

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CIDADE UNIVERSITÁRIA PROF. ALOÍSIO DE CAMPOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

ELISSON LIMA SANTOS

TRANSCREVIVÊNCIAS:
CRÍTICA À COLONIALIDADE EM AMBIENTES EDUCACIONAIS FORMAIS

São Cristóvão-SE
2024

ELISSON LIMA SANTOS

TRANSCREVIVÊNCIAS:
CRÍTICA À COLONIALIDADE EM AMBIENTES EDUCACIONAIS FORMAIS

Dissertação apresentada à banca de defesa como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática através do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edinéia Tavares Lopes.

São Cristóvão-SE
2024

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S237t Santos, Elisson Lima.
Transcrevivências: crítica à colonialidade em ambientes
educacionais formais / Elisson Lima Santos; orientadora Edinéia
Tavares Lopes. – São Cristóvão, SE, 2024.
67 f.

Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) –
Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Ciência – Aspectos Sociais. 2. Raças. 3. Educação. 4.
Interseccionalidade. 5. Identidades de Gênero e Sexuais. I. Lopes,
Edinéia Tavares, orient. II. Título.

CDU 5:37.06



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGECIMA**



ELISSON LIMA SANTOS

**TRANSCREVIVÊNCIAS: CRÍTICA À COLONIALIDADE EM AMBIENTES
EDUCACIONAIS FORMAIS**

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
26 DE MARÇO DE 2024



Documento assinado digitalmente

EDINEIA TAVARES LOPES

Data: 07/05/2024 07:53:56-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Edinéia Tavares Lopes (Orientadora)
PPGECIMA/UFS

Profa. Dra. Maria Batista Lima (Membro Interno)
PPGECIMA/UFS

DocuSigned by:

211BD40781D64F5...
14/05/2024

Profa. Dra. Katucha Bento (Externo à Instituição)
Universidade de Edimburgo

Em 1º de setembro de 2022, pela manhã, fiz uma ligação para minha mãe para informá-la de que sou uma pessoa dissidente de gênero e sexualidade. Não tive coragem de fazê-lo cara a cara. No entanto, neste dia, prometi para mim que não me esconderia mais. Não tem sido simples, mas estou tentando compreender o processo. No mesmo dia, mandei mensagem para minha amiga, Eloah, para contar todo o ocorrido. Abaixo, são as palavras que ela me profeciou:

___ Então [...] olhe [...] processos. Se eu posso dizer que é uma coisa, são processos, sabe? É um peso de qualquer forma. A gente vive em uma sociedade em que parece que a gente tem que ter a necessidade de tudo a gente se explicar, de tudo a gente tem que fazer. E não deveria ser assim, não deveria ser dessa forma, sabe? Então, o peso vai estar, mas vai ficar cada dia mais leve, sabe? Alguns dias vão ficar muito pesados, mas, em outros, vão ficar muito leves, sabe? Eu não vou chegar para você e dizer: “Nossa! Você não vai ter dúvidas sobre as coisas, você não vai ter medo, você não vai ter incertezas, você não vai ter [...] dias tristes, angústias [...]”, porque vai acontecer isso. Só que, assim, tenha a noção de que você não está sozinha, sabe? Que a gente tá aqui [...] que, muitas vezes, mesmo que por um abraço, por uma fala, sabe? Sabe que você é muito importante, que você é uma pessoa incrível. Então, é isso, sabe? A vida [...] e, muitas vezes, ela é injusta, sabe? Ela é muito injusta. E a gente carrega muita coisa [...], só que muitas vezes isso é da nossa [...], como é que eu posso dizer? É uma autculpa, sabe? É uma autocrítica que a gente carrega [...] porque a gente não se acha suficiente e [...] a gente vê que muita gente tá falando, que muita gente questiona e tal [...], e aí a gente fica naquela de achar que a culpa é sempre nossa. Só que não, são frustrações das outras pessoas, velho, sabe? É [...] é [...] é algo [...] é um problema das outras pessoas. Não é nosso problema! Só que a gente se coloca em voga porque a gente acha que o erro é a gente, que o erro é estarmos ali, sabe? Sermos representatividade. Então, é onde a gente também se perdoa, a gente se culpa demais com outras coisas, mas a gente tem que se perdoar, Hell, a gente tem que se perdoar, a gente tem que se aliviar das coisas, porque esse peso não é para estar com a gente, não é para estar nas nossas costas, sabe? É para estar com quem [...], nas costas de quem não é verdadeiro [...], não é verdadeira consigo mesma, e acabou, sabe? Então, esse peso vai diminuir ao passo que você compreender algumas outras coisas, você vai ficar mais tranquilo e tudo mais, sabe?

Eloah de Jesus
1º de setembro de 2022

Eu a conheci em 2018, acredito... por algum motivo, em minha memória, não guardei o tempo em cronologia. No entanto, carreguei o momento e o afeto em meu ser. A ela sempre requisito asilo, visto que ela é o elo que me fez ser gentil comigo. Uma vez ela disse que eu a (trans)formei em poesia. Não concordo, pois ela sempre o foi. Como se movimenta, respira, observa e se comunica... a forma como ela vive é poética por si própria. Seu nome é profético, um elo de cura... de ética amorosa. Te amo, Eloah.

Esta dissertação faz parte do meu processo pessoal de autocompreensão.

*trans a mar
à deriva
em mim*

AGRADECIMENTOS

Jurema Werneck nos diz que “nossos passos vêm de longe”. Para algumas pessoas, ressoavam silenciosamente no curso de uma História inventada, enfeitada em tons brancos de sonos injustos. Para tantas outras, eram os seus passos, buscavam que eles ressoassem alto como o alarde de uma tempestade furiosamente assustadora. Trovões para atormentar e acordá-los de seus sonos injustos. Não estamos mais sussurrando mensagens ao vento, escondidas entre as árvores e os rios ou na penumbra da noite. Estamos gritando, tornando seus sonhos injustos em pesadelos. Estamos (re)construindo as nossas Histórias.

Eu agradeço às pessoas que tiveram o nome apagado da História deste país, pessoas de África e *Abya Yala* que foram escravizadas, assassinadas e forçadas a cometer suicídio. Também agradeço a todas que resistiram, persistiram e insistiram lutando para mudar a farsa iniciada com as Invasões. Alguns dos seus nomes, graças à força do grito da ancestralidade, retornaram da penumbra dessa falsa História. Tibira, Xica Manicongo, Tereza de Benguela, Ganga Zumba, Aqualtune, Dandara e Zumbi de Palmares, Luísa Mahin, Luís Gama, Maria Felipa e tantas outras. Obrigade.

Também busco agradecer a todas as pessoas que me salvaram de alguma maneira das mazelas dos cis'temas de opressão. Eu agradeço a Linn da Quebrada, Liniker, Majur, Urias, Isis Bronken, Jup do Bairro, Emicida, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Jaqueline Gomes de Jesus, Thiffany Odara, Renata Carvalho, Indianarae Siqueira, Marsha P. Johnson, Jorge Lafond, Madame Satã, Lacraia, Megg Rayara Gomes de Oliveira, Amara Moira, Jovanna Baby, Linda Brasil, Valéria Barcellos, Ailton Krenak, David Kopenawa Yanomami, Erika Hilton, Duda Salabert, Erica Malunguinho, Jota Mombaça, Sônia Guajajara, Rita von Hunty, Audre Lorde, bell hooks e tantas outras.

Eu agradeço às amizades geridas ao longo dos anos. Nesse ínterim, faço a escolha de mencionar por cronologia. Agradeço a Talya “Lya” Lima Santos, minha amizade mais duradoura, pelas conversas sobre a vida, suas mudanças e permanências. Apesar de o nosso contato não ser frequente, quando conversamos, mesmo estando tão diferentes, o diálogo continua sendo prazeroso, além de nostálgico. Agradeço a Ane Victória Cerqueira dos Santos, Mylena Nascimento Santos, Fabiana Maria dos Santos, Maria Amanda Souza Santos, Simone Santos, Tamires Souza Menezes, Dayse Soares Gama, Islane Santos Lima, Maria Carolina Carvalho dos Santos e José Luanderson Santos Andrade, mesmo que nem sempre estejamos em contato, ainda perduram como amizades geridas na universidade.

Ainda no âmbito da universidade, agradeço à professora Fernanda Amorim Accorsi e seus amigos – também professores – João Paulo Baliscai e Samilo Takara pela gentileza nas ações e nas palavras. Eu agradeço às professoras Alice Alexandre Pagan, Heloisa de Mello, Lívia Jéssica Messias de Almeida e Maria Batista “Lia” Lima pelos ensinamentos afetivos. Agradeço ao professor Romero Júnior Venâncio Silva pelos filmes e livros compartilhados, bem como discutidos comigo e tantas outras pessoas. Agradeço ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA/DEDI/UFS), ao Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens (ARTEI/UEM), ao Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação (GEPIADDE) e ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/UFS) pelos debates e pelo acolhimento.

Também agradeço a Beatriz Mota Teixeira, Josefa Manuela dos Santos e Matheus de Oliveira Santos pelas conversas amigas ao longo das nossas jornadas no mestrado. Agradeço às/aos colegas que fiz em Piranhas-AL, em especial Maria Alice Peixoto, Luana Campos, Debora Araujo, Denize Gomes, Maria Claudia de Jesus, Ana Claudia “Aninha” de Melo, Abibiman Kandake, Fábio Barreto, Brayner Menezes, Fernando Carvalho, Neilton Marinho e Giovanna “Gigi” Rodrigues.

Agradeço às/aos estudantes que me fizeram sentir viste e ouvide nos ambientes silenciadores da Educação Básica pública. Em especial, eu agradeço a Kevilly Maria Soares Moraes, Carlos Henrique Fontes da Silva, Luan Henrique da Silva, Jonathan Francisco Silva e Willianne Silva Pereira por terem sido gentis comigo e com as minhas identidades – eu, pessoa negra-agênero e pansexual/romântico. “Já que você não se identifica como homem e nem como mulher, vou te chamar por senhor professora ou senhora professor” foram as palavras de um estudante do 6º ano, com um sorriso terno, ditas para mim enquanto conversávamos sobre gênero e sexualidade.

Eu agradeço à minha amiga-irmã Eloah de Jesus, Eloah de Oxum, Elo de Oxum. Nascida em Alagoinhas, filha da Bahia e do Axé. Filha de Dona Ruth e Seu Cleber. Filha. Irmã. Prima. Tia. Madrinha. Neta. Amiga. Ela. Negra. Nordestina. Autodidata. Proletária. Pedagoga. TRAVESTI. Ensinou-me sobre o amor e o amar. Ao mar, levou-me. A remo, me ensinou a navegar pelas correntezas do tempo-espço. Gerou em mim vida ao gerir afeto. Ela. Fez desaguar amor. Aprendeu com Ruth. Aprendeu com Oxum. Aprendeu com Cleber. Aprendeu consigo mesma e me ensinou. Ir ao mar. Amar. Amor.

Eu agradeço à minha amiga-irmã Dani Saldanha Gonzaga. Foi importante no processo porque é uma louca como eu. Conversas aleatórias noites adentro. Conselhos. Perspectivas. Segredos compartilhados. Choros. Risos. Na cidade em que ninguém direciona o olhar para o

céu, ela ousou olhar e partiu. Pegou a Linha Verde e foi embora de São Paulo. Perspicaz. Percebeu que o mundo era o seu lugar, sem aqui, sem lá. Permanentemente em mudança. Transformou-se em seu lar e permitiu que eu entrasse, deitasse para descansar. Muitas noites. Sertão adentro. Levou-me de volta a mim. Piranhas. São Paulo. Salvador. Ajudou-me. Tornou meu verbo em verdade.

Eu agradeço ao meu amigo-irmão Mateus Neves. Ironicamente, pensava que não gostava de mim por algum motivo desconhecido. Acabou por se tornar uma amizade muito próxima, necessária e recorrente. Companheiro de viagem, das idas e vindas, dos altos e baixos do percurso entre Itabaiana-SE e Piranhas-AL. O terceiro integrante das conversas aleatórias noturnas. Da periferia de Aracaju. Trabalhador das feiras da cidade e amante de suas praias. Transitante do Litoral, do Agreste e do Sertão. Parceiro nas cantorias desafinadas e alegres das músicas da Liniker – a quem tanto adoramos.

Agradeço à minha família. Minha vó, Maria Angélica Santos Lima, conhecida como Dona Angélica. Minha mãe, Silvaneide Lima Santos, também chamada de Silvinha, quem mais me ensinou sobre amor e amar no cotidiano, mesmo tendo visões distintas das minhas quanto ao mundo e à vida. Meu pai, José Antônio dos Santos, que é chamado, por algum motivo desconhecido, de Tempero ou Temperinho, que trabalha desde sempre por ter de ser pai dos irmãos e da irmã, não podendo estudar formalmente. Meu irmão, Edson Lima Santos, apesar de sermos distantes, coloco-o nos agradecimentos.

Agradeço a Edinéia Tavares Lopes. Professora. Orientadora. Amiga. Sempre vou te reservar um espaço nos agradecimentos. Professora que me apresentou Paulo Freire e suas obras. Orientadora desta dissertação, parte da minha jornada em busca de autoconhecimento e autoperdão. Amiga com quem compartilho minha dor e que abraçou minha escrita. Amiga com quem construo minhas escritivências. Agradeço a você pela jornada conjunta e espero que ela continue, mesmo que distantes geograficamente.

Agradeço às pessoas que conheci nas minhas andanças por São Paulo e Salvador. Em especial à família Gonzaga e Saldanha, Cin Castillo e seu amigo Gui Cipolla, Beatriz Lobo, Amanda Silva, Isabella Milena, Taís Gervasio, Dora Costa, Hauanny Oliveira e seu amigo Gab, Onil Mello, Laerte Nascimento, Arthur Brito, Camila Cabrera, Natan Batista, João Mallmann, Flávio Nazaré, Well Ferreira, Thamires Lima, Lucas Morai, Guilherme Menezes, Lola, Helena Alfaiate, Igor Anaxagoras, Nínive e sua filha Eduarda Caldas. Agradeço pelos momentos, sorrisos e afetos. Agradeço por terem feito eu esquecer um pouco os pesos que carrego em meu ser.

Agora, já passado o momento da qualificação e da defesa desta dissertação, também agradeço às membras da banca, as educadoras Katucha Bento e Maria Batista “Lia” Lima. Agradeço pelas palavras crítico-gentis acerca da dissertação, pelos apontamentos levantados para a melhoria deste projeto experimental. Agradeço pelo momento de partilha e pelo processo ritualístico que foi qualificar na presença de vocês. Por fim, estou aceitando a oferenda e a transformando em parte de mim e desta pesquisa.

[só sei sentir-me onde estou]

não sei sentir-me onde estou
então, eu-rio, se movimenta
percorre ao meu eu-mar
e deságua em mim, salobro ser
que somente sabe
sentir-se onde está
ao rio
eu
ao mar

(eli)

RESUMO

SANTOS, Elisson Lima. **TRANSCREIVÊNCIAS: CRÍTICA À COLONIALIDADE EM AMBIENTES EDUCACIONAIS FORMAIS**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

Ao (res)suscitar e refletir sobre minhas memórias dos tempos de infância até a atualidade, principalmente dentro do contexto dos ambientes da educação formal brasileira, tanto como educande da Educação Básica (EB) e do Ensino Superior (ES) de Sergipe quanto como educadore da Educação Básica de Alagoas, noto que (n)esses espaços, em que meu corpo preto transviado foi mutilado, pois educam e perpetuam, seja pelo corpo discente quanto pelo docente e demais pessoas da comunidade escolar, as violências moderno-coloniais através da educação. Dessa forma, enfurecido e direcionando críticas sobre tal questão, com a presente pesquisa tenho como objetivo promover uma análise transcrevivenciada que suscite transgressões para com os processos educativos violentos gerados, reproduzidos e perpetuados pela colonialidade em ambientes formais de educação. Para tal, tenho como base o conceito de escrevivências gerado por Conceição Evaristo para elaborar uma análise focada na crítica, em diálogo com os meus paraquedas ou referenciais teóricos, aos processos educativos modernos e coloniais. Com isso, aponto e transgrido as violências voltadas às corporeidades que fogem às normas de gênero, sexualidades e raciais dentro dos espaços educativos formais brasileiros.

Palavras-chave: Escrevivências. Raça. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

SANTOS, Elisson Lima. “**TRANSCREVIVÊNCIAS**”: CRITICISM OF COLONIALITY AT FORMAL EDUCATION SETTINGS. Thesis (Sciences and Maths Teaching Master Degree) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

By (re) raising and reflecting about my memories from childhood to the present day, mainly within the context of Brazilian formal education environments, both as a student of Northeast region’s Basic Education and Higher Education, as well as a teacher at this level of teaching. I have noticed that (at) these spaces, in which my deviant black body or by the teachers and other people in the school community, modern-colonial violence through education. In this way, infuriated and directing criticism on this issue, with this research, I aim to promote a “transcrevenciada” (trans-written-lived) analysis that raises transgressions with the violent educational processes generated, reproduced and perpetuated by coloniality in formal educational environments. To this end, I am based on the concept of “escrevivências” generated by Conceição Evaristo to develop an analysis focused on criticism, in dialogue with my parachutes or theoretical references, of modern and colonial educational processes. With this, I point out and I transgress the violence aimed at corporeality that deviates from gender, sexual and racial norms within Brazilian formal educational spaces.

Keywords: “Escrevivências”. Race. Gender. Sexuality.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EB	Educação Básica
EFMa	Ensino Fundamental Maior
EFMe	Ensino Fundamental Menor
EM	Ensino Médio
ES	Ensino Superior
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
IAP	Investigação-Ação Participativa
MC	Modernidade-Colonialidade
MCP	Matriz Colonial de Poder
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SESC/SE	Serviço Social do Comércio de Sergipe
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

<i>1. percursos e percalços: sobre sentir-se desconfortável e causar desconforto</i>	14
<i>2. diálogos comunoafetivos, conversas comprometidas</i>	21
<i>3. palavras que eCUnem [lugares] passados, presentes e futuros: transcrevivenciando a crítica aos processos educativos coloniais</i>	32
<i>4. transmorfoses, práxis transgressoras</i>	58
<i>5. paraquedas</i>	61

[corpo-rio]

meu corpo se fez em rio
[trans]bordou-se [s]em fio
correu [s]em interrupção
e em erupção
meu corpo-rio
desabou em água
e sem intenção
desaguou
Opará
Rio-Mar
meu corpo-rio
[desejo] anelar
havia uma rocha
agora, não há
sem ar
para perdoar
para respirar
meu corpo-rio
sorrio
só rio
à margem
para mar
amar...

(eli)



1. percursos e percalços: sobre sentir-se desconfortável e causar desconforto

A literatura para mim é essa criação. É a possibilidade que eu tenho de sair de mim mesma, de indagar o mundo, de inventar um outro mundo, de apresentar a minha discordância com esse mundo. E é uma experiência que eu tenho desde bem nova. Eu sempre escrevi, eu sempre gostei de escrever. Escrever pra mim é a possibilidade mesmo de fundamentar, de fundar um diálogo.

[Conceição Evaristo]

Assim como Conceição Evaristo o faz, eu escrevo para poder criar outras realidades a partir da contestação da existente. Ademais, há percursos e – ao longo destes – percalços. Aqui estou buscando criar um “novo” percurso. Não permanente, muito menos universal. Portanto, estou a criar um percurso que se caracterize como percalço ao que está proposto como regra na escrita científica, primorosa invenção do modelo moderno-colonial. Nesse sentido, eu prefiro, então, os percalços metodológicos. As vielas insalubres das pesquisas comprometidas socialmente com as classes sociais minorizadas.

O discurso científico como entendemos hoje em dia é um dos frutos do processo de colonização, necessário para a manutenção do poder do colonizador sobre os povos colonizados. Como nos lembra Aníbal Quijano (2005, 2009), o discurso epistemológico eurocêntrico foi uma das ferramentas utilizadas para a afirmação da desumanização indígena e africana a partir da tese da inferioridade racial. Portanto, quando digo “vuelas insalubres”, estou contrapondo a ideia cênica do dito Ciência, sua assepsia e neutralidade. Assim, eu a estou sujando não com a nossa presença, mas sim ao evidenciar, ou melhor, dar ciência das ações do colonizador contra nós e nossas histórias.

Dessa maneira, a escrita desta dissertação é suja, diferente da das pesquisas ditas assépticas e neutras das Ciências Modernas. A minha dissertação, portanto, caminha na direção de uma ciência própria, nossa e antipositivista (Fals Borda, 2008, 2015). Por isso, o que tenho aqui são percalços metodológicos, já que procuro romper com o Método Científico, construído sobre a farsa da unicidade e imutabilidade das epistemologias europeias (Dussel, 2009). Todavia, tais percalços não são apenas meus ou nossos, também o são para quem continua a perpetuar as violências metodológicas. Nós somos seus percalços. Esta pesquisa é, sobretudo, pessoal, comunitária e afetiva.

É pessoal porque a pesquisa não existiria sem mim, uma vez que ela nasce a partir das minhas transcrevivências enquanto pessoa negra-agênero nos ambientes formais de educação. É comunitária porque o lugar em que estou só é possível por causa dos passos de quem veio antes de mim, pessoas negras e dissidentes gênero-sexuais, e devido aos meus passos que

poderão, assim esperanço, deixar a caminhada mais confortável para quem vier depois de mim. É afetiva por sua gestão ser feita levando em consideração os meus limites enquanto sujeito, bem como por objetivar a construção de novas possibilidades e realidades através do amor enquanto ação (hooks, 2006, 2020).

A presente pesquisa está inserida no campo das abordagens qualitativas. Isso porque proponho uma análise, por meio das minhas transcrevivências, de como a invenção da Ciência gera, reproduz e perpetua um processo educativo violento com o intuito de suscitar propostas de ruptura com o mesmo. Dessa forma, a investigação busca ir além dos moldes teórico-empíricos das ciências moderno-coloniais, visto que eles não são capazes de promover um processo analítico político e histórico comprometido com as classes sociais minorizadas, pois foram sociocultural, política e historicamente empregadas na subalternização dos povos colonizados (Quijano, 2005, 2009; Dussel, 2009).

Assim, o que proponho e realizo é o tensionamento das concepções cristalizadas da academia através da linha de pensamento que compreende que “o pensamento crítico certamente não se limita à academia, assim como o engajamento político não se encontra apenas nos movimentos sociais ou nos movimentos sociais comunitários” (Collins; Bilge, 2020, p. 52). Por isso, a presente pesquisa, então, se encontra nas regiões nodais, nos entremeios interseccionais da investigação-prática do pensamento crítico-ativista. Como mencionado anteriormente, estou gerindo um caminho que segue na contramão do colonizador.

Portanto, promovi a análise por meio da suscitação de minhas transcrevivências em ambientes formais de educação. O primeiro espaço é o de uma escola pública municipal localizada na área rural do município de Itabaiana, na região Agreste do estado de Sergipe, que contempla dos anos pré-escolares até o 5º ano do Ensino Fundamental Menor (EFMe), com turmas multisseriadas constituídas por estudantes do povoado-sede e vizinhos. Minhas e meus colegas de turma, bem como de escola, eram minhas e meus vizinhos/os, primas/os e algumas/uns desconhecidas/os. O corpo docente era composto por 3 (três) professoras itabaianenses que residiam na área urbana do município. Lá estudei de 2004 a 2009.

Este, então, foi o primeiro ambiente formal de educação em que meu corpo preto-transviado venceu as normas e imposições do cis'tema moderno-colonial. Afinal de contas, não é fácil fugir às diretrizes de raça, gênero e sexualidade na região em que cresci, onde corpos com pênis, principalmente negros, precisam atender à noção de virilidade e se (a)firmar constantemente como homens. Nos espaços da escola, esse papel era replicado diariamente, desde a divisão de grupos em sala de aula até as brincadeiras no recreio. E, como um “mau”

exemplo masculino, eu sempre escolhia o grupo das meninas por ter uma maior identificação com elas.

O segundo é de uma escola pública estadual localizada na área urbana da mesma cidade que atende estudantes do município-sede e vizinhos. A escola era bem maior que a primeira que frequentei, sendo que as turmas não eram multisseriadas e era possível estudar do 6º ano do Ensino Fundamental Maior (EFMa) ao Ensino Médio (EM). O corpo docente era formado por professores e professoras tanto da cidade-sede quanto dos arredores. Lá eu estudei de 2010 até 2016.

Se no primeiro ambiente formal de educação já era difícil compreender as exigências raciais e gênero-sexuais promovidas por pessoas conhecidas como vizinhas/os e primas/os, no segundo tudo foi intensificado quando as práticas violentas eram promovidas por pessoas totalmente desconhecidas a partir de posições preconceituosas. Além do mais, a quantidade de violentadores/as aumentou exorbitantemente, pois saí de um local pequeno e familiar para um muito maior e com violências ainda mais frequentes. No entanto, eu também o venci. Me resguardei no “armário” e continuei a estudar.

O terceiro ambiente é o de um *campus* de uma universidade pública criado a partir da política de expansão das Instituições de Ensino Superior (IES). O primeiro dessa política, criado em 2006, atende estudantes de múltiplas regiões de Sergipe e de outros estados brasileiros, estando localizado no município supracitado. O corpo docente é formado por professores e professoras das regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste do Brasil, além de outros países, como Colômbia. É importante frisar, então, que frequentei tanto seus espaços físicos quanto os virtuais devido ao período pandêmico da Covid-19. Lá me graduei em licenciatura em Química entre os anos de 2017 e 2021.

O quarto espaço é o da primeira unidade da universidade pública em questão, estando localizado na cidade de São Cristóvão, Região Metropolitana de Aracaju, capital do estado. Atende estudantes de todas as regiões de Sergipe, bem como de outros estados brasileiros e países. Aqui cabe um adendo, pois não frequentei suas estruturas físicas devido à pandemia da Covid-19, por isso as análises foram feitas a partir das minhas experiências nos seus territórios virtuais. É nessa instituição que estou a realizar o mestrado, com início em 2022 e com prazo final março de 2024. A minha turma, em questão, era formada por pessoas sergipanas, baianas e um estudante moçambicano, e os professores e as professoras das disciplinas que cursei eram das regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste do Brasil.

Nos dois últimos ambientes formais acima citados, eu venci a manutenção das normas do cis'tema moderno-colonial ao resistir enquanto corpo negro-transviado nas instituições

centrais de (re)produção das epistemologias do colonizador. Eu o fiz ao questionar o que (não) estava sendo ensinado, ao me opor a posições de colegas de turma e de docentes da graduação e da pós-graduação, bem como ao pesquisar sobre as violências nesses espaços, sempre com o intuito de romper com elas.

O quinto e último local é o de uma escola pública estadual que opera sob o regime integral, localizada no município de Piranhas, no Sertão do estado de Alagoas, atendendo estudantes da própria cidade e de seus povoados que constituem turmas do 6º ao 9º ano do EFMa e do EM. Nessa escola eu trabalho como docente efetivo desde o início do ano de 2022, promovendo aulas de Química e Ciências, bem como de outros componentes itinerários nas turmas do Fundamental e do Médio. O corpo docente é, em sua maioria, formado por professores e professoras da região Nordeste, mas também da região Sudeste.

O contexto desse espaço é marcado por uma hipermasculinidade, do homem viril e sertanejo, do cabra macho. Ao mesmo tempo, da criação das mulheres voltadas para serem unicamente donas de casa e subservientes aos maridos. E a minha vitória, nesse ambiente, sobre o cis'tema está se dando de forma pedagógica ao ensinar, através do diálogo, às/aos estudantes sobre as potências de suas corporeidades enquanto pessoas negras e LGBTQIAP+. Além disso, ao enfatizar porque alguns atos, culturalmente normalizados, são formas racistas, machistas e LGBTQIAP+fóbicas de agir.

O processo analítico de suscitação de minhas memórias não foi algo simples ou irrisório. O primeiro passo foi ter consciência da necessidade de respeitar os meus limites enquanto pessoa, uma vez que o processo de retomada de algumas memórias dolorosas precisa ser feito cautelosamente. Por isso, nem todas as memórias suscitadas foram aqui empregadas devido ao caráter afetivo que a pesquisa também tem, afinal é preciso ser eticamente amoroso (hooks, 2006, 2020) com o sujeito da pesquisa, ou seja, eu.

Para suscitar as memórias, fiz a opção de o fazer através de uma linha cronológica, com início na infância, mais especificamente desde os meus 4 (quatro) anos – que é de quando eu acredito ter as minhas primeiras memórias – até o momento atual em que me encontro. Além disso, recordando que a memória esquece (Evaristo, 2018), as memórias que aqui analiso são aquelas que me marcaram de uma forma profunda e que, atualmente, sou capaz de abordá-las sem precisar carregar um peso imenso com a recordação devido às diferentes terapias que venho realizando.

No entanto, isso não quer dizer que não houve gatilhos ao longo do percurso, pois, assim como a memória esquece, a recordação também me levou a tempos e lugares de imensas dores. Por isso a necessidade de destinar tempo a mim para que pudesse digerir os momentos dolorosos

revividos em minha mente para, então, poder continuar com a escrita desta dissertação. Dessa forma, esse processo, como nos diz Conceição Evaristo, faz parte da escrita como uma sangria, pois escrever é sangrar.

Ademais, é importante ressaltar que a presente pesquisa também está inserida nos objetivos do Projeto-Ação do Movimento Decolonial e Intercultural (Dussel, 2009; Lander, 2005; Maldonado-Torres, 2007, 2009; Mignolo, 2017a, 2017b; Quijano, 2005, 2009; Walsh, 2007, 2008, 2010), da educação comprometida na perspectiva popular do educador brasileiro Paulo Freire (2019), da Investigação-Ação Participativa (IAP) do sociólogo colombiano sentipensante Orlando Fals Borda (2008, 2015) e do conceito-ação *escrevivências*, criado pela escritora-ativista negra brasileira Conceição Evaristo (2007, 2018).

Os diálogos com os movimentos decoloniais e interculturais foram realizados por, primeiramente, eu ser uma pessoa do Sul tanto em termos geográficos quanto políticos, sociais e culturais. Em outras palavras, por sofrer com as múltiplas formas de colonialidade inscritas e constitutivas da Modernidade. Em segundo lugar porque, com a presente pesquisa, eu busco, então, pela promoção, desde e com o Sul, uma volta, um giro decolonial e intercultural em termos de poder, de construção das identidades culturais e epistemológicas.

Desse modo, também está inserida em um processo de comprometimento popular, na busca por uma educação que seja baseada na reparação e promoção de quem sofre com as múltiplas formas de opressão do *cis'tema*¹ moderno-colonial. Por isso a importância do pensamento freiriano no contexto da dissertação, pois, enquanto pessoa oprimida, procuro romper com as amarras da educação do opressor, mas não somente de forma individual, através de críticas que transgridam os processos educativos violentos criados e perpetuados pela Modernidade-Colonialidade (MC) até os dias atuais.

Por essa razão é que a minha escrita se encontra no contexto da IAP, visto que ela emerge juntamente aos gritos dos povos colonizados, dos quais os meus também fazem parte. A questão é, portanto, investigar e agir a partir das nossas demandas, ou seja, o propósito não é nos termos como meros objetos de análise, já que a minha pesquisa visa, sobretudo, a mudança social. É por isso que o conceito-ação *escrevivências* de Conceição Evaristo é utilizado nesta dissertação, pois revela a necessidade da minha escrita, enquanto pessoa negra-agênero, autobiográfica, denunciativa e transgressora.

¹ Essa grafia representa uma escolha política devido à compreensão da cisheteronormatividade constituinte dos sistemas de opressão. *Cis'tema* é a forma empregada pela ativista negra e TRAVESTI Thiffany Odara em sua obra *Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação*.

Em outras palavras, minha escrita se faz presente nos contextos movimentacionais do Programa de Investigação Modernidade-Colonialidade (MC). Logo, com ela, busco a construção de uma realidade outra/própria/nossa desde e com as populações-territórios que sofrem com os efeitos do cis'tema moderno-colonial. O propósito é pensar e agir criticamente sobre a colonialidade e a modernidade, bem como suas invenções (Escobar, 2003). Por isso, de acordo com os ideais de Paulo Freire (2019), espero que a pesquisa possa suscitar um despertar da tomada de consciência em quem a lê para que possa buscar a compreensão de sua realidade e agir sobre ela para transformá-la.

Além disso, sendo o comprometimento a ideia central tanto da Investigação-Ação Participativa (IAP) quanto das escriturais, proponho uma partida de mim e de quem sofre comigo, seja geo historicamente próximo ou não. Em outros termos, ponho-me como sujeito do pensar-agir para buscar uma mudança sócio-histórica, política e cultural concreta, material. Primeiramente, através da escrita desta dissertação. Em segundo lugar, por meio das minhas ações enquanto pessoa nas diversas identidades e alteridades que personifico em sociedade.

Afinal, toda memória é afetiva e precisa ser comprometida. É afetiva porque o suscitar de memórias provoca algum sentimento em quem as evoca. No entanto, dentro do contexto do que pensa Fals Borda (2008, 2015), é necessário que o afetivo e o crítico não sejam separados, já que, para criar uma ciência própria, é preciso romper com os métodos positivistas. Dessa forma, a minha pesquisa é sentipensante, ou seja, ela é pessoal por unir meus sentimentos e pensamentos com o propósito de transgredir a norma estabelecida em nossa sociedade.

Assim, é comprometida politicamente com os grupos sociais minorizados porque tenho “conciencia colectiva de determinados tipos de problemas políticos que no pueden resolverse sin implicar transformaciones profundas” (Fals Borda, 2015, p. 221). Além do mais, também estou compromissado comigo, com um encobrimento de cuidado para não passar dos meus limites pessoais, humanos. Essa questão emerge porque não faria sentido gerir uma pesquisa com caráter transgressor que ferisse meus sentimentos e me adoecesse. Isso seria uma contradição e um retorno à norma colonial.

Ademais, em conversa recente com minha professora-amiga Edinéia Tavares Lopes, que me orienta nesta escrita, notei que nas escolas mortas² também há solos nutritivos. Solos em que nós podemos cultivar revoluções através das sementes da juventude. Dessa forma, com

² Apresento o conceito em questão para enfatizar como as escolas têm sido histórica e culturalmente ambientes de reprodução das violências moderno-coloniais na contramão das cosmologias geridas pelos projetos-ações Escolas Vivas dos povos originários Huni Kuĩ (Aldeia Coração da Floresta; Jordão-AC), Tikmũ'ün Maxakali (Aldeia Escola Floresta; Teófilo Otoni-MG), Guarani (Terra Indígena Ribeirão Silveira; Bertioga, Salesópolis e São Sebastião-SP), Desana, Tuyuka e Tukano (Manaus-AM).

a presente escrita, que ressoa passado, presente e futuro, me proponho a responder à seguinte questão: como suscitar transgressões por meio da análise transcrevivenciada sobre os processos educativos violentos gerados, reproduzidos e perpetuados pela colonialidade em ambientes formais de educação?

Portanto, com a minha escrita, tenho como objetivo central promover uma análise transcrevivenciada que suscite transgressões com os processos educativos violentos gerados, reproduzidos e perpetuados pela colonialidade em ambientes formais de educação. Nesse hiato, invoco e evoco os dizeres da multiartista TRAVESTI³-negra, assim como terrorista de gênero, Linn da Quebrada, Linnda Quebrada, Linnda Que Bra[n]da, em todos os seus sentidos e suas significações:

Eu determino que termine aqui e agora. Eu determino que termine em mim, mas não acabe comigo. Determino que termine em nós e desate. E que amanhã, que amanhã possa ser diferente pra elas. Que tenham outros problemas e encontrem novas soluções. E que eu possa viver nelas, através delas e em suas memórias.

[Lina Pereira dos Santos]

As palavras de Lina me inspiraram em meu processo de autodescoberta enquanto uma pessoa trans(a)gênera. Ao mesmo tempo, também me inspiraram na gestação desta pesquisa. Por isso, com a minha escrita, com a construção desta dissertação, esperanço alguns fins, mas não o meu. Eu quero poder continuar. Eu quero poder continuar a esperar que as minhas palavras e as minhas transcrevivências possam também inspirar outras pessoas para que eu possa, dessa forma, também viver nelas, permeando-as em suas memórias.

³ Utilizo a grafia do nome com todas as letras em maiúsculo para expressar um movimento de visibilização da comunidade TRAVESTI, nomenclatura que historicamente foi empregada, no Brasil, de forma pejorativa e que vem sendo ressignificada pelas TRAVESTIS.

2. diálogos comunoafetivos, conversas comprometidas

[...] O movimento da escrita. Acho que até o movimento da própria vida. Eu acho que o movimento da própria vida é um movimento que você faz para vencer a dor. Ou para vencer a morte. Eu acho que é alguma coisa assim. É o espírito de sobrevivência mesmo. É esse desejo de você agarrar-se à vida de alguma forma. E para mim a literatura é essa oportunidade que você tem de se agarrar à vida. Você registra a vida. Você inventa a vida. Você discorda da vida. E escrever [...] escrever é uma forma de sangrar [...] E a vida é uma sangria desatada.

[Conceição Evaristo]

Antes de adentrar o suscitamento de minhas transcresvivências, é preciso detalhar alguns entendimentos acerca desse conceito-ação. Escrivivências são movimentos. São um retorno ao passado a partir de sua perda, ou melhor, de sua busca, retomada, (re)criação. Assim como mencionado acima, Conceição Evaristo (2018, p. 4) afirma que as escrevivências são formas de uma “escrita que se alimenta da experiência de vida da autora”. E, concomitantemente, a vida da autora se alimenta da experiência da escrita. Por conseguinte, escrevivenciar é uma forma de sangrar. Esta dissertação também.

Nesse hiato, é necessário (re)lembrar que Conceição Evaristo é uma mulher negra e que sua escrita busca em sua ancestralidade, como ela mesmo informa: nós não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário, é para acordá-los de seus sonos injustos. Para tal, a autora tem o intuito de romper com qualquer traço de neutralidade moderno-colonial quando traz as escrevivências como

[...] uma criação que pode ser lida como ficções da memória. E, como a memória esquece, surge a necessidade da invenção. Também já afirmei que invento sim e sem o menor pudor. As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção (Evaristo, 2018, p. 10-11).

Portanto, posso ressaltar que as escrevivências fazem parte, assim como dito por Franz Fanon (2008) mencionado por Grada Kilomba (2020), da linguagem do trauma, constituída pelas experiências cotidianas de racismo que provocam dores nos corpos e nas mentes de pessoas negras, “pois no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter” (Kilomba, 2020, p. 39). Ademais, o conceito-ação de Evaristo torna-se a experiência vivida, bem como terapêutica da Dororidade (Piedade, 2017).

No prefácio da obra de mesmo nome, Marcia Tiburi faz a opção pelo uso de palavras singulares para descrever o termo Dororidade, criado por Vilma Piedade. Marcia informa que

vislumbrou o “nascer” e o “parto” da palavra em questão. O nascimento é uma ação dolorida porque parir, o parto, parte; nascer é uma partida. Emergir de si e suas experiências, senão escrevivências, esse conceito-ação é de partir. Ou, como Conceição diz, é de sangrar. As mulheres negras, assim como as indígenas, são quem geriu este país, e, desde a Invasão Europeia até hoje, esse verbo foi e permanece revestido de dor.

Para Vilma, a Dororidade produz uma expansão do termo Sororidade, considerando as dores, as ausências e os silêncios provocados pelo racismo às mulheres negras. Dessa forma, a “Sororidade parece não dar conta da nossa pretitude” (Piedade, 2018, p. 17). Assim, temos dois conceitos-ação interconectados e gerados por duas mulheres negras. A dor, em ambos, é histórica, social e política. Escrevivenciar é a retomada do passado apagado com o intuito de gerir a dor e recuperar o que nos foi tomado pela colonização: sermos. Escrevivenciar é partir com a realidade violenta das opressões.

Lélia Gonzalez (2020) assim o promove ao gerir os conceitos-ação amefricanidade⁴ e pretuguês⁵. Conceição Evaristo (2007, 2018) também o faz com as suas escrevivências, Vilma Piedade (2017) ao gerar a Dororidade, bem como Maryse Condé (2019) quando reescreve a história de Tituba, mulher negra e primeira a ser condenada por bruxaria em Salem. O que essas mulheres negras escritoras e ativistas têm em comum, em específico, o ponto que quero defender, é que suas vidas e suas escritas correlacionam escrevivências, Dororidade e ética amorosa (hooks, 2006, 2020).

Portanto, para mim, a necessidade da emergência das escrevivências nasce das experiências com a Dororidade, a qual, aqui, estendo também às pessoas negras e indígenas subalternizadas por questões de gênero e sexualidade. É nessa/dessa conexão que nasce a ética amorosa, da coletividade e da busca constante de modificação da realidade moderno-colonial que produz as diversas formas de opressão. Afinal, “sem uma ética do amor moldando a direção de nossa visão política e nossas aspirações radicais, muitas vezes somos seduzidas/os, de uma maneira ou de outra, para dentro de sistemas de dominação – imperialismo, sexismo, racismo, classismo” (hooks, 2006, p. 1).

Em outras palavras, a Dororidade (do) presente promove a necessidade da escrita da própria vida – as escrevivências – que busca reescrever o passado, a própria História em si.

⁴ Categoria que busca “[...] ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA como um todo (Sul, Central, Norte e Insular)” (Gonzalez, 2020, p. 135).

⁵ De acordo com Gonzalez (2020, p. 128), corresponde à “[...] marca de africanização do português falado no Brasil [...] O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, e também a ausência de certas consoantes (como o L ou o R, por exemplo) [...]”.

Interconectadas – vida, dor e escrita – pela emergência da ética amorosa, surge um movimento político que leva à (trans)gressão dos cis'temas de dominação. A ética do amor cunhada por hooks (2006, 2020) existe na mesma geoistoricidade do conceito-ação sentipensar de Fals Borda (2008, 2015), em que sentimento e racionalidade são coabitados com o propósito de mudar a realidade opressora.

Nesse ínterim, é preciso compreender como a colonialidade – que é antiamorosa e antissentipensante – funciona. Para as pessoas que integram o Projeto-Ação do Movimento Decolonial e Intercultural, não há como separar Modernidade e Colonialidade, uma vez que, de acordo com Dussel (2009) e Mignolo (2017a), a primeira é uma invenção de uma Europa Norte-Centro ocidentalizada e tem a segunda como seu lado mais oculto, para mim, ocultado. Para esses autores, a Modernidade corresponde a uma miragem que esconde a armadilha da Colonialidade.

Neste momento, é importante definir o que é a matriz colonial do poder (MCP), já que as colonialidades operam dentro e a partir dela. Conforme Mignolo (2017a), é um monstro quimérico formado por quatro cabeças e duas pernas. As primeiras correspondem aos domínios inter-relacionados referentes ao controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, do conhecimento e da subjetividade, ao passo que as segundas são os desdobramentos de direcionamentos paralelos relativos à luta entre os Estados imperiais europeus, além da que ocorre entre eles e as pessoas africanas e indígenas que foram escravizadas e exploradas.

Nesta dissertação, abordo 5 (cinco) formas pelas quais a colonialidade se expressa e que são importantes para a análise das minhas escrevivências. A primeira foi denominada por Quijano (2005, 2009) como colonialidade do poder. Ela tem como base o processo de racialização dos povos colonizados pela Europa ao longo das Invasões, bem como o controle das estruturas e das relações de produção em favorecimento do Capital e do Mercado Global. A racialidade a partir de questões biológicas é uma criação epistêmica da Europa, uma dita Ciência neutra e universal, escondendo os objetivos da branquidade, do cisheteropatriarcado e da burguesia.

Além do mais, de acordo com Quijano (2005, 2009) e Dussel (2009), através dessa Ciência foram inventados os fundamentos da inferioridade dos povos colonizados e a dita superioridade dos invasores europeus como forma de justificar a violência colonial. Em outras palavras, posso afirmar que o poder também é refletido através do controle epistêmico, logo há uma correlação cooperativa entre a colonialidade do poder e uma outra forma, a do saber (Quijano, 2005, 2009; Lander, 2005).

A colonialidade do saber ou epistêmica configura-se como o pensamento científico moderno, responsável por naturalizar o processo de inferiorização das epistemologias e das (inter)subjetividades com o propósito de controlar as estruturas e as relações de produção para o benefício do Capital e do Mercado (Quijano, 2005; Lander, 2005). Logo, é dessa relação, conforme Maldonado-Torres (2009), que ocorre o processo de materialização dos efeitos da colonialidade sobre o ser. Ou seja, a colonialidade do ser – a terceira forma aqui abordada – é a experiência vivida das feridas moderno-coloniais por meio da linguagem ao longo da história sobre os corpos subalternizados (Maldonado-Torres, 2007, 2009).

Fanon (2008) aborda – antes mesmo de pairar no horizonte o termo colonialidade – as relações entre essas três formas ao escrever sobre o racismo que atinge as pessoas negras. Faz isso ao afirmar que “O negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano” (Fanon, 2008, p. 27). De tal modo, suscita que, nas dinâmicas modernas e coloniais, o invasor europeu construiu um cis’tema hierárquico definidor da branquidade e, por conseguinte, da negritude. Portanto, o trauma – termo que o próprio autor utiliza –, posso defini-lo como uma ferida provocada pelo racismo.

Logo, o desejo da pessoa negra de ser branca, na verdade, é o desejo de ser humano. Para dialogar com Wynter (2021), então, a lógica classificatória estabelece a categoria humanidade como sendo correspondente à branquidade, restando à negritude o lugar de “Outro Conceitual”, assim impossibilitada a branquidade e, por consequência, a humanidade. Por esse motivo, o desejo supracitado não é alcançável porque foi forjado a partir da colonialidade do poder (Quijano, 2005, 2009), através dos genocídios e epistemicídios dos povos colonizados.

Dessa forma, no modelo moderno-colonial, nas inter-relações entre identidades e alteridades, as primeiras sempre são brancas e as segundas, negras. Afinal, “é pelo homem que a Sociedade chega ao ser” (Fanon, 2008, p. 28), sendo a primeira branca, o segundo também o é. Dessa forma, posso expressar que

[...] não é com o *sujeito negro* que estamos lidando, mas com as fantasias *brancas* sobre o que a *negritude* deveria ser. Fantasias que não nos representam, mas, sim, o imaginário *branco*. Tais fantasias são os aspectos negados do eu *branco* reprojatados em nós, como se fossem retratos autoritários e objetivos de nós mesmas/os. Elas não são, portanto, de nosso interesse (Kilomba, 2020, p. 38).

Tal ferida colonial não atinge somente os povos da África e diaspóricos, o racismo também afeta os povos originários de *Abya Yala*⁶. No território que moderna e colonialmente foi renomeado para Brasil, podemos citar as críticas tecidas ao povo da mercadoria⁷ por Kopenawa Yanomami (2015, 2023) e Krenak (2015, 2020a, 2020b, 2022), bem como o convite que fazem a repensar e buscar a construção de uma sociedade humana que viva harmoniosamente com a Natureza – assim como os seus. A relação entre as colonialidades do poder, saber e ser torna-se novamente evidente quando notamos que

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida [branca] que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida [negra e indígena], trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que **existe um jeito de estar aqui na Terra**, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (Krenak, 2020b, p. 11, grifo meu).

Esse referido “jeito de estar aqui na Terra” nada mais é do que o projeto de imposição da (inter)subjetividade e da cultura dos invasores europeus sobre as dos povos colonizados através de suas epistemologias para que fosse possível, então, controlá-los. Isso é notório ao analisarmos os processos narrativos de atribuição de nomes europeus aos povos tornados subalternos. Kopenawa Yanomami (2015) nos relata que, quando criança, os brancos tentaram o chamar de *Yossi*, nome que foi rejeitado de imediato por ser muito próximo a *Yoasi*, irmão mau de *Omama* – divindade responsável pela criação do mundo e dos seres na cosmologia do seu povo.

Então, em seguida, o nomearam Davi, nome cristão, com o qual ficou. Ademais, quando adulto, o forçaram a ser Davi Xiriana, mesmo essa nomeação se referindo ao povo Yanomami de uma região diferente da do seu nascimento (Kopenawa Yanomami, 2015). Diante do supracitado, posso concluir que os invasores projetaram que o xamã Yanomami fosse se tornar o mais branco possível, começando pelo nome e, depois, consequentemente, pelos modos de ser. Isso é notório pela homogeneização das culturas originárias, que acabaram sendo simplificadas e apropriadas pela branquidade em seu cis’tema moderno-colonial.

⁶ O termo tem origem na língua do povo Kuna e significa “terra madura, viva ou em florescimento” e apresenta o “mesmo” sentido de América. Tem sido empregado pelos povos originários do continente como uma forma de autodesignação com o propósito de contrariar a renomeação do território para América após as Invasões.

⁷ Termo utilizado por Davi Kopenawa Yanomami para se referir aos invasores europeus e quaisquer outras pessoas que sejam guiadas pelas ideologias do Capital e do Mercado Global anteriormente à relação simbiótica com o nosso planeta.

Nesse contexto, retorno à dialética do racismo apresentada por Fanon (2008). O branco quer que os povos originários sejam brancos. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano. Na verdade, o que a branquidade almeja é ter poder sobre esses povos e, quando não o consegue, busca exterminá-los. Não obstante, estamos lidando novamente com as fantasias brancas referidas por Kilomba (2019). Ou seja, dentro da lógica moderno-colonial, o indígena jamais será branco, muito menos humano. Assim, tudo se resume a controle e extermínio.

Diante disso, é importante utilizarmos algumas linhas para descrever 4 (quatro) formas pelas quais o racismo é expressado. Em sua forma individualista, é caracterizado dentro do campo da (inter)subjetividade, uma vez que corresponde às práticas racistas cometidas por indivíduos e/ou grupos (Almeida, 2021). Por outra perspectiva, segundo Almeida (2021) e Kilomba (2019), o racismo institucional equivale, portanto, às práticas discriminatórias e preconceituosas quanto ao pertencimento racial de pessoas promovidas por instituições.

Ademais, a forma estrutural é a “decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (Almeida, 2021, p. 50). Para Kilomba (2019, p. 77), esta ocorre quando “estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus *sujeitos brancos*, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes”. Outro tipo é o racismo cotidiano, compreendido como

[...] todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o *sujeito negro* e as Pessoas de Cor não só como “Outra/a” - a diferença contra a qual o *sujeito branco* é medido - mas também como Outridade, isto é, como personificação dos aspectos reprimidos na sociedade *branca* (Kilomba, 2019, p. 78).

É o racismo do dia a dia. Para a autora, ele é expressado em 5 (cinco) tipos, sendo eles: (1) Infantilização, em que a pessoa negra é personificada como dependente; (2) Primitivização, em que a pessoa negra é o elo mais próximo à natureza; (3) Incivilização, pelo qual a pessoa negra passa a personificar a violência e a ameaça; (4) Animalização, no qual a pessoa negra personifica o animal, e (5) Erotização, em que a pessoa negra é personificada como (hiper)sexualizada. A última forma que abordo é o racismo recreativo (Moreira, 2019).

Em consonância com Moreira (2019), o racismo recreativo relaciona-se com as práticas racistas caracterizadas pelo teor “humorístico”. É a “noção de que as mensagens em questão [piadas racistas] expressam uma intenção cômica e que o humor não pode ser interpretado como racismo, porque tem um caráter recreativo” (Moreira, 2019, p. 23). Portanto, toda e qualquer

ação ou discurso racista que se utiliza do humor para reivindicar a atitude como uma “brincadeira” configura-se como racismo recreativo.

Enquanto pessoa negra, os insultos direcionados à cor da minha pele e ao meu cabelo na escola e por colegas, quando eu reagia de forma explosiva, sempre foram amenizados ao serem postos em um local de humor, uma brincadeira ou uma piada. Ao mesmo tempo, minhas reações eram tidas como um tipo de exagero, a representação do animal selvagem, distante do civilizado, e, por vezes, uma birra de criança, uma verdadeira hipérbole emocional. Então, por um longo tempo, parei de reagir e busquei estar o mais próximo possível do cordial com os meus algozes.

Agora, retorno à colonialidade. Logo, após ter descrito três formas – do poder, saber ou epistemológica e ser –, direciono a mais duas, a cosmológica ou da Natureza e do gênero. Conforme Walsh (2008, 2010), a primeira está apoiada no cis'tema binário Homem/natureza⁸, responsável pela manutenção do poder, saber e ser através da figura do homem branco, europeu, burguês, cis e heterossexual, assim como da hiperexploração da Natureza para o atendimento das demandas do cis'tema capitalista.

Além do mais, esse binarismo tem o intuito de “socavar las cosmovisiones [cosmologias], filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir, la continuidad civilizatoria que no se sustenta simplemente en lo occidental” (Walsh, 2010, p. 91). É o genocídio e epistemicídio dos povos originários e afrodiaspóricos. Nas palavras do pensador Krenak (2020b, p. 10), a colonialidade cosmológica se expressa como um processo de alienação “[...] desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade”.

Doravante, abordo a escrita sobre a última forma de colonialidade utilizada por mim no trabalho, a do gênero (Lugones, 2020). Consoante a autora, o cunho do termo em questão reflete a necessidade que temos de “perceber como é opressor o caráter heterossexual e patriarcal das relações sociais quando desmitificamos as pressuposições de tal quadro analítico [capitalista, eurocêntrico e global]” (Lugones, 2020, p. 54). Ou seja, para que possamos compreender e combater a colonialidade do gênero, é preciso um processo analítico cunhado na interseccionalidade.

Para Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177), a interseccionalidade “é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois

⁸ Utilizo o termo “Homem” como representante da humanidade, bem como a escrita da palavra “natureza” com inicial minúscula de forma proposital. O intuito é empregar o sentido moderno-colonial, ou seja, o homem como representante da humanidade e a natureza como objeto da “curiosidade humana”.

ou mais eixos da subordinação [raça, etnia, geração, gênero, sexualidade e classe]”. Em outras palavras, a interseccionalidade nos leva a compreender as problemáticas desenvolvidas socialmente por meio das relações nodais construídas através dos encontros dos constructos culturais.

Ademais, Lugones (2020) define essa forma da colonialidade como a imposição colonial acerca do gênero e, conseqüentemente, da sexualidade fundamentada no processo de categorização binária e cisheteronormativa intrinsecamente relacionada com as dinâmicas do poder e da racialização instauradas com a invenção da sociedade moderno-colonial eurobrancocentrada e capitalista. Tal concepção é importante por surgir dos diálogos Sul-Sul e romper com as teorizações hegemônicas não interseccionais do Norte. De forma complementar, ainda usando as palavras da autora, precisamos compreender que

[...] o sistema de gênero moderno/colonial não existe sem a colonialidade do poder, já que a classificação das populações em termos de raça é uma condição necessária de sua existência. [Pois,] a raça não é nem mais mítica nem mais fictícia que o gênero - ambos são ficções poderosas (Lugones, 2020, p. 71).

Assim, percebo que Lugones (2020), Gonzalez (2020) e Vergès (2020) possuem um ponto de convergência, no caso, o caráter interseccional de seus escritos e conceitos-ação, tendo suas bases nas demandas multidimensionais e in(ter)disciplinares do Sul, que buscam romper com as exigências dos movimentos sociais hegemônicos – branco, europeu, burguês, patriarcal, cisheteronormativo e binário. É, fundamentalmente, a ruptura com o “sistema moderno-colonial de gênero” (Lugones, 2020).

Dessa forma, posso afirmar que Lugones (2020), Gonzalez (2020) e Vergès (2020) suscitam uma práxis Sul-Sul com o propósito de criticar o movimento feminista hegemônico, além de compreender as complexas relações de poder nas sociedades colonizadas. Ou seja, dão as bases necessárias – porém, não as únicas e últimas – para a geração de um feminismo “ladino-americano” (Gonzalez, 2020) e “decolonial” (Vergès, 2020). “Um feminismo, não o feminismo, e, portanto, aberto a questionamentos, à possibilidade de rever suas análises, que não busca o reconhecimento das instituições, mas que se ancora nas lutas, com suas perdas e alegrias” (Vergès, 2020, p. 20).

Portanto, posta essa compreensão, também preciso tecer algumas palavras acerca das epistemologias transvestigêneres. O termo transvestigêneres, criado em 2015, corresponde, de acordo com quem o cunhou – a ativista indígena-transgênera Indianarae Siqueira – a uma junção das palavras transexual, TRAVESTI e transgênera com o objetivo de produzir uma

designação da e com a comunidade LGBTQIAP+ que tivesse maior abrangência quanto às nossas identidades dissidentes do cis'tema.

Assim, o que é central aqui é entendermos como os movimentos de pessoas trans e TRAVESTIS foram, bem como continuam sendo, importantes para a reconstrução social por e para elas (Passos, 2022). Logo, pensando acerca da urgência de uma educação ladino amefricana (Gonzalez, 2020), originária (Krenak, 2020a, 2020b, 2022; Yanomami Kopenawa, 2015, 2023), decolonial (Vergès, 2020; Quijano, 2005, 2009; Lander, 2005; Dussel, 2009) e intercultural (Walsh, 2007, 2008, 2010), estou reafirmando a necessidade de as transvestigeneridades – principalmente negras e indígenas – ocuparem o cerne dos movimentos sociais.

Isso porque, dessa maneira, será possível promover rupturas com a cisheteronormatividade centralizada na matriz colonial de poder (MCP) do cis'tema capitalista-imperialista. Em outras palavras, é transpor a visão limitada de Quijano (2005, 2009) acerca da colonialidade do poder, que foi criticada e – para utilizar suas próprias palavras – complicada por Lugones (2020). Consequentemente, é preciso que entendamos que o processo de construção dessa educação em questão deve surgir do caráter que nossas corporeidades têm de “‘Indesejáveis’ não só no sentido de a [nossa] presença física não ser bem-vinda, mas também porque trazem consigo outras possibilidades educativas, que confrontam diretamente as pedagogias dominadoras/subalternizantes pelas quais foram [fomos e somos] desumanizadas/os” (Passos, 2022, p. 44).

A questão aqui é, então, transformar os ambientes educativos formais para que sejam espaços possíveis para as nossas existências subalternizadas, como também para que nós possamos torná-las potências político-pedagógicas (Passos, 2022). Logo, é nesse espaço-tempo, nesse *locus*, que “[...] nossas vidas impossíveis se manifestam umas nas outras e manifestam, com sua dissonância, dimensões e modalidades de mundo que nos recusamos a entregar o poder” (Mombaça, 2021, p. 14). É o nascimento de novas gêneses, não a verdadeira, mas [são as] nossas.

Portanto, estou trabalhando para que “[...] o problema do uso branco e cisgênero das categorias de justiça social para seguir replicando as condições de reprodução da injustiça sistêmica” (Mombaça, 2021, p. 18), inclusive nos ambientes formais de educação, seja transgredido. Ou seja, é um movimento para interseccionalizar as nossas lutas – como faz Megg Rayara Gomes de Oliveira (2020) –, visto que não somos categorias abstratas, isoladas e fragmentadas, mas sim sujeitos resultantes de um complexo processo sociocultural e político de atravessamentos.

Se Krenak afirma que o Brasil não é nada mais que uma invenção⁹ que surge a partir das Invasões, Jota Mombaça (2021, p. 16) também o faz ao enfatizar que o país nada mais é do que uma espécie de “[...] ficção colonizada e recolonial, submissa ao imperialismo e imperialista, dominada e dominante, [a qual] nunca serviu de fato ao propósito das lutas contínuas por libertação do território e dos corpos subjugados em sua construção”. Assim, fica explícito que o que temos, nesse ínterim, é uma expressão do diálogo Sul-Sul que tem como intuito

[Garantir] que percebamos como certas representações partem do ponto de vista do grupo dominante. Por isso, descolonizar a educação implica desaprender e se desprender das pedagogias sacrificiais, assim propiciando uma reaprendizagem a partir dos novos marcos teórico-práticos anunciados pelas insurgências decoloniais latino-americanas [e caribenhas] (Passos, 2022, p. 109).

Por conseguinte, diante de tudo o que foi supracitado, busco e me insiro em um movimento suleado – do verbo sulear, criado por Marcio D’Oliveira Campos (1991) em “A Arte de Sulear-se”, com o sentido de crítica às concepções desenvolvidas por e para os países localizados na ideia de centro da Sociedade Ocidental, que fizeram e continuam a fazer com que o Sul, ou seja, Nós, quando dentro desse modelo binário, estejamos na posição de outro, secundário, inferior, subdesenvolvido etc. – a partir dos gritos, bem como das lutas de quem sofreu e ainda sofre pela/com a subalternização. Nesse sentido, com a escrita da presente dissertação, traço os caminhos, em comunidade, para a construção de uma educação decolonial e intercultural crítica.

Para Walsh (2010), a interculturalidade crítica ainda não existe de fato. Todavia, seu processo de (des)(re)construção deve acontecer de forma permanente e por meio da contínua problematização e (re)fundação das estruturas de dominação das sociedades. Por causa disso, ela precisa ser compreendida como um dos cerne da virada decolonial, uma vez que é

[...] una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Walsh, 2010, p. 78).

Logo, é diante dessa perspectiva crítica que argumento a favor de um processo educativo intercultural e decolonial. Uma educação antiLGBTQIAP+fóbica, antirracista, antipatriarcal,

⁹ Essa concepção foi proferida pelo filósofo originário Ailton Krenak no primeiro episódio “Guerras Coloniais” da obra audiovisual de Luiz Bolognesi *Guerras do Brasil.Doc* (2019).

anti-imperialista e anticapitalista. Por isso, o projeto-ação de uma educação intercultural e decolonial surge das nossas necessidades de romper com a (re)afirmação, bem como (re)produção, dos padrões político, sociocultural e moderno-colonial geridos através das instituições educativas dos Estados (Walsh, 2010).

Com a minha pesquisa, eu busco, então, transgredir o cis'tema educacional formal a partir da crítica aos processos educativos violentos. No entanto, para além disso, também tenho o intuito de promover transgressões a partir das potencialidades das minhas transcrevivências nesses ambientes. Por isso, em tom profético, sejam todes bem-vindes ao processo contínuo de criação de uma nova Era:

de uma nova Eva
Filha das Travas, obra das Trevas
que não comeu do fruto do que é bom e do que é mal
Mas dichavou suas folhas e fumou a sua Erva
Muito prazer, a nova Eva

[Linnda Que Bra[n]da adaptada por mim]

As palavras acima são suscitadas com teor de esperançamento. A partir da escrita, como nos informa Conceição Evaristo, eu também contesto a realidade vigente, eu escrevo para esperar uma nova conjectura. Esta dissertação é, decerto, uma contestação deste agora e uma incisão para sua ruptura, para a criação, contínua e conjunta, desta nova Era.

3. palavras que eCUnem¹⁰ [lugares] passados, presentes e futuros: transcrevivenciando a crítica aos processos educativos coloniais

Nunca podemos voltar. Sei disso agora. Podemos seguir em frente. Podemos encontrar o amor pelo qual nosso coração anseia, mas não antes de nos desapegarmos do luto em relação ao amor perdido há tanto tempo, quando éramos pequenos e não tínhamos voz para expressar os desejos de nosso coração. Olhando para trás, descobri que todos os anos da minha vida em que eu pensava estar em busca do amor foram simplesmente tentativas de recuperar o que havia perdido, voltar ao primeiro lar, regressar ao arrebatamento do primeiro amor. Eu não estava realmente pronta para amar e ser amada no presente. Ainda estava de luto – apegada ao coração partido da meninice, a conexões desfeitas. Quando o luto acabou, fui capaz de amar novamente.

[bell hooks]

As minhas primeiras memórias são de dor. Foram compartilhadas comigo por minha mãe. Do ventre de uma mulher de pele clara, gerindo vida, jamais poderia haver uma criança de pele escura, enegrecendo uma família, uma comunidade, uma nação. Minha avó materna, branca e de olhos claros, já havia cometido o erro ao casar com meu avô, negro. Isso foi o que ela ouviu daqueles e daquelas ao seu redor. De suas 11 (onze) crianças, das 10 (dez) meninas e do único menino, as princesas eram somente as mais clarinhas de pele e olhos, com cabelos lisinhos. Contudo, assim não era para meu avô, sobre quem pairava a dúvida se aquelas crianças eram realmente suas.

De acordo com Piedade (2018), a Dororidade é uma categoria que aborda as relações entre raça e gênero, as vivências de mulheres negras que não podem ser compreendidas nos limites da sororidade. Por mais que não me identifique como mulher, ainda assim sou negra, e as memórias de dor compartilhadas comigo por minha mãe – a qual sempre enxerguei como uma mulher parda – para mim também estão inseridas no campo categórico criado pela autora. O racismo é categoricamente uma extensão tempo-espacial dolorosa para quem dele é vítima, pois “[...] para o negro, há apenas um destino. E ele é branco” (Fanon, 2008, p. 27).

Quando a sociedade afirma que minha avó – uma mulher branca, de cabelo liso e olhos claros – cometeu um erro ao se casar com meu avô – um homem negro –, isso não é nada mais que a reverberação do racismo estrutural (Almeida, 2021; Kilomba, 2019). Afinal, se, nas palavras de Fanon (2008), a aventura colonial foi o que fez do negro o caminho entre o desenvolvimento do macaco até o homem, uma mulher branca casar-se e ter crianças com um homem negro seria retroceder na evolução. Notamos, então, a presença da colonialidade do

¹⁰ Criei a palavra em questão para aglutinar os significados dos verbos ecoar e unir. Assim, surge ecunir com o sentido de “aquilo que ressoa e transfixa em tempo e espaço”, com grafia eCUnir, com o cu sempre aparente e transgressor.

poder, saber (Quijano, 2005, 2009; Lander, 2005) e ser (Maldonado-Torres, 2007, 2009), em outras palavras, o processo de inferiorização racial através de questões biológicas produzidas pelas epistemologias subalternizantes com efeitos nas corporeidades das pessoas colonizadas.

Para quem estava em volta da minha mãe, ela não havia cometido o mesmo infortúnio de minha avó, afinal meu pai não é negro. Portanto, quando meu irmão nasceu, para eles e elas, uma grande surpresa, nascera com a pele e os traços de meu avô, negro. Em uníssono e êxtase racista, lamentaram por minha mãe, exclamando: “Que barriga ruim!” É nesse contexto, alguns anos depois, que eu nasço, a segunda criança de minha mãe, também negra como meu avô. Ao longo da infância, perceberiam que eu seria um atestado de “barriga ruim” pior que o meu irmão, pois, além de preto, viado afeminado.

Para a sociedade, minha mãe não havia errado como fez a minha avó, “Pois é preciso compreender, de uma vez por todas, que está se tentando salvar a raça” (Fanon, 2008, p. 63). Não obstante, os genes brancos, límpidos e puros foram contaminados pela mancha escura, provavelmente oriunda de meu avô e suas/seus ancestrais. Meu irmão e eu não somos nada mais que dois cânceres negros sujando e escurecendo a pureza clara tanto quanto branca de nossa genitora e nosso genitor. Somos a condenação da nossa família, a constatação do erro cometido, a condenação da raça... da branquidade.

Recordo que sempre fui uma criança chorosa, na época, para as pessoas que estavam ao meu redor, inclusive minha família, era “estranho” um menino¹¹ chorar por tudo e qualquer coisa. Entre memórias compartilhadas e geradas por meu próprio organismo, lembro-me de meu avô reclamar para minha mãe pelo quanto eu chorava a todo momento. Futuramente, iria parar de expressar o que sentia através das lágrimas; refletindo em algum momento da vida, cheguei à conclusão de que esse foi um dos fatores que me levou ao adoecimento mental. Eu era um menino que chorava, de alguma forma isso era dialético para todas as outras pessoas com quem convivía.

Eu era um menino com uma voz extremamente aguda, feminina. Eu era um menino negro com trejeitos ditos femininos, trejeitos de bicha. Não era isso que esperavam de um menino, muito menos de um negro, que viria a se tornar um homem negro. “Eu sou o fracasso. Eu fracassei. Sou o fracasso de tudo aquilo que esperavam que eu fosse”¹². Desde que tenho

¹¹ Atualmente, compreendo que sempre fui uma pessoa agênero. Assim, para empregar o sentido terrorista das palavras da multiartista Linn da Quebrada, sou biologicamente trans. No entanto, no texto, utilizo o gênero que designaram para mim com o intuito de significar as violências que sofri devido às normas da binaridade cisheteronormativa colonial.

¹² Fala promovida durante uma dinâmica de um *reality show*, em 20 de janeiro de 2022, pela multiartista Linn da Quebrada acerca de como ELA se identifica(va).

consciência de mim, minha existência tem permanecido uma contradição fictícia, criada pelo cis'tema binário, heteropatriarcal, eurobrancocentrado, colonial e capitalista, a qual internalizei e nela passei a acreditar por muito tempo.

Assim, “[...] me esgueirando pelas beiradas. A margem se cristalizava a cada dia” (Oliveira, 2020). Para essa autora, as pessoas com comportamentos e características que dissidem das normativas do cis'tema binário heteropatriarcal sempre são apontadas, punidas e/ou desprezadas. Por esse motivo, devem ser ajustadas aos moldes em questão, servindo de exemplo para o restante da sociedade. A questão ainda é mais complexa por ser negro, logo minha forma de existir, como Oliveira (2020), Kilomba (2019) e Fanon (2008) afirmam, de forma respectiva, fugia à cisheteromasculinidade compulsória, assim como à noção branca de humanidade.

Portanto, por causa da colonialidade do poder, era esperado que eu fosse o mais branco possível, em outras palavras, o mais humano que conseguisse para compensar o que não poderia ser mudado, no caso, a cor de minha pele, meu nariz e meu cabelo. Dessa forma, também teria de estar, pelo menos, dentro dos padrões requisitados e esperados para os homens [brancos]. Essas expressões e demarcações da apropriabilidade do/para o homem [branco] são as representações vividas dos efeitos da linguagem da colonização sobre as corporeidades dos territórios invadidos. Trata-se da imposição do ser colonizador acerca das pessoas colonizadas, afinal não sou homem, nem heterossexual e muito menos branco. Eis a colonialidade do ser em ação (Maldonado-Torres, 2007, 2009).

Eu escrevo porque recordo. Recordo porque vivenciei. Memórias ancestrais, comunais e minhas. Nem todas geradas em meu corpo, mas todas geridas em mim. Minha memória mais antiga refere-se à minha infância, não posso afirmar com certeza a idade, no entanto me lembro dos momentos cotidianos da criança inquieta que um dia fui. Uma porta holandesa, alguém se esticando para poder ver o que estava acontecendo do outro lado, sem êxito, procura um tamborete para alcançar seu objetivo, pessoas novas chegam à vizinhança.

A mudança de uma nova família para a vizinhança é a memória mais antiga que tenho acerca do contato e do estranhamento com o *outro*. Após um determinado tempo convivendo, penso que eu era visto como uma criança peculiar por ela. Isso porque eu era muito diferente do meu novo amigo, assim como eu, também um menino negro, por volta de seus 4 (quatro) ou 5 (cinco) anos. No entanto, ele se comportava como tal, como o esperado de um futuro homem negro, eu não. Desde muito jovem, eu sempre fui o *outro*, a outridade do cis'tema em que havia nascido.

Neste momento torna-se importante delinear a ideia de *outro*, conseqüentemente, de *eu* sob e com a qual escrevo. Para isso, emprego o pensamento de Stuart Hall (2014, 2016). A alteridade – representante do *outro* –, assim como a identidade – representante do *eu* –, são representações das (im)possibilidades, construções discursivas, históricas e ideológicas mediadas pelas relações de disputa de poder. Dessa forma, o *eu* e o *outro* existem no campo dialético-relacional em que a identidade demarca a diferença, tornando-a em alteridade. Nas palavras de Hall (2014, p 110), então, nesse espaço de demarcação, se tem que

As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas *por causa* de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”, em abjeto. Toda identidade tem, à sua “margem”, um excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” - mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado.

Ou seja, ao mesmo tempo que me colocaram em um não-lugar de outridade das identidades cisheteropatriarcais eurobrancocêntricas, também construo meu “próprio” lugar identitário não somente enquanto oposição ao colonizador, mas sempre em situações constantes de disputa de poder, sempre na disputa das representações, uma vez que correspondem à prática de (re)produção de significados (Hall, 2014, 2016) e, portanto, em busca do rompimento da lógica classificatória da branquidade (Wynter, 2021).

Recordo-me da primeira vez que senti atração por uma pessoa do gênero masculino. Em minha mente, não parecia ser algo errado, muito menos pecaminoso. Isso até outras pessoas começarem a concretizar um direcionamento: homens precisam se relacionar com mulheres e vice-versa. Era uma obrigação, um destino proclamado pelo deus judaico-cristão e pelas leituras distorcidas dos livros sagrados. A partir desse momento, comecei a perceber que toda e qualquer interação que eu quisesse construir com alguém do gênero masculino precisaria concebê-la escondido. Haveria de existir apenas nos espaços dos sussurros dos olhares que desejavam meu corpo como depósito de seus prazeres temporários.

Dessa forma, entre os meus 7 (sete) aos 9 (nove) anos, me ensinaram que eu era viado, e descobri que somente poderia sê-lo à noite, no escuro, longe dos olhos das outras pessoas. Com os joelhos no chão, nunca na altura da boca, mas sempre na do pau. Ajoelhada, deveria orar por perdão e lavar a pele, tal qual a boca com sabão. Tanto Fanon (2008) – apesar de este apresentar uma escrita cristalizada nos padrões cisheteronormativos e não realizar uma abordagem de gênero e sexualidade fora da norma – quanto Oliveira (2020) abordam a representação do escuro e da noite enquanto *loci* da imposição do racismo.

Oliveira (2020) ainda aborda a LGBTQIAP+fobia incidente sobre as corporeidades dissidentes gênero-sexual-raciais. Ademais, o sentido de beleza e virtude como branco, como “cor do dia” (Fanon, 2008, p. 56), foi inventado à medida que o preto foi complementado e criado como sua antítese. Seguindo o mesmo sentido de pensamento, além de nos fazer recordar que os agentes das Invasões eram homens brancos, cisgêneros, heterossexuais e cristãos, Megg Rayara Gomes de Oliveira (2020, p. 30) nos informa que

O Diabo, que assustava as pessoas, era uma criatura noturna que não se atrevia a aparecer durante o dia, à luz do Sol. As explicações dadas nas aulas de catequese eram a de que a luz do Sol, a claridade, espantaria as coisas ruins e tudo o que era mal estava associado à noite, à escuridão. O Diabo, então, era da noite, era escuro, logo, era preto. Preto para melhor se esconder nas sombras e agir sorrateiramente. A pele preta seria um disfarce. Era a demonização dos pretos.

De forma complementar, Fanon (2008, p. 44) também explicita que a branquidade se elegeu como “o povo eleito [por Deus], observe a tonalidade das nossas peles, outros são negros [, pardos] ou amarelos por causa dos seus pecados”. Logo, aqui, torna-se importante frisarmos o racismo também sofrido pelos povos originários, uma vez que, corriqueiramente, as suas questões ficam sotopostas pelas da comunidade negra brasileira. Ademais, é preciso haver ações conjuntas e interseccionais para combatermos os efeitos da colonialidade do poder, imbricada e embasada pelo racismo, tanto quanto pelo cisheteropatriarcado (Quijano, 2005, 2009; Lugones, 2020).

Além disso, fica perceptível a invenção moderno-colonial acerca das corporeidades que devem ser compreendidas como regra sociocultural e política, bem como as que devem ser punidas, corrigidas e readequadas quando possível, caso contrário, eliminadas. Essa perspectiva dialoga com a concepção de contrato racial de Charles Mills (2023), visto que as formas de opressão e dominação das pessoas não-brancas faz parte de um cis'tema político, moral e epistemológico elaborado, assim como significado pela branquidade.

Todavia, conforme nos mostram os percursos históricos, essa “readequação” é um processo com fim em si mesmo, pois a pessoa negra, indígena, asiática, do Oriente Médio entre outras, por mais que tente se encaixar no ideal da branquidade, jamais será branco o suficiente. As diversas formas de genocídio – sejam as que ocorreram no início das Invasões com os povos originários e africanos ou as que perduram até a atualidade com quem deles descende, no caso brasileiro – nos mostram isso, enfatizando, cada vez mais, a necessidade do fortalecimento dos diálogos e das ações entre nós do Sul.

Portanto, é perceptível a ação da colonialidade do poder e do ser acerca dessas corporeidades, afinal, inseridas na MCP e postas no lugar de objeto no cis'tema binário Homem/natureza, foram construídas a partir do ideal dos invasores europeus para sempre ocuparem identidades subalternizadas. Além do mais, assim como escrevem Quijano (2005, 2009), Lugones (2020) e Dussel (2009), os genocídios foram e são permitidos pela lógica eurobrancocêntrica e cisheteronormativa devido à necessidade de manter a ideia de pureza criada pelo colonizador.

Neste ponto, é preciso recordar a colonialidade do saber e como as epistemologias violentas dos invasores são perpetuadas pelos cis'temas educacionais formais, seja nas Instituições de ES (Lander, 2005), seja nas da EB. Conseqüentemente, meu corpo, um corpo negro agênero, jamais seria permitido nos ambientes supracitados, muito menos em uma sociedade fundada na MCP, uma vez que represento o desvio à norma inventada pela Modernidade/Colonialidade.

A família nuclear patriarcal privada¹³ e as pessoas que estavam ao meu redor, as mais próximas de mim, pelo menos, foram as responsáveis pelo primeiro estágio de violência estrutural pelo qual passei. O segundo estágio foi, também, institucional e governamental, uma vez que ocorreu quando fui inserido no ambiente escolar formal. Um ponto a ressaltar é que não desconfiava na época, mas a escola era – talvez ainda seja – um espaço em que se educava para a violência. Foram aproximadamente 13 (treze) anos de inferiorização cometida por colegas de classe e estudantes de outras séries, assentida por docentes e equipes gestoras.

Por isso, compreendo que as instituições de ensino permanecem sendo ambientes coloniais que promovem uma educação em benefício da opressão. São séculos de uma mesma educação, com algumas rachaduras superficiais, mas, aparentemente, nenhuma mudança estrutural efetiva. Portanto, aqui estou eu, delineando a escrita para uma educação de quem sofre com a opressão dentro de uma instituição opressora. Nós vivemos em contradições (d)e resistências.

O ambiente escolar nunca foi acolhedor comigo. Não era receptível ser uma criança negra, viada, pobre e do campo na escola. Meu corpo era – e continua sendo, agora enquanto docente – uma representação invasiva naquele local, mas também um experimento vivo do que fazer quando a margem adentra o centro. O que quero dizer é que o meu corpo representa a invasão do dissidente, colonizado e subalternizado nas estruturas da MCP, ou seja, se o

¹³ A pensadora negra estadunidense bell hooks (2020) a define como uma forma de organização social pautada na restrição espaço-comunitária na figura do homem provedor, ou seja, considerando as dinâmicas patriarcais, eurobrancocentradas, moderno-coloniais, cisheteronormativas e capitalista-imperialistas.

colonizador uma vez invadiu nossos territórios, epistemologias e formas de viver, agora eu o faço, invadindo o espaço de criação e perpetuação de seu *modus operandi*, transgredindo-o com minha corporeidade fora de suas normas e seu normal.

O silêncio de quem observava minha violação ensinou-me isso, o silêncio de quem deveria ser responsável; o silêncio também me agrediu. A escola tirou de mim a infância e a adolescência, entre meus 7 (sete) aos 9 (nove) anos já era preciso que pensasse e agisse de forma a garantir a minha sobrevivência naquele espaço. Entre as idades citadas, me descobri enquanto criança negra viada; assim, ao perceber a partir das outras pessoas que tal identidade não era algo positivo, passei a controlar todas as minhas posturas e ações. Meu cabelo sempre o mais baixo possível, nunca apresentando uma postura erguida, meus ombros passaram a estar sempre curvados, falar o menos possível para não ouvirem a minha voz “afeminada”, garantir que ao caminhar meu quadril não se movesse como um “feminino”.

No entanto, quando eu baixava a guarda, eu passava a falar gesticulando com as mãos, eu caminhava movimentando ao máximo a minha bunda, eu falava exageradamente e erguia minha postura. Então, eu era notada, e, mais uma vez, a violência era incidida sobre mim. Dessa forma, minhas transcrevivências evidenciam a ação das colonialidades acerca da minha corporeidade, afinal elas operavam de maneira a garantir que eu fosse o menos dissidente possível, que o meu ser estivesse alinhado com a branquidade e a cisheteronormatividade. Logo, a colonialidade do poder e do ser eram transpassadas em mim através da colonialidade do saber gerida pelo/no ambiente educacional.

“Sim, eles nos despedaçaram, porque não sabem que, uma vez aos pedaços, nós nos espalharemos. Não como povo, mas como peste: no cerne mesmo do mundo, e contra ele” (Mombaça, 2021, p. 28). A escola é um agente-território de despedaçamentos de nossas corporeidades, um eterno estilhaçar, levadas a uma ampla divisão. Não obstante, o que eles – nossos agressores – não sabem é que nossas existências são resistentes. A colonialidade perpassa o ambiente escolar, deslocando sentidos e significados, nos transformando na borda, na margem do centro. No fim, tanto eles quanto nossos falsos eus são criações modernas, escondidas pela miragem colonial (Dussel, 2009; Mignolo, 2017a). Por isso, estamos gerindo mudanças.

Também tentou retirar meu corpo de mim, forçando-me a ser branco, heterossexual e cisgênero. Toda vez que meu cabelo estava grande, colegas e professoras, principalmente das séries iniciais, falavam da necessidade de cortá-lo porque eu ficaria mais bonito dessa forma. Quando eu gesticulava com as mãos, rebojava e fazia brincadeiras “femininas”, eu sempre era avisado ou sofria chacotas dos colegas. Se Moreira (2019) trata de um racismo recreativo, aqui

também é importante falar de uma LGBTQIAP+fobia recreativa, ambos operando dentro da MCP através das colonialidades.

Além do mais, se pensarmos nos nós entre as identidades, a escola queria me ensinar que, enquanto homem negro, considerando aqui o cis'tema de opressão da colonialidade cosmológica, o ser homem era a vantagem natural com a qual havia nascido para barrar, ou melhor, minimizar a inferioridade do ser negro, isso dentro da lógica da colonialidade do poder e do gênero. Por consequência, quando ela e seus agentes, nos ambientes escolares que frequentei, notam que minhas ações e posturas estão tomando uma direção dissidente à cisheteronormatividade, como bem nos informa Oliveira (2020), a violência é incidida sobre mim para que eu seja ensinado sobre o local em que eles querem que eu esteja e que eu ocupe, assim operando a colonialidade do ser.

Portanto, o que a escola me ensinou? Dor. Eu precisei de 14 (quatorze) a 16 (dezesesseis) anos – enquanto escrevo este trecho, tenho 23 (vinte e três) – para ter uma certa compreensão da situação e de mim. Todavia, reconheço que o processo não foi totalmente solitário, também foi coletivo. Nesse contexto, os momentos de Dororidade compartilhados com as amigades que fiz foram cruciais; as relações amorosas, as amigades amorosas – para utilizar um conceito que aprendi com bell hooks. A dor me ensinou bastante, mas o afeto também o fez. Gratidão!

A universidade foi importante para mim por causa disso, por me reconhecer a partir das dores dessas amigades que nutri. No entanto, a instituição em questão também perpetuou os moldes coloniais de violência sobre o meu corpo. A diferença era que eu já não estava mais em estado dormente acerca da minha realidade, tinha consciência de mim, das histórias de opressão. Reconheci-me enquanto pessoa oprimida graças ao meu encontro com Paulo Freire, que conheci por causa da professora-amiga Edinéia Tavares Lopes, que orienta a escrita desta dissertação. O ano era 2018, e eu estava nutrindo as armas necessárias contra as pessoas que oprimem, criadoras desse cis'tema em que ainda (sobre)vivemos.

Todavia, também foi no ambiente da universidade que me encontrei como pessoa trans e pansexual. Ao (ad)entrar no ES, eu ainda me reconhecia como viado, no entanto foi nesse ambiente que me deparei – e fiquei em choque – com atração por mulheres. Então, foi assim que passei a questionar novamente, depois de tanto tempo, a minha sexualidade, visto que a bissexualidade emergia no horizonte. Também foi na universidade que aquele desconforto que sentia quando criança ao assinalar masculino como meu sexo e não ver uma outra opção para além do feminino ressurgiu e tomou forma, expandindo-se dentro de mim.

Essa mutação identitária, como expressa Jesus (2012), representa as transfigurações de nossas vivências, momentos e situações distintas, movimentações de nossas identidades de

gênero e sexuais. Neste momento, é preciso fazer a descrição e distinção dos termos citados anteriormente. Trans, abreviação de transgênero, é um termo que engloba todas as pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascer (Jesus, 2012). Dentro do termo me identifico como agênero, que entendo como uma identidade que esbarra no sonho e borra a realidade cisheteronormativa da MCP.

Por viado compreende-se a homossexualidade, e as pessoas homossexuais sentem atração “por pessoas do mesmo gênero, e bissexuais por pessoas de qualquer gênero” (Jesus, 2012, p. 13). Na minha percepção, por pansexualidade se entende as pessoas que se sentem atraídas afetiva e/ou sexualmente por pessoas independentemente de suas identidades de gênero. A universidade se tornou esse espaço porque foi onde encontrei a primeira pessoa com quem falei e não me senti julgada, Eloah.

Portanto, foi a primeira vez que tive um contato real e me tornei amiga de uma TRAVESTI, com quem aprendi, por meio de suas transcrevivências, que haviam outras possibilidades de ser no mundo que eram e são mais belas, porém mais sofridas, do que a da norma cisheterossexual branca. Foi ela que me ensinou que a negação de quem somos é também violenta. Eu só escrevo esta dissertação por ser quem sou. E somente sou quem sou porque ela é quem é, Eloah. Nesse ínterim, escureço que não pretendo fazer uma análise sobre a corporeidade TRAVESTI como objeto de pesquisa, mas sim enquanto força de mudança social a partir da minha visão sobre a nossa amizade.

Minha amiga é uma TRAVESTI negra, pansexual e do axé e foi a primeira do *campus* onde estudamos. Sua presença na universidade foi uma transgressão às normas coloniais desse espaço eurobranco e cisheterocentrado. As nossas conversas foram o que me possibilitou enxergar outras possibilidades e identidades antes desconhecidas por mim. Por isso, quando proponho uma análise transcrevivenciada que suscite transgressões, é um retorno à nossa amizade e como ela transgride os processos educativos violentos. As nossas vidas e presenças nos ambientes formais de educação promovem rupturas com a MCP, tomando uma direção oposta e contra as colonialidades, os racismos e os sexismos.

Diante desse contexto, evidencia-se que o ambiente formal da Educação Superior foi pensado e constituído como *locus* da epistemologia moderno-colonial (Lander, 2005). Em outras palavras, os invasores europeus, brancos e cisheteronormativos elaboraram as bases estruturais necessárias para a criação das instituições reprodutoras de seus conhecimentos, bem como de seus modos de ser no mundo. Por consequência, ousamos dizer que a academia tanto quanto a escola são os berços para a reprodução das violências coloniais. Dialogamos com Oliveira (2020, p. 36), pois afirma que

Socialmente falando, seja o ensino primário, seja no ensino superior, assim como nas relações pessoais ou profissionais, as regras eram muito similares, isto é, construídas a partir do pensamento eurocêntrico, racista, machista, cristão e LGBTfóbico, que exige ajustamentos das pessoas, principalmente daquelas consideradas “menos iguais”.

Porém, ao mesmo tempo que sou oprimida no ambiente academicista, é também nele que encontro vozes dissidentizadas importantes para meu processo de reconhecimento enquanto pessoa trans preta pansexual. Quanto mais clamo por presença, mais sofro com a ausência. Quanto mais clamo por falar, mais sofro com o silêncio. Quanto mais clamo por amor, mais sofro. Esse é o espaço universitário que frequentei, no geral de extrema violência. Eis, então, o mestre dos professores e das professoras que tive nas escolas da rede pública de educação, *locus* da perpetuação do modelo colonial em que há corpos que (ainda) resistem.

Na universidade pública, no curso de licenciatura em Química, ensinaram-me sobre átomos, tabela periódica, ligações e reações químicas. Todas as áreas da Química – Inorgânica, Orgânica, Analítica e Físico-Química. Centenas de anos do melhor que o conhecimento científico europeu – muitas vezes roubado – poderia oferecer, condensado em disciplinas robotizadas ao longo de 4 (quatro) anos de graduação. Aprendi a destilar, a pipetar, a titular e a desenvolver um bom relatório de práticas laboratoriais de forma o mais “neutro” possível. Aprendi tudo isso enquanto me esquecia de mim, de minhas identidades. Não era preciso delas para fazer uma reação química no laboratório.

Assim, o cis'tema educativo brasileiro continua promovendo a invisibilização e marginalização das corporeidades fora da normativa colonial através da ação das colonialidades. Para utilizar outras palavras, todas as identidades subalternizadas por meio da colonialidade do poder devem ser esquecidas para que os espaços, agora vazios, possam, então, ser preenchidos pela branquidade e cisheteronormatividade, ou melhor, pelo sujeito universal moderno-colonial, o homem branco europeu, cisgênero e heterossexual representante da colonialidade do ser. Dessa forma, não seria necessário suscitar debates sobre identidades, pois a única de real interesse – e que deve existir – é a do colonizador.

Durante as disciplinas de Ensino e Educação – as quais nem eram tão humanizadas, a depender de quem as lecionava –, aprendia o que (não) fazer em sala de aula, quais conteúdos (não) escolher e como (não) lecioná-los. Por outro lado, nas das subdivisões da Química, isto é, nas de Física, Matemática e Biociências, aprendia o que não fazer. A universidade, como todo o resto, era repleta de contradições. O conhecimento que aprendi era, então, parte do

problema em si, tal como o seu objetivo, sua natureza violenta¹⁴. É preciso pontuar que as Ciências, as epistemologias criadas pela Europa, sempre foram e continuam sendo utilizadas como forma de perpetuação da colonialidade.

No curso em que me graduei, o caráter em questão foi evidenciado por meio da minha pesquisa de conclusão de curso, através da qual avalei os (não) lugares das identidades de gênero, sexuais, negras e indígenas na matriz curricular. A escrita se deu ao longo do ano de 2021, ano final da minha graduação, e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em especial as ementas das disciplinas obrigatórias e optativas ofertadas tanto pelo departamento responsável pelo curso quanto pelos de Física, Matemática, Biociências e Pedagogia, foi analisado qualitativamente através da Análise Documental (Cellard, 2012) e de Discurso (Orlandi, 2020).

Assim, para utilizar as minhas próprias palavras, com a elaboração e a conclusão da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), compreendi que

[...] as identidades possuem espaços para serem trabalhadas nos processos de formação docente em Química, porém, muito reduzidos. Ademais, há poucos espaços para as identidades étnico-raciais, concentrados em uma única disciplina, bem como para as identidades de gênero e sexualidade, ainda mais esvaziadas de sentido. [...] os poucos espaços para as identidades revelam que os processos de formação inicial de docentes em Química possuem um maior alinhamento com a manutenção dos sistemas hegemônicos atuais, evidenciando haver a necessidade de uma nova elaboração do PPC. Dessa forma, percebe-se que há a necessidade de melhor desenvolver os espaços das identidades no processo de formação de docentes em Química para que haja mais pessoas rompendo com as estruturas excludentes sob as quais foi fundada a sociedade brasileira (Santos, 2021, p. 46).

Além do mais, outra característica que ficou evidente foi que os espaços não subalternizantes direcionados a tais identidades estavam sempre nas ementas das disciplinas de Educação e Ensino. Consequentemente, nos textos ementários das disciplinas voltadas às áreas específicas da Química (Orgânica, Inorgânica, Analítica e Físico-Química), assim como nas ofertadas pelos Departamentos de Física, Matemática e Biociências, as identidades voltavam a ocupar espaços de subalternização, proposital ou inconscientemente esquecidas em razão do sujeito branco, europeu e cisheterossexual, não sendo trabalhadas de forma crítica no processo de formação inicial de docentes em Química.

¹⁴ O termo empregado representa uma construção moderno-colonial que se contrapõe ao sentido de Natureza gerido pelos povos originários. Assim, a primeira é construída a partir da matriz colonial de poder (MCP), logo se fundamenta na subalternização dos povos e territórios colonizados. Por outro lado, o segundo – a Natureza – surge da relação simbiótica das humanidades não modernizadas e modernizantes com as demais formas de vida da Terra e do Universo. Nesse contexto, ela é plural, mas também singular. Ela gera, mas também destrói. Ela é movimento, nunca estática.

Com esse trabalho, portanto, concluí que as identidades de gênero e sexuais dissidentes, bem como negras e indígenas, possuem pouco ou nenhum espaço para serem trabalhadas ao longo da formação docente em Química, por isso são colocadas em espaços de subalternidade (Santos, 2021; Santos; Lopes; Mol, 2022) no contínuo processo de manutenção da matriz colonial de poder, que se perpetua em um ciclo que se retroalimenta das violências coloniais geradas e reproduzidas nos ambientes formais de educação, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Com as formações docentes perpetuando a MCP, o mesmo ocorre, então, nos ambientes escolares, pois não há uma preparação para romper com a lógica colonizadora.

Assim, para empregar outras palavras, a partir desta pesquisa, torna-se perceptível a operação das colonialidades, visto que essas identidades não são trabalhadas de forma crítica, ou seja, continuam sendo postas nos lugares da subalternidade, existindo, então, um processo de perpetuação da matriz colonial de poder. Ademais, para além dos (não) espaços da universidade, novos docentes sem uma perspectiva decolonial passam a reproduzir a lógica colonial – racista e cisheteropatriarcal – em seus futuros ambientes profissionais, assim como fora deles e nas mais diversas situações socioculturais.

Isso também foi evidenciado no trabalho de Marin (2019, p. 133), uma vez que, ao “explorar as percepções de professores de química em formação sobre assuntos de gênero e sexualidade e as percepções sobre a possibilidade de abordar esses assuntos no ensino de química”, notou que ainda há a necessidade – na verdade, é escasso – de promover uma formação inicial em Ciências e Química em que a temática transversal “gênero e sexualidade” seja abordada com o compromisso de romper com as normas cisheteropatriarcais e binárias.

Não obstante, isso não significa que não houve conquistas no campo a partir das lutas de pessoas e grupos socialmente engajados. Afinal de contas, o currículo, como bem nos informa Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2011), é um espaço (político) de disputa (política). O que Silva (2011, p. 190) quer dizer é o seguinte:

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. [...] Assim, as narrativas do currículo contam histórias fixam noções particulares sobre gênero, raça e classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos.

É importante ressaltar aqui os trabalhos de Jesus e Lopes (2017, 2018) e de Lima, Almeida e Lopes (2023) para exemplificar e exaltar o processo contínuo de disputas no âmbito curricular. Além do mais, no primeiro artigo, Jesus e Lopes (2017) empregaram uma abordagem

metodológica de caráter qualitativo, fundamentadas na concepção de relato autobiográfico, além de utilizarem um questionário como ferramenta de coleta de dados.

Logo, ao buscarem analisar os perfis pessoais, acadêmicos e profissionais de cinco mestrandas, graduadas em Química, no mesmo programa de mestrado em que escrevo esta dissertação, assim como investigar as visões delas acerca das orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), as autoras concluíram que as formações docentes das cinco pesquisadas pouco abordaram o tópico em questão. Dessa forma, ainda para Jesus e Lopes (2017, p. 119-120), se tem que

[...] essas discussões deveriam ter sido concebidas entre professores [as] e alunos [as], harmonizando um ambiente como um centro cultural, em que as distintas linguagens e produtos culturais estão presentes de forma direta e/ou indireta. Para preencher esta lacuna da formação docente, a inclusão da Erer pode ser feita de diversas formas no campo das licenciaturas, como a criação de disciplinas específicas relacionadas à Erer e/ou tratamento dessa temática em cada campo do conhecimento.

Ou seja, isso reflete a falta de um espaço real para o debate acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de formação docente em Química, explicitando que o sujeito branco-europeu é o único que tem o direito real de ser posto em um local de destaque junto à sua invenção denominada Ciência. Para dialogar com Wynter (2021), as identidades negras e indígenas, assim como concluído por Santos (2021) e Santos, Lopes e Mol (2022), ocupam somente o espaço do outro conceitual, o não-branco, o não-humano, instaurado pela colonialidade do poder (Quijano, 2005, 2009). Para Mills (2023), isso é, portanto, a representação do contrato racial.

Ademais, no segundo artigo, Jesus e Lopes (2018) empregaram uma abordagem metodológica de teor qualitativo, e a coleta dos dados para a pesquisa foi realizada por meio da Análise Documental dos PPCs das licenciaturas em Física e Química de um *campus* do interior de uma universidade federal nordestina, bem como através de entrevista com os chefes dos respectivos departamentos. Com isso, o trabalho teve como objetivo analisar a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais nos Projetos Pedagógicos dos Cursos referidos. Dessa forma, Jesus e Lopes (2018, p. 380) concluíram:

Nenhum dos cursos [Química e Física] apresentam em seus PPP aspectos relacionados com a Erer. A partir dessas constatações, pode-se dizer que ambos os PPPs não contemplam assuntos acerca da relação entre a educação e a cultura, ou, mais especificamente, não abordam a Erer. [Sendo assim,] umas [sic] das dificuldades apresentadas em lidar com as especificidades das relações étnico-raciais no cotidiano escolar é o despreparo na formação dos professores. Assim, nos processos de formação inicial e continuada de professor deverão ser elaborados estratégias para a superação de preconceitos e discriminações no cotidiano escolar.

Por conseguinte, o que os trabalhos de Santos (2021), Santos, Lopes e Mol (2022), Marin (2019), assim como os de Jesus e Lopes (2017, 2018) revelam é que os espaços de formação docente na área das Ciências da Natureza não trabalham as identidades negras, indígenas, de gênero e sexuais de forma crítica. Em outras palavras, tomam e perpetuam o homem cisheterossexual e branco-europeu como norma e normal; conseqüentemente, todas as pessoas que não o são – negras, indígenas, mulheres, LGBTQIAP+, entre outras – tornam-se subalternizadas. Portanto, há um processo contínuo de reafirmação e reprodução da matriz colonial de poder.

Isso não ocorreu de forma tão diferente no curso de Pedagogia – no qual Eloah se formou – do *campus* em que me graduei, como evidenciado no trabalho de Lima, Almeida e Lopes (2023), que buscaram avaliar a presença da ERER no curso em questão através da análise de suas autonarrativas, seus diários de pesquisa e documental dos PPCs. O propósito das autoras, como elas mesmas afirmam, foi promover um processo de ruptura com o racismo que ocorre consistente e abrangentemente nos espaços educacionais.

Conseqüentemente, assim como o PPC da licenciatura em Química em que me formei – mesmo precisando de atualizações críticas, como já mencionado por Santos (2021) e Santos, Lopes e Mol (2022) – foi fruto de um processo contínuo de disputa, o mesmo ocorreu no curso de Pedagogia, como referido na pesquisa de Lima, Almeida e Lopes (2023). Na verdade, elas até convergem as disputas em ambos os cursos ao evidenciarem as conquistas alcançadas com as construções de novos PPCs. É por esse motivo que

Dessa forma, apontamos que a construção desses documentos estava envolvida em diversos conflitos reveladores de diferentes concepções de sociedade e educação, sendo travada uma disputa por hegemonia curricular no curso. Nas narrativas é possível perceber movimentos contraditórios operados na perspectiva de construir um currículo que tenha como direcionamento outros lugares epistêmicos para superar a lógica colonizadora e excludente que historicamente orienta os currículos de formação de professores/as no Estado brasileiro (Lima; Almeida; Lopes, 2023, p. 44).

Esse fato evidencia como os espaços das universidades foram e continuam sendo promotores da lógica colonial, onde operam as colonialidades com o intuito de promover a manutenção do cis'tema moderno-colonial de exploração capitalista. Dessa maneira, nos ambientes coloniais das universidades, o sujeito e a epistemologia parecem sempre ser e estar no singular. É o que afirma Grosfoguel (2016, p. 27-28) quando informa o seguinte:

Nas universidades ocidentalizadas, o conhecimento produzido por epistemologias, cosmologias e visões de mundo “outras”, ou desde geopolíticas e corpos políticos do conhecimento de diferentes regiões do mundo considerados como não ocidentais com suas diversas dimensões espaço/temporais, reputados “inferiores” em relação ao conhecimento “superior” produzido por uns poucos homens ocidentalizados dos cinco países, conformam o cânone do pensamento nas humanidades e nas ciências sociais.

Dessa forma, o sujeito da educação formal, desde seus primórdios, é apresentado com uma raça, um gênero e uma sexualidade específicos. Esse sujeito que sempre está representando o educador, o educando e o pesquisador é homem, cisgênero, heterossexual, branco-europeu. Então, todes que não podem ocupar tais identidades são colocades fora desses ambientes educacionais, ou, quando ocupam tais territórios, são agredides – direta e indiretamente – com o objetivo de serem cotidianamente relembrades que não pertencem às escolas e universidades. Então, os únicos espaços que podem ocupar é o da outridade, do objeto de pesquisa, da chacota e do pecado.

É por isso que a minha escrita científica também é narrativa e poética, pois (com) ela (pretendo ser) é, sobretudo, desobediente e decolonial. Consequentemente, a presente pesquisa faz parte dos pensamentos fronteirços, ou seja, é constituinte de um contínuo processo de “pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade” (Mignolo, 2017b, p 30).

Dando continuidade, no final da minha graduação, em dezembro de 2021, recebi a notícia de que havia conseguido a aprovação no programa de pós-graduação para o qual esta dissertação foi escrita, além de também ter sido aprovade no concurso público do estado de Alagoas. Acerca do primeiro, notei que as investidas – falas e ações – contra as questões socioculturais e políticas por parte de colegas de turma do mestrado se mantiveram. Penso que o exemplo mais notório foi quando um grupo de estudantes de uma determinada disciplina se uniu com o objetivo de atacar¹⁵ uma das professoras – com mais ênfase – da disciplina por estar dando um foco “demasiado” nss epistemologias feministas.

De acordo com o grupo, “metodologias focadas nas questões de gênero e sexualidade não eram tão importantes assim para uma turma de mestrado formada por professores e professoras de Química, Física, Matemática e Biologia”. Na verdade, suas ações expressam as dinâmicas das colonialidades, afinal se inserem dentro do regime da (re)produção de uma formação focada na cristalização dos conceitos dentro de categorias estáticas da colonialidade

¹⁵ Para alguns leitores e algumas leitoras, a palavra em questão pode ser vista como um exagero, uma hipérbole, diante da situação descrita. No entanto, nós a utilizamos para enfatizar e evidenciar o caráter de guerrilha, de guerra, da sociedade em que vivemos. É necessário, então, que revidemos, que lutemos também.

do saber, que, juntamente com a colonialidade cosmológica e do gênero, subalternizam, assim como tornam dissidentes as identidades que ocupam o mesmo espaço da Natureza.

Sendo assim, a afirmação supracitada vai de encontro às discussões elaboradas no trabalho já mencionado de Marin (2019), bem como no de Marin e Pagan (2022), no qual é feito um processo de evidenciação da necessidade de desenvolver tanto uma ciência quanto uma educação científica cunhada nos feminismos, por exemplo, para que, dessa maneira, seja possível romper com o binarismo cisheteropatriarcal e colonial que fundamenta o que, cartesiano e ocidentalmente, foi criado e denominado como Ciência. Em outras palavras, a assertiva proferida por colegas de mestrado reafirma a matriz colonial de poder por meio da colonialidade que opera nas epistemologias universitárias ocidentalizadas.

Além do mais, quando afirmam que epistemologias feministas não são tão importantes para a formação, promovem expectativas quanto a quais corporeidades devem ser tidas como importantes, ou melhor, quais não são. Dessa forma, o sujeito colonial gerido pela colonialidade do ser permanece no cerne da espiral das identidades, e a MCP continua sendo fortalecida. No entanto, também foi no contexto da pós-graduação – mesmo que em uma disciplina de outro programa – que, finalmente, tive a experiência de ter aula, pela primeira vez, com uma professora TRAVESTI. Assim, podemos observar constantemente as contínuas contradições nos ambientes formais de educação.

A primeira docente no mestrado a me perguntar como eu gostaria de ser referide, os pronomes que eu faço uso. Com exceção da minha amiga-orientadora, Edinéia, somente Alice mostrou uma preocupação acerca da minha identidade de gênero. Todas/os as/os outras/os professoras/os simplesmente ouviram quando eu informei meu gênero e seguiram referindo-se a mim unicamente pelo pronome masculino, sem nunca perguntarem por quais gostaria de ser tratade. No mestrado, eu já utilizava pronomes masculinos (ele/dele), femininos (ela/dela) e inclusivos de gênero (ile/dile e elu/delu).

A questão não era referir-se a mim pelo masculino, mas sim o fazê-lo porque a ideia de homem perpassava minha imagem em seus (in)conscientes. Afinal de contas, por que não se referiam a mim exclusivamente no feminino? Diante disso, Alice foi a primeira a apresentar uma posição ética comigo, um comportamento solidário anteriormente só conhecido por mim, no mestrado, através da minha relação com Edinéia. Dessa forma, também era mais simples de me comunicar, pois sabia que ela, transvestigênera como eu, entenderia muitos dos meus conflitos de gênero, apesar da nossa diferença racial.

As universidades são as estruturas resultantes diretamente da efetivação da colonialidade do saber (Quijano, 2005, 2009; Lander, 2005). São as reprodutoras-mor do

pensamento euro, branco e cisheterocentrado dos invasores. Desse modo, para além de compreender os conceitos desenvolvidos e ensinados, também é preciso entender suas origens, suas proposições e seus fins. Por tal questão abordamos a ideia de uma natureza violenta. Isso porque ela é a antítese do sentido de Natureza gerida pelos povos originários, ou seja, é o produto central da colonialidade cosmológica (Walsh, 2008, 2010).

O pensamento originário das lideranças indígenas Krenak (2015, 2020a, 2020b, 2022) e Kopenawa Yanomami (2015, 2023) nos ensina que a humanidade deve ser uma só com a Natureza. Por isso, enfatizam que essa dissociação entre a humanidade e sua gestora, a Terra, é a expressão da modernidade, como também da colonialidade. Krenak (2020a) a denomina humanidade ilusória, ao passo que Kopenawa Yanomami (2015) – como dito anteriormente – chama de povo da mercadoria. Os termos são complementares e definem a sociedade viciada em modernidade tanto quanto em colonizar (Krenak, 2020a).

Essa separação abrupta entre a humanidade e a Terra é a ideia principal produzida pela colonialidade cosmológica denunciada por Walsh (2008, 2010) a partir dos apontamentos e das reivindicações das comunidades tradicionais. “Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza” (Krenak, 2020b, p. 16-17). No momento em que se rompe com essa cosmologia, os invasores europeus passam a se produzir ao mesmo tempo que criam – por meio de suas necessidades – as comunidades e os territórios invadidos. Esse nó moderno é o resultado dos imbricamentos das formas de colonialidade.

Em outras palavras, a educação que critico é resultante dessa partição e permanece violenta porque continua a reproduzir as diretrizes do colonizador através da construção, assim como da perpetuação da MCP por meio dos ambientes formais de educação. Por conseguinte, caso não rompamos com esse cis'tema binário da colonialidade cosmológica e, conseqüentemente, com a colonialidade do poder, saber e ser que permeiam as escolas e as universidades, jamais será possível a construção de formas de educação formal que não sejam violentas.

A subalternização dos povos africanos e indígenas a partir da inferiorização racial, bem como de suas epistemologias, é um processo resultante das inter-relações entre as colonialidades do poder (Quijano, 2005, 2009), do saber (Lander, 2005), do ser (Maldonado-Torres, 2007, 2009), cosmológica (Walsh, 2008, 2010) e do gênero (Lugones, 2020). Portanto, é nesse e desse contexto que a MCP toma forma e que seu corpo quimérico é materializado. Como argumentado por Mignolo (2017a), as expressões supracitadas referem-se ao controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, do conhecimento e da subjetividade,

justaposto nas direções históricas das lutas interestados imperiais europeus, bem como contra os povos e territórios colonizados.

Para utilizar outras palavras, quando nas aulas da graduação, professores e professoras afirmavam veementemente que havia um tipo de conteúdo a ser aprendido, além de enfatizarem que as questões (inter)subjettivas não eram importantes naquele momento. Com isso, (in)conscientemente estavam corroborando a efetivação das formas de colonialidade através dos controles detalhados por Mignolo (2017a). Dessa maneira, quando as e os “colegas” da pós-graduação tecem o comentário supracitado, elas e eles (re)produzem um processo histórico de exclusão das corporeidades, das (inter)subjettividades e dos conhecimentos construídos pelos/nos povos-territórios colonizados.

Os ambientes formais de educação são perpetuadores e perpetuações da palavra do colonizador. São espaços violentos, de violências e [de] violentadores. São espacialidades de normatização e normalização. É por isso que, devido à urgência da transfiguração dessa educação e de seus espaços, evocamos as palavras do filósofo originário Ailton Krenak para refletirmos acerca desse não lugar com o intuito de trilhar um percurso que [nos] deságue [em nós] o propósito das palavras a seguir:

Quando eu falo que a vida é selvagem, quero chamar atenção para uma potência de existir que tem uma poética esquecida, abandonada pelas escolas que formam os profissionais que perpetuam a lógica de que a civilização é urbana, e tudo que está fora das cidades é bárbaro, primitivo - e a gente pode tacar fogo (Krenak, 2022, p. 64).

Assim, poderemos “[...] reflorestar o nosso imaginário e, assim, quem sabe, a gente consiga se reaproximar de uma poética de urbanidade que devolva a potência da vida, em vez de ficarmos repetindo os gregos e os romanos” (Krenak, 2022, p. 70-71). O que Ailton quer nos alertar, direta ou indiretamente, é que temos as/os nossas/os próprias/os corporeidades, (inter)subjettividades, epistemologias, economias, gêneros e sexualidades. Ou seja, ele está nos informando de que precisamos voltar a nós e romper com a miragem que é a colonialidade. Para isso, não podemos continuar reproduzindo os discursos moderno-coloniais da academia, muito menos mantê-la como está.

Ademais, outro ponto importante para tratarmos é acerca das corpos-agência das TRAVESTIS com quem convivi nos espaços, sejam eles físicos ou virtuais, da universidade. Fica evidente para nós que suas corporeidades foram e continuam sendo potências para a mudança do caráter violento desse ambiente. Para dialogar com Maria Clara Araújo dos Passos (2022), ao mesmo tempo que a presença de poucas pessoas transvestigêneres – ou a imensa

ausência delas – nos ambientes formais de educação é denunciadora das violências socioculturais e políticas pelas quais esse grupo passa, também é notória “[...] uma perspectiva educacional crítico-reflexiva frente aos processos de transfobia institucional presentes nas escolas [e universidades] brasileiras” (Passos, 2022, p. 98), gestada pelo Movimento de TRAVESTIS e Mulheres Transexuais no país.

Em consonância com isso, por meio da agência das corporeidades das TRAVESTIS Eloah de Jesus e Alice Alexandre Pagan foram, então, geradas e geridas (em mim) Pedagogias das Travestilidades (Passos, 2022) e da Desobediência (Odara, 2020). Elas são “um conjunto de outras possibilidades pedagógicas orientadas pelo ponto de vista das travestis e transexuais enquanto educadoras-educandas, dentro das escolas e universidades ou fora delas, atuando na sociedade” (Passos, 2022, p. 107). Ou seja, são pedagogias com o objetivo de transformar a sociedade e dismantlar o autoritarismo social, visto que possuem consciência dos processos contínuos de desumanização vividos pela comunidade transvestigênera nos ambientes formais de educação.

Eloah de Jesus é TRAVESTI, baiana, negra, candomblecista e pedagoga. Nós compartilhamos, enquanto estudantes, os espaços violentos da mesma universidade, e foi através de sua corpa-agência que passei a pensar em outras possibilidades de gênero até chegar à ageneridade. Assim como estou fazendo com esta dissertação, minha amiga Eloah o fez com seu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual, utilizando-se de uma linguagem poético-narrativa e crítico-ativista, promoveu a visibilização da sua experiência TRAVESTI – ou sua transcrevivência – na Universidade Federal de Sergipe (UFS) como uma pedagogia do acolhimento e da representatividade.

Apesar de nossas transcrevivências não serem iguais, mesmo assim elas são bastante próximas, mesmo antes de nos encontrarmos nos (não) espaços acadêmicos. Somos ambas pessoas negras transvestigêneras e pansexuais. Não é por acaso que compartilho o mesmo sentimento com ela quando afirma:

Apesar de estranho e desconfortável, é perceptível quão pedagógico é não ser compreendida simplesmente por ser quem se é, principalmente quando a referência são os âmbitos escolares. Desde a infância, sendo incompreendida, com diversos apelidos pejorativos como eguinha pocotó, Clodovil, Vera Verão, os quais me levaram a ter asco da educação, da escola, da sala de aula e a quase desistir de estudar (Jesus, 2023, p. 14).

Diante desse contexto, é perceptível o quão violentos são os ambientes formais de educação para as corporeidades tornadas dissidentes em raça, gênero e sexualidade. Por isso,

trabalhos como os de Jesus (2023), Passos (2022), Odara (2020), York (2020) e Oliveira (2020) são importantes não somente por revelarem a estrutura lógica racista e cisheteropatriarcal sob a qual (sobre)vivemos, mas também por buscarem rompê-la. A minha pesquisa, por conseguinte, também está inserida nesse mesmo movimento crítico-ativista.

Outra corpa-agência importante para mim foi a da primeira professora TRAVESTI da minha história na educação formal, o que somente ocorreu na pós-graduação. Ser a primeira, como nos informa Megg Rayara Gomes de Oliveira, é, sobretudo, denunciativo¹⁶. Alice Alexandre Pagan é TRAVESTI, mato-grossense, branca, licenciada em Ciências Biológicas e doutora em Educação. Portanto, ter Alice enquanto educadora no mestrado foi importante para mim por poder ter uma representação acolhedora em um ambiente tão inóspito quanto o Ensino Superior.

Ademais, ao tratar das potencialidades das corporeidades transvestigêneres na produção de uma ciência e uma educação científica que rompem com as normas do cis'tema binário e heteropatriarcal da Ciência ocidentalizada, ressalta, enquanto membra dessa comunidade, o seguinte:

[...] como pessoas trans e pessoas não binárias¹⁷, temos contribuído bastante nesse sentido [em romper com o caráter cisheteropatriarcal da Ciência cartesiana], porque começamos a mostrar que esses dualismos não se sustentam, e que há outras formas de viver, por exemplo, quando você vê uma pessoa que é bigênero ou que é agênero, e que mostra que essas caixinhas [ou normas] não se sustentam (Marin; Pagan, 2022, p. 37).

Consequentemente, assim como na dissertação de Sara Wagner York (2020, p. 33), com a minha tenho buscado também

[...] os eventos que marcam a infância, a família, o lazer, o trabalho, onde os abusos são creditados como naturalizados no (e naturalizadores do) cotidiano, retornam novamente à escola [e à universidade], enquanto lugar possível para muitos de meus alunos e minhas alunas e onde a maioria LGBTI, não se sinta sozinha, não representada ou desprotegida.

¹⁶ Megg Rayara Gomes de Oliveira traz essa citação ao falar sobre ser a primeira TRAVESTI doutora do Brasil. Para ver o material original, assistir ao documentário “Megg – A margem que migra para o centro”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7SKVe-IOITg>.

¹⁷ Eu me alinho ao grupo de pessoas que não acreditam que existam pessoas transvestigêneres binárias, visto que nossas experiências de vida perpassam a necessidade da ruptura do cis'tema binário e biologizante de sexo-gênero. Dessa forma, por mais que uma pessoa vá se identificar como “homem trans” ou “mulher trans”, isso não significa que estejam inseridas nas normas binárias ocidentais, pois rompemos com estas desde o início.

Aqui estão as proposições da ruptura para a reconstrução de uma educação que não seja racista, patriarcal, cisheteronormativa e colonial. Ou seja, uma educação desde e com as pessoas dos Suis.

É no espaço (re)cortado do saber que eu encontro uma parte minha. Não estava perdida, mas sim escondida, adormecida pela norma e pelo normal. E é nas pedagogias afetivas de uma TRAVESTI educanda e de uma educadora que (re)descubro, em êxtase, as potências do meu corpo-monstro. Monstro que atormenta e busca devorar a Modernidade e a Colonialidade. Racialmente descartado, engendrado no sentido de macho. Corpo-bicha. Corpo-viado. Transcorporificado, transpofágico. E, diante dessa interpretação, (re)passo, interpelo significado e ação na mesma direção que Mombaça (2021, p. 33-34) ao dizer o seguinte:

VIDA ÚTIL CURTA. FATALISMO.

ESTAMOS SÓS NA DOR DE NOSSAS POSIÇÕES.

SE POR DOIS SEGUNDOS EU PONHO A CABEÇA FORA DA ESPIRAL EM QUE ESTOU AFOGANDO, CHEGO A UMA CONCLUSÃO IMEDIATA: OU EU PARO OU ISSO PARA COMIGO.

MAS QUANDO UM CORPO NEGRO PARA DE FUNCIONAR, QUEM OU O QUE PODE AMPARÁ-LO?

E QUANDO A GENTE QUEBRA, QUE INFRAESTRUTURAS SE PRECIPITAM, AS DO CUIDADO OU DO DESCARTE?

QUANTO TEMPO LEVA PARA SERMOS APAGADAS, DEPOIS QUE AS PALAVRAS, LINGUAGENS E OS GESTOS DEIXAM DE FAZER QUALQUER SENTIDO?

O QUE SOBRA DE UM CORPO NEGRO, QUANDO ELE PRÓPRIO CONSENTE PERDER A BATALHA CONTRA O MUNDO?

Destarte, no ano de 2022, retorno ao ambiente escolar não mais como estudante, agora como docente. Eu estava passando a ocupar o local de quem era conivente com a minha violação. A “identidade” docente não é nada mais que [mais] uma contradição para mim. Em pouco tempo de trabalho, percebi que toda aquela violência ainda estava presente. Estava se fazendo presente na ausência de algumas pessoas, em seus silenciamentos. Crianças e adolescentes que foram postos em dissidência por causa de suas identidades raciais, de gênero e sexuais. Eu retornei à escola não só como docente, mas também como estudante, pois ainda havia tanto de mim ali. Em tantas outras pessoas, em outras espacialidades e em outras temporalidades.

Além do mais, quando “revelei” minha identidade de gênero, ouvi, de uma colega de trabalho, que eu só “estava confuso e que precisava de ajuda médica para entender quem eu

era”. Essa declaração foi seguida por 1 (um) ano de exercício da docência, carregado pela violação de como eu me identificava por parte de colegas – tanto em relação ao gênero e à sexualidade quanto racialmente – sempre direcionando a palavra “homem” a mim, diminuindo minha identidade sexual e meu pertencimento racial.

Todavia, não era um evento isolado a mim, também aconteceu e continuou acontecendo com colegas, bem como estudantes negres e LGBTQIAP+. Isso fica evidente nos trabalhos de Oliveira (2020), Passos (2022) e Odara (2020), nos quais as autoras abordam os processos de violência contra pessoas negras-LGBTQIAP+, seja como discentes ou docentes, nos espaços educacionais formais. “Precisamos da ajuda de homens aqui”, e o olhar se direcionava também para mim, obviamente desconfortável e irritado com as palavras.

“Esse banheiro é o das mulheres, o dos homens é aquele ali”, diziam para mim quando tentava utilizar um banheiro que, aos olhares alheios, não era para o meu corpo. “Formem duas filas, uma para os homens e outra para as mulheres”, enquanto eu me perguntava na qual entraria. A escola é completamente inserida no binário, também há filas para as meninas e os meninos fazerem suas refeições, além dos banheiros. Ademais, existem violentas decisões em naturalizar e normalizar o comportamento agressivo-predatório de alguns estudantes; como exemplo podemos citar quando dados rapazes maiores de idade do Ensino Médio (EM) buscavam se relacionar com meninas do 6º (sexto) e 7º (sétimo) anos, entre 12 (doze) a 14 (quatorze) anos de idade.

É por esse motivo que Odara (2020) afirma que a escola continua sendo um espaço de violência, seja física e/ou psicológica, contra as pessoas que dissidem dos padrões construídos através das normas do opressor. Por conseguinte, as corporeidades não-brancas e LGBTQIAP+, o “Outro Conceitual” (Wynter, 2021) dos padrões da branquidade cisheteropatriarcal, ao tangenciarem, subverterem e romperem a lógica de dominação colonial, são excluídas violentamente do contexto educacional. É dentro dessa situação que eu, assim como outras pessoas negras-LGBTQIAP+, nos encontramos no sentido do que Oliveira (2020, p. 111-112) aborda:

Ao ser nomeada como bicha, tentaram me eliminar ainda criança. Não apenas meus traços afeminados precisavam ser controlados, mas também os papéis sexuais que supostamente eu viria a desempenhar. Ser bicha era um problema para quem estava próximo. Ser bicha e preta era um problema ainda maior.

Não é sem sentido que o primeiro local em que fui chamade de bicha, viado e boiola, foi nos espaços da escola. Enquanto umas pessoas compreendiam ter o poder para me

classificar, outras riam e/ou fingiam não notar o meu constrangimento com toda a situação, consentindo, assim, com a minha opressão e subalternização. Agora, na fase adulta e atuando como docente, as violências permanecem através das recreações racistas e LGBTQIAP+fóbicas tanto por parte de estudantes quanto de colegas de trabalho.

Outra questão são os processos de negação das origens negras e indígenas por parte da comunidade escolar, principalmente em relação ao corpo discente. A perseguição sofrida por uma colega negra. O racismo praticado contra estudantes indígenas em uma outra escola da região e a conivência de professores, bem como da gestão. Ou quando um aluno negro sussurrou para mim que eu “fedía como um macaco”. Alguns estudantes menosprezando e inferiorizando os traços da negritude nas corporeidades principalmente das meninas. Ouvir de colegas que o discente mais bonito das turmas sempre tem “cabelo lisinho e olhos claros”. As violências são múltiplas e ocorrem tanto na escola em que trabalho quanto em outras da região.

Estamos nos encaminhando para o fim das discussões aqui propostas. Ironicamente ou não, retornamos ao início de tudo, o ambiente escolar. Os ciclos estão sendo fechados comigo retornando ao ponto de partida, mas “completamente” diferente do início, por isso nunca são finalizados. Sigamos. A minha existência só podendo ser validada como doença é uma expressão historicamente discursiva, afinal, dentro do âmbito institucional, somente em 2018 nossas corporeidades foram retiradas da categoria de transtornos mentais. Eu apenas poderia existir enquanto doente, pois assim o meu estado patológico poderia ser revertido, curado, evidenciando que não seríamos nada mais que um estado febril.

Logo, o discurso que uma vez foi religioso passou a ser pautado nas epistemes moderno-coloniais. Não sem motivo, como nos informa Lugones (2020), a diversidade de gêneros e sexualidades dos povos originários de *Abya Yala* foi subalternizada, tornada anormal e condenada tanto pela Igreja quanto pela Ciência. São as dinâmicas da colonização perpetuadas pela colonialidade até os dias atuais. Portanto, o imperativo binário baseado no dimorfismo biológico e a heterossexualidade compulsória do cis'tema patriarcal são ficções biológicas e biologizantes que friccionam as nossas existências, por isso resistimos (Lugones, 2020; Oliveira, 2020).

Conseqüentemente, meu corpo preto e transviado, fora da norma colonial, por isso marginalizado, representa uma rachadura nos paradigmas da colonialidade de gênero e do poder. Isso porque a primeira forma não pode existir sem a segunda, uma vez que o processo de classificação e estratificação racial é uma das condições necessárias à sua existência (Lugones, 2020). Meu corpo é político e educativo à medida que educo por meio da presença,

edificando nossas transcrevivências e desmistificando as invenções moderno-coloniais que fizeram de nós.

Ademais, a negação das identidades negras e indígenas faz parte do racismo. Como Kilomba (2020, p. 34) nos relembra, “no racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão social”. Por mais que a autora foque nas questões negras, os povos originários também são construídos pela branquidade a partir do lugar que se negam, criando seu cis’tema de opressão categorial racial. Fanon (2008) também debate acerca da presença da negação enquanto forma de proceder com as violências coloniais. Por exemplo, se a branquidade se define como belo, logo rejeita o feio para si, impondo-o às pessoas negras e indígenas. Ou seja, assim nós jamais poderíamos ser o que eles são... pensam ser. As inter-relações que surgem com a modernidade resultam e são resultantes da MCP.

Em um dos anos de pandemia, por recomendação da minha amiga-orientadora, Edinéia, participei de um encontro remoto com Ailton Krenak e Itamar Vieira Jr. organizado pelo Serviço Social do Comércio de Sergipe (SESC/SE). Desde então ele se tornou um dos meus paraquedas (Krenak, 2020a, 2020b). Por isso e pela consciência do genocídio contínuo pelo qual os povos indígenas passam no Brasil, tenho utilizado minhas palavras para denunciar as violências cometidas contra eles e educar no combate a elas. O Brasil é território indígena. As nossas lutas precisam ser conjuntas porque são as mesmas mãos que nos sufocam.

O racismo é complexo. Na escola onde trabalho, percebo suas formas individual, institucional e estrutural (Almeida, 2021) reforçadas cotidianamente (Kilomba, 2020) por meio de práticas ditas recreativas (Moreira, 2019). Quando um jovem estudante negro me compara a um animal, compreendo que tenta fazer uma fuga de sua própria negritude, buscando superar o trauma racial através da aproximação com a branquidade (Fanon, 2008). A animalização (Kilomba, 2020), os risinhos ou as gargalhadas, assim como as desculpas – “nós estávamos apenas brincando” –, quando confrontados, expressam o racismo cotidiano da/na escola.

Não obstante, meu corpo não é “somente” negro, mas também transvestigênera e pansexual. Portanto, as violências não são direcionadas unicamente à minha negritude, elas também são contra as minhas identidades de gênero e sexual. Dessa forma, as práticas racistas e LGBTQIAP+fóbicas, conjuntamente, sustentam as estruturas do contrato racial (Mills, 2023), bem como o cisheteropatriarcado. Conforme Oliveira (2020), um se (retro)alimenta do outro para formar um modelo complexo de opressões.

O racismo recreativo, segundo Moreira (2019), utiliza-se da ideia de humor para justificar as práticas racistas. Isso foi o que presenciei múltiplas vezes no ambiente escolar com piadas racistas proferidas por jovens – muitos deles negros – contra jovens negras. Então,

podemos entender essas situações de violência de acordo com as afirmações de Lugones (2020) e Vergès (2020) de que as mulheres racializadas são as mais superexploradas no contexto moderno-colonial e capitalista. Além do mais, podemos enxergar isso como um processo de negação de si diante da negritude daquelas que a geram, a própria rejeição do ser (Fanon, 2008; Kilomba, 2020; Maldonado-Torres, 2007, 2009).

É por conta de tudo isso que tenho agido de forma pedagógica para atuar contra a reprodução e perpetuação das violências coloniais nos espaços da escola em que atuo como docente. Seja dentro das salas de aula ou fora delas, toda vez que presencio uma ação de violência racial, de gênero ou sexualidade, ajo de forma a combatê-la, dialogando com as/os envolvidas/os sobre as razões de o ocorrido ser errado, de caráter violento, sempre buscando não constranger quem já sofreu a opressão. Assim, atuo de modo a transgredir o racismo, o sexismo e a LGBTQIAP+fobia na escola.

Em sala de aula, minha prática de transgressão se dá ao escolher ensinar sobre os Direitos Humanos, enfatizando que, ao longo da História(s) da Humanidade(s), nem todas as pessoas – negras, indígenas, mulheres e LGBTQIAP+ – tiveram os mesmos direitos que o homem branco-europeu cisgênero heterossexual e burguês. Além disso, quando faço a escolha por trabalhar com “O Pequeno Manual Antirracista” da Djamila Ribeiro para evidenciar como as pessoas negras e indígenas sofrem com o racismo da/na sociedade brasileira, bem como enfatizar por que algumas “brincadeiras”, na verdade, eram atos racistas.

Ainda em sala de aula, busco trabalhar com o reconhecimento e valorização dos povos indígenas que vivem no Brasil, em especial, os de Alagoas, tal como promover tentativas de desenvolvimento do orgulho nas/os estudantes que tem descendência indígena, mas que, por causa do racismo, preferem não se identificar como indígenas ou mesmo esconder tal questão por vergonha. O mesmo com as/os estudantes negras/os que nem sempre assim se identificam, frequentemente, preferindo ser chamadas/os de morenas/os a partir da negação do lugar da negritude.

Dentro e fora das salas de aula, ainda busco conversar diariamente com as/os estudantes sobre as diversas formas de violência que ocorrem na escola e como elas/es precisam estar sempre atentas/os para não as perpetuar, assim como combatê-las. E promovo esta prática através do diálogo crítico, evidenciando, muitas vezes, experiências que tive nas escolas e na universidade em que estive enquanto discente. Dessa forma, também construo com eles e, principalmente, elas, espaços de escuta, fala e Dororidade.

Essas foram algumas das memórias escolhidas para integrar a presente dissertação. Não narrei todas, pois algumas ainda me partem. No entanto, fiz a escolha por aquelas que acredito

serem as mais adequadas – ou inadequadas – para serem utilizadas na escrita científica deste texto. Não me estenderei; agora deixo a cargo de vocês que lerão estas palavras, minhas memórias, minhas transcrevivências. Contudo, acima de tudo, se gostarem ou não, para mim, o mais importante é que se sintam incomodades, desconfortáveis por estarem lendo uma dissertação como esta. Então, espero que o desconforto sirva de impulso para o questionamento e a mudança da ordem social vigente. Talvez soe prepotente, talvez seja... ou não.

As minhas transcrevivências são memórias centradas em minhas identidades, aqui com foco nas racial, de gênero e sexualidade. Não obstante, nem todas são geridas em mim, pois, considerando o conceito de sujeito coletivo ou indivíduo-comunidade, também é preciso eCUnir aquelas compartilhadas conosco por amigas amorosas que (con)vivem em nosso entorno e em outros contextos. Dessa forma, para finalizar a presente seção... a presente parte-todo, eu espero que as minhas palavras sejam (e)ternas em suas finitudes, em suas incompletudes, que elas possam sentir sua leitura e serem sentidas por quem as ler. Eu espero que elas afetem e que gerem (a)fetos. Então, afetuosamente ou com estranheza, entendam que eu

[...]
 Enviadesci, enviadesci
 E agora macho alfa, não tem mais pra onde fugir
 Enviadesci, enviadesci
 Já quebrei meu armário, agora vou te destruir
 [...]

[Linnda Quebrada]

Enviadescer é um processo constante e cotidiano de subjugar as normativas de opressão vigentes, sejam elas políticas, socioculturais, éticas, estéticas, entre outras mais. Enviadescer é a ação de romper com o cis'tema heteropatriarcal eurobrancocêntrico a partir do encontro conosco e com a nossa comunidade. Então, enviadescer é lutar pela revolução, uma mudança radical.

4. transmorfozes, práxis transgressoras

Mate em você
Macho, branco, senhor de engenho, colonizador, capataz
Que pensa estar sempre a frente
Mas vive para traz
[...]

[Linn da Quebrada]

A dissertação teve como objetivo promover uma análise transcrevivenciada que suscite transgressões com os processos educativos violentos gerados, reproduzidos e perpetuados pela colonialidade em ambientes formais de educação. Ao ocupar o espaço de pesquisadore e evidenciar, bem como criticar as violências coloniais nos ambientes formais de educação, desmistificando a lógica colonial de poder e a colocando no lugar de objeto de pesquisa, transgredi sua gestação, reprodução e perpetuação.

Nas escolas que frequentei enquanto estudante, as violências foram incididas sobre mim, racista e LGBTQIAP+fobicamente, transformando-me em uma criança, bem como em uma adolescente reclusa, insegura, ansiosa e depressiva. Na graduação, apesar de as violências permanecerem, elas também apresentavam outras dinâmicas, como as curriculares. Porém, os espaços da universidade também foram importantes como locais de Dororidade, amizade e representação.

Então, retorno aos espaços de uma outra escola, agora como docente, e as violências continuam as mesmas e nas suas mesmas formas, atingindo outras crianças e adolescentes tão semelhantes a mim. Assim, a impotência me atinge, no entanto percebo que, ao conversar com eles e elas, que sofrem ou sofreram assim como eu, crio um espaço de Dororidade, amizade e representação tal como tive, na universidade, com Eloah, Edinéia, Fernanda e Alice.

Eu me coloquei no lugar de sujeito tanto na pesquisa aqui realizada quanto na vida. Para e por isso, eu rompi com a lógica moderno-colonial que me classificou enquanto subalternizado. Matei em mim as expressões do colonizador para poder, então, matar as estruturas políticas, socioculturais, éticas, estéticas, educacionais, entre outras que mantêm intactas os cis'temas heteropatriarcais eurobrancocêntricos. Dessa forma, subjuguéi minha sujeição ao me tornar sujeito e ao transformá-los em objetos, sujeitando-os ao meu olhar, à minha escrita.

Com esta pesquisa, então, evidenciei as bases e as formas pelas quais os ambientes formais de educação geram, reproduzem e perpetuam processos educativos violentos através da colonialidade. Eu o fiz por meio das minhas transcrevivências, da escrita da minha vida nesses espaços, que interseccionam raça, gênero e sexualidade. Também o fiz através da minha

prática pedagógica na escola em que trabalho. Não obstante, não o fiz só, mas sim com a partilha de outras escrevivências, transcrevivências e junto aos aportes teórico-práticos dos meus aqui denominados paraquedas.

Eu transgredi os processos coloniais em ambientes formais de educação ao incitar a minha própria transformação em sujeito, ao me tornar sujeito da minha própria narrativa. Eu transgredi ao escrevivenciar, ao transcrevivenciar o processo analítico científico da presente pesquisa para que pudesse torná-la minha de fato. Conseqüentemente, eu a transmorfoseei, transmorfoseando-me através da práxis transgressora.

[corpo-mar]

amar...
meu corpo-rio
ao mar se foi
alinhado [s]em fio
correu
em busca de sentido
aflito, caiu
não mais rio
desaguou
em si
e se foi
[a][mar][elo]
sorridente horizonte
em solar contemplação
clamando
perdão
presente
em oração
se foi
meu corpo-mar
sorrio
para lá chegar
em si
lá
em mim
lar.

(eli)



5. paraquedas

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. 1. ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021. 264 p.

CAMPOS, Marcio D’Olne. A Arte de Sulear-se. *In*: SCHEINER, Teresa Cristina (coord.). **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária**. Rio de Janeiro: TACNET Cultural UNI-RIO, 1991. p. 79-84.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-317.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021. 287 p. [Tradução de: *Intersectionality*].

CONDÉ, Maryse. **Eu, Tituba: bruxa negra de Salem**. Tradução de Natalia Borges Polesso. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019. 252 p. [Tradução de: *Moi, Tituba, sorcière... noire de Salem*].

CRENSHAWN, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Tradução de Liane Schneider. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. [Tradução de: Background Paper for the Expert Meeting on Gender-Related Aspects of Race Discrimination].

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 14 out. 2023.

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da Modernidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 283-336.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 1, p. 51-86, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>. Acesso em: 10 mar. 2023.

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

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 4. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018. 192 p.

FALS BORDA, Orlando. **El socialismo raizal y la Gran Colombia bolivariana: Investigación Acción Participativa**. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana, 2008. 116 p.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Cidade do México; Buenos Aires: Siglo XXI Editores; Clacso, 2015. 492 p.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silva. 1. ed. Salvador: EdUFBA, 2008. 309 p. [Tradução de: *Peau noire, masques blancs*].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.). 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. 344 p.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília-DF, n. 1, v. 31, p. 25-49, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt>. Acesso em: 6 mar. 2024.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016. 260 p. Tradução de: [*Representation*].

hooks, bell. Amor como prática da liberdade. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. In: **Outlaw Culture**. Resisting Representations. New York: Routledge, 2006, p. 243-250. [Tradução de: *Love as the practice of freedom*]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/355014627/bell-hooks-O-amor-como-a-pratica-da-liberdade-pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

hooks, bell. **Tudo sobre amor**: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020. 272 p. [Tradução de: *All about Love*].

JESUS, Eloah de; ACCORSI, Fernanda Amorim (orientação). **TRANSORDINÁRIA**: pedagogias visuais de acolhimento e representatividade de pessoas travestis na Universidade Federal de Sergipe. 42 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana-SE, 2023.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. 2. ed. Brasília: Jaqueline Gomes de Jesus, 2012. 42 p. Disponível em: <https://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

JESUS, Maria Camila Lima Brito de; LOPES, Edinéia Tavares. A Educação das Relações Étnico-Raciais: olhares na formação docente em Química. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, v. 25, p. 105-122, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/8345/6688>. Acesso em: 5 mar. 2024.

JESUS, Maria Camila Lima Brito de; LOPES, Edinéia Tavares. Questões étnico-raciais nas licenciaturas em Química e Física de uma universidade federal nordestina. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v. 11, n. 2, p. 372-382, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://brajets.com/index.php/brajets/article/view/467>. Acesso em: 6 mar. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p. [Tradução de: *Plantation memories*].

KRENAK, Ailton. **Encontros**. COHN, Sergio (Org.). 1. ed. Rio de Janeiro: Azougue, 2015. 264 p.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. CARELLI, Rita (Org.). 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a. 126 p.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b. 102 p.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 122 p.

LIMA, Maria Batista de; ALMEIDA, Lívia Jéssica Messias de; LOPES, Edinéia Tavares. Ventos insurgentes ao amanhecer: a Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. In: REIS, Maria Conceição dos; MESSIAS, Elizama Pereira (Orgs.). **A Educação das Relações Étnico-Raciais em cursos de Pedagogia do Nordeste**: olhares docentes e estudantis. Petrolina-PE: IFSertãoPE, 2023. p. 28-47.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: _____ (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 8-23.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 51-81.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; CROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 337-382.

MARIN, Yonier Alexander Orozco. Percepções de professores de química em formação, sobre assuntos de gênero e sexualidade e as possibilidades de abordá-los no ensino de química. **Scientia Naturalis**, Rio Branco-AC, v. 1, n. 2, p. 130-143, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/2499>. Acesso em: 1º mar. 2024.

MARIN, Yonier Alexander Orozco; PAGAN, Alice Alexandre. Por uma ciência feminista e uma educação científica fundamentada no em relações mais diplomáticas e de cuidado com a natureza. **Revista Interdisciplinar de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 2, n. 2, p. 35-41, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/RIEcim/article/view/15464>. Acesso em: 1º mar. 2024.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017a. [Tradução de: The darker side of western modernity: global futures, decolonial options].

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu-PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017b. [Tradução de: Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo]. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 8 mar. 2024.

MILLS, Charles Wade. **O Contrato Racial**. Tradução de Teófilo Reis e Breno Santos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. 228 p. [Tradução de: *The Racial Contract*].

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021. 144 p.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. 1. ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 232 p.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da Desobediência**: Travestilizando a Educação. 1. ed. Salvador: Editora Devires, 2020. 134 p.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 1. ed. Salvador: Editora Devires, 2020. 196 p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas-SP: Pontes, 2020. 98 p.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogias das Travestilidades**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022. 126 p.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. 1. ed. São Paulo: Nós, 2018. 64 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgard (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-117.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 77 p.

SANTOS, Elisson Lima; LOPES, Edinéia Tavares (orientação). **Os (não) espaços das identidades de gênero, sexuais, negras e indígenas na proposta de formação docente em Química**. 52 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Química) – Departamento de Química, Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana-SE, 2021.

SANTOS, Elisson Lima; LOPES, Edinéia Tavares; MOL, Gerson de Souza. Qual é o (não) lugar de identidades subalternizadas na formação inicial docente em Química? **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, v. 36, n. 1, p. 159-174, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/18833>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 153 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011. 237 p.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2020. 144 p. [Tradução de: *Un féminisme decolonial*].

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 19, n. 48, p. 25-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652/6095>. Acesso em: 10 mar. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, v. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (Orgs.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

WYNTER, Sylvia. Nenhum Humano Envolvido: carta aberta a colegas. Tradução de Stella Z. Paterniani e Patricia D. Fox. In: SPILLERS, Hortense J.; WYNTER, Sylvia; HARTMAN, Saidiya; MOTEN, Fred; SILVA, Denise Ferreira da. **Pensamento negro radical**: antologia de ensaios. 1. ed. São Paulo: Crocodilo; N-1 Edições, 2021. p. 71-103. [Tradução de: *No Humans Involved: An Open Letter to My Colleagues*].

YANOMAMI KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: Palavras de um xamã Yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 728 p. [Tradução de: *La Chute du ciel*: Paroles d'un chaman Yanomami].

YANOMAMI KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **O espírito da floresta**: a luta pelo nosso futuro. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023. 230 p. [Tradução de: *Yanomami, l'esprit de la forêt*].

YORK, Sara Wagner. POCAHY, Fernando Altair (orientação). **TIA, VOCÊ É HOMEM? Trans da/na educação**: Des(a)fiando e ocupando os “cistemas” de Pós-Graduação. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.