

TRANSCREVIVENCIAR A CRÍTICA À COLONIALIDADE EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO FORMAL¹

Elisson Lima Santos
Edinéia Tavares Lopes

Resumo

Transcrevivenciar corresponde à ação de propor-agir uma escrita escrevivenciada que seja permeada e atravessada pelas experiências de vidas de pessoas transvestigêneres. Por causa disso, este artigo tem como objetivo promover uma análise transcrevivenciada que suscite transgressões nos processos educativos violentos gerados, reproduzidos e perpetuados pelas colonialidades em ambientes de educação formal. Desse modo, em relação aos dados, estes foram levantados e analisados a partir da evocação das minhas transcrevivências em cinco ambientes educacionais formais. Destes, três foram escolas públicas, duas em que estudei e uma em que trabalho enquanto docente, e uma universidade pública federal, no contexto da graduação e da pós-graduação. Assim, através da análise, notei que (n)esses espaços educativos promovem um processo contínuo de (re)produção da matriz colonial de poder. Por conseguinte, ao desobedecer às epistemologias moderno-coloniais, a pesquisa se insere nas epistemologias de fronteira com a função de pensar e agir desde e com as pessoas subalternizadas do Sul, rompendo, assim, com os processos educativos violentos geridos pela colonialidade. Logo, essa escrita é fronteira, desobediente e de(s)colonial.

Palavras-chave: escrevivências; colonialidade; interseccionalidade.

“TRANSCREVIVENCIAR” THE CRITICISM TO THE COLONIALITY IN FORMAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Abstract

“Transcrevivenciar” corresponds to the action of proposing-act a “written-lived” (escrevivenciada) writing, that is permeated and crossed by the life experiences of transvestigender people. Because of this, this article aims to promote a “trans-written-lived” (transcrevivenciada) analysis that raises transgressions in the violent educational processes generated, reproduced and perpetuated by colonialities in formal education environments. Thus, with regard to the *data*, they were raised and analyzed based on the evocation of my “transcrevivências” in five formal educational environments. From these, three were public schools, two where I studied and one where I work as a teacher, and a public federal university, in the context of undergraduate and postgraduate studies. According to the analysis, I noticed that these educational spaces promote a continuous process of (re)production of the colonial matrix of power. Therefore, by disobeying modern-colonial epistemologies, the research fits epistemologies of border with the function of thinking and acting from and with the subordinated people of the South, thus breaking with the violent educational processes managed by coloniality. Then, this writing is borderline, disobedient and decolonial.

Keywords: “escrevivências”; coloniality; interseccionality.

¹ Este artigo resultou de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA/UFS).

“TRANSCREVIVENCIAR” LA CRÍTICA A LA COLONIALIDAD EN AMBIENTES DE EDUCACIÓN FORMAL

Resumen

“Transcrevivenciar” corresponde a la acción de proponer-actuar una escritura “escrevivenciada” que sea permeada y atravesada por las experiencias de vida de las personas transvestigéneres. Por ello, este artículo tiene como objetivo promover un análisis “transcrevivenciada” que plantee las transgresiones en los procesos educativos violentos generados, reproducidos y perpetuados por las colonialidades en los ambientes de educación formal. Así, en relación a los datos, estos fueron recolectados y analizados a partir de la evocación de mis “transcrevivências” en cinco ambientes educativos formales. De ellos, tres eran escuelas públicas, dos donde estudié y una donde trabajo como docente, y una universidad pública federal, en el contexto de estudios de pregrado y posgrado. Así, a través del análisis, noté que (n)estos espacios educativos promueven un proceso continuo de (re)producción de la matriz colonial de poder. Por lo tanto, al desobedecer las epistemologías moderno-coloniales, la investigación se inserta en epistemologías fronterizas con la función de pensar y actuar desde y con los pueblos subordinados del Sur, rompiendo así con los violentos procesos educativos gestionados por la colonialidad. Entonces, esta escritura es fronteriza, desobediente y de(s)colonial.

Palabras clave: escrevivências; colonialidad; interseccionalidad.

Transcrevivências: (con)fundindo vida e escrita

Ao buscar por “transcrevivências” no *Google*, as dissertações de Noronha (2020) e Monteiro (2020) são dadas como resultados da pesquisa. Dos dois trabalhos, somente o de Monteiro (2020) traz uma breve conceituação do que se pode ter como transcrevivência: um trocadilho com o termo “escrevivências”, cunhado por Conceição Evaristo (2007, 2018), perpassado pelas experivivências Nascimento (2023) transvestigéneres².

Portanto, a grafia transcrevivência é recente e nasce do movimento de uma escrita – seja ela considerada acadêmica ou não – transcrevivenciada, perpassada pelas vidas de pessoas trans. Nos últimos anos principalmente, um grupo de pessoas transvestigéneres tem promovido um processo de produção de textos baseados em suas transcrevivências. Posso citar alguns nomes como os de Amara Moira (2016), Megg Rayara Gomes de Oliveira (2020), Paul Preciado (2020), Sara Wagner York (2020), Eloah de Jesus (2023), Maria Clara Araújo dos Passos (2022) e Letícia Carolina Pereira Nascimento (2023).

Desse modo, se Conceição Evaristo (2018, p. 4) afirma que a escrevivência é uma “escrita que se alimenta da experiência de vida da autora”, transcrevivenciar não poderia ser diferente. Dessa forma, escrevivenciar é a ação de (con)fundir vida e escrita, um processo constante de friccionar as corporeidades ladino-amefricanas (Gonzalez, 2020) ficcionalizadas por meio das ações das mãos colonizadoras para, então, poder transformá-las em narrativas-sujeitos de retomada, reconstrução e revolução.

Por conseguinte, escrevivenciar e transcrevivenciar se retroalimentam através de uma relação mutualística. Logo, pensar em uma transcrevivência é importante para expandir ainda mais as possibilidades de sentidos e significados da escrevivência. Já que a linguagem é constitutiva,

² De acordo com Indianarae Siqueira e Erika Hilton, corresponde 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 identidades dissidentes do cis'tema heteropatriarcal.

(s)urge a transcrevivência. É uma escrita tão narrativa quanto poética que permite, assim, romper com as estruturas cristalizadas das normas científicas.

É algo a se estranhar caso quem faça a leitura ainda sofra com a alienação gerada pelos moldes das colonialidades, aqui principalmente referente à do saber (Lander, 2005; Quijano, 2005, 2009). Ao adentrar esses espaços de “privilegio epistêmico dos homens [brancos, cisgêneros, heterossexuais e] ocidentais” (Grosfoguel, 2016, p. 25), a escrevivência promove uma ruptura, desde a linguagem, ao tornar os textos acadêmicos mais narrativos, poéticos e até ficcionais, mas não menos científicos. A potência da transcrevivência também é essa.

Consequentemente, ao escrevivenciar/transcrevivenciar, há uma retomada de histórias, culturas, territórios, estéticas, corporeidades, identidades etc. que foram subalternizadas através da colonialidade do poder (Quijano, 2005, 2009). Ou seja, este trabalho vai contra o racismo-sexismo epistêmico³ (Grosfoguel, 2016), em outras palavras, é uma maneira de transgredir “as estruturas fundacionais [epistemologicamente racistas e sexistas] do conhecimento das universidades ocidentalizadas” (Grosfoguel, 2016, p. 27).

Com isso, o que promovo com este trabalho é um movimento de(s)colonial⁴. Afinal, a presente escrita vai na contramão do discurso epistemológico eurocêntrico, criado falsamente como único e imutável (Dussel, 2009), tal como utilizado para a afirmação da desumanização indígena e africana, no que hoje chamamos de Américas, a partir da tese da inferioridade racial (Quijano, 2005, 2009). Diante disso, sendo uma pessoa negra-agênero e pansexual, mas já tendo sido negro-viado e negro-bissexual, trago aqui as minhas transcrevivências nos ambientes de educação formal que frequentei e nos que ainda me faço presente.

Elas – as transcrevivências – foram analisadas sob a perspectiva de responder ao seguinte questionamento: como suscitar transgressões por meio da análise transcrevivenciada sobre os processos educativos violentos gerados, reproduzidos e perpetuados pelas colonialidades em ambientes de educação formal? Por consequência, com a elaboração deste artigo, tenho como objetivo promover uma análise transcrevivenciada que suscite transgressões com os processos educativos violentos gerados, reproduzidos e perpetuados pelas colonialidades em ambientes de educação formal.

(Per)cursos metodológicos

Quando Conceição Evaristo (2007, 2018) cria o conceito-ação escrevivências, rompe com qualquer traço do caráter assumidamente neutro e asséptico do cis'tema⁵ modernidade-colonialidade. Isso porque, no fim das contas, a escrevivência é:

[...] 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

³ No texto original, o termo é escrito como racismo/sexismo epistêmico. No entanto, na Língua Portuguesa, como a barra (/) dá o sentido de “ou”, tomei a liberdade de substituí-la pelo hífen (-) no intuito de promover um sentido integrado entre os termos componentes.

⁴ Fiz a escolha de escrever de(s)colonial ao invés de decolonial como uma forma de reivindicação do Sul. Agradeço à professora Dra. Katucha Bento, avaliadora em minha banca de defesa de mestrado, por me mostrar essa política-poética perspectiva.

⁵ Essa grafia representa uma escolha política devido à compreensão da cisheteronormatividade compulsória constituinte dos sistemas de opressão. Cis'tema é a forma utilizada pela ativista negra-travesti Thiffany Odara em sua obra *Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação*.

narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção (Evaristo, 2018, p. 10-11).

E é nesse espaço, entre o fato e a narração, que esta pesquisa se encontra. É nos limites fronteiriços do Sul que aqui escrevo, articulando uma crítica à matriz colonial de poder. Ou seja, um monstro quimérico constituído por quatro cabeças e duas pernas, sendo as primeiras correspondentes aos domínios inter-relacionados do controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, do conhecimento e da subjetividade, ao passo que as segundas são equivalentes aos resultados das lutas entre os Estados imperiais europeus e a exploração das pessoas africanas e indígenas (Mignolo, 2017a).

Desse modo, quando reivindico minhas transcrevivências para promover uma pesquisa de teor científico, estou construindo um pensamento fronteiriço (Mignolo, 2017b) necessário para a desocidentalização e descolonização do pensar, do fazer e do ser. Isso porque “o pensamento fronteiriço é por definição 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).

Por consequência, ao analisar minhas transcrevivências nos ambientes de educação formal, promovo um processo de análise de como minha corporeidade fronteiriça existe e resiste em territórios moderno-coloniais. Logo, pensar a operação das colonialidades não somente através dos meus sofrimentos, mas também por meio das minhas potências enquanto pessoa fronteiriça nos espaços geográficos da educação (ainda) colonial, é, por excelência, transgredir as cátedras responsáveis pela contínua perpetuação da matriz colonial de poder.

Em outras palavras, a desobediência epistêmica do pensamento fronteiriço é a força motriz do movimento de(s)colonial (Mignolo, 2017b). Por causa disso, esta pesquisa é, sobretudo, pessoal, comunitária e afetiva. A personalidade reside no fato de que ela não existiria sem a materialidade do meu corpo e das minhas transcrevivências enquanto pessoa negra-agênero nos ambientes de educação formal. É também comunitária devido a quem veio antes de mim, a quem está comigo no momento presente e a quem virá em seguida, em especial a comunidade negra-LGBTQIAP+.

Além do mais, é comprometida com as corporeidades-suis e com o projeto de(s)colonial (Dussel, 2009; Grosfoguel, 2016; Lander, 2005; Maldonado-Torres, 2007, 2009; Mignolo, 2017a, 2017b; Quijano, 2005, 2009; Walsh, 2007, 2008, 2010). É afetiva por provocar sensações e sentimentos tanto em mim quanto nas pessoas que a estão lendo, analisando e criticando. No entanto, para além disso, a afetividade emerge no respeito que tive com os meus limites como pessoa, assim como por buscar construir novas possibilidades e realidades através do amor enquanto ação ética e política (hooks, 2020).

Em continuidade, o processo analítico de suscitação de minhas memórias não foi algo irrisório. Por isso, o primeiro passo foi ter consciência da necessidade de respeitar os meus limites enquanto indivíduo, uma vez que a retomada de algumas memórias dolorosas precisou ser feita cautelosamente. Ademais, nem todas as memórias suscitadas foram aqui empregadas devido, como mencionado anteriormente, ao caráter afetivo que a pesquisa também tem, afinal precisei ser eticamente amoroso (hooks, 2020) comigo.

Para suscitar as memórias, iniciei na infância, nos meus 4 anos – de quando eu acredito serem as minhas primeiras recordações, afinal de contas, a memória esquece (Evaristo, 2018) – até o momento atual, aos 23 anos de idade. As memórias perpassam a temporalidade e a espacialidade das escolas em que estudei, das universidades em que me graduei e desenvolvi minha pesquisa de mestrado, além da escola em que estou como docente de Química e Ciências. Então, as memórias

que aqui analiso são aquelas que me marcaram profundamente e que, agora, sou capaz de recordá-las sem penosidade devido às diferentes sessões de terapia que tenho realizado.

Não obstante, isso não quer dizer que não houve gatilhos ao longo do (per)curso, pois, assim como a memória esquece, a recordação também me levou a tempos e lugares pungentes. Por isso, tive a necessidade de destinar tempo a mim para que pudesse digerir os momentos dolorosos revividos e então poder continuar com a escrita. Dessa forma, esse processo, como nos diz Conceição Evaristo, faz parte da escrita como uma sangria, pois escrever é sangrar⁶. Assim sendo, as memórias que suscitei foram das minhas experiências em cinco ambientes de educação formal.

O primeiro foi o de uma escola pública municipal localizada na área rural do município de Itabaiana, na região Agreste do estado de Sergipe. No período em que estudei lá, entre os anos de 2004 e 2009, a escola contemplava dos anos pré-escolares até o 5º ano do Ensino Fundamental, com turmas multisseriadas formadas por estudantes do povoado-sede e circunvizinhos. O corpo docente era formado por três professoras itabaianenses residentes na área urbana do município. Esse foi o primeiro ambiente de educação formal em que ingressei e onde sofri as primeiras microagressões quanto à minha raça, ao meu gênero e à minha sexualidade.

O segundo espaço foi o de uma escola pública estadual localizada na área urbana do mesmo município. Entre os anos de 2010 e 2016, ali estudei do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. As turmas não eram multisseriadas e eram formadas por estudantes do município-sede e circunvizinhos, provenientes tanto do campo, assim como eu, quanto da cidade. O corpo docente era formado por professores e professoras tanto da cidade-sede quanto dos arredores. Foi nessa escola que as microagressões ficaram mais frequentes e intensas, principalmente nos três primeiros anos da minha passagem por lá.

O terceiro espaço foi o de um *campus* de uma universidade pública federal criado a partir da política de expansão das instituições de Ensino Superior, em que me graduei em Licenciatura em Química, de 2017 a 2021. A instituição localiza-se no município anteriormente mencionado e atende estudantes de múltiplas regiões de Sergipe e de outros estados também. 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-19⁷.

O quarto espaço foi o das aulas virtuais do mestrado, entre 2022 e 2024, ofertado pela unidade-sede da universidade supracitada, localizada no município de São Cristóvão, região metropolitana de Aracaju, capital do estado de Sergipe. A instituição atende estudantes de todas as regiões de Sergipe, assim como de outros estados brasileiros e outros países. 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.

O quinto e último espaço foi o da escola em que estou atuando como docente de Química e Ciências. Trata-se de uma escola pública estadual e de tempo integral localizada no município de Piranhas, no Sertão do estado de Alagoas. Ela possui turmas do 6º ano do Ensino Fundamental

⁶ Em entrevista ao canal Leituras Brasileiras, no *YouTube*, abordando o conceito-ação *escrevivências*, Conceição Evaristo enuncia a frase em questão. Está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>.

⁷ Doença provocada pelo vírus SARS-CoV-2. Em 31 de dezembro de 2019, os primeiros casos foram identificados na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou estado pandêmico em 11 de março de 2020.

até o 3º ano do Ensino Médio formadas por estudantes tanto da área urbana quanto da rural. Trabalho nessa escola desde o início do ano de 2022, sob o regime de serviço efetivo, alcançado através de aprovação em concurso público. O corpo docente é, em sua maioria, formado por professores e professoras da região Nordeste, mas também da região Sudeste.

Transcrevivências, crítica à colonialidade e educação formal

*escola-negreira
educação transatlântica
que marca com ferro
na pele, um destino
morrer⁸*

Quando penso nos ambientes educacionais formais em que estive e que ainda frequento, a única sensação possível, pelo menos a mais intensa, é de dor. Mesmo não sendo uma mulher, vejo esta pesquisa e seu contexto de elaboração como um local de dororidade (Piedade, 2018), um local em que a raça e o gênero são compreendidos além dos limites da sororidade⁹, uma vez que esta “parece não dar conta da nossa pretitude” (Piedade, 2018, p. 17).

Recordo que sempre fui uma criança chorosa; na época, para as pessoas que estavam ao meu redor, inclusive minha família, era “estranho” um menino¹⁰ chorar por tudo e qualquer coisa. Eu era um menino com uma voz extremamente aguda, algo “feminino”. No entanto, eu não era somente um menino, eu era um menino-negro com trejeitos ditos como 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. A escola foi o ambiente em que isso foi reforçado e forçado a mim.

Por causa disso, desde que tenho consciência de mim, minha existência permaneceu uma contradição fictícia, a qual internalizei e na qual passei a acreditar por muito tempo, criada pelo cis'tema binário, heteropatriarcal, eurobrancocentrado, colonial e capitalista. É diante disso que, para Oliveira (2020), 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.

Por conseguinte, sendo uma pessoa negra-agênero, minha existência foge tanto à cisheteronormatividade compulsória¹¹ (Oliveira, 2020) quanto à noção branca de humanidade (Fanon, 2008; Kilomba, 2019). Logo, inserida na lógica classificatória que estabelece a categoria humanidade como sendo correspondente à branquidade¹², resta à (minha) negritude o lugar de outro conceitual, dessa forma impossibilitada a branquidade e, por consequência, a humanidade (Wynter, 2021).

⁸ Poema de autoria própria.

⁹ Entende-se como as ações de empatia, confiança, cooperação e acolhimento ético entre as mulheres [brancas?].

¹⁰ Compreendo, hoje em dia, a partir de reflexões mais profundas, que nunca me identifiquei como homem. Na verdade, desde a primeira infância, sempre tive inconformidade com o gênero que me atribuíram ao nascer.

¹¹ Estrutura baseada na compulsão pela naturalização das formas de pensar e agir através da heterossexualidade e cisgeneridade como norma e normal a todas as pessoas.

¹² Corresponde ao sistema de práticas das pessoas brancas que buscam perpetuar os seus privilégios raciais, sociais, culturais, políticos, estéticos etc.

Ademais, estendendo a ideia de outro conceitual às categorias gênero e sexualidade, (minha) transvestigeneridade¹³ e (minha) pansexualidade também se configuram como o outro da cisgeneridade e da heterossexualidade, respectivamente, ou seja, ficando aquém da humanidade, não-humano, humano abjeto, somente representativo como objeto. Assim, sendo as escolas e a universidade, em que estive e estou, permissivas com as microagressões que sofri, elas corrobora(ra)m a perpetuação da matriz colonial de poder e sua ordem classificatória.

Neste momento, é importante delinear o entendimento do jogo entre os termos alteridade e identidade. 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. Portanto, o eu e o outro existem no campo dialético, relacional, em que a identidade demarca a diferença, tornando-a 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.

Em outras palavras, ao mesmo tempo que me colocaram em um não-lugar de outridade das identidades cisheteropatriarcais eurobrancocêntricas, também foi quando construí meu “próprio” lugar identitário não somente enquanto oposição ao colonizador, mas sempre em situações constantes de disputa de poder e em contínua disputa acerca 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), bem como da cisheteronormatividade compulsória (Oliveira, 2020).

Dessa maneira, nos ambientes educacionais formais, por causa da tese da inferioridade racial instaurada através da colonialidade do poder (Quijano, 2005, 2009), 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 da minha pele, meu nariz, meus lábios, meu cabelo etc. Desse modo, também teria de estar, pelo menos, dentro dos padrões requisitados e esperados para os homens cisheterossexuais e brancos.

Uma vez que “no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter” (Kilomba, 2020, p. 39), nos ambientes de educação formal, fui, continuamente, posto em um local de subalternidade não somente por minha raça, mas sim, conjuntamente, pela minha identidade de gênero e sexual, através de microagressões que correlacionavam racismo e LGBTQIAP+fobia. Isso porque, se “[...] para o negro, há apenas um destino. E ele é branco” (Fanon, 2008, p. 27), então, para a pessoa LGBTQIAP+, esse destino é a cisgeneridade e a heterossexualidade compulsórias.

Ou seja, essas expressões e demarcações da apropriabilidade do/para o homem cisgênero, heterossexual e branco são as representações vividas dos efeitos da linguagem da colonização sobre as corporeidades dos territórios invadidos. Trata-se da imposição do ser colonizador sobre as vidas das pessoas colonizadas, afinal não sou homem, nem heterossexual e muito menos branco. Eis

¹³ Referente às identidades transvestigêneres.

aqui a colonialidade do ser em ação (Maldonado-Torres, 2007, 2009). A escola foi e continua sendo um espaço para sua manutenção.

Com a colonialidade do poder (Quijano, 2005, 2009) foi instaurado um cis'tema definidor de humanidade em termos raciais. Todavia, como afirma Lugones (2020), a definição de humanidade foi criada inter-relacionando raça, gênero e sexualidade. Não é sem sentido que as mulheres-negras são hiperexploradas no modelo moderno-colonial e capitalista de sociedade (Gonzalez, 2020; Vergès, 2020), assim como pessoas LGBTQIAP+ e indígenas. A perpetuação dessa lógica se faz nos ambientes educacionais formais por meio da reprodução da colonialidade do saber (Lander, 2005; Grosfoguel, 2016), que sustenta o cis'tema classificatório em questão.

Dessa forma, retornando às minhas memórias, me recorro da primeira vez que senti atração por uma pessoa do gênero masculino. Isso deve ter ocorrido entre meus 7 e 9 anos de idade, em anos escolares, entre o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Em minha mente, não parecia ser algo errado, muito menos pecaminoso. Não obstante, nos ambientes escolares, me ensinaram que homens deveriam se relacionar unicamente com mulheres e que os que desviavam desse caminho deveriam ser motivo de piadas, agressões e correções.

Era uma obrigação, um destino proclamado pela divindade judaico-cristã e pelas leituras distorcidas dos livros sagrados. A partir daquele momento, comecei a perceber que toda e qualquer interação que eu quisesse construir com alguém do gênero masculino precisaria concebê-la escondido. Na verdade, haveria de existir apenas nos espaços dos sussurros dos olhares que desejavam meu corpo como depósito de seus prazeres temporários. Nunca uma relação horizontal, sempre vertical, falocêntrica¹⁴, em que eu sempre seria subserviente, daria prazer, mas nunca o receberia.

Dessa forma, na escola me ensinaram que eu era viado, e eu descobri que só poderia sê-lo à noite, no escuro, longe dos olhos da sociedade, da escola, da família e do Deus judaico-cristão. Com os joelhos no chão, nunca na altura da boca, mas sempre na do pau, deveria orar por perdão e lavar a pele, tal qual a boca, com sabão. Então, minhas transcrevivências dialogam tanto com Fanon (2008) que aborda o escuro e a noite como loci da imposição do racismo, quanto com Oliveira (2020) que também o faz, mas estendendo esse entendimento à LGBTQIAP+ fobia.

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. Desse modo, na mesma linha de pensamento, Oliveira (2020, p. 30) afirma:

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 maneira complementar, Fanon (2008, p. 44) também explicita que a branquitude se elegeu como “o povo eleito [por Deus], observe a tonalidade [branca] das nossas peles, outros são negros [, pardos, vermelhos] ou amarelos por causa dos seus pecados”. Assim, na escola, eu era a personificação do Diabo, afinal a materialidade do meu corpo residia tanto no escuro da negritude

¹⁴ Que se centra na ideia do falo; centrado no pau do homem cisgênero e heterossexual, ou seja, na concepção do homem cisheterossexual como superior.

quanto no da corporeidade transviada¹⁵. Por isso, a todo momento eu era lembrado de que meu cabelo não poderia estar grande, muito menos desmunhecar, por exemplo.

Portanto, é perceptível a ação da colonialidade do poder (Quijano, 2005, 2009) e do ser (Maldonado-Torres, 2007, 2009) acerca dessas corporeidades, afinal, inseridas na matriz colonial de poder 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), Dussel (2009) e Lugones (2020), 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 (Lander, 2005; Grosfoguel, 2016) e como as epistemologias violentas dos invasores são perpetuadas pelos cis'temas educacionais formais. Consequentemente, meu corpo, um corpo negro-agênero, jamais seria permitido nesses ambientes, muito menos em uma sociedade fundada na matriz colonial de poder, visto que eu represento o desvio à norma inventada pela modernidade-colonialidade. Logo, compreendo que os espaços de educação formal permanecem sendo ambientes coloniais que promovem uma educação em benefício da opressão.

Consequentemente, exercitando um pensamento e construindo uma identidade desde as fronteiras, o meu corpo representa a invasão do dissidente, colonizado e subalternizado nas estruturas da matriz colonial de poder. O que quero dizer é que, se o colonizador uma vez invadiu nossos territórios, nossas epistemologias e nossas formas de viver, agora eu também o faço, invadindo os espaços de criação e perpetuação de sua lógica, transgredindo-a com a minha corporeidade fora de suas normas e do seu normal.

Afinal, na escola, quando eu baixava a guarda, passava a falar gesticulando com as mãos, caminhava movimentando ao máximo a minha bunda, falava exageradamente com minha voz “feminina” e erguia minha postura. Então, quando colegas e docentes me notavam, mais uma vez as microagressões ocorriam como uma forma de punir, bem como corrigir os meus desvios, erros, distanciamentos da lógica colonial, em outros termos, do cis'tema classificatório de humanidade (Wynter, 2021).

Dessa forma, minhas transcrevivências evidenciam a ação das colonialidades sobre a minha corporeidade, afinal elas operavam e continuam a operar de modo a garantir que eu fosse o mais branco e cisheterossexual possível. Logo, a colonialidade do poder (Quijano, 2005, 2009), assim como do ser (Maldonado-Torres, 2005, 2007), eram transpassadas em mim através da colonialidade do saber (Lander, 2005; Grosfoguel, 2016), gerida pelos e nos ambientes formais educacionais.

“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 corporeidades. A colonialidade perpassa o ambiente escolar, deslocando sentidos e significados através da miragem colonial (Dussel, 2009; Mignolo, 2017a). Por causa disso, meu cabelo grande e minhas gesticulações sempre eram alvo de “piadas” por parte de colegas.

Um racismo cotidianamente recreativo (Kilomba, 2019; Moreira, 2019), tal como uma LGBTQIAP+fobia, operando dentro da matriz colonial de poder por meio das colonialidades. Lembro que, ao longo do ano de 2010, quando eu estudava no 6º ano, os meninos mais velhos de outras turmas sempre me questionavam se eu era viado, ao mesmo tempo que me incitavam a

¹⁵ Dentro do campo dos Estudos de Gênero e Sexualidade, o termo transviado é empregado comumente como uma tradução cultural para o termo *queer*. No entanto, não há um consenso quanto a esse emprego.

responder, sozinho e cabisbaixo na sala de aula, tocando em mim. Na minha mente, na época, acreditava que seria melhor se eles me agredissem fisicamente porque assim alguém poderia me ajudar.

Todavia, isso não era verdade, pois faria com que eu tivesse de falar sobre minha sexualidade com a minha família, algo que eu considerava impossível naquele momento. Ademais, lembro que, no 7º ano, enquanto apresentava a resenha de um livro em uma aula de Língua Portuguesa, um colega disse que eu precisava falar como homem, e a professora não disse ou fez absolutamente nada, muito menos o resto da turma. Eu me sentei e passei o ano inteiro sem apresentar qualquer outro trabalho.

Essas e outras formas de violências incididas sobre corporeidades negras-LGBTQIAP+ em ambientes educacionais formais também foram vividas tal como são referidas nos trabalhos transcrevidos de Oliveira (2020, 2023), Odara (2020), Passos (2022), York e Vilela (2023) e Jesus (2023). Para essas autoras, então, a escola e a universidade são cátedras homogeneizantes que atuam através de pedagogias violentas, por isso, apesar de todas as rejeições e exclusões, devemos resistir e insistir na construção de espaços de educação de(s)coloniais, anti-LGBTQIAP+fóbicos e antirracistas.

Dando prosseguimento, em outubro de 2017, iniciei a graduação em Licenciatura em Química. Ao mesmo tempo que esse novo espaço de educação formal perpetuava os moldes coloniais sobre o meu corpo, também foi nele que me encontrei como pessoa negra-agênero e pansexual. Contudo, ao (ad)entrar na universidade, ainda me reconhecia como viado; com o tempo e o surgimento de atração por mulheres, reclamei o local da bissexualidade, sendo que a descoberta da pansexualidade veio naturalmente com a transição de gênero.

Foi na universidade que aquele desconforto que eu 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. Isso somente ocorreu devido ao meu encontro e à minha amizade com Eloah, não me lembro se em 2018 ou 2019, mas que, na época, era a primeira e única aluna travesti do *campus*. Foram as nossas conversas que me possibilitaram enxergar outras possibilidades, identidades antes desconhecidas por mim.

Megg Rayara Gomes de Oliveira afirma que ser a primeira é, sobretudo, denunciativo¹⁶, uma evidência das constantes violências que afligem as pessoas transvestigêneres e que as obrigam a abandonar os ambientes educacionais formais (Odara, 2020; Passos, 2022). Portanto, posso afirmar que a academia, tanto quanto a escola, é o berço para a reprodução da lógica colonial. Assim, dialogo com Oliveira (2020, p. 36) quando ela explana que:

Socialmente falando, seja no 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”.

Os espaços de educação formal são excludentes e operam segundo e a favor da matriz colonial de poder. Por esse motivo, o meu encontro com Eloah, em seguida, no mestrado, com Alice, minha primeira professora travesti, além de evidenciar a ação das colonialidades nesses ambientes, também suscita diálogos e construções de territórios de resistência. Não é sem razão que a partilha de vivências nos levou a pensar como:

¹⁶ Megg Rayara Gomes de Oliveira traz essa citação ao falar sobre ser a primeira travesti doutora no Brasil. Para ver o material original, basta assistir ao documentário “Megg – A margem que migra para o centro”, no *YouTube*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7SKVe-IOTg>.

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).

Ou seja, trata-se de um processo permanente de reprodução da matriz colonial de poder através das microagressões que continuamente sofrem as corporeidades que fogem à branquidade, assim como à cisheteronormatividade compulsória. Não obstante, principalmente nas universidades, nem sempre essa perpetuação da lógica colonial ocorre de forma explícita; na verdade, também se dá nos silêncios e exclusões das ementas das disciplinas dos cursos de graduação, como propõem Santos, Lopes e Mol (2022).

Lembro que, quando questionei um professor sobre a inserção da temática indígena na disciplina Química Ambiental, a resposta dele foi um direto e curto “eu não tenho tempo para isso”, referindo-se ao fato de que não teria como pesquisar o tema para inseri-lo nas aulas, ou quando colegas do mestrado falaram que não era preciso estudar sobre feminismo, já que eram graduados em Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas. Isso só reafirma quem é o sujeito da educação e da ciência, bem como quem é o objeto. Para Walsh (2008, 2010), essa lógica binária fundamenta a hiper exploração da Natureza pelo homem branco, europeu, burguês, cisgênero e heterossexual, o que corresponde à colonialidade cosmológica.

Cabe destacar que esse binarismo tem o intuito de “socavar las cosmovisiones, 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 afrodiáspóricos. Nas palavras de Krenak (2020, 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”.

Além disso, junto com a Natureza, ocupando o local de objeto estão as pessoas negras, indígenas, LGBTQIAP+, entre outras. Por conseguinte, a universidade replica através de suas epistemologias um processo contínuo de perpetuação de como ser e estar no mundo e, assim, produz um eterno replicar da matriz colonial de poder. Logo, formando pessoas dentro da lógica da modernidade-colonialidade, elas replicam sua lógica nos demais espaços que frequentam, como no caso das escolas.

Portanto, os ambientes formais de educação são perpetuadores e perpetuações das palavras do colonizador. São espaços violentos, de violências e violentadores. São territórios de normatização e normalização. Por isso, trago aqui as palavras de Ailton Krenak para pensar possibilidades de educação desde e com o Sul:

Quando eu falo que a vida é selvagem, quero chamar atenção para uma potência de existir que tem uma poética esquecida, abandonada pelas escolas [e universidades] 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, é possível “[...] 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). No entanto, para isso, não podemos continuar reproduzindo os discursos moderno-coloniais da academia e da escola, muito menos mantê-las como estão.

Continuando, em 2022, retornei ao ambiente escolar não mais como estudante, mas sim enquanto docente. Em pouco tempo de trabalho, percebi que toda aquela violência colonial ainda

estava presente. Ao informar a minha identidade de gênero, recorro que uma colega de trabalho disse que eu “estava confuso e que precisava de ajuda médica para entender quem eu era”. Em outro momento, ouvi isto: “precisamos da ajuda de homens aqui”, e o olhar se direcionava a mim, com óbvio desconforto e irritação nas palavras.

A escola é completamente inserida no binário, existem filas, banheiros e papéis predefinidos para as meninas e os meninos. Para mim, assim como para tantas outras pessoas que não se encaixam no binarismo compulsório do cisheteropatriarcado, como afirma Odara (2020), a escola continua sendo um espaço de violência, seja ela física e/ou psicológica. Por isso, para pessoas negras-LGBTQIAP+, se tem que:

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 (Oliveira, 2020, p. 111-112).

Com isso, percebe-se que racismo, sexismo e LGBTQIAP+fobia se retroalimentam nos ambientes de educação formal. Isso aflige tanto a mim quanto colegas e estudantes da escola em que atuo por meio de práticas racistas contra estudantes e docentes negros, bem como aqueles e aquelas que possam ter uma possível herança indígena, além de práticas machistas e homofóbicas contra alunas e alunos LGBTQIAP+. Cotidianamente, essas microagressões, fundantes da matriz colonial de poder, são normalizadas pela grande maioria que constitui a comunidade escolar. No entanto, assim como eu resisto, também existem colegas e estudantes que também o fazem.

Consequentemente, assim como Lima e Oliveira (2023) trazem a necessidade da construção de uma universidade mais viada, bicha, travesti, sapatônica e empretecida, também estendo esta proposta para as escolas da Educação Básica. Em outras palavras, esta pesquisa, para além de evidenciar as estratégias e estruturas coloniais de violência nos espaços educacionais, também propõe e busca por uma educação formal de(s)colonial, antirracista e anti-LGBTQIAP+fóbica; uma educação envidescida, transcêntrica, indígena e empretecida.

Não vão nos matar hoje¹⁷

Este artigo tem como objetivo promover uma análise transcrevivenciada que suscite transgressões com os processos educativos violentos gerados, reproduzidos e perpetuados pelas colonialidades em ambientes de educação formal. Assim, ao desobedecer às normas científicas, transcrevivenciando a pesquisa, a transformei em uma epistemologia de fronteira para pensar e agir desde e com as pessoas subalternizadas do Sul. Dessa forma, rompi com a matriz colonial de poder e sua reprodução.

Dessa forma, com a pesquisa, apresentei as formas como a colonialidade, o racismo e a LGBTQIAP+fobia (ainda) são promovidas conjuntamente nos ambientes formais de educação, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, através das minhas transcrevivências. Assim, contribuindo para o entendimento de como as opressões operam em ambientes educativos formais e reforçando a necessidade de ações político-pedagógicas que rompam com a perpetuação dessas violências nesses espaços.

Portanto, eu transgredi a lógica colonial 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 e ao transcrevivenciar o processo analítico científico da presente

¹⁷ Em referência ao título da obra *Não vão nos matar agora* de Jota Mombaça.

pesquisa para que pudesse torná-la minha de fato. Consequentemente, eu a transmorfoseei, transmorfoseando-me através de uma práxis transgressora. Logo, esta escrita é desobediente, fronteira e de(s)colonial.

Referências¹⁸

- DUSSEL, Enrique. Meditações Anti-Cartesianas sobre a Origem do Anti-Discurso Filosófico da Modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 283-336.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). *Representações Performativas 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.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. 1. ed. Salvador: EdUFBA, 2008.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- 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/?lang=pt>. Acessado em 21 jun. 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.
- HALL, Stuart. *Cultura e representação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.
- hooks, bell. *Tudo sobre amor: novas perspectivas*. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2020.
- JESUS, Eloah de. *TRANSORDINÁRIA: pedagogias visuais de acolhimento e representatividade de pessoas travestis na Universidade Federal de Sergipe*. 42 p. Trabalho de Conclusão de Curso, Departamento de Educação, Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana-SE, 2023.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (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; CROSGOUEL, 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.

¹⁸ A grafia do nome de Boaventura de Sousa Santos está tachada como forma de manifestação política.

- 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.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acessado em 21 jun. 2024.
- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu-PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017b. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acessado em 21 jun. 2024.
- MOIRA, Amara. *E se eu fosse puta?* 1. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2023.
- MOMBAÇA, Jota. *Não vão nos matar agora*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MONTEIRO, Frida Pascio. *Vivências afetivo-sexuais de mulheres travestis e transexuais*. 239 p. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) - Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara-SP, 2020.
- MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. 1. ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira. Quantas solidões habitam a corpa de uma travesti negra e gorda? *Revista Psicologia & Sociedade*, Recife-PE, v. 35, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/w8xK4v9c76pRWcWLMCDdqsfl/>. Acessado em 21 jun. 2024.
- NORONHA, Marina Maura de Oliveira. *Corpo epistêmico fronteiriço: lugar descolonial das sensibilidades biográficas, corporais e locais*. 173 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Campo Grande-MS, 2020.
- ODARA, Thiffany. *Pedagogia da Desobediência: travestilizando a Educação*. 1. ed. Salvador: Editora Devires, 2020.
- 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.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Exaustas, Porém de Pé! Reflexões a Respeito do Dispositivo Imunológico Contra Travestis e Mulheres Transexuais no Sistema Educacional. *Revista de Administração Contemporânea*, Maringá-PR, v. 27, n. 5, p. 1-7, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/rcyftHIVcRXSyWvk9cKWkNd/abstract/?lang=pt>. Acessado em 21 jun. 2024.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de; LIMA, Maurício Barbosa de. Desmunhecando e empretecendo a universidade: escrevivências de corpos pretos, afeminados e sapatônicos. *PÓS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG*, Belo Horizonte – MG, v. 13, n. 27, p. 172-193, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/41775>. Acessado em 21 jun. 2024.
- PASSOS, Maria Clara Araújo dos. *Pedagogias das Travestilidades*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- PIEIDADE, Vilma. *Dororidade*. 1. ed. São Paulo: Nós, 2018.
- PRECIADO, Paul. *Um apartamento em Urano: crônicas da travessia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- 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>. Acessado em 21 jun. 2024.
- VERGÈS, Françoise. *Um feminismo decolonial*. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- 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>. Acessado em 21 jun. 2024.
- 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: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>. Acessado em 21 jun. 2024.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, 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. 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.
- YORK, Sara Wagner. *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.
- YORK, Sara Wagner; VILELA, Fabrício Marçal. Uma travesti da/na educação: Entrevista com Sara Wagner York. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia-MG, v. 36, n. 1, p. 321-344, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/nequem/article/view/69874>. Acessado em 21 jun. 2024.

Submetido em abril de 2024
Aprovado em junho de 2024

Informações do(a)s autor(a)(es)

Elisson Lima dos Santos
Escola Estadual de Xingó-II (EEX-II)
E-mail: 1999elissonlima@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6285-0535>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7594625390065526>

Edinéia Tavares Lopes
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
E-mail: edineia.ufs@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3842-2092>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0920968615996079>