH; PHOENIX, 2004; LORDE, 2009; hooks, 2013). As interpretações das narrativas geradas pelos participantes evidenciam que suas vivências formativas formais e informais têm sido pautadas por fatores que estão para além das categorias identitárias de negritude ou de homossexualidade, correlacionando-se em aspectos multidimensionais e interseccionais constituídos por questões raciais, de gênero, de classe e de orientação sexual, atravessados por opressões sociais como o racismo e a homofobia. Além disso, a participação dos narradores no Coletivo Afrobixas sugere que as experiências vivenciadas nesse grupamento contribuem para a (res)significação de suas identidades excêntricas, seja por meio da reflexão crítica sobre a normalização de modelos e valores socialmente hegemônicos, seja pelo encorajamento proporcionado pela sua conscientização e seu empoderamento pessoal e coletivo na redefinição da importância do seu lugar e da sua contribuição na sociedade.

Palavras-chave: Negritude. Homossexualidade. Interseccionalidade. Narrativas (auto)biográficas. Fenomenologia.

ABSTRACT

SILVA, Pedro Ivo. **Afrobixas: narrativas de negros homossexuais sobre seu lugar na sociedade**. Ano: 2017. 150f.

Dissertação de Mestrado em Educação Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2017.

Orientador: Raimundo Márcio Mota de Castro

Defesa: 24 de março de 2017.

The general objective of this work is to unveil meanings and formative implications that emerge from the life histories of the constituent subjects in the identity intersection between blackness and homosexuality. To achieve this, the research is developed within the assumptions of the qualitative nature and proposes the adoption of the phenomenological method (SANDERS, 1982; RIBEIRO JUNIOR, 2003; MOREIRA, 2004), based on the ‘open interview’ and the ‘(auto)biographical narratives’ (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; JOSSO, 2004; CHIZZOTTI, 2011) of five members of the *Coletivo Afrobixas*, as research tools for the composition of the methodological *corpus*. The theoretical contribution refers to the discussions about black ethnic-racial relations (BRASIL 2004a; GOMES, 2005a) and homosexuality (MARSIAJ, 2003; MISKOLCI, 2007; 2015; LOURO, 2015), in order to relate such discussion with the deconstruction of the Western hegemonic meanings of human formation (CAMBI, 1999; FERRAREZI JÚNIOR, 2014; ABBAGNANO, 2007). At this point, the establishment of problematizations regarding the Eurocentric and heteronormative basis this formation (GOMES, 2005; NASCIMENTO, 2003; QUIJANO, 2005; MOORE, 2010; BUTLER, 2003; FOUCAULT, 2014) of can be found in the critical and revolutionary aspects of multiculturalismo (MCLAREN, 2000; ALBUQUERQUE; BRANDIM, 2008; CANDAU, 2008; 2011), in studies about the relationship between sexual minorities, education, sexual rights and prejudices (BORRILLO, 2010; VECCHIATTI, 2012; LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016), as well as in the intersectional approaches that involve factors such as social class, race, gender and sexuality (CRENSHAW, 1989; ANZALDÚA, 1999; BRAH; PHOENIX, 2004; LORDE, 2009; hooks, 2013). The interpretations of the narratives generated by the participants show that their formative and informal formative experiences have been guided by factors that are beyond the identity categories of blackness or homosexuality, correlating in multidimensional and intersectional aspects constituted by racial, gender, social class and sexual orientation, which have been permeated by social oppression such as racism and homophobia. In addition, the participation of the narrators in the *Coletivo Afrobixas* suggests that the experiences in this grouping contribute to the (res)significance of their excentric identities through critical reflection on the normalization of socially hegemonic models and values or through the encouragement provided by their awareness and their personal and collective empowerment, in order to redefine the importance of their place and contribution in society.

Keywords: Blackness. Homosexuality. Intersectionality. (Auto)biographical narratives. Phenomenology.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

ANEL – Assembleia Nacional dos Estudantes Livre

CANDACES BR – Coletivo Nacional de Lésbicas Negras Feministas Autônomas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPIR – Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

ENUDS – Encontro Nacional de Universitário da Diversidade Sexual

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

EUA – Estados Unidos da América

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBRACE – Instituto Brasil Central

IE – Instituições de Ensino

IES – Instituições de Ensino Superior

IL – Instituto de Letras

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

LGBTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

MN – Movimento Negro

MNU – Movimento Negro Unificado

NCAB – Núcleo de Cultura Afro-Brasileira

PBSL – Português do Brasil como Segunda Língua

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPG-IELT – Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias

PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado

PAS – Programa de Avaliação Seriada

RU – Restaurante Universitário

SEPPIR – Secretaria de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República

TED – *Technology Entertainment and Design*

TEN – Teatro Experimental Negro

UCSAL – Universidade Católica de Salvador

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFG – Universidade Federal de Goiás

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	14
1 RETRATAR A REALIDADE: composição do corpus metodológico	26
1.1 “Surge então a possibilidade”: considerações sobre a Fenomenologia na pesquisa qualitativa	26
1.1.1 “O encorajamento da existência”: estabelecendo um modelo fenomenológico.....	28
1.1.2 “Uma expansão a partir das vivências compartilhadas”: entrevista aberta e narrativa (auto)biográfica	31
1.1.3 “Um retrato de nossas realidades”: o contexto da pesquisa e o contato com os narradores participantes.....	34
1.1.4 “A importância das produções nossas pros nossos”: considerações sobre a geração de dados.....	42
1.1.5 “Deixando de ser um corpo estudado por sujeitos brancos”: considerações sobre a interpretação fenomenológica	43
2 SUTILEZAS SOCIAIS, SEVERIDADES FORMATIVAS	47
2.1 “Por ser bem educada é de classe esbranquiçada”: educação e eurocentrismo.....	48
2.2 “Essa falsa educação no país tem seu valor”: sentidos da formação humana ocidental	55
2.2.1 “Assume o cabelo”: relações étnico-raciais e histórias de vida.....	59
2.2.2 “Se enche de amor”: homossexualidade e o enfrentamento da homofobia pelos participantes da pesquisa	71
2.3 “Deixa fora a sutileza”: concepções contra-hegemônicas de formação humana	78
3 IDENTIDADE(S) E INTERSECCIONALIDADE(S).....	92
3.1 “My room is too small for me”: desenvolvendo concepções de identidade(s)	93
3.1.1 “My skin has betrayed me”: composições identitárias multidimensionais	98
3.1.2 “My side of it”: experiências homoeróticas e questões raciais	103
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	126
APÊNDICE B - Transcrição das narrativas dos participantes.....	127
Malcolm.....	127
Danilo	135
Gabriel	139
Sandro.....	142
Rodrigo	145

PRIMEIRAS PALAVRAS

*Queria tudo diferente
Cabelo arrepiado
Do tipo que segura com gel
Clara de ovo
E queria ele claro*

*Queria também olhos claros
E a pele branca
Que abafa o preconceito
Ou a pele negra
Exaltada na TV*

*Porém aqui sou pardo
Vulgo mulato
Animal de carga
Do branco senhor*

*Preconceito mal a mal sofri
Mas no peito carrego um rancor:*

*“Café-com-leite não pode brincar”
“Café-com-leite aqui não opina”*

*Café-com-leite?
Viado, então...
Aí você imagina!*

*Não quero suas desculpas
Nem as deles!
Tampouco peço perdão*

*Todo dia me olho no espelho
E digo a mim mesmo
Sou retrato brasileiro
Sou miscigenação*

(Pardo. Gabriel da Cruz)

Este estudo é resultado do desenvolvimento científico da pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), no campo da Educação, área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias, sendo sua linha de pesquisa denominada Educação, Escola e Tecnologias. Tal estudo está inscrito nos métodos ligados à natureza qualitativa da pesquisa, que contempla a interpretação da realidade não em unidades mensuráveis e quantificáveis, mas sim dentro do contexto de vida dos sujeitos (ANDRÉ, 2005).

Consoante essa visão, Flick (2009, p. 20) demonstra como esse tipo de pesquisa “é de particular relevância aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”, especialmente diante das mudanças sociais e diversificação dessas esferas, as quais exigem o enfrentamento de novos contextos e perspectivas por parte dos pesquisadores. Compreendo, com isso, que o caminho científico percorrido implica certas percepções e detalhes de apresentação deste trabalho sobre as escolhas empreendidas desde seu início até a etapa final. Tais passos envolvem a escolha do tipo, do método e dos instrumentos empregados no processo de composição do *corpus* metodológico, o qual se trata de “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com o qual ele irá trabalhar” (BARTHES, 1967, p. 96 apud AARTS, BAUER, 2013, p. 44).

Com essa significação, as narrativas (auto)biográficas geradas pelos sujeitos da pesquisa – e alicerçadas em parâmetros intencionais de seleção e interpretação – compuseram esse *corpus*, cuja “análise compreensiva te[ve] prioridade sobre o exame minucioso da seleção” (AARTS; BAUER, 2013, p. 45). Nesse sentido, o trabalho científico desenvolvido conduziu-me a reflexões sobre minha atuação e papel desempenhados como pesquisador, bem como sobre as contribuições que as significativas histórias de vidas relatadas pelos envolvidos fizeram a minha vida enquanto ser humano sempre “inacabado”, mas capaz de compreender o sentido da constante reorganização de si. Essa consciência leva-me a gostar de “ser gente, porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidade e não de determinismo” (FREIRE, 1996, p. 52).

Como “gente” em construção, passível de erros e acertos, compreendo a necessidade de que minha história e experiência em memória caminhem ao encontro daquelas disponibilizadas para a realização deste estudo, uma vez que o tema ‘narrativas de negros homossexuais sobre seu lugar na sociedade’ perpassa pela minha identificação com seus sentidos mais intrínsecos. Nesse esteio, o posicionamento que assumo para a interpretação dos significados emergentes do *corpus* metodológico é o de negro homossexual, tal como se posicionam os narradores que contribuíram com os relatos de suas vivências.

A construção do conhecimento nesta pesquisa, por meio do contato com as histórias de vida geradas e a ressignificação das minhas vivências em decorrência dessa aproximação, posicionou-me como pesquisador que não apenas ouve as narrativas, mas que também atribui sentido a estas conjuntamente aos seus narradores. Sob essa lógica, entendo que me torno intérprete das minhas experiências assim como daquelas relatadas nesse processo:

Na medida em que a história é contada, ela é ressignificada, e a ressignificação se dá pelo diálogo de quem narra e quem escuta, pois quem narra concede ao ouvinte o direito de tomar para si a experiência ouvida. Quem ouve possibilita ao narrador recontar sua vida, seus feitos, suas histórias, olhadas da experiência presente para o passado vivido, possibilitando reinterpretar o passado (CASTRO, 2014, p. 183).

Esse posicionamento corrobora o pressuposto de que o pesquisador não é isento de seu envolvimento pessoal com a pesquisa que desenvolve, já que ambos são parte do mesmo mundo social, cujos significados sociais estão relacionados também à subjetividade deste pesquisador tanto como àquela desenvolvida pelos sujeitos da pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008; FLICK, 2009). Essa também é a razão pela qual ao longo deste trabalho optei pela escrita na primeira pessoa do singular, aproximando-me desse pressuposto de envolvimento com o tema apresentado.

Com isso, o sentido narrativo deste trabalho encontra-se no interlocutor, pois o que interpreto das narrativas dos sujeitos participantes não imprime uma única forma de entendimento de suas histórias de vida, mas as escolhas feitas sobre os excertos selecionados e os temas emergentes identificados recebem a interpretação que julguei necessária para a construção textual da pesquisa sem, contudo, limitar possíveis (res)significações daqueles que tenham acesso às transcrições localizadas no Apêndice B.

Cumpru ressaltar que destaquei os excertos retirados das narrativas transcritas com o recurso *itálico* no decorrer do texto apresentado, a fim de visibilizar suas experiências em cada transcrição mencionada. Por outro lado, os nomes reais dos narradores foram substituídos por pseudônimos, conforme sua livre escolha, no intuito de preservar suas informações pessoais, de acordo com os princípios éticos da pesquisa com humanos.

Nesse seguimento, recorro às minhas memórias de formação educativa – formal e informal – com vistas a compreender suas influências em minhas inquietações e (auto)percepções que conduziram aos objetivos, questionamentos e implicações do percurso de pesquisa. Com a apresentação dessas memórias e diálogos possíveis com as narrativas dos participantes, não pretendo interpretar a realidade social brasileira em que nos encontramos por meio de uma visão identitária essencialista e excludente de outros modos possíveis para sua interpretação. Antes, porém, alicerço-me no entendimento de que a experiência pessoal, quando vivida da teorização ligada a processos de libertação coletiva, sugere a contraposição àquele essencialismo de base universalista e homogeneizante que recai sobre grupos minoritários,

“para quem a nomeação da própria identidade como parte da luta contra a dominação tem sido um gesto ativo de resistência política” (hooks¹, 2013, p. 106).

Início minha narrativa contando sobre os anos escolares e suas marcas deixadas ao longo da minha formação na infância e adolescência até a idade adulta. Posso dizer que em tal período não tive qualquer consciência identitária sobre negritude² ou homossexualidade³, que me permitisse uma aproximação com esta ou aquela categoria (ou ainda com sua intersecção como ‘negro homossexual’) porque assumia como ‘normais’ as brincadeiras, as piadas, as constantes adequações de gênero⁴ propostas pela escola e pela minha família.

Nesse período de não identificação, minha única certeza era a de que todos me consideravam o menino “diferente”, aquele “calado da turma”, o aluno exemplar procurado pelos demais para os trabalhos de sala, mas nunca escolhido para o futebol – esporte cujo gosto, lembro bem, era visto como o ápice da representação de masculinidade aos olhos dos meus colegas, mas que definitivamente não me interessava.

Quando era convidado para as rodas de amigos no intervalo, o assunto era principalmente sobre meninas – em uma visão sexualizada de seus corpos – e relacionamentos heterossexuais, mas como nunca interagia em tais assuntos, com o tempo fui deixando de ser chamado para essas rodas de amigos e me isolava cada vez mais. Em outros contextos de interação com as turmas pelas quais passei ao longo dos anos escolares, muitas vezes me silencieei diante de piadinhas sobre meus trejeitos ditos “incoerentes” com o gênero masculino ou sobre minha recusa em demonstrar explicitamente desejo sexual pelo corpo feminino.

Além disso – porém de maneira mais velada ou “abafada” – lembro também das muitas piadas e “brincadeiras” sobre a cor da minha pele e o sentimento de impotência em rebatê-las diante da normalidade com que eram tratadas no cotidiano escolar. Muitas vezes essa cor – a exemplo do que sente o eu-lírico do poema de epígrafe desta introdução – era pauta de piadas

¹ A grafia que adoto em letras minúsculas é devido à forma como a autora afroamericana grifa seu pseudônimo – bell hooks – e como o encontrei em diversas citações acadêmicas nacionais e internacionais. Seu verdadeiro nome é Gloria Jean Watkins.

² Entendo a negritude como a complexidade étnico-racial negra, em sua dimensão identitária biológica, ancestral e ontológica, conforme descreve Munanga (2009).

³ Compreendo a homossexualidade como uma expressão da sexualidade humana orientada pelo desejo afetivo-sexual entre sujeitos do mesmo gênero (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). Adoto, com isso, o entendimento abrangente de que a orientação do desejo não se remete ao sexo biológico do sujeito desejado, mas ao gênero construído socialmente, podendo as identidades destoar da coerência esperada entre sexo e gênero. Apesar disso, algumas menções ao longo deste trabalho sobre a homossexualidade e aos homossexuais farão referência ao sexo biológico para a compreensão das discriminações históricas ocorridas devido à suposta naturalização da relação sexo/gênero/orientação sexual.

⁴ Em concordância com Silva Junior (2012), compreendo o conceito de gênero como uma construção social das distinções que as dimensões biológica, cultural, comportamental e psíquica delimitam entre homens e mulheres, em suas respectivas representações sociais de masculino e feminino.

negativas que me aproximavam do “ser negro”; outras se constituíam de um imaginário de miscigenação, assumido por quem as fazia, que não me identificava com a raça negra, negando minhas características físicas como se fosse algum bem que me faziam; uma espécie de “melhoramento”.

Hoje percebo o quanto fui vítima do racismo⁵ e da homofobia⁶ naquele período, a despeito do meu insignificante entendimento à época sobre tais conceitos, o que consolidou meu jeito de ser na adolescência e por muitos anos na idade adulta. Ao descrever esses acontecimentos, percebo similares vivências contadas pelos narradores que ouvi, como a falta de (auto)compreensão sobre sua constituição identitária, sobre o entendimento de si com liberdade, principalmente no período da infância e da adolescência. Na narrativa de Gabriel, 26 anos, por exemplo, é possível notar a semelhança sobre esses pontos mencionados:

[...] eu nunca tive muito essa abertura pra ser quem eu era. [...] Eu vivia em um monte de moldes que diziam como é que eu tinha que ser e pra mim aquilo era a verdade absoluta da vida [...]. Durante a minha infância e adolescência eu não tive muita dificuldade quanto à negritude e nem minha sexualidade até porque eu não exercia nenhuma das duas porque eu era um ser no universo que não tinha essa liberdade e nem esse entendimento.

No que diz respeito às minhas experiências educativas – formais e informais –, essa falta de identificação com ser negro ou ser homossexual adveio não só da normatização de comportamento e ‘jeito de ser’ exigida pela educação dada pelos meus pais, de base explicitamente heterossexual e masculina dentro dos padrões socialmente esperados – ou ainda do silenciamento acerca da expressão de nossa negritude familiar –, mas também do currículo trabalhado na escola.

No que tange ao ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica, por exemplo, ao relembrar os anos de educação formal percebo que a escola relegou esse ensino a comemorações de datas folclóricas e ao enfoque superficial apenas nas disciplinas História e Geografia. Essa experiência de “apagamento” talvez possa ser relacionada principalmente ao fato de que o currículo educacional privilegia uma história única contada sob uma visão dominante europeia a respeito das fases de evolução/conquista de sociedades no

⁵ Em linhas gerais, com base nas explanações de Munanga (2004) e Abbagnano (2007), considero o racismo como um discurso racial político-ideológico, instrumentalizado de práticas discriminatórias individuais e institucionais, que coloca a raça branca no controle da hegemonia ocidental, por meio de seus valores socioculturais como referência, relegando a raça negra coletivamente à base da pirâmide social em suas características identitárias.

⁶ Termo preliminarmente entendido como “conjunto de atitudes negativas em relação aos homossexuais, [...] passou a ser usado também em alusão a situações de preconceito, discriminação e violência a pessoas LGBT (PRADO, 2010, p. 8).

planeta, como bem coloca a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em sua palestra ‘O perigo de uma história única’⁷, originalmente ministrada em um evento da fundação *Technology, Entertainment and Design* (TED), em 2009, na Inglaterra. A visão dessa escritora mostra como a compreensão da alteridade deveria ser mais bem trabalhada e ensinada em todos os contextos sociais, não só o de educação formal, sendo que sua argumentação “ênfatiza a fuga do paradigma, do senso comum, da informação pronta, da história única sobre qualquer pessoa, lugar ou aspecto” (ALVES; ALVES, 2012, p. 7). Naquele período vivenciado por mim na escola, contudo, não parecia que tal alteridade fosse trabalhada nas relações interpessoais ou no ensino curricular, como entendo que deveria ter sido e deva ser atualmente.

Em relação ao ensino superior, o curso em que me formei para o exercício da docência proporcionou pouca ou nenhuma discussão, a depender da disciplina curricular, sobre assuntos ligados às relações étnico-raciais negras⁸ ou à homossexualidade, assuntos sobre os quais percebo ainda haver profundo silenciamento no currículo. Essa formação inicial deu-se na Universidade de Brasília (UnB), no curso de licenciatura em Letras – habilitação ‘português do Brasil como segunda língua (PBSL)’ –, entre os anos de 2002 e 2006. Segundo a descrição que consta no *site*⁹ dessa universidade, um dos objetivos do curso de Letras é formar professores de língua portuguesa (como língua materna e como segunda língua) e de outras línguas ofertadas para a atuação em escolas de nível fundamental e médio, públicas ou privadas, escolas de idiomas ou outros cursos. Para isso – ainda conforme a descrição do *site* – pressupõe-se do profissional docente formado pela instituição a capacidade de refletir a respeito de sua prática, para construir alternativas à realidade social com que irá se confrontar, com base em sua formação inicial. Por outro lado, o aspecto da aprendizagem cultural intrinsecamente ligado ao ensino de línguas – materna, estrangeira ou segunda língua – não foi encontrado nesse *site* como elemento necessário ao saber profissional do licenciado e/ou bacharel do curso.

Durante a graduação, lembro que a temática cultural foi pouco debatida e encontrou lugar de maneira sistemática apenas em duas disciplinas da grade curricular obrigatória: ‘Tópicos Atuais - Problemas Interculturais’ e ‘Política do Idioma’. Seu estudo se deu por meio

⁷*The danger of a single story*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>>. Acesso em: 03/05/2015.

⁸ O termo ‘negras’ que adoto nas expressões ‘relações étnico-raciais negras’ ou ‘educação das relações étnico-raciais negras’ parte do pressuposto maior de que as relações étnico-raciais contemplam variadas raças/etnias que constituem uma sociedade como a brasileira. Portanto, tornou-se mais pertinente nesta pesquisa o uso dessas expressões ligado ao que enfatiza o Parecer nº 003/04 do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o contexto das relações entre brancos/as e negros/as ser muitas vezes conflituoso, culminando em preconceitos e discriminações contra estes/as últimos/as (BRASIL, 2004a).

⁹ Disponível em: <http://www.unb.br/aluno_de_graduacao/cursos/letras>. Acesso em: 26/05/2015.

de definições, explicações e implicações sobre o termo ‘cultura’ e sobre a formação cultural humana, em seus diversos aspectos sociais, entretanto superficialmente sobre a formação histórica e sociocultural do povo brasileiro. Apesar disso, esse breve estudo sobre concepções do que seja cultura – e suas marcas sobre visões de mundo – logo me remeteram ao questionamento sobre seu papel e sua diversidade no ensino de uma língua, o que me levou a ampliar a busca por questões ligadas a identidades sociais, como as de gênero, de raça e de sexualidade, e a elaborar propostas didáticas e sugestões de atividades para o ensino de português como segunda língua, ainda que não respaldadas pelos conteúdos programáticos das disciplinas obrigatórias.

Mesmo após a publicação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 – que trata da abordagem curricular na educação básica sobre a luta dos negros no Brasil, sobre a cultura negra afro-brasileira e sobre as contribuições dos africanos escravizados para formação da nossa sociedade (BRASIL, 2003) –, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), por meio do Parecer nº 003/04 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004a) – as quais pioneiramente determinam o trabalho com essas temáticas em todos os cursos de licenciatura no ensino superior –, ou da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 – que amplia a abrangência da Lei nº 10.639/03 com o ensino de ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’ no currículo da educação básica (BRASIL, 2008) –, os cursos de licenciatura em Letras da UnB em nada contemplaram tais conteúdos explicitamente nas ementas ou objetivos de suas disciplinas para a formação inicial docente. Também não incluíram as questões ligadas à diversidade de orientação sexual¹⁰ e de identidade gênero¹¹ – nem à época da minha graduação nem atualmente¹².

¹⁰ Orientação sexual pode ser compreendida como “uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas” (PRINCÍPIOS DE YOGIKARTA, 2007, p. 7). Diante dessa definição, a orientação sexual pode variar em diversos níveis entre homossexualidade, heterossexualidade ou bissexualidade (MOVIMENTO D’ELLAS, 2005; LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

¹¹ Identidade de gênero pode ser entendida como “a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos” (PRINCÍPIOS DE YOGIKARTA, 2007, p. 7). A identidade de gênero tem sido estudada por dois parâmetros diferenciados: por um lado conforme a correlação reducente entre sexo biológico, sexualidade e gênero, feitas pelos estudos das sexualidades heterossexuais, que demarca uma vertente binária e estável entre homens e mulheres em função do papel assumido na reprodução biológica; por outro, com base na problematização das marcas consideradas femininas e masculinas e sua correlação ao sexo e à sexualidade, em vertentes que concebem identidades mais líquidas, como as ligadas aos estudos *queer* (SILVA JUNIOR, 2012).

¹² Refiro-me ao curso de Letras, da Universidade de Brasília, na habilitação ‘Português do Brasil como Segunda Língua’ e ao currículo desta e de demais habilitações. Para conferir sobre a falta dessa temática no referido curso,

É importante ressaltar que diretrizes, orientações e programas governamentais agiram desde 1997 com vistas a garantir o cumprimento da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º, inciso IV – que proíbe quaisquer formas de discriminação –, e em seu artigo 5º – que dispõe sobre serem todos os brasileiros e brasileiras iguais perante a lei, sem distinções de qualquer natureza (BRASIL, 1988). Soma-se a isso a pressão popular organizada do Movimento de Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT)¹³ no Brasil desde a década de 1980 na luta pela garantia dos Direitos Humanos a esse grupo (MISKOLCI, 2015).

Nesse seguimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), editados e publicados em 1997, no capítulo sobre Orientação Sexual¹⁴, por exemplo, salientam que questões relacionadas às expressões de sexualidade e às relações de gênero devem ser trabalhadas na escola por meio de conteúdos transversais, no desenvolvimento do respeito aos comportamentos afetivos e sexuais com base na dignidade humana, a exemplo da “diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem; a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino; [...] as muitas e variadas expressões do feminino e do masculino” (BRASIL, 1997, p. 91-100). O Plano Nacional de Direitos Humanos II deteve sua atenção a não discriminação por orientação sexual e à educação para a diversidade, inclusive com sugestões de programas de orientação familiar e escolar para este fim (BRASIL, 2002). Em 2004, o Programa Brasil sem Homofobia teve como uma de suas ações a garantia do “direito à Educação promovendo valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2004b, p. 22). Nenhuma dessas ações, contudo, pareceu refletir de forma contundente na formação inicial dos cursos superiores de licenciatura à época em que cursava Letras; tampouco parece atualmente.

A partir de 2008, a formação inicial que recebi para a atuação como ‘professor de português como segunda língua’ converteu-se para uma atuação no ensino de língua materna, devido à prática profissional no sistema público escolar e pelas formações continuadas voltadas para tal ensino. Com essa transformação de perspectiva de trabalho, ao longo dos anos fui retomando os estudos e discussões de temas como raça e sexualidade, em razão de perceber a

ver currículo, disciplinas e suas ementas na página eletrônica do Instituto de Letras – IL. Disponível em: <http://www.il.unb.br/>, acesso em: 26/05/2016.

¹³ Em 07 de junho de 2008, durante a I Conferência Nacional de *Gays*, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT (sigla à época), a representatividade desses grupos passou a ser adotada pelo movimento social que os abarca e pelas instâncias governamentais brasileiras como ‘Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis e Transexuais’ – LGBT.

¹⁴ Nos PCN, este capítulo trata “Orientação Sexual” como instrução pedagógica de caráter transdisciplinar de responsabilidade da instituição de ensino para uma vivência saudável da sexualidade dos estudantes. Este conceito difere daquele adotado nesta pesquisa e explanado anteriormente.

variedade cultural e a diversidade dos estudantes em cada escola que trabalhava, com seus sistemas simbólicos, crenças e visões de mundo, identidades e sexualidades diversas. Estava imerso em um multiculturalismo que vivenciava, mas que conceitualmente não era capaz de definir.

Essa diversidade conduziu-me a observar as várias forças nas instituições de ensino (IE) em que trabalhei como docente. Dentre essas forças, de maneira mais latente, estavam aquelas tencionadas nas relações étnico-raciais negras – entre alunos, entre professores e entre professores e alunos –, o que me fez buscar um estudo mais aprofundado sobre as discussões iniciadas pelo Movimento Negro (MN)¹⁵, ampliadas e concretizadas nas leis e políticas para a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana na escola. Nesse período foi possível também observar a escassa sistematização curricular por parte de instâncias governamentais ou a inexistência de discussões pedagógicas do corpo docente nas IE que ingressei sobre as questões de gênero, de diversidade de orientação sexual ou de identidade gênero, em suas nuances e problemáticas sociais.

Diante dessa realidade, o processo de (auto)conhecimento e de empoderamento¹⁶ sobre e com essas temáticas transversais foi se construindo paulatinamente no dia-a-dia do trabalho docente, ao lidar com o preconceito, com a discriminação, com o racismo e com a homofobia reproduzidos nas falas e comportamentos das alunas e dos alunos, das professoras e dos professores¹⁷. Motivado por esse contexto, aquelas questões a que me ative na época da graduação sobre o que é cultura e qual o seu papel no ensino de uma segunda língua – também no ensino de língua materna, pela minha prática – voltaram-se para o entendimento do ensino da língua portuguesa de maneira a contemplar a pluralidade de identidades culturais e heterogeneidade da sociedade, especialmente em se tratando da cultura brasileira.

¹⁵ A expressão “Movimento Negro” ou sua sigla “MN” serão utilizadas indiscriminadamente ao longo do texto com o mesmo significado.

¹⁶ Empoderamento pode ser entendido como processo de reflexão e conscientização interior sobre as próprias vivências sociais seguido da formulação de mudanças desejadas e construídas como sujeito ativo desse processo. Segundo Schiavo; Moreira (2005, p. 59), essas mudanças impulsionam “a pessoa, grupo ou instituição para a ação prática, metódica e sistemática, no sentido de objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou receptiva”.

¹⁷ Algumas dessas experiências ficaram em minha memória entre 2011 e 2014, ao longo do trabalho em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF): quando vi um aluno chamando o outro de “macaco” dentro da sala e não fui capaz de repreender a atitude racista de imediato; quando precisei repreender comentários homofóbicos a um aluno mais ‘afeminado’ em sala de aula, o qual dava sua opinião sobre determinada matéria; também quando ouvi um professor negro recém-chegado na escola relatar em uma reunião pedagógica que outro colega de trabalho havia comentado que não imaginava que ele era professor, mas sim membro da faxina, por causa da sua cor; e quando vivenciei o peso do preconceito “em dobro” diante de alguns de meus alunos que riram porque tinha alisado os cabelos, ouvindo piadinhas homofóbicas e racistas deles entre sussurros e risinhos em sala e também pelos corredores sobre minha sexualidade ou sobre minha raça. Até hoje tenho gravado a fala “cabelo liso não combina com preto, professor”, dita por um deles abertamente durante a aula.

Com essa percepção crescente, compreendi a necessidade emancipatória da população negra contra a desigualdade¹⁸, pois esta desconsidera a contribuição étnico-racial negra para formação histórica, cultural e social do povo brasileiro, impedindo o acesso a bens materiais, o reconhecimento dos direitos e a participação política desta parcela da população, fatores essenciais à noção de justiça social (FRASER, 1996). De maneira análoga, os estudos que desenvolvi sobre questões de gênero, de diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero – por meio de formação continuada há pouco anos ofertada pela UnB aos professores em exercício da rede pública de ensino do Distrito Federal – também proporcionaram uma nova visão a minha prática docente para abordar essas temáticas transversais no currículo da educação básica.

As inquietações sobre minha práxis docente conduziram-me a entender que, à época da graduação, não tive uma formação inicial crítica suficiente para lidar com esses assuntos de maneira profissional e ‘humana’ em meu trabalho pedagógico. Aliás, tampouco houve discussões nas Instituições de Ensino Superior (IES) dos meus colegas de trabalho sobre esses assuntos nos diversos cursos de licenciatura cursados por eles, conforme seus próprios depoimentos quando os questionava a respeito, na tentativa de estabelecer um trabalho pedagógico interdisciplinar nesse sentido. Com isso, muitos projetos didáticos na disciplina que lecionava foram realizados de maneira individual para contemplar tais assuntos.

Comecei então a perceber que o meu trabalho de professor continha demandas para além do ensino dos conteúdos curriculares obrigatórios, de forma que o único caminho a seguir seria buscar, para mim e para as e os estudantes sob minha responsabilidade, uma formação humana contra-hegemônica das concepções educativas, concordando com a advertência de Silva (2008) de que o trabalho docente atual exige professores mais críticos e mais reflexivos.

Dez anos após a conclusão da minha graduação, treze anos após a promulgação da Lei nº 10.639/03 e doze anos após a aprovação do parecer que institui as DCNERER, as minhas inquietações sobre o tratamento escasso dado à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e às questões voltadas para a diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero em todos os níveis educacionais formais continuam. Tenho percebido que a escassez no trabalho

¹⁸ Entendo desigualdade articulada com hierarquia e poder, em que características identitárias hegemônicas de raça, gênero, classe, sexualidade, entre outras legitimadas socialmente, causem subjugação a grupos sociais minoritários que apresentam diferenças em relação a esse eixo hegemônico. Nesse sentido, o que se opõe à desigualdade não é a diferença, mas a igualdade. Nas palavras de Lins; Machado; Escoura (2016, p. 24): “igualdade entre as pessoas não é anular as nuances e as diferenças existentes entre elas, mas garantir que tais variações não sejam usadas para se estabelecer relações de poder, hierarquia, violências, injustiças. [...] O contrário da palavra ‘diferença’ é ‘semelhança’, e o contrário de ‘igualdade’ é ‘desigualdade’. Assim, por que não criarmos uma sociedade em que diferença e igualdade caminhem juntas?”.

pedagógico sobre esses temas contribui para a manutenção de valores que hipervalorizam aspectos eurocêntricos, de supremacia branca (NASCIMENTO, 2003) e de padrões hegemônicos de comportamento sexual e de gênero (LOURO, 2015; MISKOLCI, 2015) profundamente enraizados na constituição identitária dos sujeitos e em sua formação humana educativa.

A conscientização pessoal e social sobre essas inquietações emergiu durante a pesquisa de mestrado por meio da (auto)reflexão sobre minha história de vida e minha constituição identitária, em grande parte devido ao contato direto com o ‘Coletivo Afrobixas’¹⁹ e com as narrativas (auto)biográficas geradas pelos sujeitos narradores membros desse grupamento. Esse contato me permitiu, por exemplo, perceber que estava entre os poucos negros²⁰ da turma de 2015 do PPG-IELT, composta por 17 alunos, o que também me fez refletir sobre os fatores histórico-sociais que conduzem à baixa representatividade dessa parcela da população nesse nível de ensino. A partir dessas reflexões, procurei ampliar o meu interesse pelas demais questões apresentadas dentro da problemática discorrida, em consonância com minha história de vida, até o estabelecimento do tema da pesquisa.

Com esse entendimento, pude elaborar **a pergunta central deste estudo** como: ‘que sentidos e implicações de formação humana emergem de histórias de vida constituídas na intersecção identitária entre negritude e homossexualidade?’. No desenvolvimento desta questão central, outras perguntas adjacentes para sua compreensão surgiram, tais como: quais concepções de educação influenciam a formação humana ocidental na atualidade e que valores hegemônicos encontram-se subjacentes a essa formação? De que forma o racismo e a homofobia influenciam a constituição da(s) identidade(s) negra(s) homossexual(is) dentro da sociedade brasileira? Quais os fatores de conscientização e empoderamento sociais encontrados pelos participantes da pesquisa para o seu fortalecimento identitário individual e coletivo?

Pensadas essas questões, esta pesquisa tem como objetivo geral desvelar vivências e perspectivas de formação humana que emergem de histórias de vida de negros homossexuais. Para isso, os objetivos específicos estão estabelecidos em: 1) compreender os processos de construção da(s) identidade(s) de negros homossexuais, com base nas narrativas (auto)biográficas dos participantes da pesquisa; 2) identificar saberes e vivências desses sujeitos

¹⁹ O ‘Coletivo Afrobixas’ é um grupamento de militância social surgido na Universidade de Brasília, cuja pauta de trabalho possui um posicionamento político de enfrentamento do racismo e da homofobia, por meio do fortalecimento de seus membros negros de sexualidades periféricas (FOUCAULT, 2014).

²⁰ Seis alunos autodeclararam-se negros com base em suas características fenotípicas e sua identificação étnico-racial.

em relação ao tema abordado no âmbito de sua formação educativa e de suas experiências sociais interseccionais.

No que tange à organização do presente trabalho, inicialmente em **Composição do corpus metodológico** apresento os aspectos metodológicos utilizados no percurso de pesquisa, detalhando o tipo, o método e os instrumentos que compuseram as interpretações das narrativas (auto)biográficas. Também busco explicar teórica e conceitualmente a importância desse tipo de narrativa para o percurso pretendido, introduzindo o histórico do Coletivo Afrobixas e o contexto de pesquisa com os participantes contatados.

Na sequência, em **Sutilezas sociais, severidades formativas**, discorro sobre processos educativos gerados da Idade Média à Moderna e suas influências eurocêntricas na formação humana ocidental, com atenção às práticas racistas e homofóbicas surgidas ao longo desses processos. Em contrapartida, pontuo críticas contemporâneas advindas de concepções contra-hegemônicas sobre essa formação, provenientes do multiculturalismo e das lutas sociais de minorias, bem como sua relação com as vivências dos sujeitos da pesquisa.

No capítulo **Identidade(s) e interseccionalidade(s)** discorro sobre a construção de conceitos de identidade e a contribuição de perspectivas interseccionais entre raça e sexualidade na constituição identitária dos participantes como negros homossexuais. Estabeleço, ainda, um diálogo entre minhas experiências e as narrativas (auto)biográficas geradas, descrevendo e desvelando fenomenologicamente histórias de vida na emergência de sentidos, saberes e vivências sociais dentro do tema proposto.

Por fim, exponho as **Considerações transitórias** de pesquisa de maneira provisória e aberta ao debate científico, uma vez que o desenvolvimento científico, principalmente nas ciências humanas e sociais, não possui caráter dogmático ou “final”, mas transita entre as possibilidades encontradas, tanto na interpretação fenomenológica proposta como em outras que possam surgir.

1 RETRATAR A REALIDADE: composição do *corpus* metodológico

Retratar a minha realidade universitária é impossível sem caracterizar as minhas vivências [...] e a Universidade de Brasília também proporciona uma expansão a partir das vivências compartilhadas, que são intensas, né? [...] Surge então a possibilidade e o encorajamento da existência deste espaço. Com isso, a importância das produções nossas pros nossos, deixando de ser um corpo estudado por sujeitos brancos, mas um retrato de nossas realidades (Sandro, 15/4/2016).

A composição do *corpus* metodológico desta pesquisa configurou-se com base em (auto)biografias geradas por meio de narrativas dos membros do ‘Coletivo Afrobixas’, com os quais mantive contato. O conteúdo dessas narrativas exprime realidades das vivências e experiências sociais desses participantes como negros homossexuais, principalmente no âmbito familiar e educativo. Tais vivências narradas constituem o fenômeno estudado e interpretado por meio de ponderações sobre os estudos de natureza qualitativa, a aproximação metodológica com a Fenomenologia e suas técnicas e instrumentos selecionados para a interpretação dos relatos gerados pelos participantes.

Diante disso, a explanação proposta sobre essa composição do *corpus* busca correlacionar a perspectiva fenomenológica sobre as narrativas (auto)biográficas com a importância do protagonismo dos indivíduos de identidades não hegemônicas em retratar suas realidades com vistas à construção do conhecimento científico, tal qual aponta o trecho em epígrafe desta seção.

1.1 “Surge então a possibilidade”: considerações sobre a Fenomenologia na pesquisa qualitativa

Os princípios metodológicos da abordagem qualitativa surgem em oposição à visão empiricista da ciência do século XIX, a qual permaneceu predominante até o final da década de 1980, quando cientistas iniciaram um debate sobre questões epistemológicas e metodológicas entre o caráter quantitativo e o qualitativo na pesquisa de ciências humanas e sociais, criticando sua concepção positivista (ANDRÉ, 2005). Tais debates culminaram em proposições de uma metodologia diferenciada para a pesquisa nessas áreas, sob a perspectiva idealista-subjetivista, a qual “não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, [...] valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo” (ANDRÉ, 2005, p. 16-17). Nesse seguimento, a base epistemológica da pesquisa qualitativa situa-se no interpretacionismo, uma vez que as correntes interpretacionistas, em linhas gerais, trazem a visão sobre o estudo do comportamento

humano como “estudo das experiências vividas de cada um e a experiência humana estriba-se nos sentidos, interpretações, atividades e interações das pessoas” (MOREIRA, 2004, p. 46).

Ao tomar a epistemologia interpretacionista como referência, o estudo aqui apresentado aproxima-se da Fenomenologia, preconizada por seus fundadores Franz Brentano (1838-1917) e Edmund Husserl (1859-1938). A Fenomenologia essencialmente preocupa-se com a experiência, “pois é nela que se constitui o homem e sua consciência” (VIANNA, 2008, p. 21) e tem por objetivo a análise das vivências e a compreensão do sentido dos fenômenos, uma vez que o mundo é um fenômeno e só tem sentido na vivência do sujeito. Em outras palavras, é “o que aparece à consciência” (VIANNA, 2008, p. 24).

O ‘fenômeno’ é “aspecto do objeto patente imediatamente na consciência [...] não no sentido de ilusão, como oposta à realidade, senão no sentido do *dado*, à mera presença na mente, ao que Husserl chama de consciência *pura* de algo” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 10, grifo do autor). Essa ‘consciência pura’ prescinde de realidade ou irreabilidade do objeto, ou seja, mostra “o simples fato de dar-se conta de algo a ela [à consciência] presente” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 11). Também Sanders (1982, p. 354) confirma a centralidade do ‘fenômeno’ nesta filosofia ao expor que “a Fenomenologia, definida de maneira mais simples, é o estudo dos fenômenos conscientes, isto é, uma análise da forma pela qual as coisas ou as experiências se mostram”²¹.

Ribeiro Júnior (2003) afirma ainda que a Fenomenologia não busca a realidade da natureza em si, mas sim a apreensão do seu sentido para os sujeitos. No mesmo caminho de conceituação, André (2005, p. 18) afirma que a Fenomenologia “ênfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar o universo conceitual dos sujeitos”, o que conduz à compreensão de que, para essa filosofia, a realidade é interpretada conforme os significados que as pessoas atribuem ao mundo e às suas experiências cotidianas.

Flick (2009, p. 24) assevera que em pesquisa qualitativa “o objeto de estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário”, logo é possível utilizar métodos abertos à complexidade do tema pesquisado, estabelecendo critérios que evidenciam as perspectivas dos participantes sobre suas histórias de vida e sua diversidade. Nas palavras de Josso (2004, p. 59), o caminhar para si na autoconstrução da história de vida

[...] não se especializa em um ou vários registros das ciências do humano; tenta, pelo contrário, apreender as suas complexas imbricações no centro de

²¹ “Phenomenology, most simply stated, is the study of conscious phenomena: that is, an analysis of the way in which things or experiences show themselves”.

nossa existencialidade. Procura, pois, envolver os nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele e de o fazermos na proporção do desenvolvimento da nossa capacidade para multiplicar, alargar, aprofundar as nossas sensibilidades para nós mesmos e para o mundo, para questionar as nossas categorias mentais na medida em que se inscrevem numa historicidade e numa cultura.

Com base nesses pressupostos, optei pelo trabalho com o método fenomenológico, por meio da interpretação das narrativas (auto)biográficas dos participantes selecionados, uma vez que essa escolha demonstrou fortes indicativos de que o processo de compreensão de formação humana dentro de contextos históricos e socioculturais próprios desses participantes caminhou conjuntamente a sua (auto)percepção também como narradores, corroborando o sentido da pesquisa qualitativa.

1.1.1 “O encorajamento da existência”: estabelecendo um modelo fenomenológico

O uso do ‘método fenomenológico’ corrobora a visão de compreensão da realidade com base no raciocínio crítico-reflexivo, que “procura alcançar e descrever uma consciência pura, que considere nossas exposições cotidianas com relação aos fenômenos do mundo exterior, dando, assim, acesso aos fenômenos tais como são em si mesmos” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 31). É possível que esse raciocínio conduza a lógica das experiências descritas em suas estruturas essenciais a ser “o mais fiel possível do fenômeno” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 32). Essas descrições procuram contemplar as vivências dos participantes da pesquisa em suas dimensões subjetivas e sociais de comunicação, compreensão e interpretação da realidade, corroborando o que sustentam Triviños (1992) e Gil (1999) sobre o sujeito ser ator importante no processo de construção do conhecimento, uma vez que existiriam tantas realidades quantas são as interpretações e comunicações que este possa produzir.

Moreira (2004, p. 117) entende que apesar de haver variações na aplicação desse método, cuja particularidade “não depende apenas da área de pesquisa em que será supostamente aplicado, mas de autor para autor”, não há grandes discrepâncias na estratégia de geração de dados e apresentação de resultados entre as diversas vertentes fenomenológicas. Também Ribeiro Júnior (2003) atesta esse fato quando argumenta que é possível traçar alguns momentos gerais do método fenomenológico, como: intuição, redução e ideação.

Na definição do que seja a ‘intuição’, esta é concebida como “ato de consciência pelo qual o fenômeno está presente na consciência” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 32), ou seja, é dada no ‘imediate’ e atua na apreensão das essências, da mesma forma que os fatos sensíveis

se dão à consciência pelos sentidos. Sendo assim, a intuição das essências é objeto da Fenomenologia, pois “estende [...] o conceito de experiência além dos limites do empírico” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 33).

No que diz respeito ao conceito de ‘redução’, trata-se de “uma reflexão íntima (reflexão intuitiva) sobre o objeto” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 35), em busca de sua essência. Para isso é necessário um processo sintetizado por Husserl (1931 apud SANDERS, 1982) como *epoché*: a suspensão do juízo sobre o objeto, colocando-o ‘entre parênteses’, ou seja, desconectando-o temporariamente de sua realidade empírica e de todas as bases pessoais, crenças ou pré-conceitos, para compreendê-lo essencialmente e religá-lo à realidade sensível.

Por fim, o momento da ‘ideação’ tem por objetivo a contemplação do *eidos*, da essência, a fim de que a conheçamos como pertencente a um objeto concreto existente. De acordo com Ribeiro Júnior (2003, p. 38-39), a ideação “é a verdadeira intuição eidética, que surge após a redução fenomenológica, [...] um ato de referência ou de significação, que só se revela em situação, isto é, não se revela independentemente do fato”. O autor afirma ainda que a ideação não deve ser tomada como indução nem como dedução.

Sanders (1982, p. 352) entende que o método fenomenológico pode ser aplicado à pesquisa organizacional na compreensão dos sujeitos pertencentes a uma organização qualquer e que “a tarefa do pesquisador fenomenológico é a investigação descritiva sobre os conteúdos dos fenômenos conscientes”²². Mesmo diante dessa aplicação particular que desenvolve, a autora reconhece que a não ortodoxia fenomenológica proporciona que “o método ultimamente varie de acordo com os fenômenos particulares pesquisados e a atenção temática dada a eles”²³ (SANDERS, 1982, p. 353), razão pela qual adoto na pesquisa suas conceituações fenomenológicas. Apesar de não existir um procedimento padrão na pesquisa fenomenológica, certos fatores comuns orientam o pesquisador na formulação de um modelo, tais como o “exame das experiências conscientes individuais (fenômenos), seguindo a uma análise de ‘como os significados se desenvolvem no processo de reestruturação contínua da consciência’, e termina na crítica individual da ‘revisão’ da experiência”²⁴ (CHAMBERLAIN, 1974 apud SANDERS, 1982, p. 354).

²² “The task of the phenomenological researcher is the descriptive investigation of the contents of conscious phenomena”.

²³ “The method ultimately varies according to the particular phenomena being researched and the thematic attention given them”.

²⁴ “[...] examining individual conscious experiences (phenomena), move through an analysis of ‘how meanings develop in the continuing restructuring process of the consciousness’ and end in the individual’s critical ‘reviewing’ of experience”.

É possível dizer que esses fatores possam ser ponderados para a identificação da ‘essência’, a qual segundo Ribeiro Júnior (2003, p. 14) é “objeto da pesquisa fenomenológica” e definida como “conceito universal ou forma capaz de se verificar invariavelmente em diferentes indivíduos”. Segundo este autor, essa compreensão eidética pode ser alcançada por meio de duas etapas sequenciais mais bem conceituadas por Husserl como o *noema* e a *noesis*. A primeira é “a descrição das diversas maneiras como o objeto se mostra quando é intencionado. É o aspecto objetivo da experiência vivida, isto é, o objeto considerado pela reflexão em seus diversos modos de ser dado; o percebido, o recordado, o imaginado” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 45). A segunda é caracterizada como “a atividade da consciência. É o aspecto subjetivo da experiência vivida, constituída por todos os atos de compreensão que visam a apreender o objeto, como o perceber, o lembrar, o imaginar” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 45).

Moreira (2004, p. 60) sugere que “sempre que se queira dar destaque à experiência de vida das pessoas, o método de pesquisa fenomenológico pode ser adequado”, o que corrobora o pensamento de Sanders (1982) sobre esse método ser naturalmente aplicável à análise dos assuntos que não podem ser quantificados. Com essa indicação metodológica, ambos os autores informam técnicas aplicáveis ao seu uso, como “**a observação participante, a entrevista e o método da história de vida**, sendo que a entrevista é a principal forma de coleta de dados do pesquisador fenomenólogo” (MOREIRA, 2004, p. 51, grifo do autor). Assim, ao tomar por base a justificativa desses autores, no intuito de atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, selecionei como técnicas de geração de dados: a ‘entrevista’ e o ‘método da história de vida’ ou simplesmente as ‘histórias de vida’ (JOSSO, 2004).

Em relação aos instrumentos para a geração de dados próprios dessas técnicas, utilizei a ‘entrevista aberta’ e as ‘narrativas (auto)biográficas’, com amparo não só na explanação dos autores que os mencionam acima, mas também nas orientações de outros que discutem a utilização desses instrumentos em pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; JOSSO, 1988, 2004; CHIZZOTTI, 2011; BOLÍVAR, 2012; PASSEGGI, ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012; CASTRO, 2014).

1.1.2 “Uma expansão a partir das vivências compartilhadas”: entrevista aberta e narrativa (auto)biográfica

Os principais instrumentos para a geração de dados de que se vale o pesquisador fenomenológico podem ser: entrevista, descrição escrita de experiências pelo participante, relatos autobiográficos e as notas de observação participante (MOREIRA, 2004). Na compreensão de Sanders (1982), as entrevistas são peça central da pesquisa fenomenológica e devem ser feitas em profundidade, gravadas em áudio e transcritas posteriormente para que as produções narrativas estejam prontas à interpretação do pesquisador. Ademais, a autora cogita que a análise documental, o estudo do material escrito dos participantes e as técnicas de observação participante também possam ser utilizados conjuntamente às entrevistas.

Lüdke; André (1986) apresentam a entrevista como um instrumento básico para a geração de dados e uma das principais técnicas nas pesquisas em ciências sociais. Segundo as autoras, o propósito da entrevista é a interação entre duas ou mais pessoas, a fim de obter informações do(s) sujeito(s) de pesquisa como objetivo, podendo ser classificada em estruturada, não estruturada (ou aberta) e semiestruturada. A entrevista em educação apresenta maior possibilidade de aprofundamento na análise da autenticidade e relevância das informações reveladas pelo sujeito participante diante de outros instrumentos, sendo que essa “liberdade de percurso está [...] associada especialmente à entrevista não estruturada ou não-padronizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Nessa perspectiva, a escolha deste tipo de entrevista parece mais bem adequar-se como um instrumento aos pressupostos do método que adotei e ao campo de estudo em que a presente pesquisa está situada.

Para a compreensão fenomenológica do tema de pesquisa por meio da entrevista aberta, elaborei uma questão norteadora entregue aos participantes, a fim de que houvesse a manifestação de seus relatos autobiográficos como um segundo instrumento de geração de dados, uma vez que “as diferentes formas de trabalhar o método biográfico recorrem prevalentemente à entrevista, sem se confundir com ela, e comportam diferentes gêneros”, quais sejam: biografia, autobiografia, testemunho, etnobiografia e história oral (CHIZZOTTI, 2011. p. 102).

A autobiografia como relato das vivências e perspectivas dos sujeitos sobre um tema abordado inscreve-se como instrumento da pesquisa qualitativa em que “o entrevistado faz uma descrição em primeira mão de sua vida ou de alguma parte dela” (MOREIRA, 2004, p. 33), podendo também ser entendida como “um relato retrospectivo da experiência pessoal de um

indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida” (CHIZZOTTI, 2011, p.101).

O uso desse processo autorreflexivo proporciona ao sujeito a capacidade de avaliar a construção identitária de si e sua relação com os outros partícipes das vivências de sua história relatada, o que confirma a possibilidade de a perspectiva das ‘histórias de vida’ ser um vasto campo de estudo em diversas abordagens fenomenológicas. Na retrospectiva do uso dessas abordagens, Josso (2004, p. 22 grifo da autora) descreve a forma como diversos pesquisadores fenomenológicos têm trabalhado nas últimas décadas, constituindo dois eixos teóricos em seu campo de atuação:

Por um lado, **a continuação do projeto teórico de uma compreensão biográfica da formação, e a fortiori da autoformação, por meio das perspectivas de pesquisa-formação;** e, por outro, **o uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos** (projetos de expressão, projeto profissional, projeto de reinserção, projeto de formação, projeto de transformação de práticas, projeto de vida).

Apesar da descrição feita pela autora sobre a abordagem das ‘histórias de vida’ indicar a construção de uma metodologia própria por seus pesquisadores ao longo das últimas décadas, tomo os elementos constitutivos dessa abordagem apenas como técnica – seja em seus eixos ou em seus objetivos – no desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que as bases interpretativas que utilizo fundamentam-se no método fenomenológico e na utilização instrumental do gênero biográfico aqui referenciado como ‘(auto)biografia’.

A (auto)biografia é, com isso, adotada no entendimento de ser “uma história de vida escrita pela própria pessoa sobre si mesma, ou registrada por outrem, concomitante com a vida descrita, na qual o narrador esforça-se para exprimir o conteúdo de sua experiência pessoal” (CHIZZOTTI, 2011, p. 103). É sob essa perspectiva que Passeggi; Abrahão; Delory-Momberger (2012, p. 43) compreendem as ‘narrativas de si’ como reflexividade (auto)biográfica, dentro de uma “dialética entre o ser e a representação do ser”, mediada pela interpretação, ou seja, o narrador “observa-se, avalia-se, projeta-se como pensador e objeto pensado”.

Em referência a essa postura epistemológica, Castro (2014, p. 99) afirma que “as narrativas [...] permitem chegar ao entendimento de textos e contextos mais amplos, diferenciados e mais complexos da experiência”, o que se torna muito profícuo no âmbito das pesquisas educacionais. Também o trabalho (auto)biográfico de geração e interpretação dos dados é transformado em um relato, uma recriação do pesquisador acerca dos textos narrativos

que tem acesso, “de modo que o leitor possa ‘experienciar’ as vidas ou os acontecimentos narrados”²⁵ (BOLÍVAR, 2012, p. 92).

No que se refere ao significado da narrativa para os participantes da pesquisa, algumas inseguranças sobre a validade e o reconhecimento social do que expuseram a respeito de suas vidas foram reveladas em seus relatos, a exemplo do autoquestionamento de Gabriel: “*que mais eu posso falar? A gente tá tão acostumado a pensar as coisas com base na orientação de outras pessoas que quando alguém dá o espaço de fala pra gente a gente fica assim ‘meu Deus, o que faço agora? O que eu falo agora? Eu tenho que parecer inteligente’ [risos]*”. É possível que essa percepção advenha da dificuldade que este narrador aponta, no seguimento de sua narrativa, sobre a produção do conhecimento por aqueles que se autorreconhecem com uma identidade não hegemônica e que vivem na periferia²⁶ de Brasília:

[...] você não pode simplesmente falar “nossa eu estou com uma ideia muito genial e eu quero escrever um artigo sobre negros gays”, mas se você não tiver um professor pra te orientar, se você não tiver autores que falem sobre isso [...], você é totalmente desacreditado, aquilo não existe; não existe esse saber. Isso pra quem vive em periferia é muito complexo porque não é uma coisa que a gente tem muito conhecimento. Se você vai ler uma letra dos Racionais Mc’s, gente! É tipo a realidade perfeita na análise de conjunturas, mas você não pode colocar aquilo no texto acadêmico porque nenhum autor super fodástico foi na Ceilândia relatar a realidade da periferia, então é bem complexo [...].

Outro narrador, Sandro, de 21 anos, demonstra em sua narrativa que existe um “apagamento” na universidade sobre a capacidade de indivíduos negros de produzir conhecimento, devido à falta de representatividade e reconhecimento social da contribuição desta parcela da população para este fim, assim como é desconsiderada a existência ou a contribuição do negro *gay* neste espaço acadêmico:

Ingressar na universidade sendo esse sujeito negro e gay foi um outro desafio [...], pois a universidade [...] é um espaço branco e elitizado, onde o negro é

²⁵ “de modo que el lector pueda ‘experienciar’ las vidas o acontecimientos narrados”.

²⁶ Em sua exposição sobre aspectos geossociais de grandes metrópoles, Torres; Ernica (2016) asseveram em artigo publicado no jornal digital Nexo, que “as periferias são frequentemente descritas por atributos negativos: pobreza, infraestrutura urbana precária, insegurança, violência e abandono”. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2016/08/27/Por-que-falar-de-periferias>>. Acesso em: 12/01/2017. No caso específico de Brasília (Região Administrativa I do Distrito Federal, cujo nome popularmente conhecido da cidade é Plano Piloto), Abramovay (2004) descreve que o plano diretor de construção da cidade previa amplos espaços e baixa densidade demográfica, porém a dinâmica social e o crescimento urbano geraram cidades e assentamentos, denominados cidades-satélites, cuja proximidade ou afastamento físico, socioeconômico e de diferenciação cultural e racial com o Plano Piloto definiram simbolicamente o centro e a periferia.

um corpo [...] estigmatizado, estruturalmente inferiorizado e negado. [...] Sendo assim, estar só na universidade como sujeito negro e gay, é doloroso porque é necessária uma existência. E se a sociedade diz que não [pausa], como então existir? [...] A falta de representatividade no corpo acadêmico é muito agressiva, quando não se tem em quem buscar referência, conhecimento, que está pra além de um currículo eurocêntrico.

Entendo que a capacidade de produzir conhecimento em diversos níveis das histórias de vida e por meio da compreensão das vivências compartilhadas pode desvelar realidades renegadas, tidas socialmente por abjetas, uma vez que “narrar torna-se sinônimo de diálogo consigo, com o outro, com o mundo” (CASTRO, 2014, p. 183). Nessa perspectiva, a produção científica e sua importância social trazem consigo a possibilidade de que sejam resultado significativo da ação daqueles cujas identidades não se encontram no eixo hegemônico dessa produção. Tal possibilidade pode se dar em decorrência da interpretação da realidade que assumo nesta pesquisa por meio das vivências de negros homossexuais.

1.1.3 “Um retrato de nossas realidades”: o contexto da pesquisa e o contato com os narradores participantes

Em março de 2016, iniciei meu contato com os possíveis participantes da pesquisa por meio do ‘Coletivo Afrobixas’, do qual me tornei membro filiado. Soube da existência desse coletivo por amigos que dele também participavam, os quais me convidaram a ir às reuniões de partilha de histórias de vida de negros homossexuais. De acordo com o que foi relatado por esses amigos e também com o que ouvi de outros membros nas reuniões, bem como o que foi relatado pelos participantes, o ‘Afrobixas’ surgiu em novembro de 2015, na Universidade de Brasília, durante a Semana da Consciência Negra, evento promovido por alunos integrantes de outro coletivo universitário, chamado ‘Negras Vidas’, existente nessa mesma universidade.

No cronograma desse evento, uma das atividades propostas foi a ‘roda de conversa de pretos gays’, em que alunos negros homossexuais se manifestaram sobre suas experiências de enfrentamento do racismo e da homofobia, especialmente quando essas opressões demonstravam alguma intersecção. Esse momento de partilha suscitou a possibilidade de haver um espaço de acolhimento e empoderamento daqueles que se identificavam com questões pertinentes àquelas experiências relatadas, nascendo a ideia de um novo coletivo, com identidade própria, conforme revela Gabriel: “*participando da Semana de Consciência Negra da UnB, em que várias ‘bixas’ negras se encontraram e falaram ‘nossa, bixas negras! Vamos*

dar um close porque um close é um close!’ [risos], a gente decidiu construir o Afrobixas”. Também Danilo narra sobre como se deu esse acontecimento:

Eu fui refletir sobre ser negro e ser “bixa” quando eu estive no Negras Vidas e eles promoveram uma roda, que se eu não me engano o tema era “entre o objeto e o animal”, que era sobre a objetificação do corpo do homem negro gay, e da animalização do homem negro gay. [...] A partir dessa roda de conversa na UnB que surgiu o Coletivo Afrobixas.

No que tange ao conceito e função de um coletivo dentro dos diversos movimentos sociais, é possível que esta denominação tenha suas raízes nos grupos de autoconsciência, criados desde 1967 dentro do Movimento Feminista nos EUA, como o *New York Radical Women*, e que se espalharam pela Europa e América Latina com o propósito de reinterpretar as vidas das mulheres de maneira política na construção de teoria em busca de transformação social (GARCIA, 2015). Nesse sentido, uma possível definição de ‘coletivo’ pode ser entendida como “um grupamento orgânico ao movimento [social]. É orgânico porque não é colado de fora para dentro, como o são muitas organizações: surge diretamente de processos de luta ou de afinidades entre individualidades que compõe o movimento” (COLETIVO DE AÇÃO SOCIAL, 2012, p. 1), o que lembra bastante os propósitos daqueles primeiros grupos de mulheres do Movimento Feminista.

Uma vez formado o ‘Afrobixas’, seus primeiros membros criaram na Internet uma *fanpage* do coletivo dentro da rede social ‘Facebook’ e começaram a divulgar suas reuniões, o que ampliou seu número de aproximadamente 16 integrantes que o fundaram para 115 associados virtuais na referida rede social²⁷, além de 20 a 30 membros ativos em suas reuniões presenciais. Apesar da maioria desses membros ativos ser composta por estudantes universitários da UnB, há estudantes de outras universidades e também não universitários (seja porque concluíram seu curso, seja porque não ingressaram no ensino superior).

Em sua organização, o Coletivo Afrobixas possui primordialmente encontros presenciais, mas também promove discussões em ambientes virtuais, não possuindo presidência ou hierarquia de comando, sendo as deliberações sobre sua organização interna, gestão ou ações públicas realizadas por meio de assembleias e com base em orientações de sua carta de intenções/estatuto. No que diz respeito à organização e finalidade desse tipo de grupamento:

²⁷ Na modalidade ‘grupo secreto’, que está disponível no *site* <www.facebook.com>, mas que depende de convite e aprovação prévia dos administradores para visualização, ingresso e acesso ao seu conteúdo. Acesso em: 28/06/2016.

O coletivo surge, pois, tanto para lutar contra os interesses externos ao movimento, como para lutar contra outros interesses internos. Ele surgirá, provavelmente, por afinidades em processos de lutas ou de ideias. A partir de reuniões de formação do coletivo, estas afinidades serão expressas em uma carta de intenções: nela, as individualidades que compõe o coletivo justificarão a necessidade de um coletivo; do mesmo modo, normalmente, o coletivo, para se diferenciar de tantos outros coletivos que existem, terá um nome próprio, um logotipo, etc., quer dizer, elementos de identidade do grupo. Como o coletivo é radicalmente anti-hierárquico, não se fiando em distinções entre dirigentes e dirigidos (ou entre trabalho intelectual e trabalho braçal, com uns pensando e o restante executando), ele deve ter reuniões onde as coisas (o que fazer? como fazer? por que fazer?) serão discutidas e deliberadas, ouvindo-se a opiniões de todos que quiserem se fazer ouvir, buscando-se o consenso quando possível (para evitar uma lógica de “divergiu, vota”, que divide e cria intrigas no movimento e no coletivo), mas também votando, quando necessário for (caso contrário, a ação paralisa-se). Do mesmo modo, as reuniões do coletivo não podem ser esparsas, mas constantes, segundo a disponibilidade de seus membros: a burocratização surge, também, da desmobilização. Como o coletivo terá uma história a ser escrita, quem sabe, algum dia, e também para evitar divergências sobre o que foi decidido, as reuniões do coletivo devem sempre ser transcritas em ata, inclusive em caso de votações, para que se possibilite o balanço da atuação do coletivo. Do mesmo modo, o coletivo, caso tenha movimentações financeiras, e cedo ou tarde as terá, deve ter um livro-caixa, ou algum controle sobre a grana que entra e a que sai, tudo justificado, se possível. (COLETIVO DE AÇÃO SOCIAL, 2012, p. 1-2).

Durante as reuniões do Coletivo Afrobixas em que estive presente ao longo do ano de 2016²⁸, notei que a composição deste grupamento dava-se majoritariamente por homens negros homossexuais cisgênero, porém com a participação de algumas mulheres negras (transexuais, lésbicas cisgênero, heterossexuais cisgênero) e outras pessoas negras que se identificavam como não binárias²⁹. Ainda que houvesse esses encontros abertos à participação de todas as pessoas, não houve registro da presença de homens negros heterossexuais (cisgênero ou transgênero). Diante dessa diversidade de membros, surgiu a necessidade de realização da primeira assembleia do coletivo, ocorrida no dia 10 de abril de 2016, em que definições identitárias e deliberações sobre sua organização em setores de ação e sobre sua autogestão

²⁸ As reuniões aconteciam ora quinzenal ora mensalmente, conforme fosse sendo acordado entre os membros por meio das redes sociais virtuais.

²⁹ Jesus (2012) argumenta que homens e mulheres podem ser referidos como *cisgênero* ou *transgênero*. Segundo a autora, o termo *cisgênero* refere-se à pessoa que se reconhece com o mesmo gênero que lhe foi designado – ou atribuído – pela sociedade. Já *transgênero* refere-se à pessoa que se reconhece com outro gênero, diferente daquele que lhe foi designado – ou atribuído – pela sociedade. Nessa perspectiva, todas as pessoas, independente de serem *cis* ou *trans*, possuem uma identidade de gênero. Em uma concepção de liquidez identitária (ou pós-identitária), mais ligada aos estudos *queer*, “há ainda pessoas que recusam a lógica binária de classificação, isto é, defendem que suas identidades não cabem em uma classificação entre feminino ou masculino. Esse grupo costuma se entender como não binário” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 13).

coletiva foram decididas e registradas em ata de reunião³⁰. De acordo com esse documento, ficou estabelecido que o coletivo seria composto por “negros bixas”³¹ e o seu objetivo central “construir vivências, ações e empoderamentos de negritude(s), sexualidade(s) e identidade(s) de negros bixas em seus sentidos e implicações na sociedade” (COLETIVO AFROBIXAS, 2016).

Apesar da definição identitária do coletivo com esse objetivo estabelecido, não me pareceu que nessa primeira assembleia seus membros tivessem entrado em consenso sobre a filiação do grupamento a um movimento social específico, justamente porque alguns deles militavam dentro do Movimento Negro enquanto outros estavam no Movimento LGBT ou, ainda, participavam de ambos sem, contudo, haver um movimento próprio capaz de abarcar a especificidade de suas demandas sociais, o que gerou o impasse. É interessante notar que essa dificuldade de definição identitária dentro do ‘Afrobixas’ adveio das próprias experiências pessoais de seus integrantes sobre a construção de suas identidades separadamente em movimentos sociais distintos, conforme expõe Gabriel sobre essa questão:

Dentro dos movimentos da universidade também não tinha muito isso de ser negro e gay. Era o Movimento LGBT ou o Movimento Negro – eu fiz parte do Afroatitude, que é um coletivo negro³²; fiz parte das construções dos movimentos LGBT, a gente tentou construir vários movimentos –, era sempre assim uma coisa meio dividida: no Movimento Negro, eu era negro; no Movimento LGBT, eu era LGBT, até que agora, né...? [...] De movimento negro para “negros gays”, movimento LGBT negro, eu tive uma aproximação só com o Afrobixas.

A partir da segunda assembleia, realizada no dia 24 de junho de 2016, o Coletivo Afrobixas aproximou sua identificação e pauta de luta ao Movimento Negro, em razão de a maioria dos seus integrantes não reconhecerem a pauta do Movimento LGBT como plenamente constituinte de suas vivências³³. Paradoxalmente, críticas ao MN têm existido dentro do coletivo, especialmente porque a pauta desse movimento não tem contemplado questões LGBT.

³⁰ Ajudei a construir a ata física dessa primeira assembleia, que atualmente está disponível para a consulta apenas aos membros do ‘Afrobixas’ em ambientes virtuais exclusivos ao seu acesso, o que pude confirmar em contato com os componentes da coordenação do coletivo.

³¹ O termo “bixas” foi adotado nessa assembleia como representativo de uma das faces de identidade do coletivo para a realidade de seus membros que, além de identificarem-se como negros, encontravam identificação também como pessoas fora dos padrões de normalização social de sua sexualidade e das expressões de masculinidade impostos pela heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003).

³² A descrição está equivocada. O Afroatitude é um programa institucional de ações afirmativas e de permanência para estudantes negros/as da UnB, que visa contribuir com o sistema de cotas como meio de combate à desigualdade racial, além do estabelecimento de espaços de convivência negra na universidade. Disponível em: <<http://www.ccn.unb.br/en/programa-afroat-10>>. Acesso em: 24/03/2017.

³³ Principalmente raciais e de classe social.

Diante do impasse, os membros do ‘Afrobixas’ votaram favoravelmente à manutenção de ‘negros bixas’ como expressão de sua(s) identidade(s), em oposição ao uso do termo *gay*, o qual é comumente associado à constituição identitária de homens homossexuais brancos, cisgêneros, de classe média ou alta (MISKOLCI, 2015).

Ainda que a demanda de pautas específicas ligadas ao Movimento Negro ou ao Movimento LGBT tenha solicitado a participação do coletivo, nem sempre houve posição unânime de seus membros em assembleia sobre a necessidade de envolvimento em determinadas questões³⁴, o que por diversas vezes impossibilitou um posicionamento oficial do grupamento. Na ocorrência de tais situações, a solução encontrada tem sido liberar os integrantes para aderirem individualmente às causas que considerem pertinentes.

No contexto de lutas antirracistas e anti-homofóbicas no Brasil, encontrei algumas organizações e/ou coletivos que possuem em sua pauta de militância social o combate a ambas as opressões, porém não estão organizados sob uma base identitária de todos os seus membros como ‘negros LGBT’, tampouco tratam a luta contra aquelas opressões necessariamente de maneira interseccional. *Coletivo Universitário pela Diversidade Sexual – KIU*³⁵, *Grupo Colcha de Retalhos – UFG*³⁶, *Coletivo de Combate às Opressões*³⁷, *Respeito Futebol Clube*³⁸,

³⁴ Como no debate em uma das reuniões sobre a participação ou não participação do coletivo no ato organizado por membros do Movimento LGBT de Brasília em frente ao Itamaraty em memória das vítimas do atentado terrorista à boate Pulse em Orlando, em junho de 2016.

³⁵ Organização filiada ao Fórum Baiano LGBT e à Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), foi criado em Salvador, no ano de 2004, a partir da associação de estudantes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Católica de Salvador (UCSAL) após o II Encontro Nacional de Universitário da Diversidade Sexual (ENUDES). Sua ação direciona-se à formação no âmbito acadêmico para a discussão sobre diversidade sexual e para ações que contemplem arte, cultura e cidadania LGBT, que também perpassa pela construção de propostas em negociação dialógica entre diferentes posições de subalternidade e pela abertura à colaboração dos heterossexuais e bissexuais. Disponível em: <<http://coletivokiu.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 25/01/2017.

³⁶ Coletivo universitário que atua na Universidade Federal de Goiás (UFG) defendendo a livre expressão de orientação sexual e identidades de gênero. No que se refere à pauta antirracista, O Colcha de Retalhos participou em alguns eventos promovidos em conjunto com o Coletivo de Alunos Negros Beatriz Nascimento, da mesma universidade (NASCIMENTO, 2007).

³⁷ Fundado com o intuito de debater e combater as diferentes formas de opressão que existem no meio social. Disponível em: <<https://www.facebook.com/coletivocombateasopressoes>>. Acesso em: 25/01/2017.

³⁸ Coletivo de jornalistas brasileiros surgido com um intuito de tornar o estádio de futebol o “lugar mais democrático do mundo” e combater atos de racismo, machismo e homofobia no futebol brasileiro. Disponível em: <<https://www.facebook.com/RespeitoFutebolClube/>>. Acesso em: 25/01/2017.

*Quilombo UnB – Diretório Negro*³⁹, *Blogueiras Negras*⁴⁰, *Movimento Gay de Minas*⁴¹ são exemplos dessas organizações que, filiadas ao Movimento Negro ou ao Movimento LGBT ou de maneira independente estabelecem discussões temáticas entre seus membros que envolvem questões pertinentes ao combate contra o racismo e contra a homofobia na sociedade.

Como exemplos de grupos, coletivos ou organizações locais mais publicizados na Internet, cuja pauta de militância social encontra-se no entrecruzamento explícito da luta contra o racismo e a homofobia que atingem pessoas negras LGBT, encontrei: *Coletivo Audre Lorde de Lésbicas e Bissexuais Negras e Afrodescendentes*⁴²; *Coletivo Nacional de Lésbicas Negras Feministas Autônomas – CANDACES BR*⁴³; *Coletivo de Mulheres Bissexuais e Lésbicas do Vale do Aço/MG*⁴⁴; *Grupo Gay Negro da Bahia Quimbanda Dudu*⁴⁵; *Grupo Oxumarê – Direitos Humanos de Negritude e Homossexualidade*⁴⁶; e o blog *Bicha Nagô*⁴⁷.

³⁹ Diretório de estudantes negros da UnB, criado na intenção de unir estudantes negros/as de toda a comunidade acadêmica da universidade, desde os coletivos negros até aquelas pessoas que nunca fizeram parte de nenhum movimento negro dentro ou fora da universidade. Possui membros do Coletivo Afrobixas engajados em sua composição e na promoção do debate sobre a homofobia contra pessoas LGBT. Disponível em: <<https://www.facebook.com/quilombounb/?fref=ts>>. Acesso em: 25/01/2017.

⁴⁰ Criado por mulheres afrodescendentes negras, as blogueiras negras reúnem-se em torno das questões da negritude, do feminismo e da produção de conteúdo escrito como ferramenta de combate ao racismo, sexismo, lesbofobia, transfobia, homofobia e gordofobia. Proporcionam o espaço do coletivo para acolhimento, empoderamento e visibilidade de mulheres negras e afrodescendentes. Disponível em: <<http://blogueirasnegras.org/>>. Acesso em: 25/01/2017.

⁴¹ Organização da sociedade civil de defesa dos direitos humanos e promoção da cidadania de pessoas LGBT. O Movimento Gay de Minas possui um núcleo de negros LGBT desde 2007, que debate o racismo na sociedade. Essas informações foram encontradas na fanpage do Facebook em contato com a direção do movimento. Disponível em: <<https://www.facebook.com/MGM-MOVIMENTO-GAY-DE-MINAS-143249045780229/>>. Acesso em: 16/04/2017.

⁴² Sua pauta de ativismo social está no trabalho pelo reconhecimento de vivências de mulheres negras lésbicas e bissexuais como alvo de políticas feministas, razão pela qual procuram desconstruir o formato engessado de fazer política, em busca do diálogo e da ocupação dos espaços historicamente negados a esse grupo social, por meio do combate ao racismo, ao sexismo, à lesbofobia e à transfobia. Disponível em: <<http://coletivoaudrelorde.com/>>. Acesso em: 25/01/2017.

⁴³ Fundado em março de 2007, tem como diretriz principal “a visibilidade, letramento e empoderamento das lésbicas negras sendo destituído de preconceitos e discriminação de qualquer natureza (racismo, sexismo, lesbofobia, discriminação racial e todas as discriminações correlatas)”. Disponível em: <<http://lesbicasnegrascandacebr.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 25/01/2017.

⁴⁴ Coletivo de militância social pelo empoderamento das mulheres (cisgênero ou transgênero) bissexuais e lésbicas da região do Vale do aço/MG. Visam à erradicação de todas as formas de discriminação, com foco naquelas baseadas na cor da pele, orientação sexual, e gênero. Disponível em: <<https://coletivobil.wordpress.com/>>. Acesso em: 25/01/2017.

⁴⁵ Associado ao Grupo Gay da Bahia (1980), o Quimbanda Dudu foi criado informalmente em 1995 e constituído como pessoa jurídica em 29 de maio de 2002. Seu objetivo está na luta da prevenção e combate ao preconceito racial e por orientação sexual. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Quimbanda-Dudu-1092572724129974/>>. Acesso em: 24/03/2017.

⁴⁶ Fundado em 25 de abril de 2003, na sede do Instituto Brasil Central – IBRACE, em Goiânia/GO. Organização Não Governamental filiada à ABGLT. Disponível em: <<http://oxumarexhomofobia.blogspot.com.br/?zx=2cb7776dc9464c30>>. Acesso em: 24/03/2017.

⁴⁷ Iniciado em agosto de 2014, com uma publicação na Internet intitulada “Saindo do armário”, por meio da rede social ‘Tumblr’, Ezio Rosa deu início ao blog Bicha Nagô, que também conta com uma fanpage na rede social ‘Facebook’ com mais de 11 mil seguidores. O intuito do criador do blog é promover discussões sobre vivências de negros dentro do universo LGBT e dar visibilidade aos temas relacionados à intersecção entre raça negra e

Em âmbito nacional, a entidade autorreferenciada como a mais antiga no combate unificado ao racismo e à homofobia protagonizada por pessoas LGBT é a Unegro LGBTT. Fundada em 14/07/1988, em Salvador, e organizada em âmbito nacional, a Unegro está presente em vinte e seis Estados da Federação e se define como “uma organização pluri-identitária e pluripartidária, que busca contribuir na luta contra o racismo, a homofobia e discriminações intercruzadas”⁴⁸. Sua atuação tem se dado junto às mulheres negras lésbicas, bissexuais e transexuais, às travestis, aos homens transexuais e *gays* negros.

Outra organização negra LGBT de expressividade nacional é a *Rede Nacional de Negros e Negras LGBT*, também denominada *Rede Afro LGBT*. Criada em novembro de 2005, durante o 1º Encontro Nacional de Ativistas LGBT Afrodescendentes, na cidade de Brasília, a Rede Afro LGBT tornou-se resultado do referido encontro, o qual se constituiu marco de discussão nacional sobre reivindicações e políticas públicas de enfrentamento à opressão e exclusão da comunidade LGBT negra. Atualmente a organização é composta por 90 integrantes distribuídos em dezesseis unidades federativas do Brasil (AL, BA, CE, DF, ES, GO, MT, MG, PB, PE, RJ, RN, SP, SE, PI, RO) e tem como objetivos: “promover a igualdade racial e a luta contra toda e qualquer forma de racismo, preconceito, discriminação e violência por causa da orientação sexual, identidade de gênero e étnico-racial; 2) fomentar o processo de construção individual ou conjunta da população negra LGBT visando à participação em todas as instâncias do Movimento LGBT e do Movimento Negro e nos espaços de elaboração, acompanhamento, monitoramento e controle social de políticas públicas e de iniciativas legislativas no plano local, nacional e internacional”⁴⁹.

Com base na apresentação do histórico das iniciativas, organizações e/ou coletivos acima mencionados, cuja ação principal está no enfrentamento do racismo e da homofobia, procuro situar o Coletivo Afrobixas também como um espaço voltado para essa preocupação, porém em sua especificidade de atuação junto a ‘negros bixas’, nos termos de sua definição identitária e objetivos propostos. Essa atuação se aproxima da proposta de grupos especificamente formados por negros/as LGBT para a assistência a pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais negras em suas vivências interseccionais.

homossexualidade, o que chama de “afro-homossexualidade. Disponível em: <<http://bichanago.tumblr.com/>>, Acesso em: 25/01/2017.

⁴⁸ Informações retiradas do *blog* da organização. Disponível em: <<http://unegroriodejaneiro.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 25/01/2017.

⁴⁹ Informações retiradas do *blog* da organização. Disponível em: <<http://www.redeafrolgbt.blogspot.com/>>. Acesso em: 23/01/2017.

De acordo com o que expus introdutoriamente neste estudo, a autorreflexão sobre aspectos pessoais e de vivências sociais sobre questões étnico-raciais e de orientação sexual, principalmente em contato com os membros do ‘Afrobixas’, conduziu-me ao tema da pesquisa proposto. Ao participar das reuniões do coletivo, pude perceber que as experiências partilhadas estavam muitas vezes ligadas a processos de formação humana, formais ou informais, vivenciados da educação básica ao ensino superior, o que também contribuiu para a decisão de entrevistar seus integrantes.

Para a escolha dos participantes da pesquisa, tomei por base a recomendação de Alberti (1990, p. 31-32) sobre “selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos”. Também levei em consideração as indicações de Sanders (1982, p. 356): “as pessoas a serem investigadas são aquelas que possuem as características sob observação ou aquelas que podem fornecer informações confiáveis sobre os fenômenos pesquisados”⁵⁰. A autora sugere ainda que, de acordo com o tema, o pesquisador deva retirar o máximo de informações de um número limitado de participantes, o que pode ser feito suficientemente entre três e seis indivíduos.

Com esse entendimento, fiz a apresentação dos objetivos do estudo proposto em uma das reuniões do Coletivo Afrobixas, realizada no mês de maio de 2016, e convidei seus membros a participar de uma entrevista aberta, com o objetivo de relatarem suas histórias de vida. Dentre eles, cinco interessados candidataram-se à entrevista e informei a eles sobre os critérios para a participação: 1) considerar-se negro homossexual; e 2) estar cursando ou ter concluído o ensino superior. Ao limitar a participação dos sujeitos narradores com esses critérios de escolha, dispensei outros como: idade, classe social, local de moradia, curso de graduação ou tempo de curso na universidade, gênero ou identidade de gênero, embora esses elementos apareçam interconectados ao logo da interpretação fenomenológica das narrativas (auto)biográficas geradas. A intenção do estabelecimento desses critérios foi tangenciar o processo formativo educacional dos sujeitos participantes por meio de suas vivências significativas sobre o tema abordado.

Os cinco candidatos que se apresentaram preencheram os critérios propostos, sendo que três deles ainda estavam com seus respectivos cursos de graduação em andamento e dois já haviam terminado essa etapa de ensino no momento em que geraram suas narrativas. Esses

⁵⁰ “The persons to be investigated are those who possess the characteristics under observation or those who can give reliable information on the phenomena being researched”.

cinco participantes estão mais bem descritos no quadro a seguir, confeccionado com base nas informações pessoais fornecidas previamente (pseudônimo adotado, idade, cidade/bairro) e também inferidos ou explícitos em suas narrativas (nível de instrução, profissão, sexualidade, gênero/identidade de gênero):

QUADRO 1 - Descrição dos participantes

Nome	Idade	Bairro / Cidade / UF de residência	Nível de instrução / Universidade	Profissão	Sexualidade	Gênero/ Identidade de gênero
Malcolm	23	Guará, Brasília - DF	Superior completo: Letras - Inglês (Universidade Paulista - UNIP)	Professor de Inglês	Homossexual	Homem cisgênero
Rodrigo	21	Ceilândia, Brasília - DF	Superior incompleto: cursando Administração (UnB)	Estudante	Homossexual	Homem cisgênero
Sandro	21	Ceilândia, Brasília - DF	Superior incompleto: cursando Pedagogia (UnB)	Estudante	Homossexual	Homem cisgênero
Gabriel	26	Vicente Pires, Brasília - DF	Superior completo: Serviço Social (UnB)	Desempregado	Homossexual	Homem cisgênero
Danilo	21	Vila Areal - Taguatinga, Brasília - DF	Superior incompleto: cursando Letras - PBSL (UnB)	Estudante	Homossexual	Homem cisgênero

Fonte: Silva, 2017.

1.1.4 “A importância das produções nossas pros nossos”: considerações sobre a geração de dados

Entre 12 e 15 de abril de 2016, foi realizado um único encontro com cada participante da pesquisa, com a intenção de gravar o relato (auto)biográfico narrado de uma só vez sobre o tema sugerido, por meio de entrevista aberta. No que tange à realização das entrevistas para a geração de dados, Lüdke; André (1986, p. 35) afirmam ser necessário “um respeito muito

grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde o local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso”. Seguindo essas reflexões, propus aos participantes selecionados que marcassem o local e o horário que lhes fossem convenientes e fui até eles conforme agendavam, com a ressalva de que não fossem locais públicos ou com barulho e movimento, a fim de não atrapalhar a captação de suas histórias narradas. Cumpre ressaltar que o sigilo das informações prestadas e anonimato dos narradores foram garantidos por meio do termo de consentimento livre e esclarecido⁵¹.

No que diz respeito ao direcionamento da entrevista como instrumento de pesquisa, Sanders (1982, p. 357) argumenta que “é melhor usar poucas questões e aprofundá-las intensivamente do que usar muitas questões assumindo que o maior o número delas produzirá maiores dados”. Com esse entendimento, elaborei uma **pergunta norteadora de entrevista**: ‘que vivências, percepções e/ou perspectivas - positivas e/ou negativas – diante da sua identidade de negro homossexual você poderia relatar sobre sua formação educativa e como indivíduo na sociedade?’. O registro dos relatos obtidos por meio das entrevistas foi feito em equipamento de gravação de áudio, respeitando o tempo de necessidade de fala de cada um dos narradores até sua satisfação com o que foi relatado, uma vez que “ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35).

Busquei transcrever esses relatos fidedignamente às falas gravadas, cuja legitimação, conferência e cessão dos direitos foram atestados pelos participantes mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido anteriormente mencionado. Nesse seguimento, o trabalho de geração de dados em busca do conhecimento científico a que me propus alcançar foram pautados nas diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos adotadas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), com base na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS)⁵².

1.1.5 “Deixando de ser um corpo estudado por sujeitos brancos”: considerações sobre a interpretação fenomenológica

⁵¹ Nos termos colocados por Bortoni-Ricardo (2008) acerca da negociação com os sujeitos pesquisados sobre a natureza, objetivos e uso do *corpus* da pesquisa. Modelo disponível no **Apêndice A** deste trabalho.

⁵² Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 28/06/2016.

A interpretação de dados em pesquisa qualitativa implica “a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). Essa interpretação dá-se “partindo dos significados sociais e subjetivos a ele [o sujeito de pesquisa] relacionados” (FLICK, 2009, p. 25), mas também envolvendo a subjetividade do pesquisador, a qual se torna “filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58). O olhar do pesquisador, portanto, torna-se significativo quando este desenvolve a reflexividade sobre si e sobre a capacidade de agir no mundo social.

Em relação ao aspecto formativo das narrativas, Josso (1988) argumenta que este é o elemento que conduzirá o indivíduo a descobrir a importância das etapas vividas em seu processo de formação. Nesse esteio, Lani-Bayle (2012, p. 66) atenta para a necessidade de participação do narrador no processo de compreensão dos sentidos de sua própria vida, pois “só ele poderá colocar-se na posição de ‘expert’ em relação ao seu escrito e propor interpretações”. Isso também corrobora a afirmação de Chizzotti (2011, p. 120) sobre a exploração narrativa dos sentidos ser “elaborada pelo próprio narrador que relata sua história pessoal, complexa e cambiante da qual se retira o sentido que o narrador empresta à realidade”.

Os princípios de análise fenomenológica são “invariavelmente descritos a partir da orientação dos participantes” (MOREIRA, 2004, p.118). Tais princípios também podem ser constatados no método de Sanders (1982), o qual se embasa nas entrevistas realizadas e conduz o pesquisador a aprofundar a interpretação de suas próprias anotações com a ajuda das palavras reais transcritas dos participantes para desenvolver uma explicação do fenômeno estudado. A autora propõe que a interpretação fenomenológica seja desenvolvida em quatro níveis, os quais sintetizam a aplicação do método apresentado e foram seguidos para a compreensão do fenômeno presente nas narrativas. Esses níveis são pautados pelas seguintes perguntas norteadoras: “1. Como o fenômeno ou a experiência sob investigação são descritos? 2. Quais as invariantes ou temas emergentes nessas descrições? 3. Quais as reflexões dos sujeitos sobre esses temas? 4. Qual a essência presente nesses temas e as reflexões dos sujeitos?”⁵³ (SANDERS, 1982, p. 357).

No primeiro nível, é necessário fazer a descrição do fenômeno com o máximo de fidedignidade às transcrições das entrevistas, pois isso é essencial à consciência identitária do participante (SANDERS, 1982). Para cumprir esse nível, contudo, surgiram-me indagações

⁵³ “1. How may the phenomenon or experience under investigation be described? 2. What are the invariants or themes emergent in those descriptions? 3. What are the subjective reflections of those themes? 4. What are the essences present in those themes and subjective reflections?”

desafiadoras: que fenômeno deveria ser observado? De que forma identificá-lo? Uma vez identificado, que fatores poderiam contribuir para sua descrição? Estava diante de uma dificuldade a qual somente poderia resolver refletindo sobre essas mesmas questões.

Feitas as transcrições das narrativas, realizei a leitura daquilo que os sujeitos participantes expuseram e passei ao primeiro nível de interpretação fenomenológica, resultando na delimitação do fenômeno como ‘ser negro homossexual na sociedade’. Tomei como referência para essa delimitação as seguintes situações pontuadas nos relatos gerados:

a) os narradores reconheceram-se como negros, de famílias negras e cujas vivências em bairros da periferia de Brasília e sob uma situação econômica familiar precária estiveram correlacionadas com o período de sua infância e adolescência;

b) os narradores confirmaram seu ingresso no ensino superior, porém somente Sandro e Rodrigo demonstraram-se conscientes acerca de sua negritude e de sua homossexualidade como constituintes de sua identidade interseccionalmente antes de atingir essa etapa do ensino formal. Para Gabriel, nenhuma das duas categorias havia sido pensada como constituinte de sua identidade antes de ingressar no ensino superior. Já para Malcolm e Danilo apenas a categoria da negritude foi identificada por estes como pertencentes a sua identidade antes do ingresso no espaço acadêmico.

c) os narradores evidenciaram que as vivências sociais positivas e/ou negativas no ensino superior contribuíram para o reconhecimento e/ou fortalecimento de suas identidades como negros homossexuais. Dessa forma, foi possível inferir que as categorias da negritude e da homossexualidade foram percebidas e/ou reforçadas por suas experiências dentro do espaço acadêmico;

d) os narradores pareceram reconhecer que o período formativo durante a infância e a adolescência – na família, na escola ou no cotidiano social – foi repressivo em relação a qualquer desvio da norma social que pautava a expectativa sobre si, o que pode ser caracterizado na descrição dos processos discriminatórios que sofreram em razão da normalização estética, sexual ou de gênero sobre o padrão racial e de exercício da sexualidade que atinge seus corpos e suas mentes. Tais repressões parecem continuar a existir no período do ensino superior, porém são enfrentadas a partir do desenvolvimento uma consciência crítico-reflexiva dos participantes sobre os processos subjacentes a tais repressões.

Conforme as orientações seguintes de Sanders (1982, p. 357), identifiquei os temas emergentes das transcrições, os quais “se referem a pontos comuns dentro e entre narrativas”⁵⁴,

⁵⁴ “[...] refer to commonalities present within and between narratives”.

e os categorizei segundo sua importância e centralidade para estabelecer a estrutura do fenômeno. Por essa ordem, os temas emergentes centrais das narrativas foram:

- i) racismo e homofobia;
- ii) conscientização e empoderamento;
- iii) identidade(s) negra(s) homossexual(is).

No terceiro momento, estabeleci relações entre o *noema* e a *noesis*, as quais “representam a percepção do indivíduo sobre a realidade dos fenômenos sob investigação”⁵⁵ (SANDERS, 1982, p. 357). Por fim, utilizei a intuição e a reflexão – em termos fenomenológicos, a ‘redução eidética’ –, para abstrair as essências, ou seja, explicar *por que* os indivíduos experimentam um determinado fenômeno. Cumpre ressaltar que esses momentos fenomenológicos permeiam todo o estudo aqui apresentado, conduzidos pelas interpretações sugeridas nas inferências ou generalizações correlatadas ao referencial teórico utilizado.

⁵⁵ “[...] represent the individual’s perception of the reality of the phenomena under investigation”.

2 SUTILEZAS SOCIAIS, SEVERIDADES FORMATIVAS

*Essa nega tá falando
Tá falando sutileza
Tá falando sutileza
Tá falando, tá falando!*

*E por ser bem-educada
É de classe esbranquiçada
E ela sabe
Sim, ela sabe!
Que essa falsa educação
No país tem seu valor*

*Essa nega tá falando
Tá falando sutileza
Tá falando sutileza
Tá falando, tá falando!*

*Mas dia e noite chora
O pai o avô o bisavô - escravo nagô
Dia e noite lamenta
A mãe a vó a bisavó - princesa em Oyó*

*Ah! Um dia essa nega
Se vê muito negra!
Assume o cabelo
Se enche de amor*

*Ah! Um dia essa negra
Deixa fora a sutileza
Pra falar
Da sua Cor!*

(Nega sutileza. Gabriel da Cruz)

O poema de epígrafe instiga, a meu ver, a reflexão sobre a severidade do silêncio que recai sobre os processos sociais de formação humana das pessoas pertencentes a grupos minoritários na sociedade, a exemplo do que acontece com uma parcela da população brasileira de expressiva contribuição para a formação cultural e nacional: os afrodescendentes negros. Tal severidade, contudo, parece ser amenizada pelas ‘sutilezas’ atribuídas às atitudes da personagem do texto poético, a qual se sente obrigada a renegar sua identidade racial em prol de um reconhecimento da sociedade, ainda que isso lhe cause sofrimento. Apesar disso, o poeta parece ter esperança de que “essa nega” se veja “muito negra”, o que poderia ser entendido como romper o silêncio imposto pelo padrão social educativo hegemônico sobre referências de valor ético, moral e estético que não são as de seu pertencimento étnico-racial; que não representam sua ancestralidade; que não valorizam suas características fenotípicas e sua importância na sociedade.

Com essa reflexão inicial, proponho neste capítulo discutir sentidos de formação humana ocidentais e os silenciamentos capazes de atingir as vivências sociais na contemporaneidade, especialmente os provocados pelo racismo e pela homofobia. Na sequência, descrevo vertentes contrárias à visão eurocêntrica dessa formação humana, que se firmam na proposição de uma concepção de formação multicultural crítica, ou até mesmo revolucionária, e em princípios contra-hegemônicos acerca das questões étnico-raciais e de sexualidade, de maneira a contemplar a interseccionalidade desses aspectos e de outros fatores que os permeiam em diversos momentos presentes nas narrativas dos participantes.

2.1 “Por ser bem educada é de classe esbranquiçada”: educação e eurocentrismo

Os sentidos da formação humana no Ocidente estiveram atrelados ao longo da História a propósitos culturais, econômicos e sociais em cada momento de seu desenvolvimento, sendo possível conceber a educação como um dos principais instrumentos para essa formação. Segundo Abbagnano (2007), a educação possui duas acepções mais comuns: 1) como transmissão de conhecimentos sobre técnicas de trabalho e comportamentos do grupo social para garantir sua imutabilidade; ou 2) como preparação dos indivíduos para manipularem essas técnicas e comportamentos transmitidos – também para corrigi-los e aperfeiçoá-los com seu conhecimento.

Para esse autor, na tradição pedagógica do Ocidente a educação tem sido entendida do ponto de vista do amadurecimento pessoal e cultural do indivíduo como fim, por meio de sua

formação coletiva nas instituições definidas por seu grupo social, ou seja, na intrínseca relação com a cultura – muitas vezes identificada como sendo a própria cultura –, no sentido de “o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização” (ABBAGNANO, 2007, p. 228). Tal definição corrobora a conceituação de Paraquett (1998, p.118), para quem cultura seria “o conjunto de tradições, de estilo de vida, de formas de pensar, sentir e atuar de um povo”. Essas concepções atuais, contudo, nem sempre foram entendidas como tais no Ocidente.

Laraia (2006, p. 25) descreve que na concepção de Edward Tylor (1832-1917), por exemplo, cultura era pensada como “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”, de tal forma que seria um fenômeno pertencente à natureza, mas dividido em estágios de desenvolvimento ou evolução, sendo a causa da diversidade existente. Contrário a essa ideia, o antropólogo Marvin Harris (1927-2001) entendia que a cultura seria como uma ordem social estabelecida por cada sociedade e não uma verdade inata, pois uma mudança no ambiente resultaria em uma mudança no comportamento (HARRIS, 1969 apud LARAIA, 2006). Por outro lado, Santos (2004) apresenta em seus estudos uma descrição histórica da visão de hierarquização das culturas surgida no século XIX sob a tese da evolução social humana desde a sua diferenciação das demais espécies até a formação das civilizações conhecidas na Europa Ocidental, o que pode ter servido em muitos casos para justificar conflitos e subjugações étnico-culturais.

Gomes (2005a, p. 53) argumenta que esse sentido hierarquizante está amplamente ligado aos valores de cada sociedade e ao seu sentimento de superioridade que “parte de um particular que se esforça em generalizar e deve, a todo custo, ser encontrado na cultura do outro”. A autora assevera que esse sentimento enraizado na humanidade caracteriza o chamado etnocentrismo, que pode se exacerbar em uma visão que inferioriza o outro pertencente à outra cultura, povo ou nação não só pelas suas diferenças objetivas, mas também biológicas.

Quijano (2005) expõe que, no contexto de expansão territorial e cultural do Ocidente, países europeus invadiram e colonizaram nações tidas como inferiores e atrasadas em relação ao desenvolvimento civilizatório daqueles. Na análise de Nascimento (2003, p. 59), tal forma de dominação política, econômica, territorial, cultural e psicológica mundial europeia foi garantida “por meio de suas instituições como os sistemas de ensino e evangelização”. Nesse sentido, parece-me coerente concordar com esta autora sobre a inadequação do termo etnocentrismo aplicado a essa dominação mundial europeia, já que não se trata da

universalização do ponto de vista de uma cultura específica dentre as diversas culturas dos países que compõem a Europa, mas sim de um conceito mais aproximado da hegemonia ocidental eurocêntrica – ou eurocentrismo –, que se estendeu ao mundo globalizado contemporâneo, tendo maior precisão conceitual na expressão “supremacismo branco”⁵⁶ (NASCIMENTO, 2003, p. 59).

Para a manutenção desse sistema de dominação, Quijano (2005, p. 117) argumenta que a raça foi “assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional das relações de dominação que a conquista exigia”, tornando-se critério para a naturalização das relações coloniais que definiram postos e papéis sociais no mundo colonizado e que associaram a branquitude social com melhores salários e postos de mando na estrutura de poder. Esse projeto colonizador europeu “pretendia relegar os afrodescendentes a uma condição de completa ausência de referências étnico-identitárias” (ATAÍDE; MORAIS, 2003, p. 84), o que contribuiu para uma situação histórica de silenciamento de conhecimentos e valores das minorias pela elite dominante e seus padrões:

A história oficial do país é contada do ponto de vista da elite dominante, isto é, do lugar ocupado pelas ideias preponderantes de um viés europeu. Por aí se fixaram determinantes para a educação, economia, política, língua, religião. O esquecimento das demais tonalidades que compõem o povo brasileiro se constitui uma marca profunda dos padrões ainda em voga, nas oficialidades (PÓVOAS, 2010, p. 70).

Diante desse silenciamento, as desigualdades vinculadas às questões raciais perpetuam-se na atualidade, a exemplo do que argumenta Quijano (2005, p. 119) sobre a divisão do trabalho e sua eficácia na articulação com a raça desde o capitalismo colonial:

No curso da expansão mundial da dominação colonial por parte da mesma raça dominante – os brancos (ou do século XVIII em diante, os europeus) – foi imposto o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial em escala global. Consequentemente, novas identidades históricas e sociais foram produzidas: amarelos e azeitonados (ou oliváceos) somaram-se a brancos, índios, negros e mestiços. Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial. Isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial.

⁵⁶ Considerado como a universalização eurocêntrica (ou hegemonia ocidental), conceito similar às acepções de ‘condição branca’ (MCLAREN, 2000b) ou ‘supremacia branca’ (MOORE, 2010), usadas nas argumentações de seus criadores e apresentadas neste estudo.

Assim, cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Consequentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido.

O relato de Sandro sobre a situação de privações sofridas pela família em áreas sociais básicas e no mundo do trabalho parece corroborar essa relação racista com identidades sociais que se estende contemporaneamente. Outro exemplo dessa relação pode ser notada na narrativa de Rodrigo, 21 anos, sobre as dificuldades encontradas em associar sua condição socioeconômica às exigências para o ingresso em uma empresa júnior do seu curso de Administração, o que o levou a desistir do projeto:

Sandro: *Sou um garoto preto, pobre, da periferia. Sou filho de uma mulher que tem sete filhos, e eu caracterizo minha mãe como trabalhadora. Durante a infância, passei por inúmeras precarizações: precarização na saúde, precarização no trabalho e precarização na educação. [...] O racismo na sociedade, ele atinge o sujeito em várias instâncias. A mim foi na autoestima, em algumas situações fisicamente e também nos acessos.*

Rodrigo: *No meu segundo semestre eu pensei em me inscrever para a empresa júnior [...] e descobri que todas as pessoas que estavam lá eram ricas, que lá não era remunerado, que lá você precisava trabalhar seis horas, que precisava usar terno, roupa social o tempo todo, e que seria impossível pra mim, que pegava ônibus, passava o dia todo fora de casa com mochila [pausa]; precisava ter um notebook, precisava ter um equipamento assim que me impossibilitava de participar desse projeto, então eu resolvi desistir.*

Os excertos acima podem demonstrar a mencionada relação racista entre identidades sociais e trabalho a que se refere Quijano (2005) no que tange à definição dos lugares dos indivíduos na sociedade desde a época colonial até a atualidade pela ‘branquitude social’. Entendo deste conceito do autor – também com base nas narrativas dos participantes – que a percepção da proximidade do ideal fenotípico/estético com raça branca proporciona caminhos de oportunidades no mundo social e do trabalho que não são tão facilmente alcançados por aqueles mais distantes desse ideal. O estudo de Ribeiro (1995, p. 23) corrobora esse entendimento ao apontar que a segregação racial no Brasil coloca em xeque a questão da construção identitária do brasileiro, em referência à diferenciação de classe e cor que subjaz esse processo supostamente unitário no país:

A façanha que representou o processo de fusão racial e cultural é negada, desse modo, no nível aparentemente mais fluido das relações sociais, opondo à unidade de um denominador cultural comum, com que se identifica um povo de 160 milhões de habitantes, a dilaceração desse mesmo povo por uma estratificação classista de nítido colorido racial e do tipo mais cruamente desigualitário que se possa conceber.

No trecho a seguir da narrativa de Rodrigo – ainda sobre o ingresso na empresa júnior do seu curso de Administração –, é possível inferir que a percepção do brasileiro sobre a unidade que apaga diferenças ligadas a questões socioeconômicas e raciais surge de maneira naturalizada pelo senso comum, sendo a denúncia da existência dessas diferenças muitas vezes ajuizada pela sociedade como vitimismo daquele que não alcançou mérito para disfrutar de uma oportunidade supostamente igualitária para todos que dela desejam participar:

Aí eu conversei com uma menina que também é negra do curso, e participa da empresa júnior, e falei tudo isso, que todo mundo é rico, que eu não me encaixo, que seria muito difícil pra mim eu ter que pegar ônibus e ela falou que eu deveria parar de vitimismo. Eu realmente achei que era vitimismo e tal, porque eu não era politizado, e ainda tentei me inscrever, mas não passei. Ela era a única pessoa negra de lá.

Embora perdurem discursos de negação da existência de desigualdades raciais no país, sob o mito da ‘democracia racial’, desde meados do século XX pesquisadores como Ribeiro (1995) buscaram desmitificar essa ideia por meio de seus estudos, argumentando que a existência da discriminação racial tem sido concreta nas relações sociais brasileiras. O mito da democracia racial surge como a ideia de que haveria no Brasil uma convivência pacífica das etnias, ao contrário de outros países como a África do Sul e os Estados Unidos, e que todos teriam individualmente chances iguais de sucesso, independente de sua origem étnico-racial. Como fontes para essa ideia, colaboram as obras ‘Casa-grande & Senzala’ (1933) e ‘Sobrados e Mocambos’ (1936), do sociólogo Gilberto Freyre (1900-1987), embora ele mesmo não tenha utilizado o termo em questão em suas obras. Estas, contudo, evidenciam a percepção de que a superação das desigualdades sociais entre brancos e negros dar-se-ia de maneira individual e não coletiva:

Para o “holista” Freyre, para quem a questão principal é o acolhimento do diferente, dentro de uma hierarquia que provê a todos com um lugar, a possibilidade de ascensão individual de pessoas de cor terminaria por “resolver” no Brasil a questão racial como um “caminho alternativo” de resolução da questão democrática (SOUZA, 2000, p. 250).

A esse respeito, Ribeiro (1995, p. 24, grifo do autor) atenta para o fato de que os brasileiros não percebem como essa falsa democracia racial subsidia as distâncias entre classes e separações entre ricos e pobres, ainda muitíssimo atreladas às questões raciais:

O espantoso é que os brasileiros, orgulhosos de sua tão proclamada, como falsa, “democracia racial”, raramente percebem os profundos abismos que aqui separam os estratos sociais. O mais grave é que esse abismo não conduz a conflitos tendentes a transpô-lo, porque se cristalizam num *modus vivendi* que aparta os ricos dos pobres, como se fossem castas e guetos.

Com esse entendimento, parece evidente que a opinião da amiga de Rodrigo, conforme descrita pelo narrador no trecho de seu relato acima, esteja em consonância com o senso comum existente no imaginário social brasileiro sobre a unidade nacional comportar a chamada ‘democracia racial’ e sobre a ideia de suposta igualdade de oportunidades entre as raças matrizes da população brasileira. Esse senso comum que naturaliza a existência de igualdade de oportunidades e de acessos sociais entre as raças e classes no Brasil pode ser desmitificado não só pelos fatos históricos e análises sociais, como também pelas vivências apresentadas neste estudo, capazes de denunciar essa falsa naturalização.

Segundo Mattos (2004), perspectivas histórico-culturais múltiplas das populações negras escravizadas e trazidas para o Brasil paulatinamente compuseram a formação da população e da cultura do país devido a sua significativa expressão social. Na análise da autora, essas populações permaneceram sem as garantias de direitos plenos e sob o jugo da discriminação racial, geração após geração, o que se comprova pela emergência, posterior ao século XVIII, de uma população livre de ascendência africana, que consolidava o chamado ‘pardo livre’, condição de diferenciação do escravo liberto e de discriminação em relação à população branca. Essa realidade pode ser atualmente demonstrada em números, como evidencia a pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em sua ‘Síntese dos Indicadores Sociais de 2010’ (BRASIL, 2010), cujos dados apresentam 51% da população brasileira como negra (pretos e pardos), porém, em sua maioria, ainda em precária situação econômica, já que dos 10% mais pobres, 75% são pretos ou pardos e 23,9% brancos, conforme a ‘Síntese dos Indicadores Sociais de 2014’ (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, a emergência das discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil passa a se contrapor ao “processo de racialização da diferença, concretizado durante o século XIX” (GARCIA, 2012, p. 143), que inferioriza e desconsidera – muitas vezes de maneira velada – as manifestações políticas, culturais, éticas ou estéticas de afrodescendentes negros,

bem como das comunidades indígenas, nas relações sociais diárias. Isso demonstra como a diferença “veicula um tipo de código moral e estético determinado, sobretudo, por seus traços externos” (FONSECA, 2000, p. 90 apud GARCIA, 2012, p. 143), desde os processos colonizadores ocidentais e de expansão do capital.

Em concordância com essa análise das relações raciais brasileiras e com o estudo de Ribeiro (1995) mencionado anteriormente, compreendo que esse código racial opressor manifesta-se de tal maneira enraizado no pensamento geral nacional que muitos negros o aceitam como ‘normais’, de forma que qualquer mudança desse quadro causa admiração e espanto. Isso pode ser demonstrado pela interpretação das narrativas de dois participantes: Danilo – sobre a reação de sua família quando passou no Vestibular da UnB; e Rodrigo – sobre sua surpresa ao alcançar igual objetivo pelo sistema de cotas raciais:

Danilo: *Quando eu ingressei na universidade, foi um passo muito importante na minha família porque eu sou o mais novo de 5 filhos, eu tenho 21 anos, e a minha irmã mais velha tem 40, então são 19 anos de diferença, e eu fui o primeiro da família a ingressar numa universidade federal, então foi um boom, né? [pausa] Foi algo que nunca tinha acontecido, porque vida de preto, né? Eles renegam tudo a gente, inclusive escolaridade. [...] Foi um boom na família porque ninguém nem pensava sobre a possibilidade de ingressar numa universidade, numa faculdade, qualquer coisa que seja, talvez nem pensasse em concluir um ensino fundamental, que é o caso dos meus irmãos, que só depois que eu entrei numa universidade foram terminar os estudos e tudo mais.*

Rodrigo: *A UnB surgiu na minha vida quando eu tinha uns 14 anos, quando a minha prima passou pra Matemática no Vestibular. Ela foi a primeira pessoa da minha família a passar numa universidade pública – coisa que eu nem pensava que era possível até então – e, com a aprovação dela, com 14 anos eu sabia que queria estudar na UnB. [...] Eu fui o primeiro filho a passar numa faculdade pública, e meus pais ficaram muito realizados, eu fiquei muito realizado porque era muito o meu sonho. [...] Eu me inscrevi como cotista racial e fui fazer a entrevista com medo, não tinha muita certeza da legitimidade disso, mas eu fui lá fazer essa entrevista e tava com medo de não passar na entrevista de cotas, mas aí eu passei.*

Na intenção de um entendimento mais profundo sobre como tais relações raciais se manifestam e os motivos pelos quais cheguei à interpretação supramencionada, penso ser necessária a compreensão dos sentidos e influências racistas presentes em processos de formação humana no Ocidente, em especial da Idade Média à Modernidade, perpassando por questionamentos contemporâneos sobre essa formação. Busco, com isso, refletir sobre tais processos correlacionados às narrativas dos participantes da pesquisa.

2.2 “Essa falsa educação no país tem seu valor”: sentidos da formação humana ocidental

A formação humana ocidental na Idade Média esteve submetida à relação entre poder religioso e secular, respondendo a três esferas: a lei divina, a lei natural e a lei positiva, esta última obediente à ordem religiosa como ordem natural das coisas, ou seja, a submissão à vontade de Deus, de tal forma que essa relação constituía uma hierarquia formada por Igreja, família e Estado, enumerados nesta ordem de importância como aparatos formativos (CURY, 2009).

O controle da Igreja sobre o pensamento medieval dava-se no âmbito simbólico e imagético referente à luta do bem contra o mal, na busca pela virtude e na fuga do pecado (FRANCO JÚNIOR, 1988), razão pela qual uma educação contemplativa e silenciosa, sempre preocupada com a salvação da alma, era mais importante do que o cotidiano secular na primeira metade desse período (FERRAREZI JÚNIOR, 2014). Isso se deveu especialmente às concepções formativas desenvolvidas pelos educadores católicos romanos patrísticos, guiados pelas ideias de Agostinho de Hipona (354 d.C.– 430 d.C.), que se arrastaram aos séculos subsequentes, ou seja, o poder religioso guiava a sociedade para a distinção daquilo que fosse certo ou errado conforme a doutrina cristã, assim como a educação dada pelos padres e suas pregações nos púlpitos das igrejas eram tidas como a ‘Verdade’ sobre a humanidade (FRANCO JÚNIOR, 1988; FERRAREZI JÚNIOR, 2014).

Na segunda metade desse período, as concepções tomistas – alicerçadas no pensamento aristotélico estudado por outro renomado pensador cristão de sua época, Tomás de Aquino (1225 – 1274), e difundido por seus seguidores –, valorizavam mais a razão do que o caráter contemplativo da alma proposto pelos patrísticos (FERRAREZI JÚNIOR, 2014), sendo que o modo de ensino nas escolas, isto é, nas universidades medievais, seguia os princípios da educação escolástica, de caráter memorista, emulador, classista, livresco, intelectualista, dualista e punitivo (BATISTA, 2004). Esse caráter escolástico juntou a valorização do intelecto às doutrinas cristãs, não abandonando completamente o sentido da mortificação do corpo e do silêncio prezadas pelas concepções agostinianas:

A ideia de posse de um conhecimento salvífico se manteve na educação [...]. Não havia, entre os patrísticos nem entre os escolásticos, uma preocupação real para com a vida aqui na Terra, para com a felicidade do homem e sua realização pessoal. Toda e qualquer realização terrena se perdia em função da possibilidade de salvação eterna e, assim, o ser mortal perdia totalmente o seu valor (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 21-22).

Ferrarezi Júnior (2014) argumenta ainda que, para a manutenção dessa educação, a reprodução do padrão europeu escolástico se perpetuou nas colônias, a exemplo do que ocorreu em terras brasileiras desde o século XVI, por meio dos jesuítas portugueses, de maioria escolástica, os quais trouxeram em suas concepções de educação os castigos do corpo como forma de curar a alma corrompida. O autor assevera que nos primeiros séculos de colônia fez-se catequese e não educação para a vida, especialmente dos povos indígenas e dos negros escravizados:

A ideia de que o paganismo entre índios e os escravos africanos só poderia ser curada com a mortificação de suas práticas pagãs arraigadas em suas almas (aliás, tanto índios como negros, em princípio, eram considerados seres sem alma!) e, portanto, com a mortificação de si mesmos e com o silenciar de suas vontades e sentimentos era a prática de cada dia. Para isso valiam o castigo e a tortura físicos e psicológicos, e qualquer outro tipo de prática que colocasse o pecador “no caminho” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 22).

Soma-se a essa constatação o que expõe Sant’Ana (2005) sobre alguns religiosos do início do século XVI difundirem o pensamento de que há homens a dominar e outros a serem dominados, com base na verdade religiosa, a exemplo do que pregavam o dominicano escocês John Major e o teólogo Paracelso. Muito disso se deveu ao fato de que ideólogos e religiosos “a serviço de interesses econômicos e colonialistas da Idade Média, adequaram as afirmações bíblicas aos seus interesses” (SANT’ANA, 2005, p. 40), de tal modo que, ainda segundo o autor, católicos e protestantes corroboraram o fortalecimento de concepções racistas no passado. Houve, nesse sentido, adesão em larga escala ao sentimento teologicamente justificado de superioridade racial pelos países colonizadores para legitimar a escravidão, desde o século XVI em direção aos séculos posteriores, ainda que nestes séculos crescesse a influência do pensamento científico em detrimento do religioso.

O início do que historicamente convencionou-se chamar de Idade Moderna caracterizou o século XVII, marcado por transformações sociais que paulatinamente foram consolidando a sociedade europeia de maneira mais racionalista e menos voltado ao pensamento religioso como

[...] moderna, racionalista, urbana, burguesa, individualista, antropocêntrica e capitalista, que se sobrepõe cada vez mais a uma sociedade medieval, fideísta, rural, nobiliárquica, corporativista, teocêntrica e feudal, que vai deixando de existir, diminuindo desse modo a hegemonia da Igreja Católica Apostólica Romana que, no mundo feudal, era a grande detentora do poder, tanto espiritual quanto temporal (BATISTA, 2004, p. 13).

Cambi (1999, p. 278) discorre sobre a sociedade europeia que passava de um modo de pensar coletivo baseado na salvação por Deus para processos de racionalização, de secularização e de domínio, que caracterizaram “sua mentalidade em curso de laicização”. Segundo o autor, os princípios-guia dessa mentalidade também perpassaram o indivíduo e seus processos de formação. Sendo assim, diversas teorias pedagógicas surgiram para se contrapor ao modelo de formação educacional herdado da Idade Média, a escolástica.

O primeiro e mais notório representante desse novo modo de pensar a educação foi Comenius (1592-1670), o qual pressupunha em sua obra ‘Didática Magna’ como ensinar tudo a todos, em menor tempo, com vantajosa rapidez e com o menor custo (COMENIUS, [1621-1657] 2001). Cambi (1999, p. 281) considera o modelo de Comenius uma “ideia de educação universal nutrida por fortes ideais filosóficos e político-religiosos” e que “afirma a universalidade da educação contra as restrições devidas a tradições e a interesses de grupos e de classes”. Esse pensamento foi seguido em diversas partes da Europa e modificado em outras teorias, ao mesmo tempo em que também gerou oposição. Dentre essas teorias é possível citar a dos oratorianos e também a das ‘Pequenas Escolas’ de Port-Royal, na França, as quais se opunham à pedagogia jesuítica e voltavam-se à experiência histórico-cultural da época. Na sequência, a teoria de Fénelon (1651-1715), com seu modelo de educação dos nobres com o exemplo dos preceptores adultos para o estímulo da atenção da criança; a de La Salle (1651-1719), fundador de escolas populares, mas de forte influência da educação religiosa católica sobre a instrução do povo; e a de Francke (1663-1727), com uma perspectiva de inspiração protestante e influenciado pelos princípios de Comenius e Jacob Spencer (CAMBI, 1999).

Na Inglaterra, por outro lado, John Locke (1632-1704), cujas ideias tornaram-se base para as concepções do pensamento liberal, manteve oposição a esse movimento que ocorria na educação. Para ele, os homens deveriam ser vistos como indivíduos livres, possuidores da propriedade privada como fruto de seu trabalho, em igualdade de direitos, apesar de suas diferentes capacidades, e vivendo em uma democracia (LOCKE, 1983). A educação não poderia ser uma iniciativa coletiva, mas sim um processo de formação individual, pois ele acreditava que o ser humano era como uma tábula rasa, preenchida pela experiência e pela sua ação no mundo – o trabalho –, sendo a educação primordial para a formação do homem útil à sociedade e não mais o virtuoso da Idade Média (LOCKE, 1986).

Essa teoria pedagógica opunha-se também ao inatismo e ao currículo escolástico “extremamente humanístico e teórico e escassamente científico e prático” (BATISTA, 2004, p. 21), de tal forma que voltou sua preocupação ao bem-estar do corpo – desprezado por aquele

currículo medieval –, o que proporcionaria melhor acesso à razão. Para Locke, um conjunto de disciplinas que cultivassem tanto o exercício da mente como o exercício do corpo definiriam a educação capaz de formar o homem, já que “a saúde é necessária ao homem para o manejo de seus negócios e para sua felicidade própria”⁵⁷ (LOCKE, 1986, p. 35).

A quem se destinavam teorias pedagógicas como a de Comenius e a de Locke? A teoria de Comenius como uma prática universalista da educação, por exemplo, não se tratava de um conceito abrangente a toda humanidade, mas foi representada “especialmente na área norte-europeia, onde mais se observavam os ideais culturais e políticos da Idade Média” (CAMBI, 1999, p. 281). As teorias pedagógicas de Locke, reunidas em ‘Pensamentos sobre a educação’, por outro lado, configuraram-se como “escritos para as crianças da nobreza e da burguesia, a quem boa educação deve assegurar o espírito bem disciplinado e o corpo em boa forma, condições necessárias e suficientes da felicidade” (HUBERT, 1976, p. 237). Assim sendo, a preocupação desse teórico esteve em formar os filhos da burguesia e dos nobres, os quais aderiam cada vez mais aos valores burgueses, uma vez que o liberalismo triunfara sobre o absolutismo e difundiam-se e firmavam-se os modelos e as necessidades sociais dessa nova classe que ascendia (BATISTA, 2004).

Embora Locke não tenha direcionado seus estudos pedagógicos para a educação das camadas populares, Cambi (1999, p. 391) avalia que o valor teórico de sua proposta não é prejudicado, pois se trata de

[...] uma proposta na qual a conexão entre educação e participação na vida concreta social, o privilégio dado aos conteúdos programaticamente úteis à instrução, a ligação desta última com a experiência real dos educandos, a atenção para a formação ético-intelectual de um caráter livre e autônomo falam agora da época propriamente moderna.

Apesar desse entendimento do autor, considero que também seja válido o argumento de Moore (2010, p. 59) a respeito da postura eurocêntrica das teorias europeias que se difundiram pelo mundo: “toda filosofia ‘universalista’ elaborada no Ocidente tem como base a história da Europa, a evolução socioeconômica de seus povos e as instituições culturais e políticas que eles criaram”. Com base nessa premissa, entendo que as teorias em educação nesta seção mencionadas – também outras surgidas no período moderno – estiveram voltadas para o único mundo que seus teóricos conheciam ou experienciavam – o mundo europeu – e estavam comprometidas com a sociedade em que seus criadores estavam inseridos, com suas ideologias

⁵⁷ “[...] la salud es necesaria al hombre para el manejo de sus negocios y para su felicidad propia”.

e filosofias vigentes, dentro de uma dimensão em que esse projeto de formação humana associado à colonização e expansão europeia teve seus fundamentos direcionados a subjugar os “primitivos” (negros e índios) e a se opor ao mundo oriental, de forma que “essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo” (QUIJANO, 2005, p.122).

2.2.1 “Assume o cabelo”: relações étnico-raciais e histórias de vida

O uso conceitual de ‘raça’ enquanto diferenciação de traços fenotípicos surgiu no século XVII e foi utilizado de diferentes maneiras nos séculos posteriores. O francês François Bernier Gassendist (1625-1688), por exemplo, em sua obra *Nouvelle division de la terre par les différents espèces ou races qui l'habitent* (‘Nova divisão da terra pelas diferentes espécies ou raças que a habitam’), publicada em 1684, ensaia uma primeira diferenciação racial da humanidade. A respeito dessa obra, consta no *site* do *History Oxford Journal*:

[...] a primeira tentativa de uma classificação racial da população do mundo foi emoldurada pelo francês viajante, médico e filósofo François Bernier Gassendist, no século XVII. Sua classificação da humanidade em raças ou ‘espécies’ é, em alguns aspectos, um típico ensaio antropológico do século XVII; em outros aspectos, ele antecipa o gênero da História Natural da Humanidade do século XVIII. No geral, a classificação é mais bem caracterizada como um experimento intelectual, uma tentativa de um novo modo de discutir a diversidade humana. O significado histórico do discurso de Bernier sobre raça reside precisamente na sua natureza transitória⁵⁸.

No século XVIII, porém, raça esteve ligada a questões biológicas, sob a análise de pesquisadores que se autotransformaram como pertencentes à raça branca, como Carolus Linnaeus (1707-1778) e Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840), os quais determinaram a classificação dos povos humanos conforme características biológicas, entretanto diferenciando-os com base na moral e na inteligência, colocando suas próprias características raciais como superiores (SANTOS et al, 2010), assim como também o fizeram os naturalistas do século

⁵⁸ “the first attempt at a racial classification of the world's population, framed by the seventeenth-century French traveller, physician and Gassendist philosopher François Bernier. His classification of humanity into races or ‘species’ is in some respects a typically seventeenth-century anthropological essay; in other respects, it anticipates the eighteenth-century genre of the natural history of mankind. Overall, it is best characterized as an intellectual experiment, a try-out of a new mode of discussing human variety. The historical significance of Bernier's discourse on race lies precisely in its transitional nature”. Disponível em: <<http://hwj.oxfordjournals.org/content/2000/50/1.abstract>> . Acesso em: 28/08/2015.

XVIII-XIX, utilizando-se da classificação racial para hierarquizar e imputar uma escala de valores entre as raças (MUNANGA, 2004).

Etimologicamente o termo ‘raça’ tem sua origem atribuída ao latim *ratio* ou, do italiano, *razza*, significando sorte, categoria, espécie (MUNANGA, 2004). Há, contudo, divergência sobre a definição. Em seu Dicionário de Filosofia, Abbagnano (2007) pontua que esse conceito não se refere a características culturais ou comportamentos de um povo, mas tão somente a traços fenotípicos que difere as populações humanas. Diferentemente desse uso conceitual, as DCNERER (BRASIL, 2004a, p. 13) entendem ‘raça’ em sua dinâmica social, no sentido de que seja

[...] a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos.

Adoto nesta pesquisa o conceito de raça a que se referem às DCNERER, por entender que representa os aspectos das relações étnico-raciais negras brasileiras, ainda permeadas pelo racismo que provoca as tensões entre brancos e negros, uma vez que “o discurso racial tem sido usado para manipular ideologicamente as diferenças fenotípicas entre os grupos humanos e legitimar a dominação de raças supostamente superiores” (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2005, p. 13). Esse discurso racial está presente em nossa sociedade desde a difusão de ideias raciológicas entre as nações dominantes do Ocidente:

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudocientífica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes (MUNANGA, 2004, p. 22).

O conteúdo doutrinário dessa teoria é tratado por Moore (2010) como a chamada ‘supremacia branca’, fenômeno psicocultural que afirmava a superioridade da raça ariana com suposto suporte científico. Essa ideia de supremacia, reforçada pela “cientificidade” de seus postuladores, permeou o tecido social no século XIX e adentrou o século XX de tal forma que ainda hoje ressoamos seus princípios, a exemplo do que analisa Gomes (2005a, p. 46) em sua pesquisa sobre as discussões a respeito de raça no Brasil serem carregadas de “opiniões e posturas racistas [que] têm como base a aparência física”. Como meio de manutenção das ideias racistas, a autora afirma que sua forma individual – em atos discriminatórios ou violentos – e sua forma institucional – em ações de fomento estatal ou com seu apoio – estão presentes em diversos contextos de nossa sociedade

[...] sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. [...] Manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propaganda, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnicos/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada (GOMES, 2005a, p. 53).

No processo de reparações históricas a favor dos afrodescendentes negros no País, é importante destacar o fato de que, desde sua concepção, o Movimento Negro já buscava, com base em uma postura racialista, o desenvolvimento da ‘consciência’ ou ‘identidade’ negra (PEREIRA, 2014). Dessa forma, “para os afro-brasileiros, para aqueles que chamam a si mesmos de ‘negros’, o antirracismo tem que significar, antes de tudo, a admissão de sua ‘raça’, isto é, a percepção racializada de si mesmo e dos outros” (GUIMARÃES, 1995, p. 43).

Hall (2003, p. 69) analisa que a questão em torno da constituição da identidade negra perpassa pela categoria ‘raça’ como uma construção política e social, sendo “uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo”. Esse autor avalia ainda que:

A raça é uma categoria **discursiva** e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora das formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em torno de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas corporais etc. – como **marcas simbólicas**, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro (HALL, 2015, p. 37, grifo do autor).

Esses conceitos e ponderações discutidos são apropriados e aprofundados pelas DCNERER (BRASIL, 2004a, p. 13) sobre a utilização do termo ‘étnico’ na expressão ‘étnico-racial’, que é neste estudo utilizada como referência para sinalizar que as relações tensas entre brancos e negros “devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática”.

Etnia, termo vindo do grego *ethnikos*, significa ‘gentio’ e deriva do substantivo *ethnos*, que significa gente ou nação estrangeira (SANTOS et al, 2010). Pode ser entendida como um “conceito que engloba as ideias de nação, povo e raça; diz respeito a um grupo com traços físicos e culturais, cujos membros se identificam como grupo, ou seja, sentem que pertencem ao grupo” (CARNEIRO, 2003, p. 15).

Outro conceito similar esclarece a diferenciação entre raça e etnia:

O conteúdo da raça é morfológico e o da etnia é sociocultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território (MUNANGA, 2004, p. 28-29).

No tocante à distinção apresentada, é possível perceber como estão colocadas atualmente as definições de raça e etnia, termos cujas aplicações e usos teórico-político-ideológicos referem-se a caracterizações próprias. Entretanto, alerta-nos Munanga (2004, p. 30) a respeito de que

[...] tanto o conceito de raça quanto o de etnia são hoje ideologicamente manipulados. É esse duplo uso que cria confusão na mente dos jovens pesquisadores ou iniciantes. A confusão está justamente no uso não claramente definido dos conceitos de raça e etnia que se refletem bem nas expressões tais como as de “identidade racial negra”, “identidade étnica negra”, “identidade étnico-racial negra”, etc.

Essa utilização terminológica mostra como dimensão social e política da raça pode ser ressignificada em sua perspectiva, como sociólogos e o Movimento Negro atualmente a utilizam, no sentido de que a raça ou a cor da pele “tornam-se atribuições que podem variar de acordo com quem fala, como fala e de que posição fala. Há formas de manipular esse sistema

de classificação que deixam entrever um complexo jogo de relações de poder” (REZENDE; MAGGIE, 2002, p. 15).

Para a compreensão desse jogo de poder na dimensão discursiva das relações sociais étnico-raciais, tomo como base a narrativa de Malcolm sobre o tema, em que este relata experiências negativas vivenciadas em família:

Com meu pai é que eu tive o primeiro estalo assim do que era racismo, que foi quando eu realmente entendi que existia alguma coisa diferente em mim, indesejável. [...] Eu tava num ‘pesque e pague’ com alguns outros irmãos; minha família é multirracial. [...] E nesse ‘pesque e pague’ – meu pai, conversando com a minha madrasta sobre o cabelo dos filhos – minha madrasta perguntou pra ele “você acha que o cabelo da Samara vai ficar mais liso com o tempo?” [...]. Aí ele falou “não, claro que o cabelo dela vai ficar liso, porque todos os meus filhos têm cabelo liso!” [risos]. Aí eu fiquei assim [pausa], eu tinha 14 anos na época e acho que deu um estalo assim né, antes [...] eu não tinha a criticidade ainda pra assimilar isso, mas, enfim, com 14 anos deu pra entender o recado, né? Aí, enfim, eu sei que fiquei muito chateado com essa história e pá e eu voltei pra casa. Eu não contei pra minha mãe, mas eu tava abstraído, né? [pausa] Essa sensação de inadequação [pausa longa].

Neste trecho de sua história, o narrador exterioriza de que forma o discurso paterno atingiu sua autoestima negativamente, provavelmente porque houve pouca preocupação demonstrada pelo pai em relação aos seus sentimentos de filho diante das palavras proferidas sobre suas marcas fenotípicas negras evidentes, porém negadas, como o seu tipo de cabelo. Esta característica física também foi alvo de discriminações raciais em outros discursos ouvidos por este participante em momentos distintos de sua vida, conforme relata sobre o período escolar ou sobre quando trabalhava no Consulado Britânico em Brasília, tendo sido alvo da resistência à manutenção dessa marca fenotípica pela mãe e pelo chefe:

Se o cabelo crespo já tem esse estigma do desleixo pras pessoas brancas, no meu contexto ele era visto com ainda mais desleixo, como uma forma ainda mais pungente de desleixo porque eu não estava cuidando e porque eu estava num ambiente elitista. [...] Uma das motivações pra deixar ele crescer era que eu tinha alisado ele, e como eu tava no Consulado, era muito certinho, eu estava sendo muito certinho e me sentia inadequado, então eu alisei o cabelo e ficou horrível! [risos] As pessoas riam de mim, faziam chacota, caricatura. Essa foi a minha motivação para ter o black power. [...] Aí eu deixei o black power crescer e houve muita resistência por parte da minha mãe e por parte do meu chefe. Ele falava quase todos os dias que eu devia cortar o cabelo; quase todos os dias. [...] Toda essa história em relação ao meu cabelo, tudo o que eu fui vendo em relação a ele: tapas na escola (algumas crianças deram tapa e riram dele); já me mandaram comprar xampu, condicionador etc. e tal, toda essa narrativa é comum, né?

As discriminações sofridas por Malcolm por conta de seu cabelo demonstram como são articuladas as características físicas e o lugar social das pessoas de acordo com o valor atribuído a tais marcas simbólicas na diferenciação entre um grupo e outro (BRASIL, 2004a; HALL, 2015). Compreendo que tal diferenciação entre grupos, por meio da hierarquização social dessas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, comporiam o conceito de racismo como se entende no Brasil.

Segundo Abbagnano (2007, p. 822), o racismo pode ser definido como:

Doutrina segundo a qual todas as manifestações histórico-sociais do homem e os seus valores (ou desvalores) dependem da raça; também segundo essa doutrina existe uma raça superior ('ariana' ou 'nórdica') que se destina a dirigir o gênero humano. O fundador dessa doutrina foi o francês Gobineau em seu *Essai sur l'inégalité des races humaines* (1853-55), que visava a defender a aristocracia contra a democracia. No início do séc. XX, um inglês naturalizado alemão, Houston Stewart Chamberlain, difundiu o mito do arianismo na Alemanha (*Die Grundlagen des XIX Jahrhunderts*, 1899), identificando a raça superior como a alemã.

Essa hierarquização de raças gerou na História Mundial conflitos como o Nazismo e o *Apartheid*, os quais se alicerçaram na crença de que a raça branca seria superior às demais⁵⁹. O racismo, uma vez espalhado pelo tecido social em diversos países colonizados ao longo dos últimos séculos, apresenta hoje seu caráter não só comportamental, em ações de ódio e aversão discriminatórias, como também ideológico, na formulação e adoção de 'verdades' acerca da suposta superioridade de uma raça sobre outras (GOMES, 2005a).

Das narrativas dos participantes sobre a composição dos currículos acadêmicos de seus cursos, é possível inferir o modo como essa concepção de superioridade branca acaba sendo veiculada estruturalmente diante da naturalização de um conhecimento eurocêntrico, o que atinge não só a universidade e sua organização, como também os estudantes em formação:

Rodrigo: *Durante esse tempo na universidade eu só tive uma professora negra, da Administração, que foi uma professora que decidiu falar sobre gênero, decidiu falar sobre racismo, decidiu falar sobre toda a discriminação na sociedade, o assédio moral, o que é muito importante pra gente sobre o trabalho, e eu percebi um incômodo da turma inteira pra falar desses temas, a galera não gostava, achava que ela era uma problematizadora, vitimista, e achava esse tema chato e nada a ver com Administração e eu era o único ali que tava gostando e achando extremamente importante aquela matéria. Então*

⁵⁹ Sobre o Nazismo e o *Apartheid*: <<http://arautocontemporaneo.blogspot.com.br/2010/08/diferencas-e-semelhancas.html>> . Acesso em 28/1/2016.

eu acho que falta também por parte dos educadores falarem sobre esses temas, principalmente nos cursos fora das Sociais⁶⁰, e eu acho que na Administração é muito importante porque a gente estuda trabalho e todo mundo tá envolvido com o trabalho e rola discriminação no trabalho e a gente não tá falando sobre gênero, a gente não tá falando sobre racismo e LGBTfobia e desigualdade social. O curso tá muito voltado pro mercado e eu não acho isso legal.

Gabriel: *Durante a minha graduação eu tive uma matéria que abordava o tema de negritude, que foi ‘Pensamento negro contemporâneo’. É uma matéria super concorrida porque é uma turma só que é oferecida e ela nem era conhecida. Na verdade ela era conhecida e não tinha professor, enfim... Vários problemas. Uma das demandas do Afroatitude foi a manutenção dessa matéria. Eu acho que eu tive contato na graduação de ler autores negros e de construção negra foi só essa matéria.*

Sandro: *[...] E aí vem mais uma vez o processo de embranquecimento: eu preciso de determinado espaço, mas o meu corpo não existe neste espaço, então eu vou me caracterizar como outro corpo que existe [pausa longa]. [...] Se eu for caracterizar o currículo, do meu curso e de vários outros que eu tenho a possibilidade de conhecer a partir das minhas relações, não há um proporcionamento do que é ser negro [pausa longa], e se for fazer o recorte do ser negro gay, não existe estatística, produções.*

A percepção dos narradores apresentada nos excertos acima sobre a construção eurocêntrica do conhecimento acadêmico está em concordância com o que argumentam McLaren (2000b), Ataíde e Moraes (2003), Nascimento (2003), Moore (2010) e Garcia (2012) sobre a hegemonia ocidental ser pautada por valores morais, estéticos, socioeconômicos ligados à raça branca. A perpetuação dessa hegemonia em seus parâmetros racistas tem sua base no processo de embranquecimento da população, como mencionado por Sandro em sua narrativa sobre a forma como o apagamento da existência representativa social dos negros – também em seu cotidiano acadêmico – faz que estes busquem a identificação com outros corpos – corpos brancos –, em seus valores e representações, contribuindo para a ausência de uma identificação étnico-racial negra entre os próprios negros.

No que diz respeito à ideologia do embranquecimento, historicamente no Brasil “a estrutura do seu discurso e prática, com base em uma suposta inferioridade biológica, ganha força no pós-Abolição. Até os anos 1930 [...] tal ideologia era uma forma de conciliar a crença na superioridade branca com a busca progressiva do desaparecimento do negro” (MARCELINO, 2011, p. 61). Apesar da exaltação da mestiçagem como pensamento racial no Brasil passar ganhar força após esse período, sob o mito da democracia racial (RIBEIRO, 1995; MUNANGA, 1999), a ideologia do embranquecimento não deixou de estar subjacente a tal

⁶⁰ Refere-se ao curso de graduação em Ciências Sociais.

pensamento, manipulando-o e continuamente se perpetuado nas relações sociais brasileiras. Nesse entendimento, a ascensão individual passa a se dar por meio desse ideal de embranquecimento “perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial” (MUNANGA, 1999, p. 101).

Em relação ao apagamento da representatividade negra no ambiente universitário, Sandro compreende “o processo de embranquecimento latente, pois historicamente, como afirmado, as pessoas [negras] estão inclusas no sistema social diferente, na percepção racial diferente, o que influencia diretamente aos corpos negros, por ser uma minoria quantitativa [na universidade]”. Essa minoria a que o narrador se refere é também constatada por Rodrigo quando relata sobre o comparativo entre brancos e negros em sua turma e sobre o acesso entre alunos advindos de escola pública – em sua maioria pobres e negros – e os de escola particular, com a ressalva para aqueles do Colégio Militar de Brasília que, segundo sua interpretação, apesar de ser uma IE pública, possui certa elitização em seu corpo discente:

Na minha turma eram muitos brancos, vários de escola particular que se apresentaram [...]; tinham poucos negros, acho que cotistas mesmo. Acho que o vestibular que eu entrei foi o primeiro que teve cotas para a escola pública, mas as pessoas de escola pública eram todas do Colégio Militar, então era uma galera que morava no Plano, tinha condições de pagar uma particular tranquilamente.

Como superação da visão individualista e de pouca identificação com os aspectos étnico-raciais negros na sociedade, em que “a ambiguidade da linha de cor/classe social e o embranquecimento constituem mecanismos estratégicos que auxiliaram individualmente na ascensão de negros e mestiços na sociedade brasileira” (MUNANGA, 1999, p. 96), Rodrigo sugere que a função da universidade deva ser a de construção contra-hegemônica e antirracista do conhecimento, em que a estrutura curricular dos cursos contemple disciplinas capazes de despertar a consciência sobre o processo histórico dos negros no Brasil e sua importância social, a exemplo da disciplina ‘Pensamento negro contemporâneo’, ofertada na UnB apenas em caráter de ‘extensão’:

[...] É uma das poucas matérias da universidade que fala sobre o movimento negro e focada em negritude. A professora é excelente, ela é doutora em Direito e a aula fala sobre o histórico movimento negro e sobre as pautas e eu acho excelente. Inclusive todas as ‘bixas’ pretas deveriam pegar essa aula e acho que deveria ser pelo menos optativa para todos os cursos; deveria rolar um incentivo pros cotistas raciais pegarem essa disciplina pra se politizarem, pra entender porque existem cotas hoje, qual a importância das cotas, qual o papel do negro na universidade [pausa], porque muitos negros

estão nela e não entendem o poder que eles têm; o que eles estão enfrentando; e isso é bem chato.

As declarações de Rodrigo, Gabriel e Sandro sobre a falta de conhecimento histórico da situação social dos negros em sua formação superior aparentemente demonstram que houve também a desconsideração desses aspectos ao longo de sua formação básica educativa. Em concordância com Marchesi (2008, p. 14-15), pode-se inferir que essa falta de referência talvez seja influenciada pelo modelo de sociedade individualista e pouco preocupada com valores sociais e coletivos, o que se reflete nas desigualdades entre escolas e alunos:

[...] as famílias e os grupos sociais tendem a se relacionar em função do *status* social e cultural e esquecem, evitam ou marginalizam aqueles que não partilham de suas normas ou estilos de vida. [...] Essas desigualdades na educação aprofundam as desigualdades sociais que já existem no início, contribuem para a separação dos grupos sociais e em nada favorecem a necessária integração de todos eles na sociedade.

Anzaldúa (1999, p. 108) alerta para o fato de que as “pessoas de cor”⁶¹ precisam estar cada vez mais cientes do processo de imposição cultural dos valores hegemônicos para que a ignorância sobre essa construção de opressão não ratifique a subjugação social de minorias:

A cultura branca dominante está nos matando lentamente com sua ignorância. Ao tirar nossa autodeterminação, ela nos tornou fracos e vazios. Como povo, resistimos e assumimos posições oportunas, mas nunca fomos autorizados a ser plenamente nós mesmos. Os brancos no poder querem a nós, pessoas de cor, barricados atrás de nossas paredes tribais separadas para que eles possam nos pegar um de cada vez com suas armas escondidas; assim eles podem embranquecer e distorcer a história. A ignorância divide as pessoas, cria preconceitos. Um povo mal informado é um povo subjugado⁶².

Sobre esse tema, Munanga (2004, p. 30) sustenta que a visão político-ideológica de superioridade branca é decorrente do racismo, no jogo de poder e controle social

[...] que colocou coletivamente os brancos no topo da pirâmide social, do comando e do poder, independentemente de suas raízes culturais de origem

⁶¹ Expressão tratada pela autora com referência às pessoas não brancas, cuja origem ou ascendência étnico-racial liga-se a povos dominados ao longo do processo de expansão colonialista europeia no mundo.

⁶² “The dominant white culture is killing us slowly with its ignorance. By taking away our self-determination, it has made us weak and empty. As a people we have resisted and we have taken expedient positions, but we have never been allowed to be fully ourselves. The whites in power want us people of color to barricade ourselves behind our separate tribal walls so they can pick us off one at a time with their hidden weapons; so they can whitewash and distort history. Ignorance splits people, creates prejudices. A misinformed people is a subjugated people”.

étnica, [...] por vício da ideologia racista que estabelece uma relação intrínseca entre biologia e cultura ou raça e cultura, a considerar a população branca, independentemente de suas diferentes origens geográficas e culturais, como pertencente a uma mesma cultura ou mesma etnia, daí as expressões equívocas e equivocadas de “cultura branca” e “etnia branca”. Pelo mesmo raciocínio baseado na visão político-ideológica que colocou coletivamente os negros na base da pirâmide como grupo (MUNANGA, 2004, p. 30).

Por outro lado, Abbagnano (2007, p. 823) argumenta que o racismo não se sustenta cientificamente e que “os grupos nacionais, religiosos, geográficos, linguísticos e culturais não podem ser chamados de ‘raças’ por nenhum motivo”, o que denotaria o conceito de etnia anteriormente mencionado. Com isso, a negativa do autor sobre a existência de uma raça ‘ariana’ ou ‘nórdica’ não desmerece a utilização do termo ‘raça’ neste estudo, mas antes remete àquele entendimento de que sua utilização apresenta uma aplicação social na interpretação das relações étnico-raciais.

No que se refere à discussão sobre a existência de uma identidade negra no Brasil, por exemplo, esse conceito pode encontrar desafios em razão de a população do País imaginar-se sob a identidade unívoca de ‘povo brasileiro’, o que é analisado por Ribeiro (1995, p. 21-22) como marca de unidade distinta frente às demais etnias, apesar das variantes regionais:

[...] os brasileiros se sabem, se sentem e se comportam como uma só gente, pertencente a uma mesma etnia. Vale dizer, uma entidade nacional distinta de quantas haja, que fala uma mesma língua, só diferenciada por sotaques regionais, menos remarcados que os dialetos de Portugal. Participando de um corpo de tradições comuns mais significativo para todos que cada uma das variantes subculturais que diferenciaram os habitantes de uma região, os membros de uma classe ou descendentes de uma das matrizes formativas.

Para Hall (2015), contudo, as pessoas em geral participam de uma ideia de nação representadas culturalmente como identidade una e simbólica, porém fantasiosa, já que é sustentada apenas no âmbito do discurso, cujos sentidos construídos pelas narrativas e com os quais se identificam são capazes de construir identidades. Explana o autor que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da **representação**. [...] Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um **sistema de representação cultural**” (HALL, 2015, p. 30, grifo do autor).

Com esse entendimento, a crítica à questão da constituição da identidade nacional brasileira frente às demais nações do mundo está na apropriação de signos étnico-culturais e na

mestiçagem como forma de supressão de identidades de grupos étnicos particulares, em nome de uma unicidade nacional pautada em uma visão eurocêntrica e um ideal de branqueamento:

A ideia de uma nova etnia nacional traduz a de uma unidade que restou de um processo continuado e violento de unificação política por meio de supressão das identidades étnicas discrepantes e de opressão e repressão das tendências virtualmente separatistas inclusive dos movimentos sociais que lutavam para edificar uma sociedade mais aberta e solidária. Talvez esse processo de unificação política brasileira, feito num clima antidemocrático, explicaria por que a confluência de tantas e tão variadas matrizes formadoras não resultou na formação de uma sociedade multiétnica. [...] O surgimento de uma etnia brasileira, capaz de envolver e acolher a gente variada que no país se juntou, passa tanto pela anulação das identificações étnicas de índios, africanos e europeus, quanto pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem. [...] O modelo sincrético, não democrático, construído pela pressão política e psicológica exercida pela elite dirigente foi assimilacionista. Ele tentou assimilar as diversas identidades existentes na identidade nacional em construção, hegemonicamente pensada numa visão eurocêntrica. Embora houvesse uma resistência cultural tanto dos povos indígenas como dos alienígenas que aqui vieram ou foram trazidos pela força, suas identidades foram inibidas de se manifestar em oposição à chamada cultura nacional. Esta, inteligentemente, acabou por integrar as diversas resistências como símbolos da identidade nacional. Por outro lado, o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento (MUNANGA, 1999, p. 100-101).

O sentido da identidade nacional deveria ser compreendido não sob a adesão de valores ou características culturais hegemônicas, mas sob o entendimento de que essa identidade comum é perpassada pela inscrição das diferenças culturais, locais, individuais, coletivas, trajetórias históricas distintas, ou seja, um mosaico identitário das ‘Identidades Plurais’ (GARCIA FILICE; OLIVA, 2012), o que corroboraria o argumento de Hall (2015, p. 36) sobre ser o uso de forma ‘fundacional’ do conceito de etnia um mito no mundo moderno, já que “[...] as nações modernas são todas híbridos culturais”.

Segundo Munanga (1999), o assimilacionismo brasileiro para a constituição da cultura nacional configurou-se com uma pluralidade capaz de permitir a produção cultural das minorias étnicas, apesar da repressão no passado e a inibição de sua expressão política em oposição ao contexto nacional. Contra essa inibição “na sua retórica contra as desigualdades raciais, os movimentos negros organizados enfatizam, entre outros, a reconstrução de sua identidade racial e cultural como plataforma mobilizadora no caminho da conquista de sua plena cidadania” (MUNANGA, 1999, p. 122). Esse objetivo foi também perseguido por meio das reivindicações por políticas de reparações, de reconhecimento e de ações afirmativas:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004a, p. 11)

As ações afirmativas são aqui entendidas conforme Adão; Freitas (2014, p. 320), no sentido de que “no âmbito das políticas públicas são medidas temporárias, que têm a preocupação de promover acesso das minorias a direitos sociais básicos, como educação e trabalho na sua dimensão prática, devido a processos de discriminação histórica”. Com esse entendimento, Munanga (1999, p. 101) reitera o que já havia exposto sobre a unidade dos negros no Brasil:

A construção dessa unidade, dessa identidade dos excluídos supõe, na perspectiva dos movimentos negros contemporâneos, o resgate de sua cultura, do seu passado histórico negado e falsificado, da consciência de sua participação positiva na construção do Brasil, da cor de sua pele inferiorizada, etc... Ou seja, a recuperação de sua negritude, na sua complexidade biológica, cultural e ontológica.

Essa unidade identitária é entendida no resgate da negritude, a qual não é essencialmente de ordem biológica, mas refere-se à “história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental ‘branco’ reuniu sob o nome de negros” (MUNANGA, 2009, p. 12). Talvez por isso, o conceito de ‘raça’ tenha sido tão determinante na organização identitária dos negros:

[...] a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a ‘raça’ é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 101-102).

Nascimento (2003) entende que a luta do Movimento Negro está em fazer frente à universalização hegemônica ocidental, mas diferentemente do que expõe Guimarães (1995) e Pereira (2014), não compactua com ideia de que o termo “racialismo” adotado pelo movimento ou sua postura “racialista” sejam coerentes com a luta contra o chamado supremacismo branco. A autora aponta que a ideia do fortalecimento da identidade negra, da negritude, seja mais

adequada para humanizar o que foi desumanizado nessas relações étnico-raciais ao longo dos processos coloniais e pós-coloniais de dominação europeia, pois “a mobilização das identidades como afirmação da resistência deve ser entendida como desdobramento do processo anticolonialista e avaliada como parte de um *continuum* histórico” (NASCIMENTO, 2003, p. 59).

2.2.2 “*Se enche de amor*”: homossexualidade e o enfrentamento da homofobia pelos participantes da pesquisa

No senso comum, a sexualidade é associada de maneira intrínseca e até mesmo equivalente ao sexo, o que limita a compreensão de ambos os conceitos. Segundo Silva Junior (2012, p. 13), “sexo é concernente ao aspecto natural, biológico, da distinção física entre o homem e a mulher. [...] Já sexualidade refere-se à esfera mais ampla, dos sentimentos das interações entre pessoas”. Além de o termo sexualidade ter surgido no século XIX de maneira a alargar o sentido do sexo para além de uma dimensão reprodutiva, “pois incorpora a reflexão e o discurso sobre o sentido e a intencionalidade do sexo” (GUIMARÃES, 1995, p. 24), diversas formas de sua interpretação têm sido buscadas a este respeito, tomando por base conceitos empregados e pontos de vista diferentes desde o espectro familiar, a essencialidade ou subjetividade próprias das identidades individuais e/ou sociais, a representação, o desejo ou aspectos meramente comportamentais (LOYOLA, 1998).

O conceito de sexualidade para além do ato sexual foi também assumido pelo Movimento LGBT, no texto-base de sua 1ª Conferência Nacional, no ano de 2008, e descrito como:

Dimensão fundamental da experiência humana, [que] pode ser compreendida à luz de diferentes perspectivas. A sexualidade tem uma faceta biológica, mas não se reduz a ela. Aspectos psicológicos, sociais e culturais fundamentam a vivência humana da sexualidade. A sexualidade não é sinônimo de coito, sendo uma disposição a experimentar a si mesmo e ao outro segundo o registro do prazer e da criação. Sexualidade é disposição que motiva o contato e a intimidade e se expressa na forma de sentir, de ser de se relacionar. Sexualidade, portanto, refere-se a uma importante dimensão da experiência humana que está diretamente relacionada ao laço social (BRASIL, 2008, p. 50).

Foucault (2014, p. 112) assevera que não existe uma estratégia uniforme e universal válida para toda a sociedade referente a todas as manifestações do sexo que consiga reduzi-lo,

em seus objetivos e políticas sexuais postas em ação, “à sua função reprodutiva, à sua forma heterossexual e adulta e à sua legitimidade matrimonial”. Em razão disso, continua o autor, sexualidades periféricas, fora do eixo da economia da reprodução, foram consideradas insubmissas, passíveis de condenação jurídica e tratamento médico na história do Ocidente. Dentre essas práticas excêntricas, as relações afetivo-sexuais entre dois homens ou entre duas mulheres passaram a ser classificadas sob um conjunto de termos pejorativos que se agruparam conforme o tempo:

Pederastas, safistas e sodomitas foram os mais antigos e se perpetuaram para dizer, de maneira generalizada, que as práticas sexuais de indivíduos do mesmo sexo eram condenáveis do ponto de vista moral e religioso. [...] Mas foi o termo ‘homossexualismo’ que se tornou mais recorrente devido ao seu caráter científico. [...] Depois de ter sido considerada pecado, vício e crime, a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo (quase exclusivamente se tratando de homens) passou a ser concebida como patologia e essa definição de ciência foi amplamente utilizada por médicos brasileiros (FERNANDES, 2015, p. 20-21).

Nesse seguimento, a sexualidade passa a ser entendida como instrumento de articulação a diversas estratégias das relações de poder, tornando-se um dispositivo em que historicamente a sociedade ocidental fundamentou sua normalização (FOUCAULT, 2014). Com isso, o regime das sexualidades constitui-se pautado pelo modelo e referência de comportamentos heterossexuais e estabelece uma ordem sexual:

[...] O sexo biológico (macho/fêmea) determina um desejo sexual unívoco (hétero), assim como um comportamento sexual específico (masculino/feminino). [...] A divisão dos gêneros e o desejo (hétero) sexual funcionam, preferencialmente, como um dispositivo de reprodução da ordem social, e não como um dispositivo de reprodução biológica da espécie (BORRILLO, 2016, p. 16).

O argumento acima sobre a ordem sexual pautada na heterossexualidade parte da observação de uma operação ideológica no plano da linguagem de desqualificação para qualquer outra expressão de sexualidade, o que corrobora a observação de Fernandes (2015, p. 23) sobre o agrupamento ao longo do tempo de termos pejorativos referentes à prática afetivo-sexual entre pessoas do mesmo sexo biológico na definição do sujeito homossexual como praticante de “uma sexualidade que fugia do padrão vigente, engessando ainda mais o comportamento tido como normal, correto e saudável: o heterossexual”.

Essa operação ideológica constatada não somente no plano discursivo, mas também na ordenação do regime de sexualidades, pode ser identificada na narrativa de Rodrigo, quando este se refere ao período de ingresso no curso de Administração da UnB. Em seu relato, o participante descreve o segundo dia de aula na universidade, em que houve uma apresentação dos calouros para os veteranos mediante perguntas pessoais, dentre elas sobre a orientação sexual. Apesar de se sentir à vontade para revelar sua homossexualidade, Rodrigo parece ter percebido certo constrangimento entre os presentes por ele ter expressado sua orientação sexual diferente da hegemônica:

Nessa apresentação eles perguntavam nome, onde morava, se tinha carro, se tinha lugar pra fazer festa, idade, se é o primeiro curso, e também perguntavam orientação sexual. Todos responderam “heterossexual” e eu me senti livre pra falar que era homossexual já de cara; eu acho que se eu falasse logo ia evitar alguns tipos de constrangimento que sempre rolam. As pessoas, sei lá, tem essa intuição que todo mundo é hétero e se induzir que é homossexual pode ser ofensa, aí eu resolvi já começar o curso já saindo do armário. Aí quando me perguntaram eu falei que era homossexual, aí todo mundo ficou meio calado, meio estranho [pausa]: “que que tá acontecendo?”.

É interessante aqui mencionar previamente que as reações dos colegas apontadas por Rodrigo podem ser compreendidas como a exibição de formas mais sutis de homofobia, em que certa tolerância a homossexuais existe “mediante a condição de atribuir-lhes uma posição marginal e silenciosa [...]. Aceita na esfera íntima da vida privada, a homossexualidade torna-se insuportável ao reivindicar, publicamente, sua equivalência à heterossexualidade” (BORRILLO, 2010, p. 17).

Nessa perspectiva, considero que tanto o controle exercido pelos veteranos do curso, ao solicitarem que Rodrigo expusesse sua orientação sexual, como também as reações de estranhamento dos colegas diante da exposição de sua homossexualidade corroboram o sentido de que a sexualidade está permeada de aspectos prescritivos e normativos sobre as relações de gênero nas práticas cotidianas que atravessam seu exercício. Dessa forma, em uma suposta associação direta entre corpo, gênero, desejos e práticas sexuais, uma educação repleta de expectativas sociais sobre os sujeitos acaba sendo estabelecida:

Tais expectativas sociais sobre como homens e mulheres devem orientar sua identidade e ações é o que chamamos de **matriz de gênero**. Embora ao longo da vida nossa educação de gênero tente nos encaixar nas expectativas da matriz de gênero, a variedade da existência humana mostra que muitas outras combinações

entre corpo, identidade, desejo e práticas sexuais são possíveis (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 70).

O entendimento dos autores acima decorre de uma análise teórica crítica e social iniciada pelo Movimento Feminista sobre a discussão da vida íntima e sexual, contestando politicamente os papéis sociais tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres e expandindo o questionamento a respeito da formação das identidades sexuais e de gênero, da “noção de que homens e mulheres eram parte da mesma identidade – a ‘humanidade’ – substituindo-a pela questão da diferença sexual” (HALL, 2015, p. 28).

Butler (2003, p. 38-39) argumenta sobre a existência de uma matriz heterossexual na produção de práticas reguladoras associadas ao sexo na geração de identidades coerentes: “a heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre ‘feminino’ e ‘masculino’, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de ‘macho’ e de ‘fêmea’”. Nesse seguimento, a narrativa de Malcolm sobre o episódio em que sua mãe reclama dos seus trejeitos afeminados corrobora a constatação da existência dessas expectativas sociais atreladas à ordem sexual:

[...] Em casa eu já começava a me sentir uma ‘bixa’ [risos], então tinha um certo preconceito dos meus pais, que ainda era velado [...] no caso do meu padrasto [...], mas no caso da minha mãe era um pouco mais explícito, tipo ela falava umas coisas assim “ah, você [pausa], você – sei lá – coloca a comida pro cachorro parecendo uma menina!”, sabe?

Na análise de Butler (2003, p. 23), a matriz heterossexual instituída socialmente decorre de parâmetros muito bem definidos culturalmente de naturalização dos corpos, gêneros e desejos, caracterizando

[...] o modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade.

Para Miskolci (2015, p. 34), a lógica dessa imposição normativa sobre os corpos, sobre as expressões de gênero e sobre o desejo advém da coerção por meio da ameaça de violência, que “coloca sujeitos dentro de uma heterossexualidade compulsória, por meio do terrorismo

cultural como *modus operandi* do heterossexismo⁶³”. Em razão disso, a intolerância aos diferentes modos de ser homem ou ser mulher por identificações distantes desse heterossexismo é o que leva a esse estado de violência, em nossa cultura, com o qual pessoas LGBT convivem cotidianamente, caracterizando a homofobia:

A homofobia torna-se, assim, a guardiã das fronteiras tanto sexuais (hétero/homo), quanto de gênero (masculino/feminino). Eis porque os homossexuais deixaram de ser as únicas vítimas da violência homofóbica, que acaba visando, igualmente, todos aqueles que não aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais dotadas de forte personalidade, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade...

A homofobia é um fenômeno complexo e variado que pode ser percebido nas piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo afeminado, mas ela pode também assumir formas mais brutais, chegando até a vontade de extermínio [...]. À semelhança de qualquer forma de exclusão, a homofobia não se limita a constatar a diferença: ela a interpreta e tira suas conclusões materiais (BORRILLO, 2010, p. 16).

Anteriormente apresentei um trecho da narrativa de Malcolm sobre como sua mãe regulava discursivamente seu comportamento, muito provavelmente devido às expectativas sociais advindas da matriz heterossexual. Este participante relata também sobre quando decidiu revelar sua homossexualidade em casa e como essa decisão causou o afastamento de seus pais:

[...] Mais ou menos com 18 anos, eu falei com minha mãe que eu era gay, e foi um choque em casa, foi super constrangedor, assim, pros meus pais, quer dizer, meu padrasto teoricamente ainda não sabe, eu contei pra minha mãe só. Minha mãe ficou super chateada, chorou muito tempo etc., então essa foi uma coisa que me distanciou dos meus pais.

Essa situação de afastamento, por exemplo, foi o que o narrador Danilo tentou evitar, pois sabia do risco de decepcionar a mãe ao revelar sua homossexualidade: “*eu tinha muito aquela coisa de me preservar [pausa] por conta da questão da minha mãe, porque como eu não podia frustrar ela em alguma coisa, também não podia ser homossexual*”. Nesse esteio, a narrativa de Gabriel demonstra como os moldes familiares comportamentais determinaram a

⁶³ Heterossexismo pode ser entendido como “ideologia que prega a heterossexualidade como a única sexualidade aceitável no meio social” (VECCHIATTI, 2012). Sua ação é descrita no texto-base da 1ª Conferência Nacional GLBT como “a promoção incessante, pelas instituições ou pelos indivíduos, da superioridade da heterossexualidade e da subordinação da homossexualidade. Assim, é desvalorizada e considerada inferior toda forma de sexualidade que venha a se distinguir da conduta heterossexual, que a ideologia sexista dominante impõe como modelo único e compulsório” (BRASIL, 2008, p. 50).

falta de autoconhecimento sobre sua sexualidade, tendo experiências nesse sentido somente na universidade, pelo distanciamento que foi tendo daqueles moldes:

Eu cresci em uma casa super cristã, com uma mãe testemunha de Jeová, muito louca e psicótica por religião e eu nunca tive muito essa abertura pra ser quem eu era. [...] Acho que minha história começou mesmo no espaço universitário [...]; todas aquelas milhares de pessoas pra te fortalecer; todo conhecimento e abertura da mente [pausa]. Foi um processo bem complexo também porque ao mesmo tempo que eu tinha toda essa abertura no ambiente universitário, em casa eu continuava sendo somente mais um ser no universo, comum; não podia ser diferente porque isso era considerado rebeldia [pausa longa].

Os relatos de Malcolm, Danilo e Gabriel acima corroboram o argumento de Borrillo (2010) sobre a regulação que a homofobia exerce nas fronteiras da sexualidade e do gênero, por meio de suas conclusões e interpretações. O autor explana que a homofobia acaba sendo percebida de forma banal nas famílias e propõe um questionamento: “quantos pais ficam inquietos ao descobrir a homofobia de um(a) filho(a) adolescente, ao passo que simultaneamente, a homossexualidade de um(a) filho(a) continua sendo fonte de sofrimento para as famílias, levando-as quase sempre, a consultar um psicanalista?” (BORRILLO, 2010, p. 17).

Dessa forma, a ação da homofobia é cotidianamente silenciosa e participa do senso comum de maneira compartilhada e alienante pelos heterossexuais, motivo pelo qual o questionamento levantado torna-se essencial para enfrentar situações de violência física e/ou verbal (BORRILLO, 2010). Essa ação da homofobia pode também ser notada nos trechos das narrativas a seguir:

Malcolm: *[...] Aí eu entrei nessa escola, que tinha muitas pessoas brancas e eu [pausa], claro, teve vários momentos que eu percebi homofobia, que eu percebi [pausa], quer dizer, eu não tinha essa palavra na cabeça, né? Mas eu sentia homofobia, sentia racismo, e tive vários problemas com bullying⁶⁴ e tal. [...] Minha experiência, até então, não me dava um referencial positivo de professor, porque eu já tinha sofrido inclusive homofobia de professores na escola, então eu não tinha engajamento, assim, com a profissão.*

⁶⁴ A experiência negativa de Malcolm na escola sobre a aceitação social de suas diferenças entra em concordância com o entendimento de Delmondez; Nascimento (2016, p. 84) sobre o *bullying* ser caracterizado como expressão primária e perpetuada de preconceitos e discriminações sociais, operando na desqualificação do outro por meio da “violência contra o corpo que está fora da norma, seja no cabelo da/do menina/o negra/o, nos trejeitos da/do menina/o homossexual ou ainda nas pernas da/o menina/o com deficiência física”.

Danilo: *Apesar de que eu sempre soube dessa minha sexualidade, eu me identificava como assex⁶⁵ porque eu sabia da minha homossexualidade, mas como eu não exercia – e também não saía com mulheres, não saía com homens –, então eu pensava ‘sou assex’, também por medo, né? [pausa] Por medo de ser violentado na rua, porque em 2013 a homofobia estava muito grande, e sempre ficou aquele caso da Paulista na cabeça de todo mundo no Brasil, de poder ser violentado com uma lâmpada na cabeça, então, assim, já sou preto, ainda mais viado, então cabou. Então, assim, muitas vezes eu fui tratado [...] como aquela ‘bixa’ caricata, aquela ‘bixa’ engraçada. Não que seja de tudo ruim, porque nunca me causou essas coisas assim mais na pele, de sentir uma homofobia na pele, sofrer um racismo na pele. Eu falo assim, aquele racismo tipo questões de agressão e por homofobia eu nunca sofri, mas a violência verbal, estranho seria se não recebesse, né? A ‘bixa’ preta de 1,90m, andando pela rua e dando o close, seria estranho, né?*

Alicerçado nos relatos acima de Malcolm e Danilo sobre situações de homofobia – explícita ou velada – pude notar que tais situações estiveram também acompanhadas da percepção desses participantes sobre o racismo que os atingia, assim como em muitos momentos relatados pelos demais narradores. Isso evidencia que a interpretação das vivências desses sujeitos perpassa por um olhar interseccional sobre os fatores que as compõem.

Na compreensão dessas vivências, o enfrentamento da homofobia na família, na escola e/ou na universidade emergiu como fator constituinte de suas experiências formativas de maneira similar ao enfrentamento do racismo. Por outro lado, parece que a homofobia tem peso social menos significativo que o racismo no cotidiano dos narradores, conforme se infere das cinco narrativas geradas neste estudo. Um apontamento muito pertinente sobre essa questão é mencionado no relato de Rodrigo: *“eu sempre achei, pelo menos na UnB, que sempre foi mais fácil ser gay do que ser negro. Ser gay sempre foi mais tolerado, legalzinho, mas ser negro é meio estranho assim”*.

O peso social do racismo maior que da homofobia nas vivências de negros homossexuais parece surgir em decorrência do processo de referência social hegemônica de princípios e valores ligados à ideologia do embranquecimento, o que também é identificado na pesquisa de Marcelino (2011) sobre vivências de mulheres negras lésbicas diante do racismo e da homofobia. Segundo a autora, apesar de não se tratar de uma sobreposição de opressões

⁶⁵ Oliveira (2012) discorre sobre como os discursos sobre a patologização médica da assexualidade, considerando-a um transtorno, estariam vinculados à visão essencialista do sexo como instinto biológico e fundante da sexualidade, o que é radicalmente negado pela associação estadunidense AVEN (*Asexual Visibility and Education Network*). Para essa associação, a assexualidade não se trata de falta de desejo sexual, mas a “falta de atração sexual, não pelo comportamento sexual, considerando que indivíduos assexuais são perfeitamente capazes de engajar-se em relacionamentos sexuais, ainda que não sintam atração” (OLIVEIRA, 2012, p. 73). No que se infere do relato de Danilo, sua autodeclaração inicial como ‘assex’ (ou pessoa assexual) era equivocada diante do significado da assexualidade, pois ele já percebia sua homossexualidade, mas tinha medo de decepcionar a mãe e de sofrer homofobia.

“ficou percebido através dos depoimentos das entrevistadas que o fato da cor da pele se constituir em algo que não é possível ‘disfarçar’ faz com que o racismo apresente outros desdobramentos, tornando-se mais agressivo” (MARCELINO, 2011, p. 127).

Isso não quer dizer que o preconceito e as discriminações sofridos pelos participantes deste estudo em razão de sua orientação sexual ou por causa da matriz de gênero na atribuição de papéis esperados ao gênero masculino não tenham sido fatores negativos em suas vivências formativas, pois conforme afirma Sandro: *“para além da caracterização do racismo, há inúmeras outras opressões que também são estruturais, como o machismo, a homofobia e que atingem o meu corpo nesse espaço [a universidade]”*.

Nesse seguimento, as narrativas dos participantes demonstram o que assevera Louro (2015, p. 77-78, grifo da autora) sobre a hierarquização dos sujeitos, nas sociedades modernas ocidentais, dar-se por meio de suas marcas fenotípicas, sexuais e de comportamento, as quais revelam o lugar de poder ou submissão no interior dessas sociedades:

Hoje, como antes, a determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos [...] a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura. A cor da pele ou dos cabelos; o formato dos olhos, do nariz ou da boca; a presença da vagina ou do pênis; o tamanho das mãos, a redondeza das ancas e dos seios são, sempre, significados culturalmente e é assim que se tornam (ou não) *marcas* de raça, de gênero, de etnia, até mesmo de classe e de nacionalidade. [...] Características dos corpos significadas como marcas pela cultura distinguem sujeitos e se constituem em marcas de poder.

Com base no que expõe a autora, entendo que essa hierarquização deva ser questionada em dois aspectos: sobre a regulação institucional do corpo e sobre a referência comportamental, moral, ética e estética que toma por base o eixo hegemônico masculino, branco, de classe média e/ou alta das sociedades urbanas ocidentais.

2.3 “Deixa fora a sutileza”: concepções contra-hegemônicas de formação humana

Com o surgimento de reivindicações de grupos sociais desde o início do século XX, repercutiam na sociedade ocidental os ideais de harmonia entre povos e culturas em uma perspectiva “orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAUI, 2008, p. 51), caracterizando o que veio a ser conhecido como multiculturalismo. Albuquerque; Brandim (2008, p. 52) afirmam que tal concepção surge

[...] em meados do século XX nos Estados Unidos e [...] se difunde no mundo ocidental como forma de enfrentamento dos conflitos gerados em função das questões econômicas, políticas, e, mormente, étnico-culturais, na tentativa de combater discriminações e preconceitos, haja vista as dificuldades de indivíduos e grupos de acolher e conviver com a pluralidade e as diferenças culturais.

Em face à constatação e ao combate das desigualdades sociais motivadas por questões raciais no mundo ocidental, o Movimento Negro, entendido como “movimentos sociais organizados formalmente, patenteados ao longo do século XX, sob essa denominação” (LOPES, 2004 apud AYODELE, 2012, p. 118), adotou o multiculturalismo em suas ações e debates sociais no Brasil:

Assim como nos Estados Unidos, o multiculturalismo no país nasce nas primeiras décadas do século XX sob a iniciativa dos movimentos negros. Mas, diferentemente do que ocorreu em território norte-americano, os debates não contaram inicialmente com a adesão das universidades, o que vem a ocorrer somente a partir dos anos 80 e, sobretudo, dos anos 90 em diante (ALBUQUERQUE; BRANDIM, 2008, p. 58).

A descrição histórica acima dialoga com o que aponta Candau (2008, p. 19) sobre o multiculturalismo não ser um movimento de origem acadêmica, mas sim surgido nas lutas sociais, particularmente quando se refere às identidades negras, apesar de as questões multiculturais “estarem atravessadas pelo acadêmico e pelo social, a produção do conhecimento, a militância e as políticas públicas”. Nessa perspectiva, discussões proporcionadas pelo MN sobre uma educação das relações étnico-raciais com bases multiculturais reivindicam a erradicação de discursos, ações e políticas racistas herdadas da colonização europeia no Brasil. Como iniciativa social, esse movimento assume o multiculturalismo sob uma concepção educativa que enfrente desafios sociais trazidos pela situação da população afrodescendente:

O multiculturalismo é defendido, atualmente, pelos movimentos sociais negros, que entendem que os africanos e seus descendentes em terras brasileiras, com sua força vital, viveram e continuam vivendo num contexto específico, marcado pelo etnocentrismo europeu, pelo racismo, pela discriminação, pela marginalização, pela exclusão e pela ideologia do branqueamento, mito da democracia racial (ADÃO, 2003, p. 61).

A relação entre concepção educativa e luta antirracista contra a marginalização da população negra brasileira defendida pelos movimentos negros de que trata o autor é também uma vivência que os narradores participantes demonstram em seu cotidiano de militância atravessado por suas experiências sociais, políticas e acadêmicas, corroborando o apontamento de Candau (2008) sobre a origem da perspectiva multicultural e sua utilização terem sua origem nas lutas dos movimentos sociais. Para Gabriel, por exemplo, envolver-se em movimentos sociais dentro da universidade ajudou em sua formação pessoal ao mesmo tempo em que defendia suas causas:

Desde sempre eu me envolvi no movimento estudantil; nas decisões do centro acadêmico; trabalhava com uma professora que dá aula de movimentos sociais, então eu tive aproximação com os movimentos sociais também, todo esse rolê político; fiz parte da ANEL⁶⁶, tenho uma aproximação política com o PSTU⁶⁷, enfim, minha reconstrução pessoal se deu com base nesses movimentos.

Danilo, por sua vez, deixa emergir ideais multiculturais em sua narrativa quando trata da resistência de grupos minoritários historicamente ‘subalternizados’ contra a lógica hegemônica de ocupação de espaços socialmente privilegiados:

[...] quando um preto ingressa na universidade, é questão da ocupação que causa inquietação, que causa aquele estranhamento, porque aquele universo que é cheio de gente rica, cheio de gente branca, gente “padrãozinho”, e tipo assim chega um monte de preto, que tá lá reivindicando seus direitos, que tá lá se colocando em paridade, causa estranhamento [...], mas é o momento em que você se fortalece [...]. Então, você ser ‘bixa’, você ser negra é resistência, principalmente na universidade.

Segundo Ayodele (2012, p. 120), apesar de não haver uma linearidade histórica ou conceitual acerca de sua organicidade, a atuação do MN articula-se em cada momento histórico de maneira heterogênea, em conexões com a história do país e as políticas afirmativas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, em razão desse movimento

[...] entender que devido ao trato cultura-político-social dispensado ao povo africano e afrodescendente negro ao longo da história brasileira, a luta por educação de qualidade para a população negra tem o sentido de a) restituir o capital cultural extirpado pela colonização e fragmentado pelo racismo; e b) constituir-se em mecanismo de reparação sócio-histórico-cultural, assegurando a esta população igualdade de condições e de bem-estar.

⁶⁶ Assembleia Nacional dos Estudantes Livre

⁶⁷ Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado

No quadro de reivindicações organizadas da população negra brasileira do século XX, podem ser citados grupos, movimentos e organizações como a Revolta da Chibata (em 1910, no Rio de Janeiro); a Imprensa Negra (década de 1920, em São Paulo); a Frente Negra Brasileira (em 1931, em São Paulo). Mais adiante, entre as décadas de 40 e 60, o Teatro Experimental do Negro/TEN (em 1944, no Rio de Janeiro), fundado por Abdias do Nascimento, cuja proposta estava em engajar atores e dramaturgos negros na luta contra o racismo por meio de processos educativos e conscientizadores da realidade racial do Brasil, em atividades de alfabetização e dramaturgia (SANTOS, 2014).

Nas décadas de 1970 e 1980, Lima (2008) identifica que, em uma explosão de movimentos sociais que se opuseram à ditadura militar, surgem diversas organizações em torno da ação cultural e política do negro, como na cidade de Salvador – BA: o Núcleo Cultural Afro-brasileiro (NCAB), em 1974; a Sociedade Male Cultura e Arte Negra (1975); e os Blocos Afros, como Ilê Aiyê (1974), entre outros. Ainda segundo o autor, surgem outras organizações pelo país, destacando-se o Movimento Negro Unificado (MNU), em São Paulo (1978), cuja postura político-crítica estava em denunciar a manipulação da cultura afro-brasileira pelo poder vigente.

Todos esses ‘movimentos’ buscaram ações de cunho antirracista – seja no âmbito religioso, cultural, artístico, político ou acadêmico – também para suprir as demandas educativas da população negra no País (SANTOS, 2005), pois a educação como fator principal de acesso a oportunidades dadas aos brancos foi sempre considerada por tais movimentos como ligada à integração dos negros à vida nacional e à superação da miséria (PINTO, 2013). A superação desse contexto específico, contudo, torna-se uma conquista apenas se as bases do multiculturalismo adotado priorizarem o redimensionamento de sua importância na construção da democracia e da identidade nacional, pois “buscar compreender o multiculturalismo e suas repercussões na educação implica destrinchar referências ideológicas, elucidar encaminhamentos teóricos, descobrir práticas culturais, ressignificar práticas pedagógicas, posicionar-se politicamente e situar-se socialmente” (GONÇALVES; SILVA, 2001, p. 71).

A importância das reivindicações educacionais e antirracistas do Movimento Negro brasileiro esteve – e ainda está – voltada contra o imaginário étnico-racial de superioridade da raça branca, de tal forma que as pressões das diversas organizações negras espalhadas pelo país e suas articulações políticas resultaram, na última década do século XX, na “inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre História dos Negros no Brasil e a História do continente Africano

nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino” (SANTOS, 2005, p. 26).

Já no século XXI, esse processo foi aprofundado e as discussões iniciadas pelo MN culminaram, em 2003, com a intervenção do Governo Federal na alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que passou a vigorar acrescida dos artigos 26-A e 79-B, conforme a Lei nº 10.639/03, a qual incluiu “no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003, p. 1). No ano seguinte, a publicação do Parecer CNE/CP nº 003/2004, emitido pelo Conselho Nacional de Educação, apresentou as já mencionadas DCNERER com a discussão social da situação do negro no Brasil e as orientações para uma (re)educação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, o que pressuporia condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e as aprendizagens nas relações de negros e não negros (BRASIL, 2004a). Isso visaria à articulação de processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais, uma vez que as relações étnico-raciais estão para além do ambiente escolar. Sendo assim, “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004a, p. 14).

Para além da constatação das DCNERER sobre as relações entre brancos e negros, percebo que essas diretrizes também buscam questionar a centralidade da produção do conhecimento baseado em valores eurocêntricos na (e sobre a) nação brasileira, ao propor que o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana seja de responsabilidade de todos os brasileiros, “uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica” (BRASIL, 2004a, p. 17).

Candau (2000) entende que a ação de base multicultural precisaria estar pautada na concepção de que coexistem diferentes grupos culturais em uma mesma sociedade e que a consciência desta realidade é motivada por diferentes interesses, discriminações e preconceitos surgidos de fatos concretos que configuram essa realidade. Para tanto, uma análise mais apurada de certos fenômenos sociais precisaria identificar a corrente específica de multiculturalismo a que se referem:

Certamente são inúmeras e diversificadas as concepções e vertentes multiculturais. Muitos autores, tanto de perspectiva liberal quanto de inspiração marxista, que levantam fortes questionamentos teóricos e em relação ao seu papel na sociedade, não levam devidamente esse fato em consideração ou, quando o fazem, referem-se a aspectos mais superficiais,

sem distinguir com maior profundidade as diferentes posições, ou fazem grandes generalizações (CANDAU, 2008, p. 49-50).

Diante da polissemia do termo, compreendido entre os adjetivos “**conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário**” (CANDAU, 2011, p. 21, grifo da autora), Gonçalves; Silva (2001, p. 19) alertam para a dificuldade de precisar sua conceituação, razão pela qual limito as bases teóricas da presente pesquisa ao entendimento ‘crítico’ e ao ‘revolucionário’ do multiculturalismo.

Segundo McLaren (2000a, p. 123), o multiculturalismo ‘crítico e de resistência’ “compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, neste sentido, [...] enfatiza a tarefa de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados”. Essa acepção dialoga com teorias de resistência⁶⁸ que fundamentam o caráter de luta social e antirracista assumido pelo MN em suas várias ações no campo educativo. Como uma das bases desse viés do multiculturalismo, parto do pressuposto de que a linguagem não tem um fim em si, mas produz sentido para influir o outro, uma vez que questiona os discursos dominantes das estruturas sociais vigentes, pois se o enunciador “se vale de outras formas discursivas, ajuda a colocar em xeque as estruturas sociais. [...] Sem pretender que o discurso possa transformar o mundo, pode-se dizer que a linguagem pode ser instrumento de libertação ou de opressão, de mudança ou de conservação” (FIORIN, 1998, p. 74).

Esses conflitos discursivos e sua ligação às estruturas sociais são discutidos também por McLaren (2000b, p. 284) em uma perspectiva pós-crítica⁶⁹, a que chamou multiculturalismo revolucionário, que pretende combater não apenas a mudança discursiva nas relações sociais, mas também reconstruir toda a estrutura que as cerca. Assim, o autor reconhece que

[...] as experiências de vida constituem mais do que valores, crenças e compreensões subjetivas; elas são sempre mediadas através de configurações ideológicas do discurso, economias políticas de poder e privilégio, e divisão social do trabalho. [...] Consequentemente, o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos.

⁶⁸ Segundo Lopes e Macedo (2011), no Brasil tais teorias ocupam lugar no debate crítico sobre o currículo a partir dos anos 1980, já tendo sido desenvolvidas desde a década de 1970 nos Estados Unidos e Inglaterra.

⁶⁹ Como forma de superação da perspectiva crítica anterior.

Para sua perspectiva revolucionária, McLaren não abandona as concepções educativas da pedagogia crítica, surgida em meados da década de 1970, em relação aos seus pressupostos baseados na restituição do capital cultural do sujeito oprimido e deserdado socialmente, em um processo dialógico entre o pessoal e o social, da história e experiência particular que busque o sentido contra-hegemônico da sociedade (SILVA, 2004). Alicerçado nessas concepções, o autor procura corrigir as falhas deixadas por teóricos críticos na busca entre o cruzamento de linguagem e subjetividade com a história, o poder e a autoridade na pesquisa educacional contemporânea (MCLAREN; GIROUX, 2000).

De acordo com Santos (2011, p. 9), muitas políticas educacionais, publicações oficiais e programas de formação docente que chegam ao sistema de ensino brasileiro estão determinados pelo financiamento de organismos internacionais, são multiculturalmente referenciados e têm por meta a “busca de um novo sujeito que se reconheça portador de cidadania e que, por sua voz, faça valer seus direitos”. Para a autora, contudo, essas determinações e referências pode acabar fragmentando a percepção do todo determinante da sociedade de produção e usando o discurso multicultural para a manutenção da sociabilidade burguesa. Concordo com essa percepção sobre a falha da tentativa de uma revolução na sociedade capitalista quando uma ‘cidadania ativa’ e uma ‘democracia barulhenta’ (MCLAREN, 2000b) esbarram nos limites estruturais da sociedade, o que ratifica “a totalidade das relações e seus determinantes econômico-sociais” (SANTOS, 2011, p. 11). Em outras palavras, esses princípios revolucionários poderiam esbarrar nos limites impostos pelo capital, como confirma Mészáros (2002, p. 273): “os limites estruturais de qualquer sistema de reprodução geralmente também determinam seus princípios e seu modo de distribuição”.

McLaren (2000b) não desconsidera as formas atuais de configuração da sociedade capitalista, porém posiciona-se contra a transformação de tudo em valor de capital, inclusive sistemas escolares, currículos e materiais pedagógicos. O autor propõe em sua teoria que seja criado “um espaço narrativo que escape à linearidade e ao ocularismo dos conceitos culturais e figuras ocidentais” (MCLAREN, 2000b, p. 294), por meio de uma pedagogia do dissenso, capaz de modificar práticas de dentro para fora com vistas à organização da resistência às opressões da classe dominante, em que as instituições educacionais sejam o *locus* privilegiado.

Para McLaren (2000b, p. 44), a superação da articulação na sociedade capitalista embasada nos mitos difundidos sobre a superioridade europeia e que permeiam os sistemas escolares de todo o mundo ocidental – o que chama de ‘condição branca’ – somente seria superada com a identificação e enfrentamento de tal condição com uma pedagogia

revolucionária “contra o fluxo naturalizado do dia-a-dia a favor da poesia diária do encontro e do conflito”. Em uma análise dessa proposta de “dissenso”, Caputo (2012, p. 259) compreende que “uma pedagogia revolucionária da classe trabalhadora procura reconstruir ideias revolucionárias formando alianças entre grupos e comunidades, entre outros grupos da classe trabalhadora, das feministas, dos *gays*, das lésbicas, das minorias e dos indígenas”.

Concordo com essa premissa de alianças para uma concepção pedagógica revolucionária de formação humana, no sentido de que a conscientização sobre as diversas opressões que atravessam as vivências de indivíduos ou grupos minoritários, muitas vezes interseccionalmente, em espaços educativos como a escola e a universidade, conduziria a um posicionamento empoderado contra essas opressões, a fim de alavancar o que se pretende com aquela concepção.

O participante Gabriel apresenta certa proximidade com essa argumentação em sua narrativa, quando relata:

Eu acho que o espaço universitário é um espaço muito importante porque é um espaço de conhecimento, a gente tem acesso ao conhecimento, mesmo que seja um conhecimento eurocêntrico, né? A gente usa de certa forma o próprio conhecimento universitário contra a universidade, contra esse movimento, porque a gente acaba naquele espaço hegemônico se reconhecendo e sabendo como nós não pertencemos àquele espaço; como não foram pessoas negras, não foram gays negros que escreveram, não foram pensadores negros que escreveram.

No relato sobre suas experiências no âmbito universitário, Sandro evidencia que a consciência sobre a realidade das opressões sociais e um posicionamento político contrário a estas tornou-se essencial no enfrentamento das violências sofridas e no fortalecimento pessoal. Em seu entendimento, essa conscientização muitas vezes não é alcançada por pessoas negras na universidade:

[...] chegar na universidade já com o posicionamento político, uma conscientização sobre as opressões sociais é fundamental e também um avanço em relação a outras pessoas que estão neste espaço, pois muitos que eu conheço ainda estão em suas buscas: busca de identidade, busca de gênero, e estão permeando as dúvidas nas grandes buscas de respostas. Identifico que muitos negros que estão neste espaço não possuem uma conscientização sobre o que se é na sociedade, mesmo sendo esse corpo atingido diretamente. [...] Eu me sinto protagonista nesse espaço, eu me sinto um representante, embora esse termo reconheça o estado de privilégio e uma exclusão da maior parte daqueles que são como eu sou e não têm a possibilidade de estar neste espaço [pausa longa].

Em similar percepção, Danilo afirma ser a universidade permeada por violências como o racismo e a homofobia, mas entende que seu posicionamento resistente nesse espaço é o meio de continuar uma luta social contra desigualdades:

[...] A gente sofre homofobia sim, a gente sofre racismo sim, a gente sofre N violências, mas [...] meu ingresso na universidade é uma questão de luta dos meus ancestrais, eu resisto também por questão de luta; de tá fazendo valer tudo aquilo que meus ancestrais fizeram pra que eu estivesse lá.

A ação dos indivíduos de identidades não hegemônicas na produção do conhecimento em espaços historicamente negados a eles pode caminhar ao encontro da perspectiva de formação humana e de atuação social fora do eixo da ‘condição branca’ denunciada por McLaren (2000b), sendo as percepções apresentadas nos trechos acima capazes de dialogar com a intenção da teoria revolucionária do autor de ir além da restituição do capital cultural dos oprimidos ou da valorização de sua experiência de vida para se tornar “uma política de Estado para a inclusão e empoderamento dos que se encontram à margem do poder” (SANTOS, 2011, p.7).

Nessa perspectiva, o conceito de ‘empoderamento’ indicaria “um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder” (BAQUERO, 2012, p. 181). Esse conceito aproxima-se das reflexões de Freire (1987) sobre a libertação do oprimido se dar pela tomada coletiva de consciência e ação política na sociedade, linha de raciocínio que pode também contemplar o empoderamento daqueles e daquelas enquadrados/as nas chamadas ‘minorias sexuais’, entendidos/as como “pessoas que são discriminadas por conta de sua orientação sexual, sua identidade de gênero ou por sua intersexualidade” (VECCHIATTI, 2012, p. 37).

A conscientização é também tema presente nas narrativas dos participantes percebido por eles como um processo individual e coletivo simultaneamente, o que aproxima bastante seu entendimento àquele de Freire (1996, p. 54) sobre ser um processo crítico-reflexivo de ação humana sobre a (re)significação do mundo histórico “enquanto aprofundamento da ‘*prise de conscience*’ do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, [...] um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica [...] ao ser que inacabado, se sabe inacabado”. A exemplo disso, Gabriel e Rodrigo relatam sobre como a conscientização e o empoderamento individuais

e coletivos parecem advir de um processo de partilha e suporte vivenciados nos espaços por eles adentrados como forma de reflexão-ação na sociedade.

Para o primeiro, a conscientização de seu processo histórico por meio de suas experiências de militância social, especialmente na universidade, conduziu ao entendimento identitário e ao empoderamento pessoal. Para o segundo, apesar de ingressar na universidade com a consciência de sua classe social, de suas vivências étnico-raciais e de sua homossexualidade, perceber-se empoderado e com potencial ação na sociedade foi um processo decorrente de uma conscientização construída coletivamente sobre vivências sociais similares:

Gabriel: *Enquanto negro gay na universidade eu fui me construindo com os coletivos. Eu até falo que a matéria que eu mais me empenhei, que eu mais gostei na universidade foi o movimento estudantil, né? [risos] [...] Dentro desses movimentos que eu fui ganhando forças de saber até como explicar aquilo que estava acontecendo comigo porque antes eu não sabia.*

Rodrigo: *O Afrobixas entrou na minha vida agora em 2016 e eu acho que nesses quatro meses desse ano muita coisa já aconteceu em questão de empoderamento meu [pausa]; a partir desse contato que estou tendo com esses meninos que são pretos e gays, a maioria de periferia e universitários, que são bastante coisas em comum comigo, eu percebi que tudo o que tava acontecendo comigo até então não era só comigo. [...] E as minhas expectativas com o coletivo [pausa], no começo eu só queria um local pra poder conversar mesmo e trocar vivências, mas eu tenho visto que o coletivo tem um potencial muito maior de mudar a vida tanto de outros negros gays como da sociedade em si.*

Os relatos dos participantes corroboram as observações de Marchesi (2008) em sua pesquisa sobre o bem-estar de professores e o equilíbrio entre emoções pessoais e coletivas compartilhadas. O autor ajuíza que a cultura da confiança é capaz de demonstrar que “o respeito e o reconhecimento do outro são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma relação confiante e segura. [...] É preciso reconhecer que essa atmosfera é mais viável com aqueles com quem compartilhamos valores e aspirações” (MARCHESI, 2008, p. 119).

As percepções de Gabriel e Rodrigo abaixo, sobre suas experiências no Coletivo Afrobixas, podem corroborar a importância do estabelecimento da cultura da confiança nas vivências coletivas para a coesão do grupo e a segurança de suas ações:

Gabriel: *A maioria dos meninos são periféricos, ou seja, a gente se entende, entende a vivência do outro, às vezes até sem ter que falar muita coisa a gente se entende, a gente sabe o que os outros passam; a gente se organiza nesse movimento sabendo das dificuldades que todos enfrentam na organização, na*

hora de marcar reunião, porque a gente sabe que não é só entrar dentro do carro e ir pra reunião pra se organizar.

Rodrigo: *Eu me identifiquei muito com os meninos; apesar da gente ter coisas em comum, a gente é muito diferente, fazemos cursos diferentes, temos “rolês” diferentes, mas a gente troca esse afeto que é muito especial pra mim, às vezes eu me sinto baixo e alguém vem falar comigo eu me sinto bem de novo.*

O relato de Malcolm sobre a troca de experiências com pessoas do Movimento Negro e com o Coletivo Afrobixas sugere a mesma lógica de fortalecimento pessoal direcionada pela cultura da confiança presente nas narrativas de Gabriel e Rodrigo, no sentido de que “a confiança reduz a ansiedade, permite um julgamento mais equilibrado e facilita a inovação” (MARCHESI, 2008, p. 119). A percepção daquele participante sobre o acolhimento, a discussão política, a partilha de vivências e a ação social de pessoas com ideias em comum confirma a importância do suporte proporcionado coletivamente durante a busca de objetivos de vida:

Malcolm: *Com essas pessoas [...] eu fui entendendo por que meus relacionamentos eram complicados; eu fui entendendo problemas na minha casa, a fala do meu pai; problemas na universidade, na escola; e tudo foi se “escurecendo” pra mim, né? [...] Por conta de [...] todas essas experiências que me deixavam uma pessoa muito insegura, eu não me sentia emocionalmente preparado pra entrar na UnB. [...] Pelo Facebook eu entrei em contato com o Afrobixas, que me chamou pra entrar no coletivo, [...] e agora tô em contato com eles, tô mais próximo, assim, tô na militância presencial, porque até agora tinha sido online só. [...] Por conta do meu emocional suprido com as “afrobixas”, eu consigo melhorar meu intelectual; é uma cascata. Agora eu quero entrar na UnB porque eu quero fazer Cinema; meu sonho sempre foi fazer Cinema.*

Nesse esteio, Danilo também descreve sobre como tem despertado para a busca do seu empoderamento pessoal e coletivo em decorrência da conscientização acerca de questões sociais que lhe atingiam tanto como àqueles que partilhavam das mesmas vivências que as dele, considerando o Coletivo Afrobixas um meio necessário para isso:

Quando eu ingressei na universidade, eu não tinha esse posicionamento político que eu tenho hoje, não era politizado, não pensava sobre a questão racial, não pensava sobre questões LGBT, enfim, era só mais uma que estava ali [pausa]. Eu nunca tinha feito esse pensamento comigo mesmo da minha raça e da minha sexualidade. [...] Então quando eu vi, na UnB, universitários negros como eu, ‘bixas’ como eu, naquele ambiente, discutindo essas questões, eu falei “nossa, gente!”; tipo deu aquele boom [estala os dedos], né? “Por que eu nunca tinha pensado sobre isso antes?” [...] Então, quando o coletivo surgiu, éramos, se não me engano, 16 pessoas na roda de conversa

e assim isso foi em novembro, e em 6 meses, sei lá, hoje a gente já tem 100 pessoas num grupo, né? [pausa] Cem 'bixas pretas' que estão lá se conscientizando, se politizando.

Os excertos acima das narrativas de Gabriel, Rodrigo, Malcolm e Danilo demonstram que as funções esperadas de um coletivo como o 'Afrobixas' é a de contribuir para o empoderamento de indivíduos e grupos sociais minoritários em situação de vulnerabilidade social, conforme propõe o Coletivo de Ação Social (2012). Com isso, as expectativas que os narradores evidenciam ter sobre a atuação de seu grupamento junto aos negros 'bixas' de periferia tomam por base suas vivências sociais contra as formas de opressão que experimentam, seja em razão da raça, da sexualidade, da expressão de masculinidade, do local de moradia, etc. O intuito dessa atuação coletiva é que o deslocamento do Afrobixas para as periferias promova conscientização e contribua com o empoderamento daqueles fora do eixo central da cidade ou não envolvidos com o ambiente universitário:

Danilo: *Assim como eu não era politizado, não era ligado a essas questões, muitas outras ainda não têm acesso, não têm essa consciência, e a gente tá nesse coletivo é pra isso, pra provocar essa consciência, né? De você tá se colocando como uma 'bixa', como negra, e tá na luta, tá resistência, porque é muito difícil você ser 'bixa' na periferia [pausa], sabe? [...] A gente tenta trazer essas pessoas da periferia pra junto da gente porque, por exemplo, como eu ingressei na universidade e só depois de N anos, a minha família [pausa], a gente tá se mostrando pras pessoas que tão na periferia, pras 'bixas pretas', que a prostituição, o caminho das drogas – essa coisa toda pesada que a gente vive na periferia –, que não são a primeira oportunidade. É muito rico pra gente tá tirando um coletivo que surgiu na universidade e tá levando pra periferia [pausa]. É isso, sabe? É mostrar que tudo aquilo que é do nosso cotidiano não é a nossa primeira opção.*

Sandro: *O Afrobixas ter surgido no meio universitário é significativo porque são corpos que se encontram e isso proporciona empoderamento dos sujeitos negros, mas a preocupação do coletivo não é com a universidade. Ele se dá pela universidade pela facilidade das relações e trocas de experiências, mas o objetivo é alcançar as periferias, que estão distantes dos debates, que estão distantes de um reconhecimento e de uma identificação com outros sujeitos, por isso somos um coletivo itinerante periférico. Estivemos em algumas cidades-satélites e temos a universidade como estratégia, como uma ferramenta que possibilita meios.*

Rodrigo: *Eu acho que por a gente ser jovem, de geração mais ativa e criativa, a gente vai fazer coisas mais práticas, eu acho, a gente vai querer atuar realmente na sociedade e sair da teoria da universidade. Inclusive essa foi uma proposta que a gente fez desde a primeira reunião, porque o coletivo ia ser na UnB, encontros na UnB, e isso ia restringir muito pras verdadeiras "afrobixas", que estão na periferia, que não tiveram acesso ao ensino superior. Então a gente fez um acordo de os encontros serem em cidades-satélites.*

A proposição do ‘Afrobixas’ sobre sua atuação nas periferias do Distrito Federal contribui para que desigualdades socioeconômicas não sejam obstáculo às vivências de classes sociais distintas dentro desse coletivo universitário. Na análise de Abramovay (2004, p. 37) sobre as vivências de jovens nascidos ou criados na periferia do DF:

[...] Existe uma dissociação física entre os grupos sociais em cidades diferenciadas, enclaves, com uma forte concentração da população com menos recursos nas cidades de periferia – cidades de ricos e cidades de pobre. Isso faz com que as relações sociais tornem-se segmentadas a partir do local de moradia, impedindo que existam locais comuns de encontro das classes sociais que, em geral, não têm contato entre si e não se misturam no seu dia-a-dia.

A autora apresenta ainda modos de representação discriminatória desses jovens em relação aos do Plano Piloto “pelo fato de morarem na periferia, pela sua aparência e o seu vestuário, pelas dificuldades que isso impõe na busca de emprego e pela condição racial” (ABRAMOVAY, 2004, p. 38), que são similares à maneira como os narradores percebem e polemizam o significado da cidade em seus relatos:

Sandro: *Estudei até a metade do ensino fundamental em escolas públicas, nas periferias, principalmente na Ceilândia, e a outra metade do ensino fundamental, assim como do médio, eu estudei no colégio Marista de Brasília. Fui aprovado pelo sistema de bolsas e foi um impacto na minha realidade porque eu deixei de estar com os meus [pausa longa], com corpos negros, corpos periféricos, e passei ocupar outro espaço, onde majoritariamente era ocupado por pessoas brancas e de classe média, média alta até [pausa]. E foi um processo muito doloroso porque eu não me sentia pertencente a este espaço [pausa longa] e o racismo estava presente de uma forma muito agressiva.*

Malcolm: *[...] Eu nasci na periferia de Brasília, nasci na Ceilândia e minha família foi nômade em Brasília. A gente mudou várias vezes, [...] a gente sempre permaneceu na periferia e só agora a gente tá no centro [pausa], mas houve um momento, a maior parte da minha vida, que eu morei muito fora até mesmo da periferia do DF, eu morei em Goiás, no Valparaíso⁷⁰, e [...] por ser muito distante, eu tive de mudar de escola também e esse processo foi muito [pausa], muito chocante pra mim. [...] Eu tive esse choque de realidade; eu encontrei com várias outras pessoas que eram muito diferentes de mim, que tinham tido uma educação diferente da minha, e eu tive de estudar numa escola que era particular.*

⁷⁰ Município de Goiás localizado no Entorno do Distrito Federal.

A perspectiva de experiências dos participantes evidencia que para além das questões étnico-raciais e de sexualidade outros fatores interseccionam-se no desvelamento das vivências apresentadas nos sentidos de sua formação humana. Tais fatores são também elementos dos processos constituintes da(s) identidade(s) negra(s) homossexual(is) como tema emergente de suas narrativas.

3 IDENTIDADE(S) E INTERSECCIONALIDADE(S)

*I am fourteen
and my skin has betrayed me
the boy I cannot live without
still sucks his thumb
in secret
how come my knees are
always so ashy
what if I die
before morning
and momma's in the bedroom
with the door closed.*

*I have to learn how to dance
in time for the next party
my room is too small for me
suppose I die before graduation
they will sing sad melodies
but finally
tell the truth about me
There is nothing I want to do
and too much
that has to be done
and momma's in the bedroom
with the door closed.*

*Nobody even stops to think
about my side of it
I should have been on Math Team
my marks were better than his
why do I have to be
the one
wearing braces
I have nothing to wear tomorrow
will I live long enough
to grow up
and momma's in the bedroom
with the door closed.*

(Hanging Fire – Audre Lorde)

A epígrafe acima traz o poema *Hanging Fire*, de Audre Lorde, publicado inicialmente em seu sétimo livro de poesias, *The Black Unicorn* ([1978] 1995). *Hanging Fire* é uma expressão em língua inglesa que se refere ao atraso ou falha no disparo de uma arma de fogo que teve seu gatilho puxado. No caso dos sentidos expressos nos versos das estrofes, esse atraso parece se dever ao fato de a garota de 14 anos que narra sua história – o eu lírico do texto – mostrar-se hesitante e insegura sobre o futuro de sua vida negligenciada em muitos aspectos que lhe tocam como adolescente no que se refere às percepções de si mesma, em suas

limitações, assim como de suas vivências sociais de raça, de gênero, de classe social, em concordância com análise do *Gale Cergage Learning* (2010) sobre as temáticas emergentes no texto. Escolhi esse poema para iniciar este capítulo por entender que tais percepções e vivências do eu lírico são muito pertinentes ao assunto aqui tratado sobre as constituições e intersecções de identidades negras e homossexuais, já que a própria Audre Lorde rejeitava definir-se sob uma única identidade: “algo sobre mim perturba a todos, [...] seja pelo fato de eu ser negra, ser lésbica, poetisa, feminista, mãe, guerreira – eu sempre fui uma forasteira”⁷¹ (LORDE, 2004, p. 143). Tais definições perpassaram seus textos poéticos e ensaios, de forma que a possibilidade de constituição de uma identidade múltipla, interseccional, talvez híbrida já fosse percebida pela autora. Sobre essa constituição busco discorrer a seguir.

3.1 “*My room is too small for me*”⁷²: desenvolvendo concepções de identidade(s)

O desenvolvimento histórico do que seja ‘identidade’ é apontado por Hall (2015, p. 10) como emergente de três concepções de sujeito: “(a) sujeito do iluminismo, (b) sujeito sociológico e (c) sujeito pós-moderno”. O sujeito do iluminismo é identificado pelo autor sob a concepção de construção una e cartesiana do sujeito entre o humanismo do século XVI e o iluminismo do século XVII, em que “a época moderna fez surgir uma forma nova e decisiva de **individualismo** no centro da qual se erigiu uma nova concepção do sujeito individual e sua identidade” (HALL, 2015, p. 17, grifo do autor). Trata-se de uma concepção fixa, essencialista, individualista e masculina da identidade do sujeito “dotado de capacidades da razão, de consciência e de ação” (HALL, 2015, p. 10) e que permanece contínua ao longo da vida. Essa ideia caracterizava rigorosamente o homem europeu branco, também porque o pensamento vigente à época da colonização e manutenção da supremacia branca trazia um contexto de subjugação daqueles dominados. No caso da dominação sobre os povos negros africanos:

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas sociedades que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades de exploração predispueram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade de moral do negro e suas aptidões intelectuais (MUNANGA, 2009, p. 14).

⁷¹ “Something about me troubles everyone, [...] be it that I am black, that I am lesbian, poet, feminist, mother, warrior – I have always been an outsider”.

⁷² “Meu quarto é pequeno demais pra mim” (tradução livre).

Seguindo a análise histórica de Hall (2015), a concepção clássica do sujeito sociológico foi desenvolvida principalmente pelos interacionistas simbólicos, refletindo a complexidade da modernidade. Essa concepção apresenta o núcleo essencial e autossuficiente da identidade, porém mediado pelos valores, sentidos e símbolos significativos para o sujeito e não mais inflexível e contínuo do nascimento à morte como propunha a concepção iluminista. O autor explica que esse núcleo identitário compõe-se ainda de unicidade e essencialidade, apesar de ser formado e modificado pelo contato com mundos e identidades culturais “exteriores”, por meio de um diálogo constante entre o eu e a sociedade, em que são internalizados

[...] seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”. [...] A identidade, então, costura (ou para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2015, p. 11).

Essa definição entra em consonância com o que argumenta Gomes (2005b, p. 41) sobre a identidade não ser inata, mas construída com os demais membros da sociedade, de tal forma que nas relações e referências socioculturais “indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana”. Por outro lado, Hall (2015, p. 11) alerta para o fato de que a unicidade identitária do sujeito tem-se fragmentado contemporaneamente:

Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens culturais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Esse processo de identificação analisado pelo autor corresponde à concepção de identidade que se relaciona com o sujeito pós-moderno, que não se constrói em torno de uma unicidade essencial ou permanente, mas que é confrontado “por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente” (HALL, 2015, p. 12). Com essa explicação, o autor mostra que assim como a construção da concepção do ‘sujeito cartesiano’ tem sua historicidade definida, este também é passível de sua “morte” ou transformação para um novo

tipo de sujeito: aquele que não é fantasiosamente indivisível e único, mas que tem suas identidades deslocadas pela força da pluralização e politização globalizadas:

[...] a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela é politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (HALL, 2015, p. 12).

A política da diferença está em sintonia com as preocupações contemporâneas de questões identitárias apontadas por Woodward (2014) em diferentes níveis: como nacionais e étnicas (preocupações mais ‘globais’) ou como relações pessoais e política sexual (preocupações mais ‘locais’). Isso porque identificações diversas rivalizam com a ‘identidade mestra’ da classe, fazendo emergir novas identidades, “pertencentes à nova base política definida pelos novos movimentos sociais” (HALL, 2015, p. 14). Esses ‘novos’ movimentos sociais – movimento pelos direitos civis da população negra no sul dos Estados Unidos da América (EUA); feminista da ‘segunda onda’; e movimento homossexual – foram assim chamados por serem posteriores ao movimento operário e à primeira fase do movimento feminista (ou ‘primeira onda’). Com isso, trouxeram consigo a participação das camadas de classe média e populares no questionamento da autoridade e representatividade de instituições sociais, bem como sobre as desigualdades para além do âmbito econômico, notoriamente as raciais e as provocadas pelas relações de poder estabelecidas sobre o corpo, o desejo e a sexualidade (MISKOLCI, 2015).

Delmondez; Nascimento (2016, p. 85) argumentam que a problematização das subjetividades inscritas nas “diferenças fundamentais da experiência de gênero, de orientação sexual, de etnia, de raça e de classe” compreende a construção do panorama da diversidade cultural na contraposição à globalização homogeneizante das culturas e sociedades. No entendimento dos autores, o exercício da alteridade seria fundamental no lugar da simples tolerância, de forma a reconhecer as múltiplas formas de expressão cultural e de representação da realidade, em seus sentidos e saberes complementares e não excludentes, construindo-as coletivamente com base nas subjetividades, individualidades e identidades, como um mosaico que forma uma única imagem a partir de pedaços múltiplos e diferentes entre si.

As diferenças, tomadas como categorias, referem-se, em verdade, às identidades de grupo que podem traduzir e definir a experiência de determinados sujeitos. É exatamente na interseção e na interdependência entre as experiências de grupos e de sujeitos que se estabelecem as tensões

micropolíticas contemporâneas. Por exemplo, o tratamento aos grupos minoritários envolve a circunscrição de suas identidades a quadros de referência que, de fato, são importantes no processo de suas reivindicações políticas (DELMONDEZ; NASCIMENTO, 2016, p. 87).

Sobre os processos multidimensionais que compõem relações sociais, Miskolci (2007) assevera que o estudo interseccional das experiências sociais conduziria à compreensão das identidades não como soma de opressões que se inscrevem em suas categorias de análise, mas como resultante de sua interdependência:

Identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais. O êxito de investigações que busquem articular estas esferas dependerá do desenvolvimento de metodologias que não apenas permitam estudar cada um dos componentes dos processos sociais de constituição das identidades, mas, sobretudo, analisem as interdependências entre as categorias de forma que não resultem na soma de opressões, antes na compreensão de como elas se determinam mutuamente (MISKOLCI, 2007, p. 16).

Embora seja possível o estudo em separado de categorias de raça, classe e gênero, em particularidades próprias sobre diferentes formas de poder, suas intersecções vêm sendo estudadas desde a década de 1980 por autoras como Lorde ([1983, 1984] 2009), Crenshaw (1989), hooks ([1982] 1990; 2013), Anzaldúa (1999); Brah; Phoenix (2004). Uma proximidade mais recentemente debatida é entre raça e sexualidade, apesar de já referenciada por Lorde ([1983] 2009, p. 237) décadas atrás, cujas considerações sobre o contexto social em que vivia revelam o jogo de poder percebido cotidianamente na complexidade do entrelaçamento de discriminações advindas dessas categorias:

Os ataques crescentes sobre lésbicas e homens *gays* são apenas uma introdução aos crescentes ataques sobre pessoas negras. Em qualquer lugar onde a opressão se manifeste neste país [Estados Unidos], pessoas negras são vítimas potenciais. O estandarte do cinismo da direita é encorajar membros de grupos oprimidos a agir uns contra os outros, e por tanto tempo somos divididos por causa de nossas identidades particulares que nós não podemos nos juntar em uma ação política efetiva.

Dentro da comunidade lésbica eu sou negra e dentro da comunidade negra eu sou lésbica. Qualquer ataque contra pessoas negras é uma questão lésbica e *gay* porque eu e centenas de outras mulheres negras somos partes da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e *gays* é uma questão negra, porque centenas de lésbicas e homens *gays* são negros. Não há hierarquias de opressão⁷³.

⁷³ “The increasing attacks upon lesbians and gay men are only an introduction to the increasing attacks upon all Black people, for wherever oppression manifests itself in this country, Black people are potential victims. And it is a standard of right-wing cynicism to encourage members of oppressed groups to act against each other, and so long as we are divided because of our particular identities we cannot join together in effective political action.

A análise social da autora contribuiu de maneira original e significativa para a teoria social crítica, o que preparou as bases para o surgimento da teoria da interseccionalidade de Kimberle Crenshaw (1989), dentro dos estudos feministas trabalhados por pesquisadoras negras. Para esta autora, injustiça e desigualdades sociais sistêmicas ocorrem em uma base multidimensional, sendo que conceituações clássicas de opressão dentro da sociedade – tais como por raça, classe ou gênero – não agem independentemente umas das outras, mas se inter-relacionam, configurando seu caráter interseccional.

A adoção persistente desse tipo de análise entre mulheres negras engajadas no movimento feminista e escrevendo teoria feminista foi fundamental para a desconstrução da categoria “mulher” e o determinismo da identidade feminina apenas pelo gênero, de modo que confrontassem questões de raça e racismo, de raça e gênero, “mas também que o fizessem de maneira a não endossar as hierarquias opressivas convencionais” (hooks, 2013, p. 105). Diante disso, a teoria interseccional permitiria um entendimento mais complexo e dinâmico das relações humanas, para além do foco dado a um único aspecto social, demonstrando que seu entrelaçamento com as categorias de gênero, raça ou sexualidade são simultaneamente subjetivos, estruturais e sobre posicionamentos sociais nas práticas cotidianas (BRAH; PHOENIX, 2004).

Na interpretação das narrativas dos participantes de pesquisa sobre o tema emergente da(s) identidade(s) negra(s) homossexual(is), a abordagem interseccional pode auxiliar na compreensão de alguns questionamentos, como: de que forma as identidades dos narradores participantes como negros homossexuais são construídas? Quais fatores identificados em seus relatos poderiam apontar para essa constituição identitária? Existem fatores que se expressam com mais intensidade que outros em suas narrativas para essa constituição?

Com a perspectiva da interseccionalidade, tenho buscado ao longo deste estudo não a formação de um corpo teórico totalizante para explicar as vivências sociais dos indivíduos ou de um grupo de indivíduos, mas procuro dialogar com perspectivas de construção histórica, política e simbólica dessas vivências nos diversos momentos em que esse diálogo é solicitado.

Within the lesbian community I am Black, and within the Black community I am a lesbian. Any attack against Black people is a lesbian and gay issue, because I and thousands of other Black women are part of the lesbian community. Any attack against lesbians and gays is a Black issue, because thousands of lesbians and gay men are Black. There is no hierarchy of oppression”.

3.1.1 “My skin has betrayed me”⁷⁴: *composições identitárias multidimensionais*

Apesar de uma política identitária homossexual organizar-se mais efetivamente com o movimento de *gays* e lésbicas a partir dos anos 1970, Louro (2015) discorre sobre como existiram, desde meados do século XIX, discursos contrapostos à criminalização, à medicalização ou à desmoralização da homossexualidade que instituições sociais jurídicas, científicas e religiosas buscaram estabelecer sobre os sujeitos e os desejos homossexuais. Segundo a autora, grupos e associações de homossexuais, ainda que clandestinos, foram surgindo timidamente nas sociedades ocidentais até sua organização mais efetiva, especialmente em países como Estados Unidos e Inglaterra, sob o aparato cultural da mídia e das artes, adentrando também o Brasil nesse seguimento.

Marsiaj (2003) observa que a organização dessas homosociabilidades no Brasil acontece desde o final do século XIX, com os processos de industrialização, atravessando também o século XX em seus processos de modernização. Os efeitos dessas transformações, analisa o autor, contribuíram com a maior liberação dos indivíduos homossexuais, principalmente nos modos de trabalho e produção, na arte e na cultura, nos meios de comunicação e na Educação, bem como nas relações sociais e nas formas de organização familiar, ainda que expressos de modos diferentes nas classes sociais brasileiras.

Isso fica mais evidente no País somente a partir de 1975, com o surgimento do Movimento de Libertação Homossexual, o qual conta com a participação de intelectuais regressos do exílio do período militar, cujas inquietações políticas trazidas do exterior contribuem para uma ação de caráter libertador e contra a uniformização heterossexista da sociedade, que passa a ser questionada por alguns de seus setores sob uma visão “atravessada por dimensões de classe, etnicidade, raça, nacionalidade, etc.” (LOURO, 2015, p. 31). Essa ação política organizada, contudo, requer a positivação de uma identidade, a qual – influenciada principalmente pelo movimento homossexual nos EUA – precisa ser pautada no “sair do armário”, ou seja, na afirmação pública do sujeito sobre sua homossexualidade.

Ao longo de seu processo afirmativo das décadas de 1960 e 1970 em diante, a identidade homossexual “positiva” passa a contar com o suporte midiático em todo o mundo, mas sob o ônus exigido pelo capitalismo: essa maior abertura social vem acompanhada da transformação da participação e socialização dos homossexuais, seja nas esferas públicas ou autônomas, em um nicho de mercado, o que tem contribuído “para a construção de uma imagem de *gays* como

⁷⁴ “Minha pele me traiu” (tradução livre).

consumidores vorazes e casais homossexuais como um ideal mercadológico” (MARSIAJ, 2003, p. 142), muitas vezes representados sob um gênero, uma classe e uma raça específicos – o homem *gay* branco de classe média.

Diante desse breve histórico, apresento um trecho da narrativa de Malcolm, em que relata sobre como começou a trabalhar no Consulado Britânico e sobre como a liberdade maior conquistada por esse emprego e seu *status* auxiliou na sua identificação com a comunidade *gay*:

Com 17 anos eu consegui um emprego que me dava até certo status: eu comecei a trabalhar pro Consulado Britânico, aqui em Brasília, e eu comecei a ter mais dinheiro, aí eu comecei a ir mais em boates. Na verdade, foi o período em que eu descobri as boates e que eu fui me acostumando a ideia de ser gay na época, né? [pausa] De ser 'bixa', eu diria, né? [pausa] Eu estava me entrosando com esse movimento LGBT.

A identificação do narrador com o “ser *gay*” adveio do estabelecimento das redes homosociais que fez quando passou a ter mais dinheiro, frequentando ambientes *gays* localizados no centro de Brasília, em torno de certa “cultura *gay*” que passou a experienciar. Essas primeiras experiências do participante com as sociabilidades homossexuais aproximaram-no de um padrão de comunidade *gay* branco e de classe média, influente inclusive em seus envolvimento românticos, mesmo sendo negro e morador de uma cidade localizada no entorno do DF, conforme descreve mais adiante em sua narrativa. Essas vivências também o colocaram diante da relação entre orientação sexual e classe social para a composição de sua identidade, o que corrobora a constatação de que “a classe social afeta as possibilidades de estabelecimento das relações homoafetivas e de redes homosociais, que são de suma importância para o desenvolvimento de uma autoidentificação como *gay* ou lésbica” (MARSIAJ, 2003, p. 139).

Não quero dizer, com isso, que haja um bloco monolítico na constituição do que seja a identidade *gay* ou da “cultura *gay*”, pois conforme analisa Pinho (2004, p. 130-131), no Brasil existem diferentes comunidades homossexuais como “redes de articulação e interação e como [...] ambientes de pluralidades, [...] como territórios de mundos homossexuais, mundos de classe, mundos de raça, mundos de afinidades eletivas, de gênero, de faixa etária, etc.”. É possível dizer, contudo, que aquele padrão do qual Malcolm se aproximou estabeleceu-se como hegemônico diante das pluralidades das comunidades homossexuais brasileiras; padrão este muitas vezes influenciado e reforçado pela mídia como foco do mercado (MARSIAJ, 2003; PINHO, 2004).

Segundo Louro (2015), a política identitária do movimento homossexual assumiu um caráter assimilacionista e de integração ao sistema social em seu desenvolvimento durante a década de 1970, recebendo diversas críticas internas, principalmente a partir da década de 1980 com o movimento e os estudos *queer*⁷⁵. Esses estudos já vinham se desenvolvendo até mesmo anos antes como uma política pós-identitária diante dos questionamentos de diversos grupos subidentitários aos valores hegemônicos tomados como referência para a visibilidade que *gays* e lésbicas ganhavam socialmente:

Para muitos (especialmente para os grupos negros, latinos e jovens), as campanhas políticas estavam marcadas pelos valores brancos e de classe média e adotavam, sem questionar, ideais convencionais, como o relacionamento comprometido e monogâmico; para algumas lésbicas, o movimento repetia o privilegiamento masculino evidente na sociedade mais ampla, o que fazia com que suas reivindicações e experiências continuassem secundárias relativamente às dos homens *gays*; para bissexuais, sadomasoquistas e transexuais, essa política identitária era excludente e mantinha sua condição marginalizada. Mais do que diferentes prioridades políticas pelos vários “subgrupos”, o que estava sendo posto em xeque, nesses debates, era a concepção da identidade homossexual unificada que se vinha constituindo na base de tal política de identidade (LOURO, 2015, p. 35).

Por outro lado, Malcolm foi capaz de reconhecer a limitação em outras formas de expressão para além da identificação como *gay* sob aquele padrão que vivenciava, devido às suas características negras. Ao entender o uso do cabelo *black power* como constituinte de outra parte de sua identidade – a identidade negra –, ele evidencia sua autopercepção interseccionalmente como negro homossexual:

Eu tava me entendendo como gay, e tava no Consulado, e chegou um momento que eu comecei a ficar de saco cheio do meu trabalho mesmo, porque não tinha nada a ver comigo, era uma parada muito administrativa e eu sempre fui mais expansivo [faz gestos circulares com as mãos], e eu comecei a ter um espírito mais rebelde assim dentro do trabalho [...] e eu falei: “não, eu nunca deixei meu cabelo crescer, acho que agora vou deixar”. [...] Meu cabelo sempre foi uma parte, assim, muito forte na minha identidade. [...] Aí eu [...] fui num salão que [...] tinha alguma experiência com cabelo afro e deixei num corte, assim, aceitável, asseado, mas ao mesmo tempo minha identidade permanecia enquanto negro.

⁷⁵ Os estudos *queer* focam-se no sentido desconstrutivo da normalização do corpo e comportamentos sociais, na sua problematização a respeito das noções clássicas de sujeito e identidade, na crítica à heteronormatividade e à relação binária heterossexualidade/homossexualidade (LOURO, 2015; MISKOLCI, 2015). Apesar de considerar a validade contra-hegemônica das problematizações propostas por esses estudos, procuro aqui elucidá-los com limitações de suas contribuições teóricas, uma vez que sua perspectiva pós-identitária não dialoga completamente com as possibilidades interseccionais que a constituição das identidades dos participantes da pesquisa permite.

Sobre a definição da identidade negra, Munanga (2009) explana que seu conceito não reflete a realidade da perda da historicidade ou das linguagens (língua, cabelo, roupa etc.) que compõem sua caracterização. Muitas vezes as características negras que definem sua identidade são mantidas em âmbitos e contextos restritos de grupos negros ou, ainda, encontram-se dentro daquela subjetividade que determina temperamentos explicados senão com base nos fatores estruturais histórico-sociais das comunidades negras. Nesse entendimento, o autor argumenta que a tomada de consciência entre o ‘nós’ e os ‘outros’ pelos grupos negros é limitada pelos contextos socioculturais em que se encontram, dificultando a existência de uma comunidade identitária cultural, motivo pelo qual

para mulheres e homens descendentes de africanos no Brasil e em outros países do mundo cujas plenas revalorização e aceitação da sua herança africana faz parte do processo do resgate de sua identidade coletiva, a *negritude* faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade e, por isso, um tema ainda em atualidade (MUNANGA, 2009, p. 13, grifo do autor).

Com isso, referir-se enquanto negro no Brasil pressuporia o resgate de sua negritude, ou seja, uma identificação cultural, estética, dentre outros elementos, sem perder de vista a pluralidade dessa identificação proporcionada pela concepção do termo. Nesse esteio, a narrativa de Malcolm evidencia que suas vivências interseccionais entre negritude e homossexualidade na constituição de sua identidade de negro homossexual pode ser uma possibilidade dentro dessa pluralidade.

Ainda diante dessa intersecção possível, Danilo expõe em seu relato as expectativas da sociedade sobre seu corpo negro e de que forma manifesta sua identidade fora do padrão esperado, com seus trejeitos e voz afeminados, porém sem perder de vista suas identificações com sua raça ou com sua orientação sexual:

Ser a “bixa preta” na universidade, ainda mais eu, por mais que eu me vista como “heterozinho” – como o pessoal no coletivo me chama de heteronormativo⁷⁶ –, assim, eu tenho 1,90m de altura quase, não sou gordo nem magro, [...] posso tentar falar que sou um padrão, né? [...] Um negro de 1,90m de altura, meio que com corpo padrão, e aí quando ele abre a boca [...] é a “bixa”, é “viado”, é o efeminado, sabe? [pausa] Assim, causa aquele

⁷⁶ A heteronormatividade estaria fundada “num padrão normativo hegemônico ocidental [...] que, além de partir do pressuposto da heterossexualidade compulsória, hierarquiza e atribui valores aos sujeitos, às feminilidades, às masculinidades, aos arranjos socioafetivos familiares, à sexualidade e às relações de poder” (DARDE, 2008, p. 224). Concordando com Melo; Vieira (2012), o sujeito heteronormativo seria aquele que agencia as estratégias sociais discursivas de verdades/saberes sobre o exercício padronizado e naturalizado do comportamento afetivo-sexual humano e das relações de gênero com base na heterossexualidade.

estranhamento. [...] Como eu não era ligado a essas questões de representatividade sobre a minha consciência, então quando me chamavam de “Vera Verão” na rua, eu achava o fim! E hoje se falam “olha a Vera Verão”, eu falo “Vera Verão, sim, e você? E se eu for te ofender eu vou te chamar de quê? De Paulo Gustavo, a ‘bixa’ que foge da questão LGBT?”

Ao valorizar suas características raciais e de orientação sexual de maneira confluyente, o narrador afirma-se politicamente contra “a pré-suposição de uma identidade negra que é masculina, que exclui a mulher, que exclui o homossexual” (PINHO, 2004, p. 129). Sua narrativa sobre essa postura, construída principalmente no contato com o Coletivo Afrobixas, entra em consonância com os relatos de Malcolm e Gabriel no que se refere ao sentimento de adequação encontrado dentro desse coletivo, em vivências que se assemelham e que são capazes de gerar liberdade de expressão e de identificação contra uma imagem hegemônica de suas identidades:

Malcolm: *O curioso do Afrobixas é [...] porque eu nunca tinha visto tanta ‘bixa’ preta empoderada no mesmo lugar. Você entrar num lugar assim e olhar a sua volta todo mundo preto, todo mundo ‘bixa’ é muito, não sei, é muito [pausa] apoteótico! [risos] É uma parada catártica, sabe? [pausa]. Você espera ter, né? [pausa] Esse sentimento de adequação – todo mundo espera ter um sentimento de adequação –, então eu me vi adequado finalmente em algum lugar.*

Gabriel: *[...] A gente decidiu construir o Afrobixas, né? E eu tô gostando bastante porque nesse coletivo eu posso ser negro e ‘bixa’, maravilhoso [risos] e encontrar altas pessoas e discutir referenciais e ideologias que realmente eu me identifico, né? De pessoas negras para pessoas negras, sem aqueles negócios de, sei lá, [pausa] – pode citar nome de movimentos? [risos] – ‘Triângulo Rosa’, aqueles brancos, ricos, maravilhosos, fazendo reuniões no Balaio Café [risos].*

O reconhecimento desses narradores participantes como negros homossexuais – ou “negros bixas”, como preferiram muitas vezes se autodesignar – traz à tona a importância de suas vivências educativas formais e informais em sua constituição identitária, como apontado por Gabriel sobre a influência positiva nesse processo que desempenhou sua participação em movimentos políticos e estudantis, ou como Sandro e Rodrigo denunciam em seus relatos sobre a construção do conhecimento curricular acadêmico e as diversas formas de convivência no espaço universitário perpetuarem o apagamento de sua existência representativa social enquanto negros homossexuais, conforme discutido no capítulo 2.

Sob essa perspectiva, evidenciam-se as experiências dos sujeitos narradores com o Coletivo Afrobixas como espaço e momento educativos informais em que se desenvolvem a conscientização e o empoderamento pessoal e coletivo sobre seus processos de formação

humana. Esse contato fez emergir dilemas, vivências e resistências dentro das interseccionalidades produzidas pelas diferenças e desigualdades localizadas no âmbito da constituição de suas identidades. Diante disso, evidencia-se que “a intersecção ou a combinação dessas diferenças produz novas diferenças, então, não é apenas uma soma, ou seja, uma bicha preta não é um sujeito que acumula duas identidades, é outra posição diferente, que é produzida através dessa interação ou dessa confluência” (PINHO, 2004, p. 129).

3.1.2 “My side of it”⁷⁷: *experiências homoeróticas*⁷⁸ e *questões raciais*

Ele: Olha! É moreninho, mas é cheiroso! [risos]

Eu: Você, branco, vem fazer esse comentário pra cima de mim, sabendo que pesquiso sobre racismo, é sério isso? [Já virando as costas para ir embora]

Ele: Nossa, não é racismo, é que minha vó falava assim, foi uma brincadeira! [Pegando no meu braço para se retratar]

Eu: Não tem brincadeira certa, ué! Se não fosse racismo você não estaria precisando se desculpar! E daí que sua vó falava assim? Você também tá falando agora, então não reproduza!

Acima está a reprodução de um diálogo com um rapaz branco que conheci recentemente por um aplicativo de celular para encontros *gays*. Com base nesse diálogo, cheguei a duas conclusões sobre a visão daquele rapaz: eu era um “moreninho” e, surpreendentemente, “cheiroso”. Esses dois adjetivos pareciam raros de se encontrar em seu entendimento e, ao se encontrarem, geraram admiração. Eu não era o Pedro; não era um ser humano. Eu era um “moreninho”, mas com a ressalva de ser “cheiroso”. Isso me fez refletir se aquele rapaz se direcionaria a um outro também branco com a exclamação “*Olha! É branquinho, mas é cheiroso!*”.

Posteriormente ao ocorrido – já um tanto quanto chateado, diga-se de passagem – retornei para casa e decidi retomar a leitura dos trechos das narrativas que comporiam esta seção e de alguns artigos que me faltavam para continuar a escrita deste capítulo. Durante essas leituras, uma epifania: a situação vivenciada com aquele rapaz branco, as experiências homoeróticas descritas em algumas narrativas lidas e os argumentos de autores que vinha estudando convergiam à questão da representação do corpo negro no imaginário social brasileiro de forma animalizada e objetificada (FANON, 2008; NKOSI, 2014).

⁷⁷ “O meu lado da história” (tradução livre).

⁷⁸ Utilizo “homoeróticas” nesta seção em relação à descrição dos participantes da pesquisa sobre seus relacionamentos amorosos, na perspectiva de Fernandes (2015, p. 42) sobre o desejo homoerótico marcar “um conjunto de ações que um indivíduo direciona para outro do mesmo sexo, com implicações afetivo-sexuais”.

Com essa reflexão, foi possível compreender o que argumenta Miskolci (2007, p. 13-14) em relação à matriz social hegemônica ser capaz de produzir valor sobre os seres humanos com base na relação intrínseca das categorias de raça e sexo, o que justificaria a análise “da racialização do sexo e da sexualização da raça como um processo normalizador duplamente naturalizante e subordinador que marca a história e a dinâmica das relações sociais das sociedades pós-coloniais e, em particular, daquelas que convivem com o legado da escravidão”.

Na fala daquele rapaz com quem me encontrei, havia um estereótipo que marcava meu corpo socialmente pela raça, o que também notei emergir do relato de Rodrigo sobre comentários ouvidos a respeito do seu corpo negro:

[...] Durante a faculdade eu tive dois namorados, os dois eram brancos, e eu me senti objetificado algumas vezes, senti um tratamento diferente por ser negro, não tanto deles, mas das pessoas que estavam ao redor, tipo “nossa fulano tá pegando um negão, que safado”, e isso sempre me incomodou bastante. Por que “safado”, só porque sou negro? Se fosse com um branco você falaria a mesma coisa?

As inquietações do narrador entram em consonância com as observações de Fanon (2008) sobre o imaginário ocidental não conceber o negro como um “homem”, mas um “homem negro”, portanto não participante da universalidade presumida sobre tudo o que representa o homem branco. Identificado com o sexo, que o assemelha a um animal, “diante do negro, com efeito, tudo se passa no plano genital” (FANON, 2008, 138).

Em diálogo com essa argumentação, Nkosi (2014) discorre sobre a correlação existente nesse imaginário entre a superioridade corporal e a inferioridade intelectual na racialização das subjetividades entre brancos e negros. Conforme o autor, o resultado dessa correlação relega a expressividade e o valor do homem negro ao campo do corpo, transformando-o no criado supermasculino, incapaz de assumir posições de intelectualidade.

É possível associar essas reflexões ao que expõe Rodrigo sobre o incômodo sentido diante da hipersexualização de seus atributos físicos percebida naquele discurso direcionado ao namorado branco – “*ta pegando um negão, que safado!*”. Essa hipersexualização do “negão” remete à desumanização do corpo negro – portanto sua objetificação – que “significa, antes de qualquer coisa, que o elogio ao (descomunal, excessivo e animalizado) pênis e/ou desempenho sexual do negro muitas vezes esconde justamente a impossibilidade de reconhecer sua humanidade em outras instâncias da vida” (NKOSI, 2014, p. 85).

Essa construção do pensamento sobre o ideal de masculinidade em intersecção com a questão racial e a orientação sexual reorganiza a corporalidade negra masculina em torno do

criado supermasculino como sujeito penetrador, ativo. Nesse esteio, Pinho (2005, p. 138) assevera que, mesmo diante de modelos culturalmente construídos mais aceitáveis ou desprezíveis de masculinidades conflitantes (significativamente entre homens *gays* e heterossexuais; brancos e negros):

A masculinidade negra incorporaria de um modo geral as contradições e ambivalências típicas de estruturas de dominação de raça e gênero que se associam e ao mesmo tempo se autocontradizem. Essa masculinidade negra é, basicamente, incorporada como “o corpo negro” que nunca passa despercebido. [...] Esse corpo é constantemente destacado da experiência cotidiana para ser simbolizado, fetichizado e decomposto.

No que tange às narrativas dos demais participantes da pesquisa, é possível estabelecer um nó de intersecção entre raça e sexualidade (além de alguns aspectos que remetem à classe social e às representações de masculinidade) no entendimento da constituição de suas identidades. Em algumas situações vivenciadas em seus relacionamentos homoeróticos, por exemplo, Malcolm e Danilo revelam o modo como a questão racial veio à tona por um processo de conscientização pessoal, o que os ajudou a refletir sobre seu procedimento diante dessa questão em seus envolvimento afetivos. Segundo relata Malcolm:

O meu primeiro namorado era negro, mas logo depois dele, depois dessa experiência frustrada, e considerando que eu tinha mais dinheiro, eu estava indo mais pro centro do que ficando próximo dos meus, eu comecei a me envolver mais com pessoas brancas, e eu não tinha raciocinado sobre isso; eu não tinha consciência de classe, de raça, então eu ia pras festas do centro nos fins de semana e ficava com essas pessoas brancas e eu percebia que eu não era tratado da mesma maneira na boate. [...] Um amigo meu que era das Sociais, da UnB, me questionou: “Malcolm, você viu aquele menino que você tava pegando hoje? Ele era muito branco!”. E eu falei: “Tá, mas e daí?”. Ele: “Você não percebeu que você só fica com pessoas brancas?”. Aí eu: “ah, não sei se isso é verdade” [pausa]. Aí eu comecei a ficar meio, assim, chocado com isso né? Porque [...] é uma afirmativa muito forte, né? Pra quem não tem consciência de raça, foi uma afirmativa muito forte. De todo modo, ele provocou uma reflexão que desembocou numa consciência mais abrangente.

Sobre o excerto acima, proponho duas considerações: a primeira refere-se ao direcionamento do desejo afetivo-sexual do narrador quase que exclusivamente a homens brancos; a segunda diz respeito à influência do aumento de seu poder aquisitivo sobre esse seu desejo.

Ao inferir que houve certo bloqueio de Malcolm para relacionar-se com homens negros, parto da evidência presente no início de seu relato sobre o aspecto racial de sua frustração: “*O meu primeiro namorado era negro*”, seguido de “*logo depois dele, depois dessa experiência*

frustrada”. Posteriormente, o direcionamento do seu desejo afetivo-sexual a pessoas brancas confirma-se porque o narrador admite que o questionamento do amigo – “*you não percebeu que você só fica com pessoas brancas?*” – problematizou a rejeição a parceiros negros que vinha demonstrando e contribuiu para a conscientização mais abrangente dos aspectos envolvidos em suas escolhas amorosas, o que poderia não ter acontecido sem essa problematização.

A segunda consideração que penso ser possível sobre os motivos da mudança de foco do desejo homoerótico de Malcolm para homens brancos perpassa pelo *status* socioeconômico. Em seu relato, o participante evidencia que o envolvimento com pessoas brancas seu deu em decorrência do ganho maior de dinheiro, o que lhe possibilitou o deslocamento mais frequente da periferia para o centro: “*considerando que eu tinha mais dinheiro, eu estava indo mais pro centro do que ficando próximo dos meus, eu comecei a me envolver mais com pessoas brancas*”. Essa colocação está em consonância com a análise de Marsiaj (2003) sobre as condições econômicas interferirem, de forma indireta ou direta, em como pessoas homossexuais se inserem nos grupos identitários de *gays* ou *lésbicas*, bem como na maneira que se relacionam afetiva e amorosamente.

Da relação entre raça, classe e orientação sexual percebida no relato de Malcolm, é possível inferir que os ambientes visados por *gays* para suas redes de contato social encontram-se localizados nos centros urbanos, já que “é nestes centros que se encontram as maiores e mais sólidas comunidades *gays* e *lésbicas*” (MARSIAJ, 2003, p. 139), além de serem frequentados majoritariamente por pessoas brancas. Isso também remete à análise de Abramovay (2004) e Gomes (2005a) sobre a distribuição populacional majoritária de negros e pobres nos bairros “de periferia”, ao contrário do que acontece naqueles de “de centro” na zona urbana.

No que se refere à narrativa de Danilo, foi possível identificar: 1) a negação de suas características negras como meio de acesso a relacionamentos homoeróticos; 2) a conscientização sobre sua negritude e os dilemas que a envolvem, surgida em decorrência do namoro com uma pessoa negra:

Depois de muito tempo assim [como uma pessoa assexual], que eu comecei a ter contato com pessoas não negras, um contato melhor, que nunca tinha acontecido, em que eu fui conseguindo aceitar essa sexualidade [homossexual]. Primeiro foi com um perfil fake⁷⁹ no Facebook como uma pessoa branca [pausa]. É muito rico porque, nossa! Eu usava o perfil de uma

⁷⁹ Perfil falso.

pessoa branca [pausa longa], mas por que eu usava uma pessoa branca? Será que é por causa da minha autoestima?

Então no começo do ano eu tive uma relação muito marcante na minha vida. Rolava muita identificação, muita empatia, o famoso “o santo bateu”. Eu percebi toda essa identificação por causa da nossa estética/aparência, dos nossos posicionamentos políticos; todos os nossos pensamentos eram complementares, o que geralmente não ocorre numa relação inter-racial. Conversávamos sobre infância, adolescência, sobre a vida e me parecia que ele era uma cópia minha. As relações virtuais através dos fakes brancos-héteros-m másculos-ABNT e os problemas em relacionamentos passados inter-raciais eram os mesmos; questões familiares, enfim... Concluímos que a vida de preto viado segue sempre o mesmo caminho: não afetividade e baixa autoestima.

Ao se fazer passar por uma pessoa branca por meio de um perfil *fake*, Danilo corrobora a influência que exerce a ideologia do embranquecimento no imaginário da população brasileira, desde sua difusão no início do século XX (MUNANGA, 1999; MARCELINO, 2011). Essa influência também é notada na construção do ideal contemporâneo da imagem do *gay* como modelo de cidadão-consumidor branco e de classe média, resultante da intersecção entre raça e classe social mais conveniente à transformação das relações homosociais em nicho mercadológico (MARSIAJ, 2003).

A decisão do participante por ocultar sua identidade negra e supervalorizar o modelo estético hegemônico ligado à raça branca – aparentemente para evitar a rejeição – remete àquela percepção do participante Sandro sobre o fato de a inexistência do espaço para a expressão do próprio corpo induzi-lo a se caracterizar “*como outro corpo que existe*”. Nesse sentido, uma resposta possível aos questionamentos de Danilo – *mas por que eu usava uma pessoa branca? Será que é por causa da minha autoestima?* – talvez possa ser elaborada no esteio da reflexão de Pinho (2004, p. 129):

[...] as comunidades de *gays*, de homossexuais, produziram uma determinada brancura ou a branquitude *gay* como a norma estética. E mais, um lugar de poder, uma posição de sujeito branco, que é determinante para as interações sexuais e para o gerenciamento do desejo nos mundos homossexuais.

No seguimento de sua narrativa, Danilo expõe uma nova postura adotada diante daquelas suas reflexões. Ao estabelecer um relacionamento homoerótico com uma pessoa também negra, o narrador busca reforçar e valorizar sua negritude em vivências e práticas compartilhadas. Com isso, assume uma abrangência política de sua identidade e estabelece uma contra-hegemonia como resistência (PINHO, 2004), diante do padrão de branquitude encontrado dentro da comunidade *gay* em suas vivências pessoais.

Nesse viés, sua experiência parece confirmar o que argumenta Munanga (2009, p. 12) sobre os problemas sociais específicos da população negra somente serem resolvidos por sua própria iniciativa, de tal forma que “a recuperação dessa identidade [negra] começa pela aceitação dos atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade”.

Com base na perspectiva interseccional entre raça e sexualidade – além de outras nuances entrecruzadas, como masculinidades e classe social – adotada na interpretação das narrativas (auto)biográficas, não pretendo afirmar que homens cisgênero homossexuais negros sejam completamente vítimas das normatizações advindas da formação humana hegemônica no Ocidente. Se por um lado uma nova masculinidade pode ser construída pela homossexualidade, como sugere Anzaldúa (1999, p. 106) ao apontar que “apenas os homens *gays* tiveram a coragem de se expor à mulher dentro deles e de desafiar o modelo corrente de masculinidade”⁸⁰, por outro Pinho (2005), Fanon (2008), hooks (2013) e Nkosi (2014) argumentam que a emasculação do homem negro diante da subordinação racial socializa-o dentro do estereótipo da virilidade e da truculência como reação à castração sobre o acesso aos espaços e formas de poder do patriarcado da supremacia branca.

Diante disso, compreendo que a animalização do corpo negro na construção do criado supermasculino (NKOSI, 2014) atinge não só o corpo de homens negros heterossexuais, mas também de negros homossexuais, conforme evidenciado nas histórias de vida de Rodrigo e Danilo. Com isso, emerge também um paradoxo de mão dupla: em uma via, espera-se que a homossexualidade contribua para a construção de uma nova masculinidade, porém a objetificação do corpo negro *gay* reproduzida por *gays* brancos reforça as práticas do racismo. Em outra via, o estereótipo da virilidade introjetado na socialização do “homem negro” como criado supermasculino desconsidera as configurações alternativas das práticas de gênero que ocultam a existência de masculinidades negras não percebidas em suas diferentes performances (PINHO, 2005) e que assumem fragilidades e vulnerabilidades diante das vidas reais e não estigmatizadas por expectativas comportamentais.

Nesse seguimento, o paradoxo se concretiza, pois não há qualquer evidência social de que o homem negro – seja hétero ou *gay* – esteja isento de reproduzir a homofobia diante de masculinidades excêntricas, expressas por outros homens negros ou mesmo homens brancos, ainda que “homossexuais de cor te[nham] mais conhecimento de outras culturas; te[nham]

⁸⁰ “Only gay men have had the courage to expose themselves to the woman inside them and to challenge the current masculinity”.

estado sempre na linha de frente (embora algumas vezes ‘dentro do armário’) de todas as lutas de libertação [...]; te[nham] sofrido mais injustiças e te[nham] sobrevivido a estas apesar de todas as probabilidades”⁸¹ (ANZALDÚA, 1999, p. 107). Essas ponderações que apresento complementam o sentido do que já havia exposto sobre não fazer uso teórico da perspectiva interseccional com vistas a vitimizar um grupo específico, ao mesmo tempo em que considero a importância da possível emergência do essencialismo identitário de um grupo minoritário diante da ação do poder hegemônico normatizador (hooks, 2013).

Com essa reflexão, quero retomar a situação exposta no início desta subseção com o diálogo apresentado. No momento do encontro com aquele rapaz branco, estava nítida a estrutura de pensamento social com valores hegemônicos ocidentais da supremacia branca introjetados por ele sobre os universais que determinavam a categoria “homem”, ao ponto de o discurso proferido – *é moreninho, mas é cheiroso!* – ter “brotado” de sua boca com naturalidade. Somente após a minha recusa em admitir tal discurso, é que houve alguma reconsideração de sua parte sobre o que havia falado. E se eu não tivesse manifestado uma postura contrária àquela “brincadeira”?

Não haveria melhores palavras para descrever meus sentimentos e reflexões diante do ocorrido – assim como ao proceder à leitura interpretativa das narrativas dos participantes da pesquisa – do que as escritas por Lorde ([1984] 2009, p. 40):

Meus silêncios não me protegeram. Seu silêncio não vai te proteger. [...] Quais são as palavras que vocês ainda não têm? O que vocês precisam dizer? Quais são as tiranias que vocês engolem dia após dia e tentam torná-las suas até que vocês adoeçam e morram delas, ainda em silêncio? Talvez para alguns de vocês aqui hoje, eu sou a figura de um dos seus medos. Porque sou uma mulher, porque sou negra, porque sou lésbica, porque sou eu mesma – mulher negra guerreira poetisa fazendo meu trabalho – venho a perguntar: vocês estão fazendo o de vocês?⁸²

Provavelmente, como tantos outros que sofrem opressões sociais, mas preferem evitar “criar caso”, aquele seria somente mais um discurso racista perpetuado, não problematizado, como acontece diariamente diante do silêncio. Esse silêncio diário alimenta as práticas

⁸¹ “Colored homosexuals have more knowledge of other cultures; have always been at the forefront (although sometimes in the closet) of all liberation struggles [...]; have suffered more injustices and have survived them despite all odds.”

⁸² “My silences had not protected me. Your silence will not protect you. [...] What are the words you do not yet have? What do you need to say? What are the tyrannies you swallow day by day and attempt to make your own, until you will sicken and die of them, still in silence? Perhaps for some of you here today, I am the face of one of your fears. Because I am woman, because I am Black, because I am lesbian, because I am myself – a Black woman warrior poet doing my work – come to ask you, are you doing yours?”

discursivas que definem e pautam a ação estrutural hegemônica com base na raça, assim como, no campo da sexualidade, é o mesmo agente permissivo da naturalização da heteronormatividade nos comportamentos sociais.

Se não posso e não quero me calar, elevo minha voz contra-hegemônica em comunhão:

*Pelos ares sociais sou encantado
Nos escombros noturnos, viril, duro e selvagem
Raiou o dia, fui apagado
A borracha branca deletou o meu afeto
Mas é pelos ares do meu povo que sou enfeitado
Minha melanina grita séculos depois do açoite
Não sou cristão, tenho fé é nas Pombo-Giras
Sou Afro, sou Afronta, sou AFROBIXA
Bixa preta da perifa
Escutei em todas as esquinas
Cavalo, jumento e mula
Mas afirmo, afirmo
O meu pau não está em tua cama
Tampouco no teu Carnaval*

(Afrobixas. Jonathan Dutra)⁸³

⁸³ Escrito na *Roda de Conversa de Pretos Gays* realizada na Semana da Consciência Negra da UnB, promovida pelo coletivo Negras Vidas. Disponível em: < <https://www.facebook.com/pg/afrobixas>>. Acesso em: 29/01/2016.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Com os objetivos deste estudo voltados para o desvelamento de histórias de vida de negros homossexuais em seus processos de formação humana, as entrevistas abertas e as narrativas (auto)biográficas puderam ser utilizadas como importantes instrumentos no entendimento de sentidos e implicações que realidades silenciadas e consideradas abjetas são capazes de denunciar diante de valores hegemônicos que promovem desigualdades sociais de grupos minoritários e de indivíduos em situação de vulnerabilidade na sociedade brasileira.

Ao utilizar na pesquisa o método fenomenológico e instrumentos como a entrevista aberta e a narrativa (auto)biográfica, procurei correlacionar minhas vivências pessoais, as vivências dos participantes e estudos teórico-científicos sobre interseccionalidades entre gênero, raça e sexualidade, com vistas a ampliar a compreensão do tema de pesquisa por meio da aproximação entre experiência e teoria. Como assevera hooks (2013, p. 85): “quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática”.

Nesse sentido, as identidades negras homossexuais de Malcolm, Danilo, Gabriel, Sandro e Rodrigo emergem de suas histórias de vida como tema ao lado dos processos de racismo e homofobia e de conscientização e empoderamento vivenciados individual e coletivamente, sensivelmente ligados a sua formação superior e à filiação ao Coletivo Afrobixas. Em suas narrativas (auto)biográficas, a compreensão de suas experiências narradas foram capazes de demonstrar que a dimensão opressiva em que vivem como integrantes de minorias sociais – negros e homossexuais –, está para além de suas especificidades isoladas, correlacionando-se em diversos aspectos multidimensionais capazes de configurar um olhar mais apurado para suas vivências em uma sociedade ainda atravessada por um pensamento coletivo ocidental racista, classista, sexista e homofóbico (ANZALDÚA, 1999; MUNANGA, 1999; MARSIAJ, 2003; PINHO, 2004; BORRILLO, 2010; LORDE, 2009; hooks, 2013; LOURO, 2015).

A construção de conceitos de identidade e a contribuição de perspectivas interseccionais entre raça e sexualidade na descrição das experiências dos participantes, permitiram, com base na interpretação fenomenológica proposta, a correspondência entre “a percepção do objeto (*noema*) e a apreensão subjetiva desse objeto ou da experiência (*noesis*)”⁸⁴ (SANDERS, 1982, p. 354) como: 1) a constituição identitária em diferentes modos de ser ‘negro homossexual’; 2)

⁸⁴ “[...] the object as perceived (*noema*) and the subjective apprehension (*noesis*) of that object ou experience”.

a percepção da objetificação e da normalização do corpo e das expressões de masculinidade(s) no entrelaçamento entre negritude e homossexualidade; 3) o entendimento da experiência identitária como construção formativa antes e durante do contato com o Coletivo Afrobixas.

A interpretação fenomenológica com base nos níveis do método apresentado pareceu revelar que o fenômeno de ser negro homossexual na sociedade brasileira pode ser caracterizado e ao mesmo tempo desafiado pelos processos formativos que esses participantes vivenciaram no âmbito formal e informal, bem como pelas interseccionalidades de fatores envolvidos em sua constituição, como gênero, raça, sexualidade, classe social, masculinidades etc., definindo-o de maneira desafiadora como ‘ser negro homossexual’ em contraposição a ‘ser branco heterossexual’ ou ainda a ‘ser branco homossexual’ em suas várias manifestações identitárias.

Diante das vivências possíveis do fenômeno, as experiências dos participantes foram também atravessadas por diversas expressões de violência advindas do racismo e da homofobia. Por outro lado, o contato desses participantes com outras experiências partilhadas ou com formas de conhecer/saber críticas em seu processo educativo, especialmente ao se integrarem ao Coletivo Afrobixas, proporcionou-lhes uma postura contra-hegemônica em relação aos comportamentos advindos não só daquelas violências, mas também das padronizações sociais sobre a estética, a moral ou as normas de sexualidade que atingem seus corpos. Isso corrobora o entendimento de que “performances de resistência, práticas de resistência, discursos de resistência, são aqueles que se engajam na luta contra-hegemônica para desmontar, desconstruir, des-identificar as leituras hegemônicas do mundo” (PINHO, 2004, p. 132).

Acredito também ser necessário abordar uma contraposição surgida nas interpretações e inferências das histórias de vida dos participantes, no que se refere ao essencialismo em que podem incorrer grupos minoritários, em conformidade com o que abordei no capítulo 3. Com base em hooks (2013), argumentei sobre a problemática da exclusão e dominação possíveis de um grupo sobre outro que o essencialismo identitário é capaz de gerar sob o pretexto da autoridade da experiência. Com isso, aponte que muitas vezes, nas intersecções, um grupo ou um indivíduo que assume esse essencialismo pode acabar gerando um paradoxo: brancos *gays* que sofram com a homofobia, mas tenham práticas racistas; negros *gays* que sofram com o racismo, mas tenham práticas homofóbicas. Além disso, existem aqueles contextos em que os participantes de ambos os grupos acabam reproduzindo, individual e/ou coletivamente, tanto práticas homofóbicas como racistas, pois introjetam os valores hegemônicos na busca constante da aceitação e da assimilação social.

Antes, contudo, de fazer pretensas acusações, retomo a análise de hooks (2013) no que diz respeito à possibilidade de um grupo minoritário não estar efetivamente excluindo outro ao assumir uma postura essencialista, mas sim demonstrando práticas de resistência contra uma ordem hegemônica que se quer impor normativamente sobre identidades minoritárias. Ainda conforme a autora, grupos dominantes que se pautam nessa ordem hegemônica é que deveriam ser questionados sobre o essencialismo universal e excludente que carregam sem a necessidade de autoafirmação, porque é um essencialismo que já está posto como norma.

Ao trazer esse assunto para essas considerações, proponho a abertura de um diálogo sobre algumas observações tanto a respeito das interpretações feitas das narrativas (auto)biográficas dos participantes, como sobre vivências pessoais minhas. Em relação às narrativas, argumentei que a postura essencialista identificada estava relacionada à resistência a uma imposição de ordem hegemônica sobre as relações étnico-raciais brasileiras. Esse essencialismo estratégico configura-se, a meu ver, como uma atitude política dos participantes, em concordância com o que expõe Pinho (2004).

No que se refere à postura política do Coletivo Afrobixas, percebo que esse essencialismo estratégico também tende a se voltar mais para questões étnico-raciais do que para questões de sexualidade, corroborando o histórico do grupamento, sua pauta política e as experiências compartilhadas por seus membros, consoante o que já foi abordado neste estudo. Por outro lado – e aqui se trata de uma vivência pessoal –, já estive em contato com outros membros deste coletivo que, apesar de também assumirem um posicionamento político contra-hegemônico, sustentam em seus discursos e suas práticas uma completa aversão a relacionamentos homoeróticos inter-raciais. Além disso, também criticam outros membros que adotam tais relacionamentos, acusando-os de “palmiteiros”, gíria muito comum entre participantes de grupos negros para identificar homens negros – independente da orientação sexual – que se relacionam afetiva e sexualmente apenas com pessoas brancas e, conseqüentemente, preterem outras pessoas negras⁸⁵.

Nesse ponto de discussão, tendo a concordar com Pinho (2004, p. 131) sobre a existência de uma “guerra dos mundos homossexuais”, os quais são constituídos nas opressões sociais que se interseccionam e que produzem “comunidades fraturadas, marcadas pela desigualdade, pela competição e pela violência”. Não acredito, contudo, que esta e outras guerras sociais se resolvam com o conformismo sobre as desigualdades, pois parece-me fantasiosa demais a

⁸⁵ O blog ‘Bicha Nagô’ apresenta uma publicação em que discute a questão da “palmitagem”. Disponível em: <<http://bichanago.tumblr.com>>. Acesso em 30/01/2017.

crença de que processos de emancipação das minorias aconteçam sem causar “problemas” ou “incômodos” na sociedade. Seria possível a autoafirmação de grupos minoritários sem causar alguns “bons distúrbios” na ordem social hegemônica?

Penso que sem o surgimento do caos não há movimento, não há reorganização, não há reestruturação e melhoramento do que existia na formação anterior. Para esse objetivo, contudo, o caos precisa de fato ser estabelecido contra a ordem hegemônica, o que me leva a concordar com Lorde ([1984] 2009) sobre ser necessário transformar o silêncio em palavras e as palavras em ação, postura que espero ter iniciado com este estudo ao apresentar as vivências e as perspectivas narradas de Malcolm, Danilo, Gabriel, Sandro e Rodrigo em caminhos que trilhamos juntos para encontrar sentidos possíveis sobre seu lugar na sociedade.

Esse lugar de negros homossexuais surge em um trânsito constante, como uma busca por frestas sociais para sair da clandestinidade diante da norma, ao mesmo tempo em que a recusa dessa norma como parâmetro para suas vivências também é de demarcação narrativa posicional e local, o que percebo na ressignificação dialógica com minhas experiências pessoais formativas e identitárias, bem como ante as ponderações teóricas das autoras e autores mencionados sobre interpretações possíveis das realidades desses sujeitos em suas desigualdades e diferenças sociais.

Diante da natureza qualitativa subjacente a este estudo, compreendo que as reflexões até aqui apresentadas sobre o tema abordado na complexidade multidimensional e interseccional das histórias de vida geradas não esgotam as possibilidades de novos olhares científicos, em outras metodologias, capazes de abordar diferentes perspectivas. Com esse entendimento, assumo o caráter transitório das considerações descritas, porém me mantenho firme no propósito de permitir que este trabalho, assim como o recomendado por Anzaldúa ([1981] 2000) na epígrafe inicial desta pesquisa, alcance mais pessoas por meio da apresentação de realidades pessoais e sociais.

Bixa Preta é luta! É luta todos os dias, quando se levanta e sai às ruas, forte o suficiente pra ser quem é. É luta quando não aceita os padrões impostos ao seu corpo, porque viado preto, só se for malhado, ativo e comedor. A Bixa Preta é resistência, e não aceita mais ser a piada de alguém, ou o estepe de alguém. A Bixa Preta resiste ao racismo, à homofobia, ao pouco caso dos governantes e ao escárnio para com seu corpo. E ela sai, todos os dias, com seu Black, com suas tranças, seu turbante e toda sua ancestralidade e diz, apenas por estar viva: eu vivo, e, mais que isso, eu resisto! E a gente tá aqui, dia após dia, esfregando na cara da sociedade, do governo e de quem for que a Bixa Preta, além de luta, é o Poder!⁸⁶

⁸⁶ Escrito por David Lean, membro do Coletivo Afrobixas.

REFERÊNCIAS

- AARTS, Bas; BAUER, Martin W. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). Trad. De Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- ADÃO, Jorge Manoel. Práxis educativa do movimento negro do Rio Grande do Sul. In: OLIVEIRA, I. de; SILVA, P. B. G. e. **Negro e educação: identidade negra**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2003.
- _____; FREITAS, Léia Gonçalves de. Políticas de ação afirmativa e a formação de professores para as relações étnico-raciais negras: uma cartografia da legislação brasileira a partir da lei 10.639/03. In: ABREU, S. E. A.; PEREIRA, A. L.; PINHEIRO, V. (Orgs.). **Diálogos interdisciplinares em educação, linguagem e tecnologias**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2014, p. 317-339.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. São Paulo: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1990. Disponível em: <<http://arpa.ucv.cl/articulos/manualdehistoriaoral.pdf>> . Acesso em: 24/05/2015.
- ALBUQUERQUE, Maria José Albuquerque da Silva; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**. Belo Horizonte: UFMG, ano I – n. 1, p. 51-66, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF>. Acesso em: 13/01/2016.
- ALVES, Iulo Almeida; ALVES, Tainá Almeida. **O perigo da história única: diálogos com Chimamanda Adichie**. Bahia: BOCC, 2012. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/alves-alves-o-perigo-da-historia-unica.pdf>>. Acesso em: 29/04/2015.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2005.
- ANZALDÚA, Gloria. **Towards a new consciouness**. San Francisco: Aunt Lute Books: 1999.
- _____, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**. Trad. de Édna de Marco. Santa Catarina: UFSC, v. 8, n. 1, p. 229-236, [1981] 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>>. Acesso em: 05/01/2017.

ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira de; MORAIS, Edmilson de Sena. A (re)construção da identidade étnica afrodescendente a partir de uma proposta alternativa de educação pluricultural. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade. Salvador: UNEB, v. 12, n. 19, p. 81-98, jan./jun. 2003.

AYODELE, Cristina. Trajetória da educação do negro no Brasil: movimento negro e políticas públicas. In: MORAES, Cristina de Cássia Pereira; LISBOA, Andreia Silva; OLIVEIRA, Luciana de Fatima (Orgs.). **Educação para as relações étnico-raciais**. Goiânia: FUNAPE, UFG/Ciar, 2ª ed., 2012, p. 113-141.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Debates**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan-abr, 2012.

BATISTA, Gustavo Araújo. John Locke: sua biografia, sua personalidade, sua época, sua filosofia e pedagogia e sua proposta curricular. **Cadernos da FUCAMP**. Monte Carmelo: FUCAMP, v. 3, n. 3, p. 1-25, 2004. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/53>>. Acesso em: 30/01/2016.

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recorrida y análisis de datos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 79-109.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAH, AVTAR; PHOENIX, ANN. Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. **Journal of International Women's Studies**. Bridgewater: Bridgewater University Press, v. 5, n. 3, p. 75-86, 2004. Disponível em: <<http://vc.bridgew.edu/jiws/vol5/iss3/8/>>. Acesso em: 14/01/2016.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 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. Brasília: Diário Oficial da União, 10 de janeiro de 2003.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004a. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 13/12/2015.

_____. **Brasil Sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004b.

Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 13/12/2015.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Diário Oficial da União, 11 de março de 2008.

_____. **Texto Base da 1ª conferência nacional de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/LGBT/texto_base_1_lgbt.pdf>. Acesso em: 17/01/2017.

_____. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2010. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

_____. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2014. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014.

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

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Trad. de Álvaro Lorencine. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V. M. **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPEd, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 13/01/2016.

_____. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. **Didática em uma sociedade complexa.** Goiânia: CEPED, 2011.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na História do Brasil.** São Paulo: Ática, 2003.

CASTRO, Raimundo Mota de. **Ensino religioso na escola pública:** histórias e memórias. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2011.

COLETIVO AFROBIXAS. **Ata de Assembleia.** 2016.

COLETIVO DE AÇÃO SOCIAL. **Como se monta um coletivo de base**. Marília, 2012. Disponível em: <<https://rizoma.milharal.org/files/2012/05/Como-se-monta-um-coletivo-de-base.pdf>>. Acesso em: 27/6/2016.

COMENIUS, Iohannes Amos. **Didática Magna**. Trad. de Joaquim F. Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>>. Acesso em: 30/01/2016.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**. Chicago: Chicago Unbound, v.1, article 8, p. 139-168, 1989. Disponível em: <<http://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>>. Acesso em: 13/7/2016.

CRUZ, Gabriel da [Pedro Ivo Silva]. **Amores, angústias e flores: poesias escolhidas**. São Paulo: Perse, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação e os Sentidos da Formação Humana. **Inter-ação**. v. 34, n. 1, p. 1-9, 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/6570/4822>>. Acesso em: 30/01/2016.

DARDE, Vicente William da Silva. A construção de sentidos sobre a homossexualidade na mídia brasileira. **Em Questão**. Porto Alegre: v. 14, n. 2, p. 223-234, jul-dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/3109/4870>>. Acesso em: 21/01/2017.

DELMONDEZ, Polianne; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Sujeitos da diversidade cultural e da desigualdade social. In: PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto et al. (Orgs.). **Educação e diversidade cultural**. Brasília: Paralelo 15, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. Niterói: v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em: 21/01/2017.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Peles negras, máscaras brancas**. Trad. de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Carlos Eduardo Albuquerque. **O desejo homoerótico no conto brasileiro do século XX**. São Paulo: Scortecci, 2015.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1998.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média: nascimento do Ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FRASER, Nancy. **Social Justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, and participation**. Utah: Stanford University, 1996. Disponível em: <<http://www.tannerlectures.utah.edu/documents/a-to-z/f/Fraser98.pdf>>. Acesso em: 04/08/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALE CENGAGE LEARNING. Hanging Fire. In: **Poetry for students**. Detroit: Gale, v. 32, 2010. Disponível em: <<http://library.globalchalet.net/Authors/Poetry%20Books%20Collection/Poetry%20for%20Students%20Vol.%2032.pdf>>. Acesso em: 20/11/2016.

GARCIA, Alysson Fernandes. Introdução conceitual para a educação das relações étnico-raciais. In: MORAES, Cristina de Cássia Pereira; LISBOA, Andreia Silva; OLIVEIRA, Luciana de Fatima (Orgs.). **Educação para as relações étnico-raciais**. Goiânia: FUNAPE, UFG/Ciar, 2ª ed., 2012, p. 143-167.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

GARCIA FILICE, Renísia Cristina; OLIVA, Anderson Ribeiro. Identidades em construção, pluralidade cultural, o ensino de história africana e a educação étnico-racial, diálogos necessários. In: MORAES, Cristina de Cássia Pereira; LISBOA, Andreia Silva; OLIVEIRA, Luciana de Fatima (Orgs.). **Educação para as relações étnico-raciais**. Goiânia: FUNAPE, UFG/Ciar, 2ª ed., 2012, P. 193-245.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOI, Elena. Pragmática: a cultura no ensino de línguas. IX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA. 2005, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Cadernos do CNLF, v. 9, n. 9. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/9/01.htm>>. Acesso em: 29/04/2015.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 39-62.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005b. p. 143-154.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a09v29n1.pdf>>. Acesso em: 13/12/2015.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e antirracismo no Brasil. **Novos Estudos**. São Paulo: CEBRAP, n.43, p. 26-44, nov. 1995. Disponível em: <http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/77/20080626_racismo_e_anti_racismo.pdf>. Acesso em: 18/09/2016.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

GUIMARÃES, Ged. O sentido da formação e da gestão na universidade pública. **Linhas críticas**. Brasília: UnB, v. 20, n. 43, p. 549-562, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193532896004>>. Acesso em: 25/01/2016.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra? In: HALL, Stuart; SOVIK, Liv Rebecca (Org.). Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003, p. 335-349.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

HOOKS, Bell. **Ain't I a Woman?: black women and feminism**. London: Pluto Press, 1990.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WFM Martins Fontes, 2013.

HUBERT, Rene. **História da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos** [online]. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>>. Acesso em: 18/01/2017.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 35-50.

_____. **Experiências de vida e formação**. Trad.: José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LANI-BAYLE, Martine. Narrativas de vida: motivos, limites e perspectivas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 59-78.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

LIMA, Ivan Costa. Trajetória, história e identidade negra: elementos de constituição da pedagogia interétnica em Salvador. **Revista Teias**. Rio de Janeiro: UERJ, ano 9, n. 17, p. 3-15, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24023/16992>>. Acesso em: 06/02/2016.

LINS, Beatriz Acciolly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. Trad. de Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Pensamientos sobre la educación**. Trad. De Rafael Laselata. Madrid: Akal, 1986.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORDE, Audre. **The collected poems of Audre Lorde**. New York: W. W. Norton & Company, 1997.

_____. The law is male and white: meeting with the black author, Audre Lorde. In: HALL, Joan Wylie (Ed.). **Conversations with Audre Lorde**. Mississippi: University Press of Mississippi, 2004, p. 143-145.

_____. **I am your sister**: collected and unpublished writings of Audre Lorde. Oxford: Oxford University Press, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOYOLA, Maria A. Apresentação. In: LOYOLA, Maria A. (Org). **A Sexualidade nas ciências humanas**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. (Orgs.). **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELINO, Sandra Regina de Souza. **Mulher Negra Lésbica**: a fala rompeu o seu contrato e não cabe mais espaço para o silêncio. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social), 2011. 154f. – Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=18428@1>. Acesso em: 28/2/2017.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARSIAJ, Juan P. Pereira. Gays ricos e bichas pobres: desenvolvimento, desigualdade socioeconômica e homossexualidade no Brasil. **Cadernos AEL**. Campinas: UNICAMP, v. 10, n. 18/19, 2003, p. 131-147.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Trad. de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

_____; GIROUX, Henry. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Trad. de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

MELO, Rogério Amador de; VIEIRA, Tereza Rodrigues. A heteronormatividade das representações midiáticas: símbolos presentes na construção da subjetividade homoafetiva. In: VIEIRA, Tereza Rodrigues (Org.). **Minorias sexuais: direitos e preconceitos**. Brasília: Consulex, 2012.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: ruma a uma teoria da transposição**. Trad. de Paulo César Castanheiras e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a questão das diferenças. 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE) - No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las. Campinas: ALB Associação de Leitura do Brasil, 2007, no. 1, p. 1-19. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf>. Acesso em: 06/07/2016.

_____. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFOP, 2015.

MOORE, Carlos. **O marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão**. Trad. de Bruno Gini Madeira. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenafro, 2010.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

MOVIMENTO D'ELLAS. **Direitos humanos e contribuição à cidadania homossexual**. Rio de Janeiro: Movimento D'ellas, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói-RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004, p. 15-34.

_____. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, David dos Santos. **O grupo colcha de retalhos e a cidadania homossexual**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social), 2007. 74f. – Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da UFG, Goiânia, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/xmlui/handle/ri/4390>>. Acesso em: 25/01/2017.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NKOSI, Deivison Faustino. O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo. In: BLAY, Eva (Org.). **Feminismos e masculinidades**: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 75-104.

OLIVEIRA, Elisabete Regina Baptista de. Assexualidade e medicalização na mídia televisiva norte-americana. In: VIEIRA, Tereza Rodrigues (Org.). **Minorias sexuais**: direitos e preconceitos. Brasília: Consulex, 2012.

PARAQUETT, Márcia. Espanhol Língua Estrangeira: um objeto fundamental. **Caligrama**. Belo Horizonte: UFMG, v. 3, nov. de 1998, p. 117-128.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 29-57.

PEREIRA, Amílcar Araújo. Relações étnico-raciais na história e no Brasil. In: PEREIRA, Amílcar Araújo (Org.). **Educação das relações étnico-raciais no Brasil**: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. Brasília: Fundação Vale, 2014, p. 61-74.

PINHO, Osmundo de Araújo. A Guerra dos mundos homossexuais: resistência e contra-hegemonias de raça e gênero. In: **Homossexualidade, Produção Cultural e Cidadania**. Rio de Janeiro: ABIA, 2004, p. 127-134.

_____. Etnografia do Brau: corpo, masculinidade e raça na reafrikanização em Salvador. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 13, n. 1, 2005, p. 127-145.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo**: luta e identidade. Ponta Grossa: UEPG, 2013.

PÓVOAS, Ruy do Carmo. **A memória do feminino no Candomblé**: tecelagem e padronização do tecido social do povo de terreiro. Ilhéus: Editus, 2010.

PRADO, Marco Aurélio Máximo. Homofobia: muitos fenômenos sob o mesmo nome. In: BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Disponível em: <http://www.clam.org.br/pdf/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 18/01/2017.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório de Desenvolvimento Humano – Brasil 2005**: Racismo, pobreza e violência. São Paulo: Prima Página, 2005. Disponível em: <<http://www.undp.org/content/brazil/pt/home/library/rdhs-brasil/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2000141.html>>. Acesso em: 06/07/2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 02/02/2016.

REZENDE, Cláudia Barcellos; MAGGIE, Yvonne. Raça como retórica: a construção da diferença. In: REZENDE, Cláudia Barcellos; MAGGIE, Yvonne (Orgs.). **Raça como retórica**: a construção da diferença. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 11-25.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **Introdução à fenomenologia**. Campinas: Edicamp, 2003.

SANDERS, Patricia. Phenomenology: A New Way of Viewing Organizational Research. **The Academy of Management Review** 7. New York: Academy of Management, 1982, no. 3, p. 353-60. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/257327>>. Acesso em: 06/07/2016.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 35-64.

SANTOS, Diego Junior da Silva et al. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press de Ortodontia e Ortopedia Facial**. Maringá: Dental Press Editora, vol.15, n. 3, 2010, p. 121-124. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf>>. Acesso em: 28/12/2015.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001, p. 97-114.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.

SANTOS, Mônica Regina Nascimento dos. Multiculturalismo revolucionário!?: uma análise ontológica do sujeito híbrido pós-colonial. In: XXV CONGRESSO INTERNACIONAL ALAS. 2011, Recife. Anais. Recife: ALAS, 2011.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

_____. **Educação**: um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SCHIAVO, Márcio Ruiz; MOREIRA, Eliesio N. **Glossário social**. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

SILVA, Antonio Ozaí da. Pedagogia libertária e pedagogia crítica. **Revista Espaço Acadêmico** [online]. Ano IV, n. 42, nov./ 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/042/42pc_critica.htm>. Acesso em: 19/01/2016.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. Tese de doutorado (Programa de Pós- Graduação em Educação), 2008. 292f. – Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, 2008. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese_Katia_Augusta_Cordeiro.pdf>. Acesso em: 06/02/2016.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. Uma explosão de cores: sexo, sexualidade, gênero e diversidade. In: VIEIRA, Tereza Rodrigues (Org.). **Minorias sexuais**: direitos e preconceitos. Brasília: Consulex, 2012.

SOUZA, Jessé. **A modernização seletiva**: uma reinterpretação do dilema brasileiro. Brasília: UnB, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VECCHIATTI, Paulo Roberto Iotti. Minorias sexuais e ações afirmativas. In: VIEIRA, Tereza Rodrigues (Org.). **Minorias sexuais**: direitos e preconceitos. Brasília: Consulex, 2012.

VIANNA, Nildo. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru: Edusc, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu

disponho-me a participar da pesquisa AFROBIXAS: NARRATIVAS, VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE NEGROS HOMOSSEXUAIS SOBRE SEU LUGAR NA SOCIEDADE, orientada pelo Professor Doutor Raimundo Márcio Mota de Castro, sob a responsabilidade do mestrando Pedro Ivo Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, em nível de mestrado acadêmico, da Universidade Estadual de Goiás – UEG.

Declaro estar ciente dos objetivos do estudo e que minha participação é voluntária, tendo liberdade para desistir durante o processo de pesquisa, caso venha a desejar, sem qualquer risco de penalização.

Permito ao pesquisador a gravação, transcrição e arquivamento de meus relatos para fins de pesquisa científica, tanto atual como posteriores, e estou informado(a) sobre o fato de que meus dados pessoais e identidade de participante não serão revelados.

Caso sinta necessidade de contatar o pesquisador durante ou após a análise da entrevista cedida, poderei fazê-lo pelo telefone: (61) 99655-8625; ou por meio do e-mail: pi.silva@gmail.com.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo desta, podendo debater a respeito do estudo realizado com o pesquisador.

Brasília, _____ de _____ de 2016.

Narrador

Pedro Ivo Silva

Pesquisador

APÊNDICE B - Transcrição das narrativas dos participantes

Malcolm

Data: 12/04/2016

Idade: 23 anos

Profissão: professor de Inglês (graduado em Letras - Inglês pela UNIP)

Residência: Guará I – Brasília/DF

Bom, pra eu falar sobre a minha trajetória acadêmica e como minhas identidades me influenciaram no ambiente acadêmico, eu teria que falar da minha vivência por completo. Eu nasci na periferia de Brasília, nasci na Ceilândia e minha família foi nômade em Brasília.

A gente mudou várias vezes, a gente foi [pausa]; a gente sempre permaneceu na periferia e só agora a gente t no centro [pausa], mas houve um momento, a maior parte da minha vida, que eu morei muito fora até mesmo da periferia do DF, eu morei em Goiás, no Valparaíso, e no Valparaíso [pausa], primeiro eu estudava aqui no centro, mas quando me mudei pro Valparaíso, por ser muito distante, eu tive de mudar de escola também e esse processo foi muito [pausa], muito chocante pra mim.

 até meio chocante lembrar agora porque eu tive péssimas experiências na escola. Então, quando eu fui pro Valparaíso, eu tive esse choque de realidade; eu encontrei com várias outras pessoas que eram muito diferentes de mim, que tinham tido uma educao diferente da minha, e eu tive de estudar numa escola que era particular, meus pais não tinham muita opo, a gente tinha a escola pública, que era muito sucateada no Goiás, tinha a opo de estudar no centro, mas a gente não teria dinheiro pra isso, e tinha a opo de uma escola particular, que era, assim, não muito cara, mas não muito boa, e eu tive de ficar nessa escola.

Apesar disso, apesar de não ser tão cara, era uma escola que, de certo modo, abarcava parte do que seria a elite do Valparaíso [risos], sabe? É uma escola, assim, um lugar pequeno. O Valparaíso sendo um lugar pequeno, qualquer escola particular já é alguma coisa, apesar de não muito boa. Aí eu entrei nessa escola, que tinha muitas pessoas brancas, e eu [pausa], claro, teve vários momentos que eu percebi homofobia, que eu percebi [pausa], quer dizer, eu não tinha essa palavra na cabeça, n? Mas eu sentia homofobia, sentia racismo, e tive vários problemas com *bullying* e tal.

 [pausa] daí eu tinha essa [pausa], essa experiência de *bullying* na escola; em casa eu já começava a me sentir uma ‘bixa’ [risos], então tinha um certo preconceito dos meus pais, que ainda era velado, mas no caso, assim, ainda era velado no caso do meu padrasto – eu moro

com meu padrasto e minha mãe –, mas no caso da minha mãe era um pouco mais explícito, tipo ela falava umas coisas assim ‘ah, você [pausa], você – sei lá – coloca a comida pro cachorro parecendo uma menina!’, sabe? [pausa] Umas coisas assim meio nada a ver [risos].

Daí, ao mesmo tempo quem tinha essa vivência do *bullying* na escola, eu tinha a homofobia no... com a minha mãe [pausa] e minha mãe e meu pai são separados há muito tempo já. Vez ou outra eu ia ver meu pai na Ceilândia, ele ainda mora lá, e com meu pai é que eu tive o primeiro estalo, assim, do que era racismo, que foi quando eu realmente entendi que existia alguma coisa diferente em mim, indesejável, assim, é [pausa] eu tava [pausa], eu tava num ‘pesque e pague’ com alguns outros irmãos; minha família é multirracial. Então, meu pai se casou várias vezes; minha mãe é negra. Meu pai se casou com mulheres brancas; minha mãe é negra. Ele teve um filho negro, que sou eu, e os demais, é [pausa] tem mais um que é negro, apesar de ser filho de uma mulher, assim, eu acho que ela nem pode ser considerada negra de fato porque [pausa], não pela questão do colorismo, porque a pele dela, sim, é muito clara, mas porque ela não tem mesmo os traços, assim, ela tem [pausa], ela tem pouquíssimos traços negros e eu acho que ela não se vê como negra, acho que ela se vê mais como índia do que como negra. Enfim, aí meu pai teve, além de mim, esse outro filho, que é mais [pausa], tá nessa confusão entre índio e negro e tal e branco, e os demais são brancos. E nesse pesque e pague – meu pai, conversando com a minha madrasta sobre o cabelo dos filhos – minha madrasta perguntou pra ele ‘você acha que o cabelo da Samara vai ficar mais liso com o tempo?’, porque ela era muito criança ainda e [pausa]. Aí ele falou ‘não, claro que o cabelo dela vai ficar liso, porque todos os meus filhos têm cabelo liso!’ [risos]. Aí eu fiquei assim [pausa], eu tinha 14 anos na época e acho que deu um estalo assim né? Antes eu não tinha o [pausa]; eu não tinha a criticidade ainda pra assimilar isso, mas, enfim, com 14 anos deu pra entender o recado, né? Aí, enfim, eu sei que fiquei muito chateado com essa história e pá e eu voltei pra casa. Eu não contei pra minha mãe, mas eu tava abstraído, né? [pausa] Essa sensação de inadequação [pausa longa].

Bom, eu terminei o ensino médio muito pouco depois disso, porque eu sempre fui adiantado duas séries, então quando isso aconteceu, eu tava no 2º ano, e eu terminei o 3º ano com 15 anos, muito novo. Daí, com 15 anos, por conta de todas essas vivências, todas essas experiências que me deixavam uma pessoa muito insegura, eu não me sentia emocionalmente preparado pra entrar na UnB, inclusive eu ouvia relatos, assim, de que os trotes eram tenebrosos e eu ficava assim ‘caramba, eu vou sofrer muito nessa universidade, tipo eu já não tô conseguindo lidar com o que eu tô vivendo agora, imagina num ambiente universitário, que tem

gente muito mais rica do que onde eu tô estudando agora, tem gente muito mais inteligente’, enfim, muito mais [pausa], né? E aí eu decidi que, porque eu não me sentia emocionalmente preparado e nem intelectualmente preparado e nem financeiramente preparado pra ir pra UnB, até porque eu queria fazer Cinema e Cinema seria um curso que ia precisar de equipamento, que ia precisar [pausa]; ia precisar de um computador melhor, ia precisar, enfim, que eu [pausa]; se eu fizesse na UnB, eu precisaria [pausa]; se eu fizesse o curso na UnB eu precisaria pegar duas conduções porque eu morava no Valparaíso, então por toda essa dificuldade eu decidi que a UnB não era a melhor opção pra mim na época. Aí quando eu já tava terminando o 3º ano eu resolvi que eu queria fazer um outro curso que me daria a possibilidade de, depois de empregado, fazer Cinema, porque naquele momento eu não tinha condição.

Daí eu sempre gostei de línguas, eu sempre fui muito bom em línguas, e eu resolvi fazer Letras, mas eu não quis fazer na UnB, eu resolvi fazer na UNIP, porque o vestibular ia ser mais prático, era próximo da minha casa, quer dizer não era exatamente próximo da minha casa, mas pelo menos eu teria que pegar só uma condução [risos] e já tava bom o suficiente. E aí eu fiz o vestibular e entrei na UNIP, era uma graduação *stricto sensu*, de três anos e acho que nem tem mais uma de três anos; fiz uma graduação *stricto sensu* e a proposta dessa graduação era que você estudasse nos três primeiros anos Letras-Português e, no último, ano, que seria o quarto ano, você pudesse fazer um bacharelado em Tradução.

A minha experiência, até então, não me dava um referencial positivo de professor, porque eu já tinha sofrido inclusive homofobia de professores na escola, então eu não tinha engajamento, assim, com a profissão. Eu não me via exercendo a profissão de professor; eu queria ser tradutor. Então o meu plano era fazer esses três anos. Se tudo desse errado eu seria professor, mas teoricamente eu seria tradutor [risos]. Pra esse quarto ano existir, tinha que ter um *quórum* na universidade e não teve, então eu só fiz esses três anos e foram três anos bem cheios de revoluções da minha vida, cheios de estalos, porque como eu entrei muito novo, entrei com 15 anos, eu tava me formando enquanto pessoa ainda, né? [pausa] Eu tava muito novo. E nos primeiros semestres eu era o ‘aluno CDF’, super dedicado e tal, mas com 17 anos pra frente eu comecei a trabalhar e comecei a ter mais um pouco de renda e mais de liberdade.

Aí com 17 anos eu consegui um emprego que me dava até certo *status*: eu comecei a trabalhar pro Consulado Britânico, aqui em Brasília, e eu comecei a ter mais dinheiro, aí eu comecei a ir mais em boates. Na verdade, foi o período em que eu descobri as boates e que eu fui me acostumando a ideia de ser *gay* na época, né? [pausa] De ser ‘bixa’, eu diria, né? [pausa] Eu estava me entrosando com esse movimento LGBT e pouco tempo depois, mais ou menos

com 18 anos, eu falei com minha mãe que eu era *gay*, e foi um choque em casa, foi super constrangedor, assim, pros meus pais, quer dizer, meu padrasto teoricamente ainda não sabe, eu contei pra minha mãe só. Minha mãe ficou super chateada, chorou muito tempo etc., então essa foi uma coisa que me distanciou dos meus pais. Hoje em dia eu consigo ter mais retórica pra rebater argumentos preconceituosos deles, então a gente está se tornando um pouco mais próximos a partir do meu fortalecimento, mas naquele tempo a gente se tornou muito distante por causa dessa identidade que estava sendo criada em mim. Isso foi com 18.

Pouco tempo depois, eu terminei a faculdade, já que era de 3 anos – entrei com 15 e terminei com 18 – aí logo em seguida era pra eu fazer esse curso de 1 ano e ser bacharel de tradução, mas não houve *quórum*, e eu já engatei numa Pós, mas na Pós eu não me identificava [pausa]. Era um ambiente extremamente elitista, porque eu fazia Pós por uma universidade do Rio, que mandava professores pra Brasília uma vez por mês – e eram professores qualificados, era uma universidade relativamente cara – então eu não me sentia nem “abraçado”, assim, dentro do ambiente, mas eu fui quase até o final, aprendi o que eu devia ter aprendido, mas eu não quis pegar o título. Realmente não me interessava o título; me interessava o conhecimento que a universidade podia me proporcionar.

Esse foi o momento entre 20 e 21 anos em que eu comecei a namorar e eu comecei a me envolver afetivamente de uma maneira mais profunda com outras pessoas, porque até então eu nunca tinha tido namorado e tal. O meu primeiro namorado era negro, mas logo depois dele, depois dessa experiência frustrada, e considerando que eu tinha mais dinheiro, eu estava indo mais pro centro do que ficando próximo dos meus, eu comecei a me envolver mais com pessoas brancas, e eu não tinha raciocinado sobre isso; eu não tinha consciência de classe, de raça, então eu ia pras festas do centro nos fins de semana e ficava com essas pessoas brancas e eu percebia que eu não era tratado da mesma maneira na boate. Eu sentia um estranhamento, uma intuição de que algo diferente havia em mim, mas eu não conseguia pensar no que seria. Os meus relacionamentos seguintes foram com pessoas brancas, assim, os próximos três, quatro, cinco relacionamentos, e eu sempre me sentia sozinho, eu continuava me sentindo sozinho, e ficava nesse processo: ‘o que será que existe de errado?’; ‘será que eu tô fazendo tudo certo?’; ‘é alguma coisa da minha personalidade?’; ‘é alguma coisa do meu corpo?’; ‘é o quê, enfim, que faz eu me sentir sozinho?’.

Durante essas reflexões pós-balada e pós-relacionamento, uma foto minha foi postada numa página na Internet. Era uma foto minha que foi tirada na balada e eu já tava com o *black power* – mas eu tenho que contar a história do *black power* depois porque senão eu me perco

[risos]. Essa minha foto com o *black* foi postada na Internet, numa página de cabelos cacheados e crespos, e essa página tinha um engajamento político, e depois disso, várias pessoas negras começaram a me adicionar. No período em que essa foto foi postada, um amigo meu que era das Sociais, da UnB, me questionou: ‘Malcolm, você viu aquele menino que você tava pegando hoje? Ele era muito branco!’. E eu falei: “Tá, mas e daí?” Ele: “Você não percebeu que você só fica com pessoas brancas?”. Ai eu: “ah, não sei se isso é verdade” [pausa]. Aí eu comecei a ficar meio, assim, chocado com isso né, porque era uma [pausa], é uma afirmativa muito forte, né? Pra quem não tem consciência de raça, foi uma afirmativa muito forte. De todo modo, ele provocou uma reflexão que desembocou numa consciência mais abrangente.

Como nesse mesmo interim essas fotos estavam rolando no Facebook e essas pessoas estavam me adicionando, foi quando eu percebi que eu não estava próximo de pessoas negras. Eu via a lista do meu Facebook e via pouquíssimos rostos negros, e aí eu resolvi que eu ia adicionar todo mundo [risos]. Eu adicionei todo mundo que era negro e que eu tava percebendo que podia me agregar, podia me trazer um ponto de vista diferente, que eu não tinha tido ainda. Com essas pessoas, por meio da militância na Internet, com essa galera que eu tive uma aproximação política, de moderada a forte, eu comecei a entender mais as relações raciais brasileiras. Eu fui entendendo por que meus relacionamentos eram complicados; eu fui entendendo problemas na minha casa, a fala do meu pai; problemas na universidade, na escola; e tudo foi se “escurecendo” pra mim, né? A partir desse momento que meu amigo falou “você só fica com pessoas brancas”.

Aí eu entendi toda essa problematização sobre o meu cabelo, porque meu cabelo sempre foi uma parte, assim, muito forte na minha identidade. Até o meu sexto ano na escola, eu raspava o cabelo, porque eu estudava numa escola militar, mas eu percebia que os outros meninos brancos tinham cabelo baixo, mas tinham [pausa]. Mas o meu não podia ser nem baixo; o meu tinha que ser raspado, completamente raspado, e eu achava aquilo esquisito e, uma vez ou outra, eu questionava a minha mãe “por que você raspa meu cabelo?” e ela falava que era porque achava mais bonito; que raspado era mais bonito. Eu dizia “mas eu quero deixar crescer!”; e ela dizia “não, raspado é mais bonito e é sempre raspado”.

Enfim, corta para os meus 17-18 anos, em que eu tava me entendendo como *gay*, e tava no Consulado, e chegou um momento que eu comecei a ficar de saco cheio do meu trabalho mesmo, porque não tinha nada a ver comigo, era uma parada muito administrativa e eu sempre fui mais expansivo [faz gestos circulares com as mãos], e eu comecei a ter um espírito mais rebelde assim dentro do trabalho. Existia muita pompa em relação ao emprego: “nossa, você

trabalha no Consulado Britânico, você trabalha de terno e gravata!”. Eu comecei a quebrar essas coisas porque eu não aguentava isso, eu achava chato mesmo. Aí eu comecei a andar de tênis de corrida, tipo eu ia de terno e tênis de corrida porque eu realmente não dava a mínima [risos] e eu deixava a gravata solta, chegou um momento que eu deixei de ir de gravata e eu falei: “não, eu nunca deixei meu cabelo crescer, acho que agora vou deixar”. E aí comecei a deixar o cabelo crescer e não tinha a menor noção de como cuidar dele, então ficou uma coisa engraçada assim, né? Porque meu cabelo é muito volumoso, seco e muito crespo. Então, quando ele começou a crescer, e sem cuidado, ele começou a ficar emaranhado mesmo, bagunçado, desleixado, né?

Se o cabelo crespo já tem esse estigma do desleixo pras pessoas brancas, no meu contexto ele era visto com ainda mais desleixo, como uma forma ainda mais pungente de desleixo porque eu não estava cuidando e porque eu estava num ambiente elitista. Mas, assim, com o tempo eu fui aprendendo a lidar com ele, né? Antes de deixar ele crescer, uma das motivações pra deixar ele crescer era que eu tinha alisado ele, e como eu tava no Consulado, era muito certinho, eu estava sendo muito certinho e me sentia inadequado, então eu alisei o cabelo e ficou horrível! [risos] As pessoas riam de mim, faziam chacota, caricatura. Essa foi a minha motivação para ter o *black power*. Aí eu deixei o *black power* crescer e houve muita resistência por parte da minha mãe e por parte do meu chefe. Ele falava quase todos os dias que eu devia cortar o cabelo; quase todos os dias. Ele trabalhava no Rio, mas ele coordenava Brasília, e todo dia pelo telefone, pelo Nextel, ele falava “você já cortou o cabelo?”, mas enfim, ele não tinha como saber [risos]. E como ele trabalhava lá e ele não me via, eu deixava crescer mesmo porque ninguém ia me observar, nem o chefe [risos]. Aí fui deixando crescer, fui deixando crescer [pausa]. Era engraçado porque eu recebia pessoas muito importantes, tipo o embaixador da Austrália, e lá estava eu com meu cabelo emaranhado, gravata solta, tênis de corrida [risos]. E aí meu chefe começou a ficar desesperado e falava todo dia pra eu cortar o cabelo, até que eu falei “tá vou cortar o cabelo se você pagar”; aí e ele falou “tá, tira dinheiro do caixa, mas corta!”. Aí eu tirei dinheiro do caixa e cortei, mas não cortei completamente; fui num salão, que tinha sido muito bem recomendado, que tinha alguma experiência com cabelo afro e deixei num corte, assim, aceitável, asseado, mas ao mesmo tempo minha identidade permanecia enquanto negro.

Toda essa história em relação ao meu cabelo, tudo o que eu fui vendo em relação a ele: tapas na escola (algumas crianças deram tapa e riram dele); já me mandaram comprar xampu, condicionador etc. e tal, toda essa narrativa comum, né? [pausa] Depois desse momento das páginas e do estalo que recebi do meu amigo, eu consegui refletir sobre esses momentos

anteriores; a partir do estalo que eu adquiri consciência de classe, de raça – por também ter me cercado de pessoas parecidas comigo –, e pelo Facebook eu entrei em contato com o Afrobixas, que me chamou pra entrar no coletivo, me adicionou no Facebook, mas eu ainda não tinha ido em nenhum coletivo, em nenhuma das reuniões do coletivo, até que eu encontrei alguns dos membros no Carnaval (eu reconheci os rostos deles pelas fotos do Facebook), aí eu me aproximei deles e a gente conversou e eles falaram quando seria a próxima reunião e me convidaram pra ir, me animei mais pra ir, fui e agora tô em contato com eles, tô mais próximo, assim, tô na militância presencial, porque até agora tinha sido *online* só.

O curioso do Afrobixas é porque, logo no primeiro dia foi chocante pra mim, porque eu nunca tinha visto tanta ‘bixa’ preta empoderada no mesmo lugar. Você entrar num lugar assim e olhar a sua volta todo mundo preto, todo mundo ‘bixa’ é muito, não sei, é muito apoteótico! *[risos]* É uma parada catártica, sabe? *[pausa]*. Você espera ter, né? *[pausa]* Esse sentimento de adequação – todo mundo espera ter um sentimento de adequação –, então eu me vi adequado finalmente em algum lugar. E aí eu conheci os meninos, a gente super se entrosou, agora tô entrando na coordenação e a gente está aí *[pausa]*. O coletivo tá se desenvolvendo, ao mesmo tempo em que eu tô me desenvolvendo enquanto negro; tô me sentindo mais negro, mais ‘bixa’, mais *[pausa]* finalmente preparado pra agora encarar uma UnB.

O que eu carecia antes era de preparo emocional, físico, intelectual e financeiro. Eu acho que intelectualmente agora eu já tô mais preparado porque eu já *[pausa]*, assim, são consequências; é uma corrente, se o seu emocional tá bom *[pausa]*, quer dizer, primeiramente você precisa do financeiro, né? Você precisa ter dinheiro pra comer, você precisa das suas necessidades básicas atendidas, você precisa morar perto da sua universidade, você precisa ter acesso ao lazer e tal. Então essas minhas necessidades já estão sendo preenchidas porque minha família também, durante todo esse período, conseguiu ascender socialmente, então a minha necessidade financeira já está abarcada. Logo em seguida, por conta também dessa necessidade financeira suprida, eu consigo melhorar meu emocional e, por conta do meu emocional suprido com as “afrobixas”, eu consigo melhorar meu intelectual; é uma cascata *[pausa]*.

Agora eu quero entrar na UnB porque eu quero fazer Cinema; meu sonho sempre foi fazer Cinema. Eu não fiz Cinema antes porque eu não tinha dinheiro. Fiz Letras, consegui dinheiro, agora sou professor *[pausa]*. Ah, sim! Esse foi outro ponto de virada na minha vida *[pausa]*. Depois de ter saído do Consulado eu me vi sem emprego e eu resolvi arriscar ser professor e, depois de arriscar, eu me senti super contemplado na profissão. Era uma resistência pra ser professor não que partia de mim, eu entendi que partia dos outros; partia de falarem “ah,

você vai ser professor? Mas professor ganha pouco!” ou “ah, você vai ser professor, mas você vai ser mais o quê?” ou “ah, mas você só vai dar aula, não vai fazer outra coisa?”. Eu acho que foi todo esse discurso que foi montado em volta de mim que me impedia de ver a profissão de professor como algo nobre. Hoje eu vejo, depois da universidade, então agora eu acho que as coisas todas vão confluir num mesmo objetivo: eu me vejo fazendo Cinema, mas eu me vejo ensinando por meio do cinema. Então eu tô a fim agora de concluir esse processo que eu comecei lá com os 14 e que eu ainda não terminei.

Danilo

Data: 14/04/2016

Idade: 21 anos

Profissão: estudante de Letras – PBSL (UnB)

Residência: Taguatinga – Brasília/DF

Quando eu ingressei na universidade, foi um passo muito importante na minha família porque eu sou o mais novo de 5 filhos, eu tenho 21 anos, e a minha irmã mais velha tem 40, então são 19 anos de diferença, e eu fui o primeiro da família a ingressar numa universidade federal, então foi um *boom*, né? [pausa] Foi algo que nunca tinha acontecido, porque vida de preto, né? Eles renegam tudo a gente, inclusive escolaridade.

Por ser o filho mais novo eu sempre tive essa carga de não frustrar minha mãe, então eu sempre fui o aluno nota 10... Não nota 10 porque eu sempre fui muito atentado. E aí quando eu ingressei na universidade, foi um *boom* na família porque ninguém nem pensava sobre a possibilidade de ingressar numa universidade, numa faculdade, qualquer coisa que seja, talvez nem pensasse em concluir um ensino fundamental, que é o caso dos meus irmãos, que só depois que eu entrei numa universidade foram terminar os estudos e tudo mais.

Quando eu ingressei na universidade, que é aquele espaço que a gente pensa que é um *American Pie* da vida, que é libertinagem e tudo mais, pra mim não era porque, aos 18 anos de idade, eu não tinha contatos afetivos, não era muito ligado a isso, e eu tinha muito aquela coisa de me preservar [pausa] por conta da questão da minha mãe, porque como eu não podia frustrar ela em alguma coisa, também não podia ser homossexual. Apesar de que eu sempre soube dessa minha sexualidade, eu me identificava como assex porque eu sabia da minha homossexualidade, mas como eu não exercia – e também não saía com mulheres, não saía com homens –, então eu pensava ‘sou assex’, também por medo, né? [pausa] Por medo de ser violentado na rua, porque em 2013 a homofobia estava muito grande, e sempre ficou aquele caso da Paulista na cabeça de todo mundo no Brasil, de poder ser violentado com uma lâmpada na cabeça, então, assim, já sou preto, ainda mais viado, então acabou. E aí, depois de muito tempo assim, eu comecei a ter contato com pessoas não negras, um contato melhor, que nunca tinha acontecido, em que eu fui conseguindo aceitar essa sexualidade. Primeiro foi com um perfil *fake* no Facebook como uma pessoa branca [pausa]. É muito rico porque, nossa! Eu usava uma pessoa branca [pausa longa], mas por que eu usava uma pessoa branca? Será que é por causa da minha autoestima?

Então no começo do ano eu tive uma relação muito marcante na minha vida. Rolava muita identificação, muita empatia, o famoso "o santo bateu". Eu percebi toda essa identificação por causa da nossa estética/aparência, dos nossos posicionamentos políticos; todos os nossos pensamentos eram complementares, o que geralmente não ocorre numa relação inter-racial. Conversávamos sobre infância, adolescência, sobre a vida e me parecia que ele era uma cópia minha. As relações virtuais através dos *fakes* brancos-héteros-másculos-ABNT e os problemas em relacionamentos passados inter-raciais eram os mesmos; questões familiares, enfim... Concluímos que a vida de preto viado segue sempre o mesmo caminho: não afetividade e baixa autoestima.

Quando eu ingressei na universidade, eu não tinha esse posicionamento político que eu tenho hoje, não era politizado, não pensava sobre a questão racial, não pensava sobre questões LGBT, enfim, era só mais uma que estava ali [*pausa*]. Eu nunca tinha feito esse pensamento comigo mesmo da minha raça e da minha sexualidade. Eu nunca tinha feito essa associação de “qual o meu lugar no mundo enquanto negro, enquanto ‘bixa’?”; “o que sou eu?”. Eu fui refletir sobre ser negro e ser ‘bixa’ quando eu estive no Negras Vidas e eles promoveram uma roda, que se eu não me engano o tema era “entre o objeto e o animal”, que era sobre a objetificação do corpo do homem negro *gay*, e da animalização do homem negro *gay*. Até então eu via outros negros *gays* na rua, mas assim ok, né, não era algo politizado, algo que me causasse uma reflexão. Então quando eu vi, na UnB, universitários negros como eu, ‘bixas’ como eu, naquele ambiente, discutindo essas questões, eu falei “nossa, gente!”; tipo deu aquele *boom* [*estala os dedos*], né? “Por que eu nunca tinha pensado sobre isso antes?”. Assim, eu não pensava sobre objetificação, a questão do afeto, violência, ancestralidade, a minha negritude [*pausa*]. Hoje eu me vejo assim, sabe? Hoje eu sou negro; se me perguntarem, respondo “eu sou negro”, por mais que eu antes falasse “eu sou moreno”, qualquer coisa assim, né, é porque eu não tinha essa consciência que eu tenho hoje. E aí quando eles promoveram essa roda e eu vi que eu não tava sozinho, e que muitas vezes minhas inquietações pessoais era meio que compartilhadas com eles, eu achei aquilo incrível! Foi algo muito bom. A partir dessa roda de conversa na UnB que surgiu o Coletivo Afrobixas.

Ser a “bixa preta” na universidade, ainda mais eu, por mais que eu me vista como “heterozinho” – como o pessoal no coletivo me chama de heteronormativo –, assim, eu tenho 1,90m de altura quase, não sou gordo nem magro, assim, posso [*pausa*] tentar falar que sou um padrão, né? Tipo assim, um negro de 1,90m de altura, meio que com corpo padrão, e aí quando ele abre a boca, sabe, é a “bixa”, é “viado”, é o efeminado, sabe? [*pausa*] Assim, causa aquele

estranhamento. Muitas vezes, na universidade, assim, sempre tive relacionamento muito bom com professores, com colegas, tudo mais, mas muitas vezes eles me tratavam assim: como aquela “bixa” caricata, aquela “bixa preta” que tá na mídia, aquela “bixa” que tá lá pra divertir, aquela “bixa” barraqueira, aquela coisa toda. Como eu não era ligado a essas questões de representatividade sobre a minha consciência, então quando me chamavam de “Vera Verão” na rua, eu achava o fim! E hoje se falam “olha a Vera Verão”, eu falo “Vera Verão, sim, e você? E se eu for te ofender eu vou te chamar de quê? De Paulo Gustavo, a ‘bixa’ que foge da questão LGBT?”. Então, assim, muitas vezes eu fui tratado dessa forma, como aquela “bixa” caricata, aquela “bixa” engraçada. Não que seja de tudo ruim, porque nunca me causou essas coisas assim mais na pele, de sentir uma homofobia na pele, sofrer um racismo na pele. Eu falo assim, aquele racismo tipo questões de agressão e por homofobia eu nunca sofri, mas a violência verbal, estranho seria se não recebesse, né? A “bixa preta” de 1,90m, andando pela rua e dando o *close*, seria estranho, né? *[risos]*

O meu ingresso na universidade foi muito bom porque foi um momento de ocupação, né? Como sempre, escolaridade, questões básicas pra gente que é preto sempre foram negadas, então quando a gente ingressa, quando um preto ingressa na universidade, é questão da ocupação que causa inquietação, que causa aquele estranhamento, porque aquele universo que é cheio de gente rica, cheio de gente branca, gente “padrãozinho”, e tipo assim chega um monte de preto, que tá lá reivindicando seus direitos, que tá lá se colocando em paridade, causa estranhamento, e é muito bom por isso. Você pode sofrer uma violência, uma agressão, mas é o momento em que você se fortalece, porque você pode tá sozinho ali; pode tá numa sala com 40 pessoas brancas, mas você sabe que o seu posicionamento de estar lá é a resistência. Então, você ser “bixa”, você ser negra é resistência *[pausa]*, principalmente na universidade, que é esse espaço de liberdade, de democracia, de que você faz o que você quiser, mas não é isso tudo também porque a gente sofre homofobia sim, a gente sofre racismo sim, a gente sofre *N* violências, mas *ok*; nunca sofri e espero não sofrer porque não é algo que a gente deixa barato. Como meu ingresso na universidade é uma questão de luta dos meus ancestrais, eu resisto também por questão de luta; de tá fazendo valer tudo aquilo que meus ancestrais fizeram pra que eu estivesse lá.

Então, quando o Coletivo surgiu, éramos, se não me engano, 16 pessoas na roda de conversa e assim isso foi em novembro, e em 6 meses, sei lá, hoje a gente já tem 100 pessoas num grupo, né? *[pausa]* Cem “bixas pretas” que estão lá se conscientizando, se politizando. Assim como eu não era politizado, não era ligado a essas questões, muitas outras ainda não têm

acesso, não têm essa consciência, e a gente tá nesse coletivo é pra isso, pra provocar essa consciência, né? De você tá se colocando como uma “bixa”, como negra, e tá na luta, tá resistência, porque é muito difícil você ser “bixa” na periferia [pausa], sabe? É muito fácil a gente usar o nosso batom, usar saia, usar isso, usar aquilo, sabe? Tá quebrando aquele padrão de masculinidade no centro, sabe? Tá na universidade, aquela coisa toda; mas se eu saio de batom na minha “quebrada” [pausa], é muito pesado, sabe? É o momento que eu vou sofrer um tipo de agressão. O mínimo que eu vou receber é tipo assim “viado!”; o mínimo do mínimo [pausa]. Posso ser morto por estar usando um batom, usando uma saia, por tá quebrando com toda essa carga, né? E aí a gente provoca, né? A gente tenta trazer essas pessoas da periferia pra junto da gente porque, por exemplo, como eu ingressei na universidade e só depois de N anos, a minha família [pausa], a gente tá se mostrando pras pessoas que tão na periferia, pras “bixas pretas” que a prostituição, o caminho das drogas – essa coisa toda pesada que a gente vive na periferia –, que não são a primeira oportunidade. É muito rico pra gente tá tirando um coletivo que surgiu na universidade e tá levando pra periferia [pausa]. É isso, sabe? É mostrar que tudo aquilo que é do nosso cotidiano não é a nossa primeira opção.

Gabriel

Data: 14/04/2016

Idade: 26 anos

Profissão: desempregado (recém-formado em Serviço Social – UnB)

Residência: Vicente Pires – Brasília/DF

Eu cresci em uma casa super cristã, com uma mãe testemunha de Jeová, muito louca e psicótica por religião e eu nunca tive muito essa abertura pra ser quem eu era. Na verdade, eu não sabia quem eu era, né; eu era um ser no universo, mas não sabia muito bem quem eu era, até porque eu vivia em um monte de moldes que diziam como é que eu tinha que ser e pra mim aquilo era a verdade absoluta da vida, né; que eu era daquele jeito porque eu tinha que ser daquele jeito. Durante a minha infância e adolescência eu não tive muita dificuldade quanto à negritude e nem minha sexualidade até porque eu não exercia nenhuma das duas porque eu era um ser no universo que não tinha essa liberdade e nem esse entendimento.

Acho que minha história começou mesmo no espaço universitário, que foi quando eu comecei a ver outras pessoas além daquelas pessoas que eu conhecia; comecei a ter contato com outras vivências; comecei a me conhecer e a tentar criar uma identidade. Até eu entrar na universidade eu não sabia quem eu era nem como eu era; eu nunca tinha visto meu cabelo enrolar porque eu não deixava meu cabelo crescer [*risos*], eu não sabia como era meu cabelo. Eu não tinha muito essa questão de me identificar como negro nem como *gay*, até porque até a universidade eu não tinha tido essas experiências. Aí na universidade, aquele mundo novo maravilhoso; todas aquelas milhares de pessoas pra te fortalecer; todo conhecimento e abertura da mente [*pausa*]. Foi um processo bem complexo também porque ao mesmo tempo que eu tinha toda essa abertura no ambiente universitário, em casa eu continuava sendo somente mais um ser no universo, comum; não podia ser diferente porque isso era considerado rebeldia [*pausa longa*].

Não sei bem qual foi assim o momento que aconteceu de eu me tornar quem sou nem como determinar isso, mas enquanto negro *gay* na universidade eu fui me construindo com os coletivos. Eu até falo que a matéria que eu mais me empenhei, que eu mais gostei na universidade foi o movimento estudantil, né; melhor matéria de todas [*risos*]. Desde sempre eu me envolvi no movimento estudantil, nas decisões do centro acadêmico, trabalhava com uma professora que dá aula de movimentos sociais, então eu tive aproximação com os movimentos sociais também, todo esse rolê político; fiz parte da ANEL, tenho uma aproximação política com o PSTU, enfim, minha reconstrução pessoal se deu com base nesses movimentos e dentro

desses movimentos que eu achei espaço pra poder construir essa minha identidade, da pessoa que eu realmente sou hoje, lindo, maravilhoso, preto, “bixa”, “bixérrima” [risos]. Dentro desses movimentos que eu fui ganhando forças de saber até como explicar aquilo que estava acontecendo comigo porque antes eu não sabia, tipo assim, eu era uma coisa diferente, que eu tinha medo na minha cabeça, mas eu não sabia explicar aquilo porque eu não tinha conhecimento nenhum e não sabia como explicar o que eu queria ser, muito menos se eu fosse o que eu era, então era uma coisa bem complexa. Dentro da universidade eu tive essa oportunidade, essa coisa incrível e maravilhosa de começar a ser vida louca assim [risos]; de conhecer várias pessoas, de ficar com várias pessoas, e eu acho que esse processo de construção é um processo muito interessante. Apesar de não ter um molde, é uma coisa que vejo também com outros amigos que chegam num ambiente universitário da mesma forma e lá encontram esse espaço.

Dentro dos movimentos da universidade também não tinha muito isso de ser negro e gay. Era o Movimento LGBT ou o Movimento Negro – eu fiz parte do Afroatitude, que é um coletivo negro; fiz parte das construções dos movimentos LGBT, a gente tentou construir vários movimentos –, era sempre assim uma coisa meio dividida: no Movimento Negro, eu era negro; no Movimento LGBT, eu era LGBT, até que agora, né? [pausa] Participando da Semana de Consciência Negra da UnB, em que várias “bixas” negras se encontraram e falaram “nossa, ‘bixas’ negras! Vamos dar um *close* porque um *close* é um *close*!” [risos], a gente decidiu construir o Afrobixas, né? E eu tô gostando bastante porque nesse coletivo eu posso ser negro e “bixa”, maravilhoso [risos] e encontrar altas pessoas e discutir referenciais e ideologias que realmente eu me identifico, né? De pessoas negras para pessoas negras, sem aqueles negócios de, sei lá, [pausa] – pode citar nome de movimentos? [risos] – ‘Triangulo Rosa’, aqueles brancos, ricos, maravilhosos, fazendo reuniões no Balaio Café [risos]. A maioria dos meninos são periféricos, ou seja, a gente se entende, entende a vivência do outro, às vezes até sem ter que falar muita coisa a gente se entende, a gente sabe o que os outros passam; a gente se organiza nesse movimento sabendo das dificuldades que todos enfrentam na organização, na hora de marcar reunião, porque a gente sabe que não é só entrar dentro do carro e ir pra reunião pra se organizar [pausa longa].

Eu acho que o espaço universitário é um espaço muito importante porque é um espaço de conhecimento, a gente tem acesso ao conhecimento, mesmo que seja um conhecimento eurocêntrico né? A gente usa de certa forma o próprio conhecimento universitário contra a universidade, contra esse movimento, porque a gente acaba naquele espaço hegemônico se

reconhecendo e sabendo como nós não pertencemos àquele espaço; como não foram pessoas negras, não foram *gays* negros que escreveram, não foram pensadores negros que escreveram [pausa]. Durante a minha graduação eu tive uma matéria que abordava o tema de negritude, que foi ‘Pensamento negro contemporâneo’. É uma matéria super concorrida porque é uma turma só que é oferecida e ela nem era conhecida. Na verdade ela era conhecida e não tinha professor, enfim... Vários problemas. Uma das demandas do Afroatitude foi a manutenção dessa matéria. Eu acho que eu tive contato na graduação de ler autores negros e de construção negra foi só essa matéria. De movimento negro para “negros *gays*”, movimento LGBT negro, eu tive uma aproximação só com o Afrobixas, que surgiu só agora no fim da graduação, mas também tô construindo aí.

Que mais eu posso falar? A gente tá tão acostumado a pensar as coisas com base na orientação de outras pessoas que quando alguém dá o espaço de fala pra gente a gente fica assim “meu Deus, o que faço agora? O que eu falo agora? Eu tenho que parecer inteligente” [risos]. Na verdade, dentro da universidade é sempre assim, você não tem um espaço de construção livre, de você poder pensar e falar o que quer e acredita, porque você tem sempre que embasar em algum autor, ou algum professor tem que tá te orientando pra você ter credibilidade pra falar aquilo. Você não pode simplesmente falar “nossa eu estou com uma ideia muito genial e eu quero escrever um artigo sobre negros *gays*” [pausa], mas se você não tiver um professor pra te orientar, se você não tiver autores que falem sobre isso – você vai caçar no inferno pra conseguir alguém que fale alguma coisa parecida pra você ter uma citação bibliográfica no seu texto –, você é totalmente desacreditado, aquilo não existe; não existe esse saber. Isso pra quem vive em periferia é muito complexo porque não é uma coisa que a gente tem muito conhecimento. Se você vai ler uma letra dos Racionais Mc’s, gente! É tipo a realidade perfeita na análise de conjunturas, mas você não pode colocar aquilo no texto acadêmico porque nenhum autor super fodástico foi na Ceilândia relatar a realidade da periferia, então é bem complexo [pausa], mas eu tô vendo que as pessoas estão se organizando, graças a Deus, pra gerar um movimento diferente. Pelo menos no Afrobixas a gente tá tentando se organizar pra um movimento diferente, assim, de produção da gente, pra gente; de pessoas negras pra pessoas negras; de *gays* negros maravilhosos pra *gays* negros maravilhosos.

Sandro

Data: 15/04/2016

Idade: 21 anos

Profissão: Estudante de pedagogia na UnB

Residência: Ceilândia/DF

Retratar a minha realidade universitária é impossível sem caracterizar as minhas vivências. Sou um garoto preto, pobre, da periferia [pausa]. Sou filho de uma mulher que tem sete filhos, e eu caracterizo minha mãe como trabalhadora [pausa]. Durante a infância, passei por inúmeras precarizações: precarização na saúde, precarização no trabalho e precarização na educação [pausa]. Estudei até a metade do ensino fundamental em escolas públicas, nas periferias, principalmente na Ceilândia, e a outra metade do ensino fundamental, assim como do médio, eu estudei no colégio Marista de Brasília. Fui aprovado pelo sistema de bolsas e foi um impacto na minha realidade porque eu deixei de estar com os meus [pausa longa], com corpos negros, corpos periféricos, e passei ocupar outro espaço, onde majoritariamente era ocupado por pessoas brancas e de classe média, média alta até [pausa]. E foi um processo muito doloroso porque eu não me sentia pertencente a este espaço [pausa longa] e o racismo estava presente de uma forma muito agressiva [pausa longa]. Concluí o ensino médio e ingressei na universidade. Para além de ser preto, pobre periférico, eu também sou gay [pausa longa]. O racismo na sociedade, ele atinge o sujeito em várias instâncias. A mim foi na autoestima [pausa], em algumas situações fisicamente e também nos acessos. Ingressar na universidade sendo esse sujeito negro e gay [pausa longa], foi um outro desafio, mas que pelas experiências anteriores eu estava preparado [pausa], pois a universidade, assim como minha realidade acadêmica no Colégio Marista, também é um espaço branco e elitizado [pausa curta], onde o negro [pausa] é um corpo [pausa longa] e, ainda na universidade, é um corpo estigmatizado, estruturalmente inferiorizado e negado. Para além da caracterização do racismo, há inúmeras outras opressões que também são estruturais, como o machismo, a homofobia e que atingem o meu corpo neste espaço. E eu compreendo o processo de embranquecimento latente, pois historicamente, como afirmado, as pessoas estão inclusas no sistema social diferente, na percepção racial diferente, o que influencia diretamente aos corpos negros, por ser uma minoria quantitativa [pausa longa].

Bom, eu reconheço que estar na universidade, chegar na universidade já com o posicionamento político, uma conscientização sobre as opressões sociais é fundamental e também um avanço em relação a outras pessoas que estão neste espaço, pois muitos que eu

conheço ainda estão em suas buscas: busca de identidade, busca de gênero, e estão permeando as dúvidas nas grandes buscas de respostas. Eu já chego com um posicionamento e [pausa] também percebo que pra ter visibilidade, ter voz, é necessário um agrupamento deste corpo negro e gay. E com isto surge o coletivo, junto com alguns amigos, que se chama ‘Afrobixas’, que é um espaço voltado para gays negros, e que proporciona aos corpos conhecimento, empoderamento [pausa], fortalecimento, que é fundamental para a nossa existência, além da consciência negra. Identifico que muitos negros que estão neste espaço não possuem uma conscientização sobre o que se é na sociedade, mesmo sendo esse corpo atingido diretamente. E isso se dá pela negação ao conhecimento, ao conhecimento ancestral, ao reconhecimento identitário, à negação [pausa] à cultura dessa população, e aí os corpos ficam dispersos em meio a uma camada branca e elitista [pausa longa]. Sendo assim, estar só na universidade como sujeito negro e gay, é doloroso porque é necessária uma existência. E se a sociedade diz que não [pausa], como então existir? E aí vem mais uma vez o processo de embranquecimento: eu preciso de determinado espaço, mas o meu corpo não existe neste espaço, então eu vou me caracterizar como outro corpo que existe [pausa longa]. E a Universidade de Brasília também proporciona uma expansão a partir das vivências compartilhadas, que são intensas, né? Principalmente nos corredores, pois se eu for caracterizar o currículo, do meu curso e de vários outros que eu tenho a possibilidade de conhecer a partir das minhas relações, não há um proporcionamento do que é ser negro [pausa longa], e se for fazer o recorte do ser negro gay, não existe estatística, produções. Eu me sinto protagonista nesse espaço, eu me sinto um representante, embora esse termo reconheça o estado de privilégio e uma exclusão da maior parte daqueles que são como eu sou e não têm a possibilidade de estar neste espaço [pausa longa].

O Afrobixas ter surgido no meio universitário é significativo porque são corpos que se encontram e isso proporciona empoderamento dos sujeitos negros, mas a preocupação do coletivo não é com a universidade. Ele se dá pela universidade pela facilidade das relações e trocas de experiências, mas o objetivo é alcançar as periferias, que estão distantes dos debates, que estão distantes de um reconhecimento e de uma identificação com outros sujeitos, por isso somos um coletivo itinerante periférico. Estivemos em algumas cidades-satélites e temos a universidade como estratégia, como uma ferramenta que possibilita meios. Ele surge em novembro, na Semana da Consciência Negra, onde teve uma roda específica para gays negros. E a partir desse momento emocionante, como também com inúmeras reflexões, surge então a possibilidade e o encorajamento da existência deste espaço. Com isso, a importância das

produções nossas pros nossos, deixando de ser um corpo estudado por sujeitos brancos, mas um retrato de nossas realidades, algo que é extremamente carente na universidade. A falta de representatividade no corpo acadêmico é muito agressiva [*pausa*], quando não se tem em quem buscar referência, conhecimento, que está pra além de um currículo eurocêntrico.

Rodrigo

Data: 15/04/2016

Idade: 21 anos

Profissão: estudante de Administração (UnB)

Residência: Ceilândia – Brasília/DF

Pra começar a falar sobre ensino superior eu acho que o mais importante é falar sobre a UnB, que é o que representa isso pra mim. A UnB surgiu na minha vida quando eu tinha uns 14 anos, quando a minha prima passou pra Matemática no Vestibular. Ela foi a primeira pessoa da minha família a passar numa universidade pública – coisa que eu nem pensava que era possível até então – e, com a aprovação dela, com 14 anos eu sabia que queria estudar na UnB. Não sabia que curso, nem quando, mas tinha que ser na UnB. Mesmo nunca tendo ido na UnB eu tinha esse sonho.

Meus pais não tiveram formação superior – minha mãe só fez o fundamental e meu pai só fez até o ensino médio – e eu comecei a trabalhar muito novo, com 15 anos, e durante o ensino médio eu fui fazendo o PAS – estudei em escola pública sempre, toda minha formação foi em escola pública, graças a Deus, até a UnB –, e eu percebi que pelas minhas notas do PAS que seria muito difícil entrar na UnB, era muito concorrido, e a escola não me dava nenhuma base pra passar no Vestibular. Aí quando eu tava no terceiro ano eu resolvi sair do emprego que eu tava, depois de dois anos que eu tava trabalhando lá, então eu juntei uma grana e resolvi fazer um cursinho pré-vestibular particular.

No final do terceiro ano eu fui pra esse cursinho durante seis meses, esse cursinho ficava em Taguatinga, eu moro em Ceilândia, e eu estudava lá à noite porque era mais barato e estudava na escola de manhã pra terminar o ensino médio. No cursinho tinha muita gente de escola particular com uniforme do Marista, Ideal, Leonardo da Vinci e tinha uma minoria de escola pública e partir daí eu já percebi que a UnB não seria diferente. Também na turma tinham poucos negros, acho que tinham três contando comigo, e ninguém falava sobre cotas nem nada; a gente, que era negro, também não conversava, estava em grupos de amigos diferentes, e assim foi o cursinho. Eu estudei pra caramba, tentei recuperar tudo que não aprendi no ensino médio nessas aulas, fiz Vestibular, passei.

Foi muito legal pra minha família, eu fui o primeiro filho a passar numa faculdade pública, e meus pais ficaram muito realizados, eu fiquei muito realizado porque era muito o meu sonho, então eu fui fazer matrícula, fui sozinho, e me perdi bastante na UnB porque era minha primeira vez, mas consegui fazer minha matrícula. Posso voltar? Eu não falei sobre a

entrevista de cotas... Eu me inscrevi como cotista racial e fui fazer a entrevista com medo, não tinha muita certeza da legitimidade disso, mas eu fui lá fazer essa entrevista e tava com medo de não passar na entrevista de cotas, mas aí eu passei, a galera foi muito simpática comigo lá e eu consegui passar no Vestibular e entrei na UnB.

No meu primeiro dia de aula, a minha aula foi de Cálculo I, eu comecei Administração, e nessa minha primeira aula e já senti o impacto do atraso que eu tive no ensino médio. A aula era muito avançada e os meninos de escola particular brancos se deram muito melhor porque a primeira aula era uma revisão sobre “função”, que a gente deveria ter aprendido no ensino médio, e eu não sabia de nada disso, enfim. Aí a segunda aula foi tranquila, foi sobre o curso mesmo, e depois dessa segunda aula teve o pré-trote, que é uma tradição do curso, em que os veteranos pegam todos os calouros depois dessa aula, levam pra um lugar e fazem eles se apresentarem. Na minha turma eram muitos brancos, vários de escola particular que se apresentaram; de gênero era bem dividido entre homens e mulheres; tinham poucos negros, acho que cotistas mesmo. Acho que o vestibular que entrei foi o primeiro que teve cotas pra escola pública, mas as pessoas de escola pública eram todas do Colégio Militar, então era uma galera que morava no Plano, tinha condições de pagar um particular tranquilamente. Nessa apresentação eles perguntavam nome, onde morava, se tinha carro, se tinha lugar pra fazer festa, idade, se é o primeiro curso, e também perguntavam orientação sexual. Todos responderam “heterossexual” e eu me senti livre pra falar que era homossexual já de cara; eu acho que se eu falasse logo ia evitar alguns tipos de constrangimento que sempre rolam. As pessoas, sei lá, tem essa intuição que todo mundo é hétero e se induzir que é homossexual pode ser ofensa, aí eu resolvi já começar o curso já saindo do armário. Aí quando me perguntaram eu falei que era homossexual, aí todo mundo ficou meio calado, meio estranho [*pausa*]: “que que tá acontecendo”. Mas aí foi tranquilo. Eu era o único homossexual e depois eu descobri que eu era um dos poucos homossexuais do curso, um dos poucos negros, então eu tava também em duas minorias dentro do curso. Um dos poucos de periferia também, um dos poucos de escola pública. Aí mesmo sem querer eu virei o diferente do curso, mas de alguma forma eu sempre fui tolerado, aceito, fiz amigos e tal.

Nas primeiras semanas foi tranquilo, comecei a conhecer outras pessoas, participei de trotes, de festas e no curso eles oferecem algumas coisas pra gente: tem o Centro Acadêmico, que é o C.A., que representa os alunos de Administração, mas as pessoas que constituíam o C.A. eram todos brancos, héteros, aí eu também não tive interesse, todos devem morar no Plano também, aí eu não me identifiquei e não quis participar. Outra parada que acontece no curso,

que é muito forte, é a Empresa Júnior. A da Administração é a maior do Centro-Oeste, que é a Ad&M, e daí eles se apresentaram pros calouros e eu achei tudo incrível e queria participar porque parecia realmente uma oportunidade muito interessante e eu fiquei encantado com isso nesse primeiro momento, mas eu não me inscrevi de cara e eu fui vendo como ia levando o curso.

Quando eu entrei na UnB eu não conhecia ninguém, então as pessoas que eu conhecia eram as pessoas que fizeram o trote comigo e eram poucas que comiam no RU, eram poucas as que pegavam o 110⁸⁷, e acabou que eu fiquei com a galera mais pobre e a galera rica ficou mais próxima, então rolou essa segregação já no curso [*pausa longa*]. Aí no meu segundo semestre eu pensei em me inscrever para a empresa júnior e comecei a investigar mais sobre isso e descobri que todas as pessoas que estavam lá eram ricas, que lá não era remunerado, que lá você precisava trabalhar seis horas, que precisava usar terno, roupa social o tempo todo, e que seria impossível pra mim, que pegava ônibus, passava o dia todo fora de casa com mochila [*pausa*]; precisava ter um notebook, precisava ter um equipamento assim que me impossibilitava de participar desse projeto, então eu resolvi desistir. Aí eu conversei com uma menina que também é negra, do curso, e participa da empresa júnior, e falei tudo isso, que todo mundo é rico, que eu não me encaixo, que seria muito difícil pra mim eu ter que pegar ônibus e ela falou que eu deveria parar de vitimismo. Eu realmente achei que era vitimismo e tal, porque eu não era politizado, e ainda tentei me inscrever, mas não passei. Ela era a única pessoa negra de lá, mas ainda sim gosto muito dela; ela é uma referência muito boa pra mim.

Aí durante o curso eu fui sobrevivendo, fui conhecendo mais pessoas. Eu usava meu cabelo raspado, aí com a UnB eu decidi deixar ele crescer porque eu comecei a me incomodar com ele raspado e queria ver “qual é”; nunca entendi porque eu sempre precisei raspar meu cabelo. Comecei a deixar crescer, comecei a pesquisar um pouco sobre negritude, eu sempre me reconheci como preto, porém nunca fui politizado. Aí ano passado eu conheci umas meninas que são de movimentos negros da UnB e comecei a acompanhar alguns programas: teve a Semana da Consciência Negra, eu participei de algumas palestras lá na Reitoria, e eu achei interessante, muitos negros empoderados lá, e eu coloquei como meta que em 2016 eu queria me engajar com algum movimento negro; algum coletivo. Eu queria participar disso porque eu sempre achei, pelo menos na UnB, sempre foi mais fácil ser *gay* do que ser negro. Ser *gay* sempre foi mais tolerado, legalzinho, mas ser negro é meio estranho assim. No curso de

⁸⁷ Número do ônibus que faz o trajeto entre a UnB e a Rodoviária do Plano Piloto, de onde os alunos seguem para as demais Cidades do DF.

administração a gente tem matérias que citam sobre LGBT assim, sobre discriminação, mas não falam sobre negro, sobre trabalho escravo, que foi o primeiro trabalho que teve aqui no país. Não fala sobre racismo, não fala sobre desigualdade, essas coisas.

Enfim, teve essa semana e eu descobri que teve uns meninos *gays* e pretos que se reuniram durante essa semana, inclusive tem um menino que é preto e *gay*, que é do meu curso, que a gente é muito amigo, e ele participou e não me convidou, e ele sabia que eu tinha interesse nessas paradas do Afrobixas, enfim, ele participou e não me chamou e eu achei “palha”. Aí eu tava num sarau na Ceilândia e conheci o Sandro e ele me falou desse encontro e tal, eu conheci o Sandro nesse dia, e no outro dia ele já me colocou no grupo e ia ter a primeira reunião. Nessa primeira reunião, comecei a conhecer os meninos; a gente tava constituindo o coletivo. Esse menino do meu curso não foi, nunca mais participou, o que eu acho bom em parte [*risos*]. Enfim, o Afrobixas entrou na minha vida agora em 2016 e eu acho que nesses quatro meses desse ano muita coisa já aconteceu em questão de empoderamento meu [*pausa*]; a partir desse contato que estou tendo com esses meninos que são pretos e *gays*, a maioria de periferia e universitários, que são bastante coisas em comum comigo, eu percebi que tudo o que tava acontecendo comigo até então não era só comigo. Muitas pessoas têm experiências muito parecidas e eu percebi que é por serem negros e *gays*. Por exemplo, vários meninos, até dois anos atrás no máximo, raspavam o cabelo desde a vida toda porque o cabelo era considerado ruim e era melhor deixar ele raspado; também sobre relacionamentos, durante a faculdade eu tive dois namorados, os dois eram brancos, e eu me senti objetificado algumas vezes, senti um tratamento diferente por ser negro, não tanto deles, mas das pessoas que estavam ao redor, tipo “nossa fulano tá pegando um negão, que safado”, e isso sempre me incomodou bastante. Por que “safado”, só porque sou negro? Se fosse com um branco você falaria a mesma coisa? Enfim [*pausa*], aí recentemente terminei com um desses namorados e tô aí.

Que mais posso falar do Afrobixas. Bem, eu não pensava em me engajar tanto, apesar de que eu já tinha esse desejo de participar de alguma coisa, mas meio que foi acontecendo [*pausa*]. Eu me identifiquei muito com os meninos; apesar da gente ter coisas em comum, a gente é muito diferente, fazemos cursos diferentes, temos “rolês” diferentes, mas a gente troca esse afeto que é muito especial pra mim, às vezes eu me sinto baixo e alguém vem falar comigo eu me sinto bem de novo [*pausa*]. Na universidade eu sempre encontro com eles, eu sempre tenho agora alguém pra almoçar, alguém pra conversar, alguém pra sair [*pausa*] e agora a gente tá saindo muito pra rolês dentro da universidade, os happy hours, e sempre eu era o único negro dos rolês e agora eu to num role de negros e geralmente só tem um branco no nosso “rolê” e é

incrível isso porque eu me sinto protegido, eu me sinto representado, não sei [pausa]. Eles são incríveis! E as minhas expectativas com o coletivo [pausa], no começo eu só queria um local pra poder conversar mesmo e trocar vivências, mas eu tenho visto que o coletivo tem um potencial muito maior de mudar a vida tanto de outros negros *gays* como da sociedade em si. Eu acho que por a gente ser jovem, de geração mais ativa e criativa, a gente vai fazer coisas mais práticas, eu acho, a gente vai querer atuar realmente na sociedade e sair da teoria da universidade. Inclusive essa foi uma proposta que a gente fez desde a primeira reunião, porque o coletivo ia ser UnB, encontros na UnB, e isso ia restringir muito pras verdadeiras “afrobixas”, que estão na periferia, que não tiveram acesso ao ensino superior. Então a gente fez um acordo de os encontros serem em cidades-satélites.

O primeiro deu certo, que foi na Ceilândia. Nesse encontro eu pude conhecer muitas pessoas e eu convidei muitas pessoas e todas que convidei também se identificaram muito com o coletivo, se identificaram muito com os meninos e agora são membros ativos assim como eu e elas tão trazendo mais pessoas e a gente tá percebendo que o que faltava era o coletivo, que é a necessidade de todo mundo falar sobre isso, de combater o racismo e a LGBTfobia. Já existia, mas não tinha o local porque a gente era tanto silenciado no espaço LGBT como a gente era silenciado no movimento negro; nenhum lugar era muito adequado pra gente, e agora com o coletivo a gente pode questionar isso, tanto no movimento LGBT e falar “perai, vocês não vão falar dos negros? A gente também é LGBT e tem demandas diferentes de vocês!”, assim como no movimento negro a gente pode parar eles e falar “aqui existem *gays*, nem todo mundo aqui é hétero e a gente quer nosso espaço de fala”.

Assim que eu entrei na UnB eu comecei a pesquisar também os professores, os orientadores. Durante esse tempo na universidade eu só tive uma professora negra, da Administração, que foi uma professora que decidiu falar sobre gênero, decidiu falar sobre racismo, decidiu falar sobre toda a discriminação na sociedade, o assédio moral, o que é muito importante pra gente sobre o trabalho, e eu percebi um incômodo da turma inteira pra falar desses temas, a galera não gostava, achava que ela era uma problematizadora, vitimista, e achava esse tema chato e nada a ver com Administração e eu era o único ali que tava gostando e achando extremamente importante aquela matéria. Então eu acho que falta também por parte dos educadores falarem sobre esses temas, principalmente nos cursos fora das Sociais, e eu acho que na Administração é muito importante porque a gente estuda trabalho e todo mundo tá envolvido com o trabalho e rola discriminação no trabalho e a gente não tá falando sobre gênero,

a gente não tá falando sobre racismo e LGBTfobia e desigualdade social. O curso tá muito voltado pro mercado e eu não acho isso legal.

Agora eu tô no sétimo semestre e to quase no TCC e tô decidindo qual orientador vou escolher e eu tava pesquisando a linha de pesquisa deles. A maioria falar sobre finanças, marketing, uma coisa mais corporativa, porém eu encontrei um que fala sobre relações organizacionais e um grupo de pesquisa que ele faz parte é sobre *gays* nas organizações, aí eu me interessei e esse semestre eu tô pegando aula com esse professor, porém eu tô ficando meio decepcionado; ele é branco, ele é *gay* meio no armário – ele não revela, mas eu tô ligado [*risos*] – e na aula eu percebo que ele é só mais um *gay* branco que só se importa com o próprio umbigo, tá ligado? Aí eu tô meio desencantado com ele porque meu objetivo, depois que eu entrei no Afrobixas e me politizei, eu tava querendo fazer o TCC sobre racismo no trabalho, mas não tem nenhum professor, assim, que seria adequado pra falar sobre isso, só teria ele porque ele fala sobre assédio moral, discriminações, ele problematiza as empresas, porém eu não sei se ele seria um professor bacana pra eu poder falar sobre racismo nas empresas porque eu acho que ele não me entenderia e acho que a pesquisa não poderia ir pra frente como eu queira. Agora eu tô pensando em trocar essa pesquisa e fazer meu trabalho em outra coisa, não focar agora sobre negros. Aí nesse semestre eu também tô pegando uma aula de módulo livre da extensão, que é ‘Pensamento negro contemporâneo’, que é uma das poucas matérias da universidade que fala sobre o movimento negro e focada em negritude. A professora é excelente, ela é doutora em Direito e a aula fala sobre o histórico movimento negro e sobre as pautas e eu acho excelente. Inclusive todas as “bixas pretas” deveriam pegar essa aula e acho que deveria ser pelo menos optativa para todos os cursos; deveria rolar um incentivo pros cotistas raciais pegarem essa disciplina pra se politizarem, pra entender porque existem cotas hoje, qual a importância das cotas, qual o papel do negro na universidade [*pausa*], porque muitos negros estão nela e não entendem o poder que eles têm; o que eles estão enfrentando; e isso é bem chato.