

Autores

ANGELA GUIDA

EDUARDO MARIANO DA SILVA

FLÁVIO ADRIANO NANTES



# NOTAS DE GÊNERO E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO

Autores

ANGELA GUIDA

EDUARDO MARIANO DA SILVA

FLÁVIO ADRIANO NANTES



# NOTAS DE GÊNERO E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Itavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

RESOLUÇÃO N° 44-COED/AGECOM/UFMS, DE 08 DE JUNHO DE 2021.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Ana Rita Coimbra Mota-Castro

Além-Mar Bernardes Gonçalves

Alessandra Regina Borgo

Antonio Conceição Paranhos Filho

Antonio Hilario Aguilera Urquiza

Cristiano Costa Argemon Vieira

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Elisângela de Souza Loureiro

Elizabeth Aparecida Marques

Geraldo Alves Damasceno Junior

Marcelo Fernandes Pereira

Maria Ligia Rodrigues Macedo

Rosana Cristina Zanelatto Santos

Vladimir Oliveira da Silveira

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)**

---

Guida, Angela.

Notas de gênero e decolonialidade na educação [recurso eletrônico] / autores Angela Guida, Eduardo Mariano da Silva, Flavio Adriano Nantes. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2021.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

Inclui bibliografias.

ISBN 978-65-86943-62-7

1. Feminismo. 2. Identidade de gênero na educação. 3. Feminismo e educação. I. Silva, Eduardo Mariano da. II. Nantes, Flavio Adriano.

CDD (22) 305.42

---

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

Autores  
ANGELA GUIDA  
EDUARDO MARIANO DA SILVA  
FLÁVIO ADRIANO NANTES

# NOTAS DE GÊNERO E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO

Campo Grande - MS  
2021





© dos autores:  
Angela Guida  
Eduardo Mariano da Silva  
Flávio Adriano Nantes

1ª edição: 2021

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica  
TIS Publicidade e Propaganda

Revisão  
A revisão linguística e ortográfica  
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos  
para esta edição



**Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS**

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário, Campo Grande - MS, 79070-900  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Fone: (67) 3345-7203  
e-mail: [sedit.agecom@ufms.br](mailto:sedit.agecom@ufms.br)

Editora associada à



ISBN: 978-65-86943-62-7  
Versão digital: julho de 2021

*A todas as formas de vida...*

*Para mí, la decolonialidad no es una teoría  
por seguir sino un proyecto por asumir*

**Catherine Walsh**

---

*É preciso descolombizar a América  
e descabralizar o Brasil.*

**Oswald de Andrade**

---

*Se o objetivo é construir um mundo comum,  
não podemos começar com perguntas como:  
“Por que eles não são como eu?”, “por que  
não se comportam como eu?”.*

**Achille Mbembe**

# BREVE NOTA EXPLICATIVA

De início, este texto se deu como uma pesquisa de Pós-Graduação do PPGedumat/UFMS. Não obstante, desde as primeiras páginas, já sentíamos que as discussões mobilizadas eram conversas para ir mais além do horizonte de uma pesquisa acadêmica, pois é urgente e necessário alcançar mais pessoas, sobretudo, as que habitam o universo da educação básica. Assim, a pesquisa se tornou grande demais para caber e ficar tão-somente nas páginas de um domínio de Pós-Graduação. São ensaios curtos, como pequenas notas, lembretes para nós professores e professoras nunca nos esquecermos de que faz parte de nosso ofício também exercitar a amorosidade às diversidades e o cuidado com todas as formas de vida. São textos curtos para uma leitura rápida (dada a urgência da temática), mas não menos reflexiva. É com esse espírito que rabiscamos as páginas que estão por vir, a fim de que cheguem a espaços outros e lá façam morada enquanto se fizerem necessárias...

**Xs autorxs<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Por se tratar de uma obra que discute o gênero e sobretudo sua decolonialidade, optamos por fazer uso do “x” em algumas palavras de aceção masculina ou feminina, a fim de conferir não voz, mas de mostrar que somos solidárixs a todas as identidades de gênero com as quais as pessoas se identificam. Esse tem sido um procedimento comum, mais que isso, político, em publicações dessa natureza. Portanto, não se trata de um erro ortográfico, mas de uma opção decolonial. Ademais, ressaltamos que cada sujeito leitor fará a substituição do “x” pela desinência de sua existência propriamente dita, *i.e.*, com aquela que se identifica.

# SUMÁRIO

## **NOTAS DE UM PREFÁCIO**

Ao som do picar das verduras .....9

## **NOTA I**

Qualquer semelhança com a realidade  
não terá sido mera coincidência..... 16

## **NOTA II**

Quem tem medo do gênero? .....30

## **NOTA III**

O que pode a decolonialidade? .....47

## **NOTA IV**

De casa para a escola.....69

## **NOTA V**

Parece, mas não é.....79

## **NOTA VI**

O quem dos nomes.....95

## **NOTA VII**

A salvação pela escola.....107

**NOTA DE DIÁLOGOS**..... 124

**SOBRE XS AUTORXS**..... 130

# NOTAS DE UM PREFÁCIO

## AO SOM DO PICAR DAS VERDURAS

Tiago Duque<sup>2</sup>

Estar no centro-oeste brasileiro e se dispor a refletir sobre gênero, decolonialidade e educação é um convite para entender o refletir também como um afetar-se, sentir-se e misturar-se com a realidade, com o meio. Isso também se dará àquelas pessoas que forem ler este livro, mas que vivem em outros contextos nacionais, afinal, não há como decolonizar-se sem encarnar o local. Não é um estar localizado em um lugar de corpo (que também é um lugar de fala) já formado e seguro, seja como professoras<sup>3</sup>, ou como gente moradora de uma determinada região. Pelo contrário, há que termos algo de fronteiriço, de estrangeiro, de turista, de esquisito, de gente inquieta ou incomodada. Então, se você parar para ler qualquer uma das notas que seguirão, você já está meio preparada para se incomodar, afinal, esse tem sido o nosso modo de refletir.

Em tempos difíceis para todas nós que procuramos problematizar a realidade na perspectiva das diferenças e hierarquias, inclusive as de gênero, uma estudante me avisou, por WhatsApp, que não poderia ligar o microfone e a câmera para participar da aula que se iniciaria no Google Meet. Segundo ela, entraria no ambiente on-line apenas com fone de ouvido, para escutar, mas não poderia participar porque, onde ela estava, “iriam cortar verdura”, e isso faria “muito barulho”.

---

<sup>2</sup> Professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, líder do Impróprias – Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças.

<sup>3</sup> Escrevo no gênero feminino para referir-me a mim e todas, todos e todes. Faço essa escolha de forma deliberada, por ser uma maneira bastante usual de buscarmos me inferiorizar ou me tornar risível na escola e no colégio.

Eu disse que compreendia a necessidade do trabalho dela no horário da aula da disciplina “Gênero e Diferenças”, dada por mim, provisoriamente, a distância. Afinal, estamos vivendo tempos atípicos em meio a pandemia da Covid-19. Mas, na hora, fiquei confuso e achei tudo realmente estranho. Desde quando cortar verduras faz barulho? Ainda mais elas, que são tão frágeis! Não resisti e perguntei: “Como assim, cortar verduras?”. Na minha cabeça vinha uma imagem de uma máquina gigante, barulhenta, recebendo folhas de alface, rúcula e almeirão de um lado, soltando tudo picadinho do outro. Ela respondeu com um “hahahahaha”, seguido apenas de “barraca de sobá”.

Essa experiência “do barulho”, isto é, deste “barulho” em específico, tem tudo a ver com *Notas de Gênero e Decolonialidade na Educação*. Ou com aquilo de potente que elas podem causar a quem for lê-las, pois comigo está sendo assim. O que lemos não termina, se somos afetadas. De pronto, se podemos perguntar sobre a necessidade (eu diria, inclusive, urgência) da publicação de um livro como este, eu sugeriria responder: para escutarmos o barulho do cortar as verduras. Nisso, saberíamos o quanto somos produzidas para achar que os cortes e o barulho que atrapalham as nossas aulas estão ligados à, literalmente, maquinaria pesada, estrondosa, gigante, industrial e mecânica. Quando, ao realmente escutarmos o referido barulho, saberemos que é do som de uma família reunida preparando os ingredientes do sobá, para ele ser vendido depois em uma barraca na feira. E, mais, que verduras aqui é muito mais do que aquilo que comumente identificamos como verduras, afinal, segundo a estudante, ela se referia a repolho, cenoura, vagem e couve-flor.

Ao nos depararmos e nos surpreendermos com a realidade local, e não com o que imaginamos da realidade local, entenderemos que esse é um exercício que pode nos levar a certa decolonialidade. O barulho, na verdade, não teria nada de industrialização pesada. O som é das facas

(que usam com agilidade), da água saindo da torneira e do ventilador funcionando para minimizar o calor intenso desse período<sup>4</sup>.

Se podemos perguntar, quem, por medo, tenta colonizar o gênero, podemos também questionar quem, por coragem, tenta decolonizar o gênero. Coragem, aqui, nada tem a ver com simples voluntarismo ou heroísmo, longe disso. A nossa e a sua coragem que nos lê é uma saída política, não é uma escolha desprezível. É a escolha possível em tempos de tantos incômodos. E quando não for, todas nós juntas, a construiremos como possibilidade. É preciso muita coragem, desde sempre, para fazer circular novas ideias quando o mundo está só para aquilo que já não nos deixa corajosos. Pensar em gênero e educação em tempos como o nosso, na perspectiva da decolonialidade, é uma saída corajosa por meio de uma escolha política. Ela é possível porque o que se produziu até agora, nesses mesmos termos, ainda que insuficiente para a sociedade justa que desejamos, foi potente a ponto de causar pânico moral, político, estético e religioso.

Ouvir os sons de quem prepara, de forma barulhenta, as verduras para a barraca de sobá é entender que, mesmo ideias já bastante consolidadas, e, talvez por terem sido tão consolidadas, não sejam mais o que buscou significar um dia, precisam ser reinventadas. Uma barraca de sobá, para as pessoas de fora de Mato Grosso do Sul ou longe da capital do estado saberem, não vende apenas sobá. Vende yakisoba, yakimeshi, carne na chapa, teppan-yaki, dobradinha e alguns pratos preparados para pessoas vegetarianas. É o que consta no cardápio que essa estudante matriculada na “minha disciplina” me enviou. Mas, o prato de sobá, especificamente, pode ser entendido como uma “atração turística”, ele oferece “um contato com um Japão idealizado enquanto um cenário de harmonia e encanto” (CRUZ, BARBOSA, 2020, p.13). Isso ocorre mesmo ele não sendo uma

---

<sup>4</sup> Mais informações disponíveis em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/semana-comeca-com-temperaturas-altas-e-sem-previsao-de-chuva-no-estado>. Acesso em: 15 set. 2020.



comida típica de lá, antes, é o prato símbolo de Campo Grande. Aqui, o imaginário sobre o Japão se dá de forma sul-mato-grossense, apresentando novos significados ao que pode ser tido como campo-grandense, mas de lembranças orientais. O sobá e seus sons pode ser compreendido como um convite à decolonialidade pelo o que ele pode nos fazer re-pensar, re-significar, ou, ainda, pelo o que ele pode nos fazer sentir de novo, pelas transformações e pelos incômodos culturais que ele pode nos provocar.

As reinvenções de palavras, de escutas, de sensações e sabores estão para além do que vem a ser hoje, aqui em Campo Grande, uma barraca de sobá. Por exemplo, no campo do reconhecimento identitário, a sequência de letrinhas para nos referir a experiências de gênero e sexualidade dissidentes só aumentam. Quem é do tempo do GLS pode ter dificuldades em compreender tudo o que historicamente mudou para que hoje pudéssemos nos referir a LGBTQIA+. Além disso, ao olhar para o contexto sul-mato-grossense pantaneiro, por exemplo, teríamos que pensar em uma espécie de “virada queer”.

Refiro-me a “virada queer” atento a provocação de Zethu Matebeni (2017), que no contexto sul-africano chama a atenção para o quanto as identidades políticas precisam ser reinventadas também a partir de outras marcas das diferenças que não somente identidade sexual, orientação sexual ou identidade de gênero, especialmente em contextos que passaram por processos de desumanização colonial.

A “virada queer”, então, nos faria ver que aqui em Mato Grosso do Sul, em Corumbá, por exemplo, existe a “bicha pé de morro”, uma expressão ofensiva que nos diz sobre quem está sentada em salas de aulas localizadas nessa região e nos interpela com uma realidade pouco discutida em termos de direitos porque não é a bicha do movimento organizado LGBTQIA+. A “bicha pé de morro” tem uma classe econômica, um corpo risível, uma religiosidade, uma cor e uma mistura étnica ainda a ser trazida para o campo “positivo” dos direitos por ser tão diferente daquelas outras

que conhecemos. Ela mora na região alta da cidade, de pessoas de fenótipos “mais indígena” e mais vulnerável economicamente. Esse “tipo” de bicha não diz apenas sobre um modo de ser, diz também sobre uma cidade fronteiriça, organizada com um forte apelo nacionalista diferenciador de quase tudo que vem de um “outro” estrangeiro, neste caso, da Bolívia. Ela é mais um sinal da nossa necessidade de decolonizar a educação.

Esse processo de decolonizar a nós e, com isso, a educação, como dito aqui no livro em uma das notas, não acontece da noite pro dia. É preciso, de fato, estarmos vigilantes. Mas, essa vigia precisa se dar a partir da noção do que já perdemos. Não é uma postura romântica ou ingênua. Há vidas que não voltam mais, e, para que toda as formas de vidas sejam lidas como importantes hoje, é preciso também um processo de se enlutar daquelas vidas que morreram sem serem reconhecidas como vivíveis.

É um exercício perigoso e exaustivo, mas cheio de esperança. Como aquele trabalho das voluntárias<sup>5</sup> que estão nesse momento que escrevo esse texto tentando salvar o que sobrou dos animais do Pantanal, bioma que tem sido consumido pelo fogo, supostamente criminoso do agronegócio<sup>6</sup>. Jovens e adultas têm enfrentado as cinzas para recuperar animais sedentos, famintos e com as patas queimadas por não conseguirem se livrar dos efeitos das chamas. Na educação podemos ser assim, olhar para o que ainda sobrou e para o valor do que ainda resta, sem pessimismos, mas buscando novas formas de favorecer que a diferença siga existindo, porque isso diz muito sobre a nossa própria existência em toda a sua potência.

Para isso, nós professoras, precisamos ter em mente, e no corpo, que somos também responsáveis pela (re)produção de representações na

---

<sup>5</sup> Informações disponíveis em: <https://theintercept.com/2020/09/10/animais-feridos-fogo-no-pantanal/>. Acesso em: 15 set. 2020.

<sup>6</sup> Informações disponíveis em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/09/15/nao-pode-ser-acidente-diz-delegado-da-pf-sobre-incendios-no-pantanal.htm>. Acesso em: 15 set. 2020.

produção das diferenças em contextos tão hierarquizados como os nossos. Onde há subalternidade, precisamos intervir de forma decolonial, o que implica também em interirmos em nós mesmas, nos nossos próprios estranhamentos. Fomos “formadas” para atuar a serviço da colonialidade, ainda que isso não tenha sido dito. Afinal, o discurso, muitas vezes de valorização da educação, logo, do nosso papel enquanto educadoras, se dá por estratégias de manutenção de uma autoridade que em nada contribui para escutarmos o som do corte das verduras. A estudante achou que eu estava desconfiando da sua verdade, ao querer saber mais sobre a “sua realidade”. Quando professoras querem saber mais, dá a entender que estão, no fundo, desconfiadas daquilo que suas estudantes estão dizendo. Nada mais colonizador do que essa nossa própria representação.

Como sabemos, a escola, de modo geral, não escapa à colonialidade, a universidade também não (FIGUEIREDO, GROSFUGUEL, 2009). Mas, também por isso, a resistência, ou o enfrentamento aos processos de contínua subalternização se dá a partir do que produzimos neste contexto de hierarquização das diferenças de gênero, religiosidade, raça/cor, classe, sexualidade, etnia, nacionalidade e territorialidade. Não se trata, porque isso seria também vestígios de colonização, de olhar para a barraca de sobá com óculos multiculturalistas, onde as diferenças estão convivendo, enriquecendo a cultura e não causando conflito, afinal, onde se vende dobradinha e yakisoba juntos? Não se trata de celebrar a diferença, mas entender que se existe essa diferenciação misturada, sendo a realidade cultural desigual, é porque ela se deu na forma de resistência.

A “bicha pé de morro” corumbaense segue na sala de aula, anunciando um lugar de presença que apela para uma existência possível. E ela não está lá porque a escola seja necessariamente acolhedora. Ela está lá porque é abusada. A coragem, na perspectiva política aqui referida, traz isso, o abuso. É pelo abuso que dizemos que o que parece pode não ser, e, comumente, não é. Quando muitas de nós descobrimos que fomos

enganadas, mudamos de ideia, reconhecemos a importância e o valor daquilo que nos foi negado conhecer. Há casos, porém, que as verdades desenganadoras irão reforçar os posicionamentos reacionários, injustos e violentos de muitas de nós. A falsa verdade dos colonialismos não cai por terra somente pela informação qualificada que denuncia as mentiras. Há muitas pessoas que seguirão, mesmo bem informadas, resistindo a decolonizar a si e a própria educação. Mas, tudo pode ficar pior se abandonarmos a busca pelas compreensões – movimento constante em um mundo que segue em mudanças (leia-se, em chamás!). Este livro certamente faz parte destas movimentações. Boa leitura, boas reflexões e que você tenha novos incômodos. Que em algum encontro oportuno, que a Educação nos proporcione, possamos conhecê-los. Quem sabe em uma barraca de sobá, em uma feira, no calor do centro-oeste brasileiro?

## REFERÊNCIAS

CRUZ, Ricardo; BARBOSA, Juliana. Uma porção do Japão em Campo Grande? O sobá enquanto memória, experiência de consumo e imaginário. **Revista Equatorial**, v. 7, n.12, p. 1-16, jan./jun., 2020.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, v.12, n.2, p. 223-234, jul./dez., 2009.

MATEBENI, Zethu. Perspectivas do Sul sobre relações de gênero e sexualidades: uma intervenção queer. **Revista de Antropologia**, v. 60, n. 3, p. 26-44, dez., 2017.

## NOTA I

# QUALQUER SEMELHANÇA COM A REALIDADE NÃO TERÁ SIDO MERA COINCIDÊNCIA

*Homem com homem, de mãos dadas, só se a valentia deles for enorme. Aparecia que nós dois já estávamos cavalhando lado a lado, par a par, a vai-a-vida inteira. Que: coragem – é o que o coração bate; se não, bate falso.*

Guimarães Rosa

Começamos estas páginas com uma pequena narrativa acerca de um episódio recente que aconteceu em uma universidade brasileira que fica no Brasil central, pois acreditamos que não poderia haver exemplo mais elucidativo para ilustrar o que vamos discutir aqui. O Brasil é um país com tão boa fama de hospitaleiro e amigável, mas que parece ainda não saber lidar muito bem com a diversidade<sup>7</sup>. O público LGBTQIA+<sup>8</sup> trava uma luta diária para andar pelas ruas das principais cidades brasileiras sem sofrer algum tipo de ofensa ou agressão mais forte, como espancamento e até assassinatos.

---

<sup>7</sup> Não só ligada ao gênero. Alexandra Loras, ex-consulesa da França em São Paulo, em mesa de discussão na FLIP [Festa Literária Internacional de Parati], em 2018, afirmou, citando inclusive exemplos pessoais, que o Brasil é o país mais racista do mundo, o que é uma grande contradição, levando em conta que após a África aquele país é onde há o maior número de negros. A matéria completa encontra-se no sítio: Consulesa francesa. <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/07/brasil-e-o-pais-mais-racista-do-mundo-diz-ex-consulesa-francesa-na-flip.shtml>. Acesso em 13 jun 2020.<sup>6</sup> Informações disponíveis em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/09/15/nao-pode-ser-acidente-diz-delegado-da-pf-sobre-incendios-no-pantanal.htm>>. Acesso em: 15 set. 2020.

<sup>8</sup> A sigla em questão significa: Lésbicas, gays, bissexuais, trans, queer, intersexo, assexuais e todas as possíveis categorizações ligada ao gênero que ainda possam existir.

Berenice Bento é professora da Universidade de Brasília [UNB] e uma das mais respeitadas pesquisadoras dos estudos de gênero, sexualidade e direitos humanos. Em maio de 2019, a prestigiada professora participou do SIGESEX, um evento realizado na Universidade Federal de Mato Grosso [UFMS]. O evento em questão já é consolidado na área de estudos de sexualidade e gênero. Após terminada a conferência de abertura, Berenice Bento abriu espaço para a participação dos presentes. Entre perguntas, elogios e até certa tietagem, afinal, Berenice é uma potente voz em defesa da comunidade LGBTQIA+, levantou-se uma pessoa que, a princípio, julgávamos que se tratasse apenas de um garoto diferente por trazer seu corpo inscrito por tantas tatuagens, inclusive no rosto. Triste engano! O menino de corpo franzino se apresentou a nós como o homem trans Flamarion Patrizio. Até aí tudo bem, se fosse apenas uma constatação do tipo: nossa! Nos equivocamos, ele é um menino e não uma menina. Mas não foi isso, pois as palavras trêmulas daquele homem trans conseguiram o que para nós parecia impensável – silenciar Berenice Bento, pois por mais que ela seja uma referência nesses estudos e é mesmo, a realidade doída daquele homem trans diante de todos nós, seu choro engolido, sua voz trêmula foi mais potente que qualquer palavra que pudesse ter sido dita naquele momento. Clarice Lispector diz que para a realidade não há sinônimos. Não há mesmo, pois, visivelmente consternada, Berenice apenas pediu a Flamarion que tivesse cuidado, diante da fala dele que denunciou receber constantes ameaças de morte.

O testemunho de Flamarion foi por demais impactante e com a voz embargada pela dor e pelo choro, ele nos narrou sua triste história. Ao tirar a blusa, o público viu a mutilação inscrita em seu corpo: no lugar dos seios havia uma faixa acompanhada de um dreno, afinal Flamarion havia feito a mastectomia há menos de uma semana. Usamos o termo mutilação, porque, de início, a mastectomia não era o desejo dele. Queria ser um homem trans com direito a ter preservados seus seios, no entanto,

não suportou, segundo ele, as agressões a que era submetido, quando, por exemplo, tirava sua camisa em público. Flamarion nos narrou o episódio que teria sido determinante para a opção de mutilar seus seios. Estava bebendo com amigos ao lado de um bar. O dia era intensamente quente e todos os amigos estavam sem camisa, então também tirou a sua. Nesse ínterim, foi interpelado pela dona do bar que pediu a ele que colocasse a camisa de volta. Flamarion disse que havia retirado a mama pelo preconceito da sociedade, para respeitar a sociedade que não o respeitava.

Essa narrativa é mais uma entre tantas de crueldade contra a comunidade LGBTQIA+ no Brasil que, lamentavelmente, em dados recentes fornecidos pelas ONGs GGB [Grupo Gay da Bahia] e TGEu [Transgender Europe] continua com o triste título de país onde se mata o maior número de LGBTQIA+ por ano, conforme apontaremos com dados estatísticos um pouco mais adiante. Mas não é só matar. É matar com requintes de crueldade como se quisesse mostrar, ensinar, uma pedagogia da dor. “Olhem, vejam o que pode te acontecer se você insistir em ser igual”, “se você insistir em sair do seu mundo/armário”. A travesti cearense Dandara dos Santos experimentou o poder dessas “mãos redentoras/criminosas”, ao ser cruelmente torturada e assassinada no ano de 2017. O assassinato de Dandara se tornou conhecido no mundo todo, porque sua morte foi registrada e depois exibida em redes sociais. Tantas outras crueldades vindas de um país que sustenta títulos tão antagônicos, como mais acolhedor, hospitaleiro, amigável e campeão em violência também contra a comunidade LGBTQIA+ que não pode andar livre pelas cidades sem o fantasma do medo de sofrer alguma agressão ou simplesmente sentar em um bar com os amigos, num dia de calor, e tirar a camisa tomando uma cerveja gelada, como fez Flamarion, o homem trans...

Estar na rua é um perigo, sair do armário ou ser descoberto é sinônimo de aflição. Disso bem o sabem o grande matemático inglês Alan

Turing<sup>9</sup> e o escritor irlandês Oscar Wilde<sup>10</sup>, que foram punidos porque não se enquadravam no mundo heteronormativo. Espera aí! Mas isso não foi no século XIX e início do século XX? Isso mesmo. Temporalmente há grande distância, mas ainda existem pessoas que agem contra a comunidade LGBTQIA+ com a mesma ignorância e crueldade de outrora. As ruas de cidades brasileiras, às vezes, configuram-se como território proibido, pois em qualquer esquina pode aparecer alguém tomado pelo ódio e disposto a proteger a família e os bons costumes. A situação fica mais grave para andarilhos trans que moram nas ruas e para os que ganham a vida na prostituição. As esquinas de cidades brasileiras abrigam muitas travestis que trabalham como prostitutas e, realmente, não tiveram outra opção, porque, em alguns casos, quando são descobertas pela família são expulsas de casa, expulsas da escola com a prática do *bullying* e, sem formação acadêmica, intelectual e sem dinheiro para o sustento básico, sobram apenas as ruas com seus perigos diversos, uma zona de guerra...

Após anos de reivindicação, em junho de 2019 o Supremo Tribunal Federal brasileiro passou a considerar crime a homofobia. Discriminação contra comunidade LGBTQIA+ como qualquer outro tipo de violência será punida pela Lei de Racismo [7716/89] Ufa! Enfim a comunidade LGBTQIA+ pode respirar aliviada. É uma conquista, sem dúvida, mas res-

---

<sup>9</sup> O brilhante matemático inglês foi punido com a castração química e não aguentando o peso da penalidade, suicidou-se em 1954. Em 2009, ou seja, mais de 50 anos após a morte de Turing, Gordon Brown, primeiro-ministro britânico pediu desculpas publicamente pela sentença repugnante impingida ao pai da computação e, em 2013, a rainha Elizabeth II conferiu o perdão real, absolvendo Turing, ainda que postumamente, pelo crime de homossexualidade. E, talvez, ainda fazendo parte do pacote de tentativas de se retratar por tão grave injustiça praticada contra o matemático, o governo britânico concedeu uma homenagem póstuma ao estampar a face de Alan Turing na cédula de 50 libras em 2021.

<sup>10</sup> Oscar Wilde foi condenado a dois anos de confinamento e em sua sentença o crime prescrito trouxe a inscrição: “condenado por cometer atos imorais com diferentes rapazes”. Em *Oscar Wilde – a moralidade sexual dentro dos tribunais*, Pablo Antonio Lago e Vanessa Abu-jamra Farracha de Castro discutem o famoso julgamento do escritor irlandês, evidenciando o caráter intervencionista do Estado na liberdade individual.



pirar aliviada talvez ainda seja um sonho distante, porque é preciso muito mais que uma lei, até porque como argumenta Derrida (2010), lei e justiça definitivamente não são sinônimas. As leis existem apenas para demonstrar autoridade, mas não para fazer com que se cumpra a justiça. Na Bolívia, país vizinho do Brasil, há leis em favor da comunidade LGBTQIA+, entretanto, a comunidade se encontra protegida na lei, mas não nas ruas das cidades. Mas nos perguntemos até que ponto essa lei protege mesmo, posto que ampara por um lado, mas, por outro, acaba por dizer indiretamente que a comunidade LGBTQIA+ é diferente e por isso não tem os mesmos direitos, quando não aceita, por exemplo, casamentos homoafetivos. Thaís Reis Oliveira, repórter da *Carta Capital*, chama atenção para essa contradição, uma vez que a Bolívia.

teve avanços raros até a países desenvolvidos. Desde 2010, os LGBTs têm respaldo constitucional contra o preconceito — a lei contra o racismo e todas as outras formas de discriminação, no artigo 5<sup>a</sup>, inclui explicitamente a orientação sexual e a identidade de gênero. Também podem prestar serviço militar, embora o assunto ainda seja tabu dentro dos quartéis. O casamento e a adoção, porém, ainda são proibidos — a mesma Constituição que condena o preconceito veta expressamente o casamento entre pessoas do mesmo sexo (OLIVEIRA, 2019, p 1).<sup>11</sup>

Lembremos que para Jacques Derrida (2010) lei e justiça não são a mesma coisa. Segundo o filósofo, uma decisão justa jamais será garantida por uma lei, porque a lei existe para exercer uma autoridade e não necessariamente para garantir justiça. É sob o olhar da autoridade que podemos ver essa contradição na legitimação de alguns direitos concedidos e outros negados à comunidade LGBTQIA+ na Bolívia, como a proibição

---

<sup>11</sup> A matéria saiu na revista *Carta Capital*, uma das mais influentes publicações brasileiras, no dia 9 de julho de 2019. Encontra-se disponível no sítio: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/amparo-na-lei-receio-nas-ruas-como-e-a-vida-dos-gays-e-transsexuais-na-bolivia/>

de casamento homoafetivo e adoção de crianças por casais não heterossexuais. Podemos dizer que essa contradição também se dá no Brasil, que legitimou o casamento homoafetivo já faz algum tempo, bem como a adoção de crianças por casais não heteronormativos, mas ainda continua liderando o vergonhoso *ranking* do país que mais mata gays, lésbicas, trans... onde estaria a raiz de tantos contrassensos? Qualquer motivo que déssemos aqui nos soaria leviano, uma vez que não fizemos uma pesquisa, a fim de detectar esses dados. Foi apenas uma pergunta retórica. Também não nos esqueçamos de que ainda existem lugares nos quais a questão de gênero é literal e legalmente uma questão de morte, como é o caso de países como Iêmen, Irã, Sudão, Somália, Brunei e Arábia Saudita, em que vítimas homossexuais são mortas por apedrejamento.

Sempre ouvimos dizer que a literatura é uma representação da chamada vida real. Roland Barthes (2004) argumenta que a força da literatura em sua capacidade de representação do real. Aliás, no mesmo texto, o semiólogo francês argumenta que o real não é representável e, por haver tanta necessidade por parte das pessoas em representá-lo por palavras é que existe a literatura. Sabemos mesmo que a realidade é maior que tudo, conforme demonstramos com o exemplo do testemunho dado pelo homem trans Flamarion, entretanto, há textos literários que cumprem um papel importante junto à sociedade, no sentido de ampliar importantes discussões acerca de temas complexos e a questão do gênero é uma delas.

Há obras literárias contemporâneas que têm discutido questões de gênero de forma brilhante e feito da literatura um espaço também político. No caso da literatura brasileira, lembremos de Marcelino Freire; na literatura de língua inglesa há o poeta americano, de origem vietnamita – Ocean Vuong, em África, há Fernando Monteiro. O escritor de Cabo Verde, no livro *Na roda do sexo*, por exemplo, revela-se extremamente afinado com as questões de gênero discutidas por Judith Butler (2003),

como a teoria *queer*, defendida pela estudiosa americana para fugir às categorias binárias de gênero sustentadas pelo discurso heteronormativo. Fernando apresenta-nos a personagem Linda, que não tem uma definição de gênero, desafiando a imaginação dos habitantes da Cidade da Praia, em Cabo-Verde, que a ela se referem com expressões de desprezo, tais como “coisa” e “aquilo”. No conto “Travesti” nos parece perfeitamente possível discutir a teoria *queer*.

Essa coisa não tinha a cintura muito apertada, e as pernas longas, se não eram as roliças pernas de Djudja, também não eram as de Eusébio. Bem, os traseiros que os calções apertados salientavam nem tinham a flacidez das cadeiras das pixinguinhas nem a dureza do rabo dos homens. Até o rosto era uma incógnita: não tinha os traços característicos da face masculina nem as delicadezas femininas – era o rosto dos atletas de resistência. Enfim, aquilo que, diante dos dois amigos, esperava pelo dinheiro do vinho, muito dificilmente podia ser enquadrado em qualquer dos sexos. Não que fosse assexuado, que isso também não dava para verificar, positiva ou negativamente. Era difícil dizer que aquela coisa era macho ou fêmea, se era homem ou mulher. Podia partir, perante tão rotunda dúvida, para um arriscado macho-fêmea, mas os gestos adamados e o penteado inequivocamente feminino, por um lado, e o corpo, sobretudo, as canelas compridas, só equivocadamente femininas, sustinham uma decisão em qualquer sentido (MONTEIRO, 2009, p. 40-41).

Podemos dizer que o texto de Monteiro é uma produção decolonial, posto que faz emergir dele vozes outras, como a da travesti Linda. Acreditamos que os estudos decoloniais podem ser um grande aliado dos estudos de gênero, uma vez que entre as tantas reivindicações, também reclamam pela escrita de outras narrativas no que diz respeito às questões de gênero. A colonialidade do poder opera na lógica do pensamento

hegemônico e o pensamento hegemônico opera na lógica da heteronormatividade, daí acreditarmos na pertinência de discutir questões de gênero em diálogo com as perspectivas decoloniais.

A pesquisadora argentina Maria Lugones, importante nome nos estudos das relações entre raça, classe e gênero, vê na colonialidade de gênero um mecanismo opressor que “controla” gênero e sexo de outrem. “Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero, racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social” (LUGONES, 2014, p .940). O término do colonialismo administrativo de países da América Latina, ao contrário do que se pensa, não pôs fim ao cruento processo de colonialidade nesses países, uma vez que várias manifestações desse período de domínio continuaram a existir sob o nome de colonialidade, que são os efeitos que o colonialismo deixou no pós liberdade, a partir da matriz colonial do poder, do ser, do saber e da natureza. Aníbal Quijano argumenta que o padrão de poder capitalista global está assentado em relações de dominação e exploração inextrincáveis, relações essas que, sem dúvida, interligam gênero e raça.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. [...] Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero.

[...]

No controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista; no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a família burguesa;

no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-nação; no controle da intersubjetividade, o eurocentrismo. Três, cada uma dessas instituições existe em relações de interdependência com cada uma das outras. Por isso o padrão de poder está configurado como um sistema. Quatro, finalmente, este padrão de poder mundial é o primeiro que cobre a totalidade da população do planeta (QUIJANO, 2005, p. 118 e 123).

O poder do discurso colonial sustentou o pensamento hegemônico, pois concepções ideológicas de raça e de gênero e a forma de gerenciar uma sociedade delimitada pelo patriarcado foram manobras cruciais para a naturalização de relações hierárquicas marcadas por desigualdade e poder. Não obstante, em meio a tantos movimentos de opressão e silenciamentos ocasionados pela colonialidade, o movimento decolonial surge como uma possibilidade outra de resgate da diferença colonial, almejando, acima de tudo, a libertação do sistema hierárquico da matriz colonial de poder de indivíduos com aspectos que não podem e não se veem limitados a apenas uma dimensão social ou concepção de mundo.

Os estudos decoloniais anunciam uma proposta de virada epistêmica, política e pedagógica, afinal, uma pedagogia decolonial implica fazer um trabalho de ressignificação dos lugares que corpos dissidentes ocupam nas sociedades, tais como: negros, mulheres, indígenas e a população LGBTQIA+. Uma pedagogia decolonial é antes de tudo um “projeto político a ser construído nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc.” (WALSH; OLIVEIRA & CANDAU, 2018, p. 5). Uma pedagogia decolonial, assim, encontra-se comprometida com seres humanos que, no decurso da história, foram vítimas de várias manifestações de opressão por parte das matrizes coloniais de poder. Nesse sentido, podemos considerar que são situações que atingem a homossexuais femininos e masculinos, com maior intensidade a mulheres trans e aumenta quando apresentada a camada interseccional negras/negros e indígenas no Brasil.

A pedagogia decolonial precisa operar em vários espaços para desterritorializar a visão heteronormativa e hegemônica de mundo, uma vez que discriminação, preconceito e violência são ações decorrentes de relações hierárquicas de poder amparadas pela colonialidade e praticadas em diferentes espaços. É importante dizer que a colonialidade consegue habitar distintos territórios que vão da casa familiar à escola perpassando por espaços públicos diversos, deixando um rastro de racismo, classismo, sexismo, heterossexismo, homofobia, que também pode ser sintetizado por uma só palavra: sangue. Um rastro de sangue, que nada mais é que consequência de um cruento processo de desumanização e de estigmatização de corpos e de identidades que não se encaixam na visão heteronormativa de mundo, visão essa que pode ser percebida, inclusive, em projetos arquitetônicos de escolas e espaços públicos diversos. No caso das escolas, por exemplo, ainda é comum que apresentem ao seu público banheiros e filas dicotômicas, atividades esportivas divididas em menino e menina, dentre outras. A estrutura arquitetônica nega corpos e identidades trans, intersexuais e pessoas que não se adequam à classificação dicotômica de gênero. “Na modernidade eurocêntrica capitalista, somos todos/as racializados e atribuídos a um gênero, não todos/as somos dominados ou vitimados por esse processo. O processo é binário dicotômico e hierárquico” (LUGONES, 2008, p. 82).

Corpos e identidades que não correspondem a padrões de “normalidade” são alvos de termos pejorativos em diferentes partes das cidades e até mesmo dentro de casa. Vozes, toques, risos, cochichos, urros, sussuros, silenciamentos e a interpelação destas identidades se assenta no pátio da escola, na sala de aula, na fila para o lance. Uma violência que começa como uma prática de *bullying* quando criança, adolescente e, ao longo da vida, vai ganhando mais território. Da escola para a rua onde mora, para o bairro, para o bairro vizinho, na estação de trem, no ônibus, na rodoviária, no aeroporto, etc. Em todos os lugares os discursos heteronormativos querem prender estes corpos e identidades, com

ameaças psicológicas covardes, com palavras de desprezo ou com agressões físicas. Quem da comunidade LGBTQIA+, em algum momento, não ouviu esse tipo de fala: “Bicha”, “Viado”, “Baitola”, sapatão, “é lésbica porque não conheceu o cara certo ainda”, “é falta de Deus”, “Qual você gosta mais: de homem ou mulher?”.

No es necesario que las relaciones sociales estén organizadas en términos de género, ni siquiera las relaciones que se consideren sexuales. Pero la organización social en términos de género no tiene por qué ser heterosexual o patriarcal. El que no tiene por qué serlo es una cuestión histórica. Entender los rasgos históricamente específicos de la organización del género en el sistema moderno/colonial de género (dimorfismo biológico, la organización patriarcal y heterosexual de las relaciones sociales) es central a una comprensión de la organización diferencial del género en términos raciales. Tanto el dimorfismo biológico, el heterosexualismo, como el patriarcado son característicos de lo que llamo el lado claro/visible de la organización colonial/moderna del género. El dimorfismo biológico, la dicotomía hombre/mujer, el heterosexualismo, y el patriarcado están inscriptos con mayúsculas, y hegemónicamente en el significado mismo del género (LUGONES, 2008, p. 78)<sup>12</sup>.

Se de um lado a colonialidade de gênero “vigia e controla” aqueles que não se encontram sob a égide da heteronormatividade, por outro

---

<sup>12</sup> Não é necessário que as relações sociais estejam organizadas em termos do gênero, tampouco as relações que considerem sexuais. Porém a organização social nos termos do gênero não tem por que ser heterossexual ou patriarcal. Ele não ter por que ser, é uma questão histórica. Entender as características historicamente específicas da organização do gênero no sistema moderno/colonial do gênero (dimorfismo biológico), a organização patriarcal e heterossexual das relações sociais) é central para a compreensão da organização diferencial do gênero em termos raciais. Tanto o dimorfismo biológico, o heterossexualismo, como o patriarcado são característicos do que chamo de lado claro/visível da organização social moderna do gênero. O dimorfismo biológico, a dicotomia homem/mulher, o heterossexualismo, o patriarcado, estão inscritos com letras maiúsculas e de modo hegemônico no próprio significado do gênero. (Tradução livre).

há ONGs que fazem uma vigília contrária. A ONG *Transgender Europe* é um importante órgão de “vigília” a crimes de homofobia e desde 2009 vem monitorando o que acontece em mais de cinquenta países no que diz respeito a práticas de violência contra a comunidade LGBTQIA+. O relatório mais recente traz a triste constatação de que o Brasil ainda é o país em que mais se cometem crimes de homofobia. Entre outubro de 2017 e setembro de 2018 foram praticados em torno de 369 assassinatos a transsexuais e travestis, sendo que só no Brasil foram 167 casos.

A ONG GGB [Grupo Gay da Bahia], em atividade desde a década de oitenta, aponta um dado mais alarmante ainda, posto que em seu último relatório indica que só no ano de 2018 foram praticados 420 crimes de homofobia. De acordo com o relatório do GGB, dentre as vítimas a causa da morte é de 320 por homicídio e 100 de suicídio e em relação à identidade das vítimas corresponde predominante as mortes de 191 Gays, seguido de 164 Trans, 52 Lésbicas, 8 Bissexuais e 5 Heterossexuais. As causas das mortes continuam predominando no Brasil por motivo de armas de fogo, sendo 124 vítimas e em seguida 99 vítimas por armas brancas perfuro-cortantes e as outras 97 vítimas por agressões físicas. Além disso, a maioria dos ataques foram efetuados em locais de vias públicas, sendo 179 (49,4%) vítimas, seguindo 155 (42,8%) vítimas em residências e 28 (7,7%) vítimas em estabelecimentos privados.

Diante de números tão expressivos, há quem conteste, como é o caso de Daniel Barbosa, que alega não haver uma checagem mais acurada dos crimes. Daniel, inclusive, argumenta que o relatório feito pelas pesquisadoras da Universidade Federal do Rio de Janeiro [UFRJ] – Maria Clara Dias, Suane Felipe Soares e Milena Cristina Carneiro Peres – chamado de “Lesbocídio” – inclui nomes de mulheres lésbicas que foram assassinadas por motivos alheios à homofobia. “Fizeram uma seleção aleatória de mulheres lésbicas que morreram pelos mais diversos motivos, incluindo acidente, suicídio, bala perdida, criminosa trocando bala com



a polícia, e simplesmente chamaram aquilo de morte motivada pela homofobia” (BARBOSA, 2019, p. 1)<sup>13</sup>.

Essa contraposição é, no mínimo, estranha, pois há que se considerar que são muitas ONGs sérias, no Brasil e no exterior, fazendo ao mesmo tempo mapeamentos dessa natureza e os resultados são muito parecidos, ou seja: corroboram os altos índices de crimes praticados contra a comunidade LGBTQIA+ no Brasil. Podem ocorrer algumas divergências numéricas, sim, mas isso não invalida um trabalho sério e competente que vem sendo feito há mais de 30 anos, como é o caso do GGB. Uma coisa é certa: o Brasil ainda lida muito mal com a diversidade de gênero e os números exibidos pelas ONGs em seus relatórios anuais são uma lamentável constatação disso. Como bem argumenta Maria Lugones, “a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos sociais do sistema de poder capitalista mundial” (LUGONES, 2014, p. 939).

Faz-se urgente e necessária a decolonialidade do gênero e por que não dizer a desterritorialidade, mas para isso precisamos estar vigilantes e fazer uma opção de vida, “um projeto por assumir” porque não se descoloniza o gênero da noite para o dia, conforme observa María Lugones. É, antes de tudo, uma prática que, a nosso ver, deve ser exercitada, sobretudo, no espaço das escolas, porque talvez seja a criança na escola quem vai ser responsável por ajudar, no espaço de casa, a construir outras formas de lidar com as questões ligadas a gênero e sexualidade, formas menos preconceituosas e que possibilitem a abertura de tantos lugares claustrofóbicos em que muitas pessoas precisam se esconder para que possam sobreviver e garantir o seu direito a sexualidade e ao gênero.

---

<sup>13</sup> Daniel é biólogo e funcionário da prefeitura do Rio de Janeiro. O artigo em que ele faz essas acusações pode ser conferido no sítio: <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/os-verdadeiros-numeros-sobre-a-morte-de-lgbts-no-brasil-95bmcp4302gyjdozppj-miuhyl/>. Acesso em 14 jun 2020.

Há quem diga que a comunidade LGBTQIA+ é uma aberração aos padrões do que se considera normal, mas aberração mesmo é, em pleno século XXI, haver alguém que receba ameaça de morte tão somente por sua orientação sexual, algo que é tão íntimo e pessoal... Que mundo é esse? Tristeza no mundo... Talvez seja a hora de fazermos a mesma melancólica reflexão que Deus faz no poema de Carlos Drummond de Andrade – “Tristeza no céu”, em que fica evidente a decepção do criador diante de suas criaturas. “No céu, também, há uma hora melancólica/ Hora difícil em que a dúvida penetra as almas /Por que fiz o mundo? / Deus se pergunta e se responde: ‘Não sei’ (ANDRADE, 2007, p 43).

Nós também nos perguntamos: que seres humanos são esses que se julgam no direito de destruir vidas em virtude da orientação sexual de pessoas que só desejam viver o cotidiano como qualquer outro ser humano? Por que formas de vida (diferentes?) são tão afrontosas aos arautos da heteronormatividade? Por ora, não temos como responder a essas perguntas, mas isso não nos impede de enunciá-las, sobretudo, nesta nota primeira, em que trouxemos dados oficiais da violência praticada diariamente contra a comunidade LGBTQIA+, o que corrobora a urgência de se trabalhar a questão de gênero nas escolas, em especial, pela via do discurso decolonial e, de certa maneira, também é o que justifica a escritura deste livro: *Notas de gênero e decolonialidade na educação*, acessível a toda comunidade acadêmica e a leitorxs que, embora não estejam em salas de aula, podem contribuir ricamente para a educação informal, que também é necessária e urgente...

## NOTA II

### QUEM TEM MEDO DO GÊNERO?

*Eu queria brincar com você.*

*Papai não deixa.*

*O Diretor proíbe.*

*A Esquerda se opõe.*

**Glauco Mattoso**

O título desta nota é uma clara inspiração no texto teatral *Quem tem medo de Virgínia Woolf* (1962), do dramaturgo Edward Albee Mike, um clássico do teatro e do cinema, que, sem dúvida, questiona, de forma cruel, moralismos, velamentos e desvelamentos sociais, como tão bem fez Virgínia Woolf em suas obras, mas ainda bem pode ser um exercício de memória dos tempos em que ouvíamos a clássica canção infantil da narrativa *Os três porquinhos* – “Quem medo do lobo mau”? Os estudos de gênero questionam os moralismos da sociedade, logo, eles são o lobo mau da história e assustam um bocado... Quem tem medo do gênero? Quem tenta colonizá-lo. Quem tenta colonizá-lo? Como no filme, vamos agora ao “jogo da verdade” ao discutir a colonialidade de gênero em suas faces e seus múltiplos disfarces, sobretudo, no contexto escolar.

O contato com as produções de María Lugones foi determinante para nossas discussões acerca do gênero, porque além de Lugones integrar o grupo dos pensadores e pensadoras da decolonialidade, ela nos apresenta uma face do gênero que até então não havíamos nos dado conta: a de que gênero e raça estão imbricados. Lugones defende um feminismo decolonial e acredita que o gênero, como tantas outras categorias postas, nada mais é do que uma imposição colonial. A filósofa trabalha com a ideia de interseccionalidade, como veremos um pouco mais adiante. Lugones ainda cunhou a expressão “colonialidade do gênero”, para tentar pensar o enredo no qual o gênero tem sido posto ao longo dos anos.

Investigo la intersección de raza, clase, género y sexualidad para entender la preocupante indiferencia que los hombres muestran hacia las violencias que sistemáticamente se infringen sobre las mujeres de color: mujeres no blancas; mujeres víctimas de la colonialidad del poder e, inseparablemente, de la colonialidad del género; mujeres que han creado análisis críticos del feminismo hegemónico precisamente por el ignorar la interseccionalidad de raza/clase/sexualidad/género (LUGONES, 2008, p. 3)<sup>14</sup>.

Falar de gênero de forma isolada reduz a potencialidade de discussões que circundam a temática, uma vez que gênero, sexualidade, homossexualidade, identidade de gênero, questões étnico-raciais, classe dentre outras operam de forma rizomática em um mesmo ambiente. O mundo é organizado em categorias homogeneizantes. Nesse sentido, a crítica aqui proposta tende a afirmar a existência de intersecção entre gênero e raça. Lugones (2008) destaca que Quijano, ao falar de colonialidade do poder, aceita as concepções hegemônicas de gênero, em que ele pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual sobre o controle do sexo, seus recursos e produtos.

A análise de Quijano fornece-nos uma compreensão histórica da inseparabilidade da racialização e da exploração capitalista<sup>6</sup> como constitutiva do sistema de poder capitalista que se ancorou na colonização das Américas. Ao pensar a colonialidade do gênero, eu complexifico a compreensão do autor sobre o sistema de poder capitalista global, mas também critico sua própria compreensão do gênero visto só em termos de acesso sexual às mulheres. Ao usar o termo *colonia-*

---

<sup>14</sup> Pesquisa a intersecção de raça, classe, gênero e sexualidade para entender a preocupante indiferença que os homens demonstram em relação às violências que sistematicamente são infringidas às mulheres de cor: mulheres não brancas; mulheres vítimas da colonialidade do poder e indissociável da colonialidade de gênero; mulheres que fizeram uma análise crítica do feminismo hegemônico, precisamente por ignorar a interseccionalidade de raça/classe/sexualidade/gênero. (Tradução livre).

*lidade*, minha intenção é nomear não somente uma classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos. Isso contrasta fortemente com o processo de conversão que constitui a missão de cristianização (LUGONES, 2014, p. 939).

Além disso, Lugones (2007) argumenta que Quijano, ao falar de sexo, seus recursos e produtos pressupõem que o sexo seja apenas biológico, e com isso acaba por fundar uma relação capitalista da diferença de gênero, que promove a invisibilidade do que Lugones denomina “mulheres de cor” [negras, indígenas, asiáticas], uma vez, que raça e gênero se mantêm seccionadas.

In Quijano’s model (pattern) gender seems to be contained within the organization of that “basic area of existence” that Quijano calls “sex, its resources, and products” (2000b, 378). That is, there is an account of gender within the framework that is not itself placed under scrutiny and that is too narrow and overly biologized as it presupposes sexual dimorphism, heterosexuality, patriarchal distribution of power, and so on (LUGONES, 2007, p. 193)<sup>15</sup>.

Mas como podemos ter o que não conhecemos? Na verdade, essa pergunta opera em outra lógica, posto que nós só tememos o que não conhecemos. Assim, quem tem medo do gênero já começa por não saber do que se trata. Então vamos lá! De acordo com Louro, gênero é “constituente

---

<sup>15</sup> No modelo (padrão) de Quijano, o gênero parece estar contido na organização dessa “área básica de existência” que Quijano chama de “sexo, seus recursos e produtos” (2000b, 378). Ou seja, há uma descrição do gênero dentro da estrutura que não é colocada sob escrutínio e que é muito estreita e excessivamente biologizada, pois pressupõe dimorfismo sexual heterossexual, distribuição patriarcal de poder e assim por diante. (Tradução livre)

da identidade dos sujeitos” (1997, p. 22-23). Como falamos de um histórico processo de dominação e colonização, é evidente que a origem do termo gênero sofreu e sofre modificações ao longo do tempo e da história; surgiu na luta do feminismo, pois as discussões circundantes do tema são de caráter social, cultural e político pela busca de igualdades dos sexos.

A emergência do conceito de gênero nas discussões sociológicas está relacionada, tanto do ponto de vista linguístico quanto da perspectiva política, às lutas das mulheres pela afirmação de seus direitos e às lutas do movimento feminista contemporâneo. Embora os estudos sobre a história da constituição desse conceito possam apresentá-lo sob óticas diferentes, existe um relativo consenso das historiadoras feministas de que a trajetória dessa constituição acompanha a do movimento feminista [...] (Souza; Fonseca, 2010, p. 18). Para Donna Haraway gênero é

[...] um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. A teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo. Já que o conceito de gênero está tão intimamente ligado à distinção ocidental entre natureza e sociedade ou natureza e história, via a distinção entre sexo e gênero, a relação das teorias feministas de gênero com o marxismo está vinculada à sorte dos conceitos de natureza e trabalho no cânone marxista e na teoria ocidental de modo mais geral (HARAWAY, 2004, p. 211-212).

É consenso afirmar que o feminismo passou por várias fases, as chamadas “ondas do feminismo”. A primeira ocorreu no final do século XVIII e início do século XIX, com a Revolução Francesa (Feminismo Ilustrado, Socialista, Anarquista e Educacional). A segunda, advém da Revolução Industrial no século XIX, momento em que as mulheres são

consideradas mão de obra barata; no entanto, o movimento tomou força com reivindicações de melhores condições de trabalho (Feminismo Sufragista, Socialista e Liberal). Nessa onda surge o termo gênero, em busca de compreender o papel da mulher na sociedade no século XX. A terceira onda do feminismo ocorreu por volta dos anos de 1970, marcada por discussões no que tange aos direitos das mulheres (Feminismo Radical e de Liberação das Mulheres). No século XXI, na quarta onda do feminismo, a militância das feministas se diferencia dos anos 70 voltando-se para questões que envolvem a sexualidade e a saúde da mulher (Feminismo Institucional, Liberal, Socialista, da Igualdade, da Diferença, Indígena, Afrodescendente, Ecofeminismo, Islâmico e Latino-Americano). Além disso, na América Latina, o feminismo toma endereçamentos a lutas no que tange a questões étnico-raciais, de sexualidade, de classe e de territorialidade (CAROSIO, 2009).

Carosio (2009) observa que o colonialismo criou a imagem de zoológico da América Latina, uma vez que os países latino-americanos são vistos por outros continentes como lugares para o prazer, mulheres exportadas como migrantes sem documentos para os mercados de sexo (prostituição) ou de cuidado. Diante disso, somos vistos como exóticos, mulheres e homens do pecado, quentes e com muito poder de sedução. Essa configuração de latinidade nos faz inferir que o termo ‘exótico’ remete ao fato de sermos meros objetos/abjetos sexuais, descartáveis. Ou ainda, o colonialismo criou padrões a serem seguidos, como diz a letra da música da cantora e compositora Doralyce:

Mode on high tech  
Modelo ocidental  
Magra, clara e alta  
Miss beleza universal  
É ditadura!  
Quanta opressão  
Não basta ser mulher  
Tem que tá dentro do padrão

Miss beleza, miss beleza universal  
Doralyce<sup>16</sup>

Como afirma Haraway, o gênero foi firmemente alocado a uma problemática individualista, dentro da ampla “incitação ao discurso”, à sexualidade característica da sociedade burguesa, dominada pelos homens, e racista. Nessa lógica, do que se acredita ser homem e o que é ser mulher foi construída uma visão monolítica, e pensando em América Latina e Brasil, territórios de terceiro mundo, os padrões estereotipados construídos promoveram e ainda promovem a segregação e a hierarquização.

Relegada a um espaço de subalternidade, a mulher é vista com uma série de “nãos”: não desenvolvida, não civilizada em relação ao homem que habita o mesmo território e essa forma de pensar se intensifica quando vem de estadunidenses e europeus, ou seja, a mulher latino-americana, indígena e negra se encontra em uma categoria de maior invisibilidade que a mulher europeia, estadunidense e branca, motivo pelo qual Lugones (2014) insiste em relacionar gênero à raça, à classe e ao território.

Em contraponto à imposição operante, Lugones (2008) realizou um estudo, no qual aponta que não havia imposição hierárquica antes da colonização e muito menos definições nem relações de gênero binárias.

Como el capitalismo eurocentrado global se constituyó a través de la colonización, esto introdujo diferencias de género donde, anteriormente, no existía ninguna. Oyéronké Oyewùmi (1997) nos ha enseñado que el sistema opresivo de género que fue impuesto en la sociedad Yorubá llegó a transformar mucho más que la organización de la reproducción. Su argumento nos muestra que el alcance del sistema de género impuesto a través del colonialismo abarca la

---

<sup>16</sup> Música composta e interpretada por Doralyce. DORALYCE OFICIAL. Miss Beleza Universal - Doralyce (Clípe Oficial). 2019, 1 vídeo (3:35 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uRlGdab5OKQ> Acesso em 10 jun. 2020.



subordinación de las hembras en todos los aspectos de la vida (LUGONES, 2008, p. 86)<sup>17</sup>.

Para Lugones, a lógica categórica dicotômica e hierárquica é a chave para o pensamento capitalista e colonial/moderno sobre a intersecção anteriormente detalhada e está relacionada ao não moderno, entendido como não humano. Lugones compreende que “a hierarquia dicotômica entre o humano e o não-humano como a dicotomia central da modernidade colonial” (2014, p, 936). A partir disso, entendemos que o sistema colonial/moderno de gênero apenas considera gênero homem e mulher e com isso exclui a intersecção e todas as outras categorias sexuais e de gênero existentes. A lógica colonial moderna é binária e por isso sectária e dicotômica.

Nessa lógica os não humanos eram (e nos parece que ainda são) os povos indígenas da América, xs africanxs escravizadx e indivíduos que fugiam (e fogem) das configurações dicotômicas de gênero, ou seja, os “corpos matáveis” de hoje. Além disso, a lógica dicotômica operante de humano e não humano, pautada na imagem do homem europeu imposta sobre o sujeito colonizado, carrega consigo intrinsecamente uma relação hierárquica de poder, que por sua vez, expede outra categoria dicotômica entre homens e mulheres: homem e mulher europeus e homem e mulher não europeus. Ao tratar analogamente o não humano a animais, selvagem e sem o controle sobre a sexualidade, o colonizador assume um importante papel na construção dessa estereotipia. “O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se, um sujeito/agente apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização,

---

<sup>17</sup> O fato de o capitalismo eurocentrado global haver sido contruído através da colonização introduziu diferenças de gênero onde anteriormente não existia nenhuma. Oyéronké Oyewùmi (1997) nos ensinou que o sistema opressivo de gênero que foi imposto na sociedade Yorubá chegou a transformar muito mais que a organização de reprodução. Seu argumento nos mostra que o alcance do sistema de gênero imposto através do colonialismo abarca a subordinação das fêmeas em todos os aspectos da vida. (Tradução livre).

heterossexual, cristão, um ser de mente e razão” (LUGONES, 2014. p. 936). Por outro lado, a mulher europeia não detinha a mesma estimativa que o homem europeu. “A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar o serviço do homem branco europeu burguês” (LUGONES, 2014, p. 936).

Nesse excerto é possível perceber que o aspecto impeditivo de classificar a mulher europeia na mesma categoria dicotômica do colonizado e do escravizado era o fato de ser branca e cristã. Essas condições a elevam a uma camada mais superficial de subalternização; contudo, esse suposto ‘status’ não era suficiente para colocá-la em situação de conforto na sociedade, posto que não tinha o direito de falar antes do esposo, não podia expor sua imagem na janela da residência; enfim, sua função ficava restrita a reproduzir e ampliar a raça, a cuidar do lar e dos filhos. Mas nada se compara ao que sofriam (e porque não dizer sofrem) as “mulheres de cor”. Seus corpos tinham donos, eram consideradas animais. Os europeus, segundo Lugones (2014), expressavam agressividade e depravação, usurparam sexualmente os corpos de nativxs importadx para o trabalho escravo. Isso é violência sexual, que marca o corpo e toda a existência.

Lugones crê na existência de um sistema moderno/colonial eurocêntrico de gênero que ignora categorias diferentes do modelo hegemônico e leia-se aqui categorias indígenas e negras que não têm o direito de serem vistas como mulheres, mas sim como objetos bestializados. Para tanto, Lugones defende a importância de criar uma categoria não excludente de mulheres, com especificidades tangentes à raça e à classe, visto ser necessário construir um feminismo decolonial para transcender essa lógica de dominação.

A colonialidade é mesmo perversa, porque fomenta manobras de inferiorização e de controle sobre o colonizado, além de potencializar o surgimento de categorias dicotômicas que corroboram a manutenção

do sistema capitalista moderno, o qual dita e legitima concepções acerca do que é ser humano, isto é, ser o sujeito perfeito. Nessa lógica colonial imperialista de “ser perfeito”, seres hermafroditas, sodomitas, viragos (LUGONES, 2014), ou seja, sujeitos que realizam práticas sexuais fora da naturalidade cristã, de Deus, conhecidas como práticas da cidade de Sodoma, não eram considerados humanos. Na cidade de Sodoma havia relações sexuais e afetivas de homem com homem, mulher com mulher, sexo anal, sexo oral, entre outras modalidades, e por isso, na lógica colonial do Cristianismo, essa foi considerada a cidade do pecado.

Lugones (2014) acentua a dificuldade de identificação biológica do sexo, pois quando identificado um sujeito intersexuado, normalmente, era submetido a cirurgias para que se firmasse uma das categorias dicotômicas, o sexo masculino ou o feminino, uma vez que a existência de ambos em um mesmo corpo era entendida como anomalia, aberração. Cabe salientar que a classificação do gênero não é um reflexo do corpo biológico.

O poder do discurso colonial garantiu a hegemonia europeia, pois concepções ideológicas de raça e gênero e a forma de gerenciar uma sociedade marcada pelo patriarcado foi uma manobra crucial para a naturalização de relações hierárquicas acentuadas por desigualdades e manifestações diversas de poder. A classificação de humano e civilizado evidencia o quanto estavam presentes nesse processo ideias racistas, sexistas e misóginas, pautadas, na maioria, por discursos legitimados como científicos e que lamentavelmente encontram simpatizantes ainda hoje. Convém observar que o discurso religioso também marcou presença na missão civilizatória ou “doma dos selvagens”, que tinha como meta a conversão ao Cristianismo. Lugones acrescenta que

A “missão civilizatória” colonial era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático (por exemplo, alimentando cachorros com pessoas vivas e fazendo

algibeiras e chapéus das vaginas de mulheres indígenas brutalmente assassinadas) (LUGONES, 2014, p. 938).

Outro aspecto utilizado era a confissão cristã “o pecado e a divisão maniqueísta entre o bem e o mal serviam para marcar a sexualidade feminina como maligna, uma vez que as mulheres colonizadas eram figuradas em relação a Satanás” (LUGONES, 2014, p. 938). Nesse sentido, os estereótipos ditam que o homem deve ser macho, chefe de família, se portar civilizadamente como homem. Produzem uma imagem de homem padrão, insensível, pois, “homem não chora”, deve ser heterossexual, há que ter domínio sobre a mulher e os filhos, como demonstração da “força” de sua masculinidade. A mulher recatada e do lar, servil ao marido é responsável por condimentar refeições do dia, pela limpeza da casa, das roupas lavadas e passadas, por cuidar da educação dos filhos; deve se portar civilizadamente como mulher, as vestimentas muitas vezes devem velar o corpo. O mais impressionante é que elas devem se manter sempre belas, com padrões de beleza estereotipados. Enfim, todos esses elementos, de uma forma ou de outra, agem como dispositivos de opressão daqueles seres que ficam à margem da lógica colonial moderna ainda hoje em pleno século XXI.

Para garantir a sobrevivência material, quando homens e mulheres não podem realizar o trabalho um do outro, e para satisfazer estruturas profundas de desejo no sistema de sexo/gênero no qual homens trocam mulheres, a heterossexualidade é obrigatória. A heterossexualidade obrigatória é, portanto, central na opressão das mulheres (HARAWAY, 2004, p. 224).

Louro acentua uma posição em que “estarão aqueles/as que justificam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, remetendo-as, geralmente, às características biológicas” (1997, p. 20). Realmente não são as características sexuais os fatores determinantes de tamanha desigualdade, mas as concepções e a forma como essas características são

representadas, valorizadas e significadas. De outra forma, que imagens foram construídas a partir delas?

Desse modo, deve-se observar a construção sócio-histórica do indivíduo, ou seja, do gênero e não seus caracteres biológicos, uma vez que as relações sociais são responsáveis por essa construção. São padrões construídos que promovem discriminações e preconceitos historicamente naturalizados, de tal modo que as formas de exclusão e inferiorização pela diferença passam despercebidas. Diante disso, a mulher é diminuída, pois está sempre sujeita a rótulos, códigos e proibições culturais e sociais relacionadas ao feminino e ao masculino, até porque, “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 196, p. 235), ou seja, “não há nada em sua explicação que garanta que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea” (BUTLER, 2017, p. 29).

É importante entender que na condição de resistência “a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos sociais do sistema de poder capitalista mundial” (LUGONES, 2014, p. 939). Nessa luta pela decolonialidade do gênero devemos estar lúcidos de que “legitimidade, autoridade, voz, sentido e visibilidade são negados à subjetividade opositora” (LUGONES, 2014, p. 939). Precisamos estar vigilantes e fazer uma opção de vida, porque não se descoloniza o gênero da noite para o dia, conforme observa Lugones. É, antes de tudo, uma prática que, a nosso ver, necessita ser exercitada, sobretudo, nas escolas, onde as crianças têm oportunidade de absorver esses conceitos e ajudar suas famílias a se relacionarem de modo menos preconceituoso e opressor com as questões relacionadas a gênero e sexualidade e assim, quem sabe, haverá menos pessoas se escondendo como criminosas quando, na verdade, só necessitam de respeito para viverem com dignidade e cidadania.

Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero,

racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir ↔ resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão (LUGONES, 2014, p .940).

É um movimento que se faz necessário devido aos reflexos da dominação e exploração colonial em que foi construída uma prerrogativa de inferioridade dos não humanos, apoiada nos pilares da divisão e exploração sexual e racial do trabalho. Para isso, devemos buscar estratégias de pensamentos não dicotômicos e não hierarquizantes que possibilitem romper com as disparidades da colonialidade, pois, “gênero é uma imposição colonial” (LUGONES, 2014, p. 942). Para além dessa questão, faz-se necessário suprimir a conceitualização de gênero como ficção para dilacerarmos as estruturas da colonialidade do poder, da dominação racial e de gênero.

Essas classificações são empregadas na sociedade desde o momento da gestação da criança no útero, uma vez que o discurso sexista de que “menino veste azul e menina veste rosa” propaga uma divisão sexual estereotipada e exclui a existência de outras formas sexuais e de outros gêneros. Butler em *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade* diz que “a marca do gênero parece ‘qualificar’ os corpos como corpos humanos; o bebê se humaniza quando a pergunta ‘menino ou menina?’ é respondida” (2017, p. 193). Fica claro que o gênero não nasce com uma criança – ele é adquirido. Judith Butler alega que “a linguagem é investida do poder de criar ‘o socialmente correto’ por meio de atos de locução dos sujeitos falantes” (BUTLER, 2017, p. 200) e, com isso, os corpos são violentamente marcados porque são obrigados a corresponder a essas leis que contemplam a heterossexualidade. Além disso, esse discurso que envolve a cor de vestimentas carrega consigo uma lógica colonial de controle do sexo e da sexualidade.

Esses debates variaram desde as diferenças genéticas da capacidade matemática de meninos e meninas, a presença e o significado de diferenças sexuais na organização dos neurônios, a relevância da pesquisa com animais para o comportamento humano, as causas da dominação masculina na organização da pesquisa científica, as estruturas e os usos padronizados sexistas na linguagem, os debates da sociobiologia, as lutas a respeito do significado das anomalias dos cromossomos sexuais até as semelhanças entre racismo e sexismo (HARAWAY, 2004, 222).

O feminismo<sup>18</sup> e o pensamento decolonial discutem a desconstrução da relação dicotômica de gênero e dos padrões postos, uma vez, que Lugones (2014) afirma ser a dicotomia de gênero uma imposição colonial. Como a colonialidade opera em relação ao gênero e como operamos diante de práticas de opressão? O que diferencia mulheres e homens está atrelado à anatomia e à fisiologia e todas as outras relações foram/são construídas pela sociedade? Para início, devemos lembrar que sexo se divide entre macho, fêmea e intersex, e de forma mais simplificada o gênero são caracteres definidos socialmente em masculino e feminino. Já a identidade de gênero tem a ver com qual gênero a pessoa se identifica, ou seja, uma pessoa biologicamente macho ou fêmea pode se identificar com o gênero feminino ou masculino ou ambos. Sobre identidade de gênero Donna Haraway destaca:

É significativo que a construção do que poderia ser uma mulher (ou um homem) tornou-se um problema para os funcionalistas burgueses e os existencialistas pré-feministas no mesmo período<sup>19</sup> histórico

---

<sup>18</sup> Cabe ressaltar que não são todas as formas de feminismos que tentam quebrar essa lógica colonial moderna dicotômica. Há fortes críticas ao feminismo, sobretudo, da década de 70, que, de alguma maneira, fomentava essa dicotomia, ao colocar homens de um lado e mulheres de outro. Uma estereotipada guerra dos sexos. Ódio aos homens, com certeza, isso não é fazer feminismo, ou muito, um “feminismo de gabinete”.

<sup>19</sup> 1940

do pós-guerra no qual os fundamentos das vidas das mulheres num sistema dominado pelos homens, num mundo capitalista, estavam passando por reformulações básicas (HARAWAY, 2004, p. 216).

Devido a definições homogeneizantes de gênero, a identidade é vista como única, com o desprezo pelas múltiplas identidades. E essas identidades podem estar ligadas à raça e à classe, pois, estudiosas como Haraway, Lugones e Louro dizem fazer necessário que se contemple gênero, sexo, raça e classe porque esses aspectos têm, sobretudo, importância política.

Não são raras as confusões no uso dos termos identidade de gênero e orientação sexual. Essa última se refere à inclinação/desejo da pessoa acerca de seus sentimentos e atração afetiva e sexual, que pode ser caracterizado como heterossexual, homossexual, bissexual, assexuado ou pansexual. Lembramos que a orientação sexual não necessariamente deve estar fixa em uma única categoria. É importante fazer essas considerações no espaço escolar, posto que xs alunxs se encontram alocados em uma ou mais das concepções elencadas aqui.

O currículo é uma associação de conhecimento e cultura, uma parte integrante da escola que reproduz e o legitima para a formação integral dx estudante. A herança colonial está também presente neste contexto e é o meio pelo qual enaltece conhecimentos hegemônicos. Devemos questionar se o currículo tem sido veículo para a naturalização de estereótipos de gênero como sendo universais. O currículo possui potencialidades para o rompimento de barreiras hierárquicas, a fim de uma formação crítica do sujeito capaz de, se não acabar, pelo menos amenizar, práticas de inferiorização e subjugação regidas pela colonialidade, desde que as escolas se proponham a fazer uma reflexão acerca dessas questões. Esse questionamento é relevante diante do sistema moderno/colonial, uma vez que temos direito à liberdade, à diferença, à emancipação e ao reconhecimento de fundamentos epistêmicos próprios de sujeitos e po-



vos inferiorizados, subalternizados e subjugados para assim nos tornarmos sujeitos protagonistas. Para que nos tornemos protagonistas, seja no campo político, epistemológico, social, artístico ou educacional, são necessárias ações de ressignificação de discursos hegemônicos marcados pela colonialidade para que possam descolonizar o currículo e práticas pedagógicas inferiorizantes.

Segundo Louro, “nós, educadoras e educadores, geralmente nos sentimos pouco à vontade quando somos confrontados com as ideias de provisoriamente, precariedade, incerteza” (2013, p. 43). Existem educadorxs nem sempre abertxs a dialogar sobre temáticas estereotipadas ou que se tornaram polêmicas, seja por constrangimento ou por falta mesmo de conhecimento especializado sobre determinado assunto. “Nos percebemos vulneráveis, sem qualquer preparo para enfrentar os choques e desafios que aparecem de toda parte” (LOURO, 2013, p.43). Talvez a opção seja assumir os riscos, a precariedade e a incerteza, pois não há uma verdade única, e sim verdades plurais e sempre é possível questionar essas verdades “sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas, ao contrário constituía-se em fonte de energia intelectual e política” (LOURO, 2013, p. 44). É importante considerar que a escola como espaço que abriga os ensinamentos curriculares é também reprodutora de culturas homogeneizantes e é nosso dever lutar para a conquista de uma pedagogia crítica e libertadora. A educação não atende a formação integral do estudante, pois não trata de assuntos imprescindíveis, tais como os que envolvem saúde pública e direito, e assim forma um sujeito parcial, construído a partir de uma única verdade que ignora a existência de outras.

A escola, ao contrário do que deveria ser, encontra-se estruturada em um ambiente de exclusão. Sexismo e homofobia são práticas constantes, mobilizadas, também, por livros didáticos, por comportamentos de professorxs, gestorxs e outrxs estudantes que criam e/ou reproduzem representações hegemônicas, “Professores e professoras – como qualquer outro grupo

social – foram e são objeto de representações” (LOURO, 1997, p. 99) emitem significados hierarquizantes, por isso, o interesse pela crítica política da desigualdade de gênero, sexual, étnico-racial, de religião ou classe.

Essas representações não são, contudo, meras descrições que “refletem” as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que o “constituem”, que os “produzem”. [...] Nessa perspectiva, não cabe perguntar se uma representação “corresponde” ou não ao “real”, mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o “real” (LOURO, 1997, p.99).

O papel da escola não deveria, mas em diversos casos, lamentavelmente, tem sido o de reproduzir uma verdade única, que reflete concepções de gênero, sexualidade e raça impostas pela sociedade. Diante disso, vislumbramos a necessidade de implementar ações que desestabilizem essa verdade única e que rompam com o modelo hegemônico da colonialidade que dita uma sexualidade “normal”. A situação é tão preocupante que ainda há quem credite mais respeito a professores que a professoras, endossando a hierarquização de corpos, o poder e a manutenção do *status quo* do modelo patriarcal. Diante disso, nos perguntamos como as escolas têm recebido xs professorxs *trans*, gays, lésbicas, entre outrxs?

De um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi – e provavelmente ainda seja – mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vincula mais ao cuidado e ao apoio “maternal” à aprendizagem dos/das alunos/as (LOURO, 1997, p. 107).

É importante salientar que a educação se dá em níveis muito mais amplos, ultrapassa as barreiras, as fronteiras familiares e os muros das escolas, nos quais se incluem os meios de comunicação, brinquedos, música, cinema, literatura, artes, dentre outros. Nesses “espaços”, de forma

refinada, são construídos os papéis do que é ser mulher e homem. Uma vez mais, destacamos que a escola, o currículo, as normas regimentais, as avaliações criam e reproduzem desigualdades que podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo, a homofobia. Talvez seja o momento de usarmos as construções artísticas (literatura, cinema, pinturas etc.) no currículo para assim avançarmos não apenas no conhecimento curricular, mas também como uma tentativa de uma educação plural, em que as diferentes subjetividades possam congregam o mesmo espaço.

Reparo desde pequena que os adultos vivem muito em casais. Mesmo que não sejam óbvios, porque algumas pessoas têm par, mas andam avulsas como as solteiras, há casais de mulher com homem, de homem com homem e outros de mulher com mulher. Depois, há casais de pássaros, coelhos, elefantes, besouros. Os pinguins são absurdamente fiéis, quero dizer: há também casais de pinguins, e até de golfinhos. Tudo por causa de amor. O amor constrói (MÃE, 2018, p. 8-9).

Para além da sensibilidade artística, também é urgente tratar das questões de gênero e de sexualidade por intermédio de todas as disciplinas do currículo. Talvez seja essa a forma de conseguirmos atender/entender essas demandas que tanto nos afetam, sobretudo no cotidiano escolar, que deveria ser espaço de liberdades outras, mas ainda não o é. Se os livros didáticos que passam pela aprovação do PNLD (PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO) e que chegam às escolas com a melhor das intenções não conseguem, de maneira satisfatória, tratar desses temas, então devemos ir em busca de outros meios, como, por exemplo, livros (os textos de Marcelino Freire e de Fernando Monteiro sobre os quais falamos na *Nota I*), filmes (o filme *Com amor, Simon*, que será abordado na *Nota VI*) exposições, músicas, peças teatrais. Enfim, precisamos nos mobilizar de todas as formas na busca por uma decolonialidade do gênero. Mas o que pode a decolonialidade? Será que ela pode minimizar ou acabar com o medo do gênero? Não custa tentar...

## NOTA III

### O QUE PODE A DECOLONIALIDADE?

*Temos que educar os educadores.[...]  
A universidade tem que se descolonizar para se democratizar.*

**Boaventura de Sousa Santos**

*Cuando seamos descolonizados vamos a ser gente, no indios y indias.*

**Silvia Rivera Cusicanqui**

O continente americano em sua parte latina [Estados Unidos e Canadá são um caso à parte], asiática e africana têm um ponto em comum: foram colonizados por longos anos e, ao término da colonização administrativa, continuaram, de certa forma, reféns dos colonizadores através da colonialidade, que nada mais é que os efeitos perversos deixados pelos colonizadores em suas antigas colônias. Os estudiosos e estudiosas do pós-colonialismo investigam incansavelmente essas feridas coloniais, mas suas pesquisas não abrangem, por exemplo, povos da América Latina. É aí que entram os estudiosos e estudiosas do coletivo Modernidade/Colonialidade ou pensadores e pensadoras da decolonialidade. Segundo Mignolo, um dos nomes mais atuantes do coletivo, a colonialidade opera em uma lógica com três níveis distintos: poder, saber e ser. Em todas elas há uma tentativa de apagamento das diferenças e localidades que constituem povos que não se encontram afinados com os modelos hegemônicos europeus e estadunidenses.

La lógica de la colonialidad opera en tres diferentes niveles: colonialidad del poder (colonialidad de la economía y de la política); colonialidad del saber (epistémico, filosófico, científico y la relación de lenguas y conocimiento, según lo dicho más arriba); colonialidad del

ser (subjetividad, control de la sexualidad y los roles atribuidos a los géneros) (MIGNOLO, 2006, p.16)<sup>20</sup>.

O grupo de pensadores e pensadoras decoloniais apresenta uma dimensão de pensamento diferente das estruturas dominantes e mantém um diálogo horizontal com diversos campos do conhecimento. Ao lado de Mignolo Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Catherine Walsh, María Lugones, entre outros. A produção do coletivo Modernidade/Colonialidade nos instiga a refletir acerca do nosso modo de ser, de ver e viver, no que tange a questões étnico-raciais, de gênero, classe e religião, pensando também enquanto educação e, em especial, educação latino-americana, educação brasileira. Como sinalizamos, estudos decoloniais e pós-coloniais, apesar de voltarem seus olhares a países subalternizados, não devem ser tratados como sinônimos. Os estudos pós-coloniais, com grande representação asiática nas figuras de Hommi Bhaba e Gayatri Spivak, buscam refletir acerca da relação antagonica entre colonizador e colonizado, questionando a ordem discursiva sobre o mundo colonizado. Os estudos decoloniais têm seu *locus* de enunciação na América Latina e, como os estudos pós-coloniais, também discutem a relação colonizador/colonizado e fazem um diálogo com esferas da economia, da política e da cultura. Entretanto, toda enunciação tem um lugar de origem e esse lugar é quem define a força e a relevância do nosso discurso. Os estudos pós-coloniais e estudos decoloniais possuem *loci* de enunciação diferentes no que tangem às experiências que marcaram a trajetória colonial particular de cada um deles. Para Mignolo “não é tanto a condição histórica pós-colonial que deve reter nossa atenção, mas os *loci* pós-coloniais de enunciação como formação discursiva emergente e como forma de articulação da racionalidade subalterna” (2003, p. 139).

---

<sup>20</sup> A lógica da colonialidade opera em três diferentes níveis: colonialidade do poder (colonialidade da economia e da política); colonialidade do saber (epistêmico, filosófico, científico e a relação de línguas e conhecimentos, conforme dito mais acima); colonialidade do ser (subjetividade, controle da sexualidade e os papéis atribuídos aos gêneros). (Tradução livre).

Os estudos pós-coloniais ou pós-colonialismo são uma categoria de análise crítica que surgiu em meados da década de 1980, cuja principal bandeira foi questionar um conjunto de pressupostos construídos sobre a ótica do colonizador, ou seja, questionar a meta-narrativa da modernidade legitimada pelos colonizadores. Boaventura de Souza Santos destaca que:

O pós-colonialismo deve ser entendido em duas acepções principais. A primeira é a de um período histórico, aquele que se sucede à independência das colônias, e a segunda é a de um conjunto de práticas e discursos que desconstruem a narrativa colonial escrita pelo colonizador e procuram substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado (SANTOS, 2003, p. 26).

Nas palavras de Grosfoguel, os estudos pós-coloniais “conceitualizam o sistema-mundo capitalista como sendo constituído principalmente pela cultura, ao passo que a economia política vê nas relações económicas o factor determinante primordial” (GROSFOGUEL, 2008, p. 125). Nesse sentido, é possível dizer que a crítica pós-colonial toma o sistema capitalista como cultura, porque a cultura capitalista faz com que uma determinada sociedade reproduza os princípios e hábitos culturais do capital. Por isso, “os Estudos Pós-Coloniais [...] estão a necessitar de uma intervenção descolonial” (GROSFOGUEL, 2008, p.130). Mas não só por isso, pois há muitas outras questões postas, como destacam os pensadores da decolonialidade. Não contemplar a América Latina nessa relação colonizador/colonizado, quando se sabe que esse continente sofreu na carne anos e anos de colonização cruenta, que deixou feridas abertas ainda hoje. É claro que não se nega, em hipótese alguma, a importância dos estudos pós-coloniais, posto que é a partir desses estudos que outros levantes intelectuais são trazidos à tona, como os estudos de subalternidade e os estudos latino-americanos ou decolonialidade. Os estudos subalternos surgem na Índia, cujas obras relevantes foram os livros

de Gayatri Spivak *Pode o subalterno falar?* e *O local da cultura*, de Hommi Bhabha, ambos imigrantes indianos se fazendo ouvir em universidades europeias e americanas. Os estudos subalternos se propõem revisar a historiografia da colonização inglesa e a independência das colônias, ou seja, fazem uma análise histórica pautada na visão ou imagem de grupos subalternos como sujeitos históricos.

Os estudos pós-coloniais, sem dúvida, foram um marco em universidades do centro, uma tomada de voz da periferia. Nomes como o do palestino Edward Said fizeram o mundo ver que a ideia de oriente, por exemplo, foi uma invenção do ocidente. Sua obra clássica – *Orientalismo* – é considerada a obra fundadora dos estudos pós-coloniais. Foi traduzida para mais de trinta línguas, e fez com que a voz do intelectual palestino fosse ouvida em muitos e diferentes lugares. Nesse texto, por exemplo, Said argumenta que o ocidente produziu uma narrativa deturpada acerca do oriente, produziu um “outro” diferente da cultura hegemônica, um “outro” bárbaro e selvagem, ou seja, uma visão que atendia aos interesses coloniais, sem dúvida. O sociólogo jamaicano, Stuart Hall, também foi um nome importante nos estudos pós-coloniais e se firmou como referência nos estudos de identidade, questão cara aos estudos pós-coloniais. Mas faltava quem fizesse ecoar a voz da América Latina, pois como bem argumenta o filósofo argentino, Enrique Dussel, o projeto de modernidade encobriu e apagou a América Latina e os estudos pós-coloniais, embora discutissem as relações entre colonizador e colonizado, não conseguiram fazer ouvir a voz latino-americana. É nesse cenário que surge a decolonialidade.

Com o surgimento do coletivo Modernidade/Colonialidade, a América Latina tenta rever as páginas de suas narrativas que foram apagadas desde 1492. A colonialidade, sem dúvida, é o lado mais sombrio e obscuro da Modernidade. Segundo o peruano Aníbal Quijano, um dos mais influentes nomes do coletivo Modernidade/Colonialidade, a colonialidade é

[...] uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y escala social (QUIJANO, 2014, p. 285)<sup>21</sup>.

O padrão de poder tende a evidenciar algumas formas de existência e saber, logo invisibilizar outras, de acordo com as dimensões Norte-Sul global e com a relação colonizador/colonizado. É por meio deste padrão que surgem as formas de legitimação e cientificidade dos modos de ser e saber. Um aspecto marcante do coletivo<sup>22</sup> é a maneira como a colonialidade é vista: “a colonialidade é constitutiva da modernidade e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Isso se deve ao fato de Mignolo afirmar que não há modernidade sem colonialidade, uma vez que considera a colonialidade como a pauta oculta e obscura da modernidade. Os estudos decoloniais, que evidenciam o *locus* enunciativo *na* e *da* América Latina, surgem como movimento intelectual para a libertação e/ou emancipação dos sujeitos e epistemologias da margem. Nesse sentido, o pensamento decolonial tem a potencialidade de revisar as bases epistemológicas existentes em virtude da colonialidade.

Este pensamento nos possibilita nos movermos fora das raízes epistemológicas colonizadoras, que operam significativamente no modo de ver e viver no mundo. Essas bases epistemológicas estão legitimadas, mas junto a elas também está legitimada uma única verdade, uma crença, uma concepção de humano. A presença da igreja foi marcante e tornou o discurso legitimador por meio da catequese cristã,

---

<sup>21</sup> [...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular de tal padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e escala social. (Tradução livre).

<sup>22</sup> A partir deste momento, quando nos referirmos ao coletivo Modernidade/Colonialidade, usaremos apenas a expressão “coletivo”.



ação crucial para a conquista de terras e preservação da hierarquia europeia no continente latino-americano.

Desse modo, a verdade colonizadora nos soa como algo que tende a ser totalitário, exatamente para sujeitos que foram convencidos a pensar que não existem outras epistemologias fora desta operante, pois quando falamos dessas bases epistemológicas, devemos questionar se elas pensam na humanidade como um todo. Por mais que, para alguns, possa parecer algo óbvio, pensamos ser importante ressaltar que colonialismo e colonialidade, apesar de estarem relacionados, são movimentos distintos. Assim, nunca é demais esclarecer que:

Dizer colonialidade não é o mesmo que dizer colonialismo. Não se trata de uma forma decorrente nem antecedente da modernidade. Colonialidade e modernidade constituem duas faces de uma mesma moeda. Da mesma maneira que a revolução industrial europeia foi possível graças às formas coercivas de trabalho na periferia, as novas identidades, direitos, leis e instituições da modernidade, de que são exemplo os Estados-nação, a cidadania e a democracia, formaram-se durante um processo de interacção colonial, e também de dominação/exploração, com povos não-ocidentais (GROSFUGUEL 2008, p. 125).

E ainda, de acordo com Quijano

El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos quinientos años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado (QUIJANO, 2014, p. 285)<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> O colonialismo é obviamente mais antigo, tanto que a colonialidade provou ser, nos últimos quinhentos anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas sem dúvida foi engendrada dentro dele, e mais, sem ele não poderia ter sido imposta na intersubjetividade do mundo, de modo tão enraizado e prolongado. (Tradução livre).

Assim, o colonialismo é uma forma de sobrepor uma cultura (europeia) a outra (colônia), como ocorrido na América Latina e em específico no Brasil durante o processo de colonização, em que impuseram religião, linguagem e modos de ser. Introduziram o Cristianismo sobre as concepções de crença, e por meio desta, modificaram a linguagem e o modo de ser e viver dos indígenas. Nesse caso, o colonialismo veio como estratégia ideológica para dominar o território a ser colonizado. O colonialismo se dá com a chegada de um povo [colonizador/dominador] no território de um outro povo [colonizado/dominado] cujas identidades são distintas entre eles. A partir de então, por meios políticos, militares, entre outros, forçam a sobreposição identitária sobre os povos pertencentes ao território de chegada, a fim de explorar os recursos e as riquezas desse novo lugar. Para isso, estabelece uma relação hierárquica e dicotômica entre colonizador e colonizado. Lembremos que esse fato ocorreu na América Latina em 1492 com o apagamento da Abya Yala<sup>24</sup> pela implantação do projeto colonial (imposição, dominação, expropriação, sangue, morte real e simbólica).

Os modos de colonização – exploração e povoamento – fizeram toda a diferença no continente americano, haja vista a situação de Estados Unidos e Canadá. O primeiro retirou os recursos naturais e as produções decorrentes deles e conseqüentemente comercializadas pelos colonizadores. Já o segundo, consistiu em povoar, ou seja, destaca-se o interesse em desenvolver a região colonizada, ampliar seu território. Todos os países que compõem a América Latina foram explorados de forma vergonhosa e selvagem pelos colonizadores europeus. O colonialismo, sem dúvida, age como uma máquina de destruição, a qual arranca tudo

---

<sup>24</sup> “Abya Yala na língua do povo Kuna significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário do norte da Colômbia. Atualmente vivem na costa caribenha do Panamá, na comarca de Kuna Yala.” Ou seja, até nome América Latina foi o colonizador quem nos deu. Enciclopédia Latino Americana. **ABYA YALA**. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>. Acesso em: 12 jun. 2020.

que encontra pela frente, com um só fim: exercer o poderio sobre o outro. Mas talvez, a criação e a dominação mais perversa do colonialismo tenha sido a colonialidade, pois ela assume muitas faces e disfarces.

denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

O colonialismo que se impõe na economia, política, administração e cultura dos povos colonizados deixou de existir e ficou como herança a colonialidade; esta continua operando da mesma forma que aquele, isto é, mantendo seus efeitos perversos de controle. Nesse sentido, a partir do processo de colonização-colonialismo a Europa e os Estados Unidos são considerados hoje o centro mundial do capitalismo, pois é deles centro que surge o paradigma de poder, que cria o “outro” e dita como o restante do mundo deve ser e agir. Mignolo (2017) observa que antes da chegada dos europeus às colônias, havia vida inteligente, organizada econômica e politicamente, quer na África, na Ásia e na América Latina. “Por último, os incas em Tawantinsuyu e os astecas em Anahuac eram duas civilizações sofisticadas até a época da chegada dos espanhóis” (MIGNOLO, 2017, p. 3).

O coletivo afirma que a Modernidade foi um projeto colonial porque ela se deu a partir do que se considerava civilizatório até então, ou seja, a Europa; daí, ser impossível pensar na Modernidade sem ligá-la a um projeto de colonialidade fortemente arraigado nos discursos das grandes narrativas. Questionar esse projeto de Modernidade/Colonialidade tem sido uma das principais diretrizes dos pensadores e pensadoras da decolonialidade.

[...] muitas organizações transnacionais não oficiais (em vez de não governamentais) se manifestando não apenas “contra” o capitalismo e a globalização, e questionando a modernidade, mas também abrindo horizontes globais, embora não capitalistas, e se desvinculando da ideia de que há uma modernidade única e primária cercada por outras periféricas ou alternativas (MIGNOLO, 2017, p. 3).

A globalização surge como movimento emancipatório que se utiliza da Modernidade/Colonialidade como instrumento de dominação das culturas, das religiões, da economia que é o modo como foi introduzido o padrão colonial de poder. Este padrão (MIGNOLO, 2017) ou matriz colonial de poder é instituído por quatro domínios ou níveis inter-relacionados: controle da autoridade, controle da economia, controle do gênero e da sexualidade, controle do conhecimento e da subjetividade. Essas linhas que ditam o padrão colonial de poder são rizomáticas, com curvas ideologicamente elaboradas. “O que sustenta as quatro ‘cabeças’, ou âmbitos inter-relacionados de administração e controle (a ordem mundial), são as duas ‘pernas’, ou seja, o fundamento racial e patriarcal do conhecimento (a enunciação na qual a ordem mundial é legitimada)” (MIGNOLO, 2017. p. 5).

A colonialidade é entendida como modelo ou projeto da modernidade regido com um padrão ou matriz colonial de poder que naturaliza a hierarquização e produz a subalternidade, a qual, apesar do fim do colonialismo, se estende para além dele. Segundo Quijano (1992), ela é

o modo mais geral de dominação no mundo atual, uma vez que o colonialismo como uma ordem política explícita foi destruído. Nesse sentido, o processo de conquista, de colonização tem o claro propósito de sanar os problemas de diferentes níveis e organizar o controle político e econômico dos países colonizadores. Como bem nos assegura Mignolo (2014), a matriz colonial é aquela que regula, desde então, modos de vida, sociedade e economia europeias em relação com sua expansão crescente na parte não-europeia do mundo. Desse modo, vemos que ela busca estabelecer a naturalidade das relações de poder e ela é o elemento que possibilita a reprodução de relações e hierarquias impostas, como territoriais, de raça, gênero, cultura, classe e epistêmica.

Para tanto, no projeto europeu/ocidental a modernidade é intrínseca à colonialidade, como estamos repetindo reiteradas vezes: “A modernidade produz feridas coloniais e patriarcais (normas e hierarquias que regulam o gênero e a sexualidade) e racistas (normas e hierarquias que regulam a etnicidade), promove o entretenimento banal e anestesia o pensamento” (MIGNOLO, 2014, s/n).

Mignolo (2008) não define a modernidade como processo histórico e sim como uma narrativa de um determinado período histórico. A modernidade é vista pelo olhar heroico e triunfante dos que estavam envolvidos em seu processo de construção, mas, na verdade, a história que estava se construindo era a do capitalismo imperial e junto a ela a modernidade/colonialidade. Assim, a colonialidade é parte do modelo civilizatório da modernidade, pois é na modernidade que podemos ver emergir o modo específico de controle sobre as atividades humanas. Desse modo, torna-se nebuloso entender os efeitos, os sentidos e as práticas que a modernidade impõe sem entender que ela é fundamentada em uma racionalidade colonial. A lógica colonial tem a intenção de controlar economicamente o mundo e, para isso, é necessário ter em suas mãos o conhecimento e a subjetividade para assim operar a dominação em relação aos outros. Como assegura Quijano (2005), o padrão de poder

mundial concentrou sob sua hegemonia todas as formas de controle: da subjetividade, da cultura e, em especial, da produção do conhecimento.

A lógica da colonialidade regulamenta o modo de ser, pensar e viver. Sob esse aspecto, como observa o pesquisador José de Souza Silva (2013), nos encontramos ainda presos à lógica colonial, seja ela de poder, de saber, de ser e da natureza. Essa lógica age na tentativa de minar nossas forças para transformar o mundo, e isso significa, sobretudo, na sala de aula, nosso *locus* enunciativo. Essa lógica é tão perversa, porque faz com que nos sintamos desprezados, menores e sem valor diante do mundo europeizado e estadunidense ou como se diz popularmente, complexo de cachorro que caiu da mudança. É a impiedosa colonialidade do poder.

Quijano (2000, 2001, 2007) nos brinda con su concepto de colonialidad del poder, que expresa la estructura global de poder creada por el colonizador para controlar la subjetividad de los pueblos colonizados. La invasión del imaginario del Otro y su occidentalización se dio a través de un discurso —moderno/colonial— que idealmente destruye el imaginario del Otro, mientras reafirma el propio (SILVA, 2013, p.481)<sup>25</sup>.

A colonialidade do saber trata do conhecimento e bem sabemos como as relações de poder se colocam em disputa o tempo todo quando se trata de conhecimento. A colonialidade do saber consiste em acreditar que há uma perspectiva única do conhecimento, no caso, a eurocêntrica e estadunidense ou ainda o conhecimento legitimado pelas universidades, o conhecimento academicista. O que se produz fora desses eixos é considerado como menor, como não conhecimento. Um exemplo de colonialidade do saber diz respeito à medicina praticada por curandeiros

---

<sup>25</sup> Quijano (2000, 2001, 2007) nos brinda com seu conceito de colonialidade de poder, que expressa a estrutura global de poder criada pelo colonizador para controlar a subjetividade dos povos colonizados. A invasão do imaginário do Outro e sua ocidentalização se deu através de um discurso – moderno/colonial – que idealmente destrói o imaginário do Outro, enquanto reafirma o próprio. (Tradução livre).

e curandeiras, com seus métodos de cura religiosos, além de chás, ervas e outros que não têm a validação da academia, mas que são usados pela população e, em alguns casos, com sucesso.

Convém observar que a colonialidade lamentavelmente “se mantém viva em manuais de aprendizagem” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131). A colonialidade do saber pode estar operante em livros didáticos, em práticas pedagógicas, na reprodução e valorização de estruturas fundadas por relações de opressão como o patriarcado e a heteronormatividade, que valorizam conhecimentos produzidos por homens brancos heterossexuais, desqualificando, assim, conhecimentos mobilizados por LGBTQIA+, mulheres, negrxs e indígenas. De forma geral, a colonialidade do saber por meio da apropriação e ocultação da cultura e conhecimentos atrelados a ela, desconsidera os saberes tecnológicos e filosóficos não hegemônicos.

Grupos inferiorizados, como exemplo, negrxs, indígenas e a comunidade LGBTQIA+, não raro, têm sido considerados como problemas e não como sujeitos que enfrentam problemas. Isso ocorre devido às estruturas do sistema relacionadas ao processo de raciocínio e produção de conhecimento que os invisibilizam sob a ótica das ciências. Nessa lógica, todo conhecimento que emerge do homem europeu, cristão, heterossexual, burguês é legítimo, uma vez que sua condição de existência está validada e legitimada, o que não se pode afirmar sobre x sujeitx fora dessa linha caracterizante.

Nesse sentido, Mignolo (2008) vê a necessidade de promover desobediências epistêmicas, pois, para ele, essa é uma medida que possui potencialidade no processo decolonial do saber. Com isso, podemos inferir que a intenção é romper com a sustentação da superioridade epistêmica e a inferiorização de outras epistemologias e formas de produção.

A colonialidade do ser, como toda forma de colonialidade, se constrói no apagamento dos outros. Ela se revela perversa na medida em que faz com que x índix se acredite um selvagem, x negrx se acredite um incapaci-

tadx, enfim, faz com que aqueles que não compõem o eixo hegemônico, se sintam bárbaros, primitivos, seres humanos inferiorizados, bestializados.

La colonialidad del ser “ocurre cuando algunos seres se imponen sobre otros, ejerciendo así un control y persecución de diferentes subjetividades como una dimensión más de los patrones de racialización, colonialismo y dominación” (Walsh, 2007: 105). La colonialidad del ser naturaliza la esclavitud y la servidumbre, legitima el genocidio en nombre del progreso y banaliza la violencia, la desigualdad y la injusticia. La colonialidad del ser emerge de la colonialidad del poder manejada por el Estado moderno, y de la colonialidad del saber liderada por la ciencia moderna. El ser europeo emerge junto con la invención del Otro, que puede y debe ser conquistado, domesticado y explotado (SILVA, 2013, p. 487)<sup>26</sup>.

A colonialidade, em múltiplas faces, não admite o colonizado como ser humano porque esse nunca chegará à condição de modelo no estereótipo da homogenia. Sob o enfoque da lógica, a partir do silogismo “penso, logo existo”, podemos destacar que a colonialidade não reconhece o sujeito subalternizado como ser que pensa, então, só é dada a existência àquele que faz jus à razão, ou seja, quem pensa é o colonizador ou “Conquisto, logo existo.”

E, por fim, não menos importante que as outras formas de colonialidade, nos deparamos com a colonialidade da natureza, que também apresenta sua faceta perversa e cruenta. Para Descartes, a natureza e os animais deveriam ser submissos ao homem. O filósofo nem cogitava a

---

<sup>26</sup> A colonialidade do ser “ocorre quando alguns seres se impõem sobre outros, exercendo assim um controle e perseguição de diferentes subjetividades como uma dimensão a mais dos padrões de racialização, colonialismo e dominação” (Walsh, 2007: 15). A colonialidade do ser naturaliza a escravidão e a servidão, legitima o genocídio em nome do progresso e banaliza a violência, a desigualdade e a injustiça. A colonialidade do ser emerge da colonialidade do poder manejada pelo Estado moderno, e da colonialidade do saber liderada pela ciência moderna. O ser europeu emerge junto com a invenção do Outro, que pode e deve ser conquistado, domesticado e explorado. (Tradução livre).



ideia de que homem, animal e natureza pudessem fazer parte de uma mesma rede. Assim separados, animal e natureza se tornam objetos/abjetos e, em pouco espaço de tempo, o ser humano começa praticar a violência com membros de sua espécie, sobretudo, os que têm menos força física e intelectual.

La colonialidad de la naturaleza (Walsh, 2007, 2008; Escobar, 2011) se refiere a la separación entre hombre y naturaleza, tanto bajo la noción esencialista de la naturaleza como “salvaje”, por fuera del dominio humano, como bajo la división binaria cartesiana naturaleza/sociedad. Según Escobar (2011) la prevalencia de una percepción esencialista de la naturaleza la convierte en objeto de dominación y, por tanto, de control para su explotación (Escobar, 2011). Para Walsh (2008), la separación cartesiana cultura/naturaleza descarta enteramente la relación milenaria entre los seres humanos y los no humanos, los mundos espirituales y ancestrales, negando incluso la premisa de que los humanos somos parte de la naturaleza, estableciendo el dominio sobre las racionalidades culturales e intentando eliminar y controlar los modos de vida, los sentidos, los significados y las comprensiones de la vida. Como resultado, la colonialidad de la naturaleza es la colonialidad de la vida, que descarta de la esfera de la existencia lo mágico-espiritual-social (Walsh, 2008) (SILVA, 2013, p.489).<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> A colonialidade da natureza (Walsh, 2007, 2008; Escobar, 2011) se refere à separação entre homem e natureza, tanto sob a noção essencialista da natureza como “selvagem”, por fora do domínio humano, como sob a divisão binária cartesiana natureza/sociedade. Segundo Escobar (2011), o predomínio de uma percepção essencialista da natureza a converte em objeto de denominação e, portanto, de controle para sua exploração (Escobar, 2011). Para Walsh (2008), a separação cartesiana cultura/natureza descarta inteiramente a relação entre os seres humanos e os não humanos, os mundos espirituais e ancestrais, negando inclusive a premissa de que os humanos são parte da natureza, estabelecendo o domínio sobre as racionalidades culturais e tentando eliminar e controlar os modos de vida, os sentidos, os significados e as compreensões da vida. Como resultado, a colonialidade da natureza é a colonialidade da vida, que descarta da esfera da existência o mágico-espiritual-social. (Tradução livre).

A bem da verdade, as quatro categorias de colonialidades que apresentamos se sustentam em uma só: a colonialidade do poder. A palavra de ordem é o poder sobre o outro. A colonialidade do poder usurpa e aniquila os modos de produção de conhecimento, os saberes, os símbolos, signos, significados, dita novas configurações. Nesse aspecto, ocorre a naturalização da episteme imposta pelo colonizador-invasor, a subalternização epistêmica do colonizado e a negação de processos históricos antes da colonização. A colonialidade do poder opera sobre mulheres, indígenas, negrxs, LGBTQIA+ que são sujeitadx a situações de opressão por meio do patriarcado, uma vez que são vistxs e colocadx em condições subalternas em relação ao homem branco. Além disso, a colonialidade do poder está atrelada à classificação, à categorização e à hierarquização dos povos por meio da raça, nomeadas como inferiores ou superiores; exprime a relação de controle do trabalho, recursos e produtos dos povos subalternizados. Por meio da utilização do discurso ocidental, em um processo de alienação, o colonizador invade a identidade do colonizado para que esse se torne agente de aceitação, reprodução e repetição e do discurso hegemônico. “A colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno” (QUIJANO, 2005, p.135), ela é “o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza” (MIGNOLO, 2005, p. 72).

Aos olhos dos diferentes tipos de colonialidade ainda somos selvagens e, na melhor das hipóteses, exóticos. O apagamento da América Latina no projeto de modernidade é uma ferida aberta e, talvez, um dos mais entusiastas para discutir essa questão seja Enrique Dussel, filósofo argentino, que vive na Cidade do México desde a década de 70, quando precisou deixar seu país de origem na condição de exilado. Atualmente é professor na Universidade Autónoma do México e um dos nomes mais importantes do coletivo para discutir a questão da modernidade tardia. Aliás, Dussel nem considera o termo modernidade; ele fala em transmodernidade.

Em seu livro *1492: o encobrimento do outro*, Dussel revisita a modernidade criada pelos europeus e, com muita sensibilidade local, consegue demonstrar grandes falácias da modernidade e ainda ressalta que, na contramão da grande narrativa, a modernidade está longe de ser o paraíso descrito nos livros de história utilizados nas escolas. Pelo contrário, trata-se de um período de imposição e domínio da cultura hegemônica em detrimento daquelas que não se encaixavam no padrão do que era considerado perfeito na visão dos colonizadores, ou seja, o mundo deles. Como argumenta Dussel, o lado obscuro da modernidade, o lado que a grande narrativa e os livros de história não dizem se presentifica na escravidão dos negros, nos massacres indígenas, nos estupros femininos, no apagamento das identidades ameríndias. Esse lado obscuro ninguém conta com orgulho, salienta Dussel. O colonizador, antes de qualquer coisa, é um ególatra e a ele só interessa propagar a ideia de progresso e desenvolvimento atrelados à modernidade.

A Modernidade, para muitos, é um fenômeno só e exclusivamente europeu. [...] Nestas conferências, queremos provar que a Modernidade é realmente um fato europeu, mas em relação dialética com o não-europeu como um conteúdo último de tal fenômeno. [...] A Modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centro de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pôde se confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer forma, esse Outro não foi “descoberto” como Outro, mas foi “encoberto” como “si-mesmo” (DUSSEL, 1993, p. 7-8).

Enrique Dussel propõe o termo transmodernidade para tentar, de alguma forma, cavar o espaço dos não-europeus no projeto de modernidade, ou seja, uma superação da modernidade tal como foi posta pela grande narrativa. E por que não pós-modernidade? Segundo Dussel

(2016), a pós-modernidade é o momento final da modernidade euro-americana, ou seja, o centro da modernidade.

Assim, o conceito estrito de “transmoderno” indica essa novidade radical que significa o surgimento – como se a partir do nada – da exterioridade, da alteridade, do sempre distinto, de culturas universais em desenvolvimento, que assumem os desafios da Modernidade e, até mesmo, da pós-modernidade euro-americana, mas que respondem a partir de outro lugar, *other location*, do ponto de sua própria experiência cultural, diferente da euro-americana, portanto capaz de responder com soluções completamente impossíveis para a cultura moderna única.

[...]

“Transmodernidade” indica todos os aspectos que se situam “além” (e também, cronologicamente, “anteriores”) das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna, e que atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais não europeias e foram se movendo em direção a uma utopia pluriversal. O diálogo intercultural deve ser transversal, ou seja, deve partir de outro lugar, para além do mero diálogo entre eruditos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante. Deve haver um diálogo multicultural que não pressupõe a ilusão de simetria inexistente entre as culturas. Aqui estão alguns aspectos críticos do diálogo intercultural em relação à transmodernidade (DUSSEL, 2016, p. 63).

Aqueles que lutam contra a colonialidade, contra a episteme hegemônica vêm reivindicar e evidenciar seu *locus* enunciativo em todas as categorias de opressão, sejam políticas, ideológicas, epistêmicas, econômicas, culturais, educacionais e religiosas. Uma luta para a existência de um mundo plural, em dimensões diversas. Xs pensadorxs da decolonialidade tentam criar terminologias que possam dar conta de um projeto ou-

tro de modernidade, do projeto de transmodernidade e de decolonialidade e o termo diferença colonial, proposto por Walter Dignolo, se insere nesse rol de vocábulos inclusivos e decoloniais. “A diferença colonial cria as condições para situações dialógicas nas quais uma enunciação fraturada é mobilizada pela perspectiva subalterna como resposta ao discurso e perspectivas hegemônicas” (MIGNOLO, 2000, p. 44).

A diferença colonial se constitui como manifestação de resistência à dominação colonial, em que se utiliza da lógica europeia para criar diálogos com culturas dominantes, a fim de restituir conhecimentos de povos subalternizados. Para isso, busca fraturar a estrutura lógica de dominação colonial e, se obtém êxito, ganha espaço para valorizar e legitimar seus conhecimentos, ou seja, histórias locais, projetos globais. “A transcendência da diferença colonial só pode ser feita a partir de uma perspectiva de subalternidade, de descolonização e, portanto, a partir de um novo terreno epistemológico onde o pensamento de fronteira é exercido” (MIGNOLO, 2000, p. 45). Para Lugones, “o diálogo não só é possível na diferença colonial, mas necessário para aqueles/as resistindo a desumanização em localidades diferentes e entremescladas” (LUGONES, 2014, p. 947). Ainda é importante ressaltar que o pensamento fronteiro decorre do contexto da diferença colonial.

el pensamiento fronterizo es algo más que una enunciación híbrida. Es una enunciación fracturada en situaciones dialógicas que se entrelazan mutuamente con una cosmología territorial y hegemónica (ideología, perspectiva) (MIGNOLO, 2003, p. 9)<sup>28</sup>.

Dessa maneira, o pensamento fronteiro assume um *locus* de enunciação, a partir de uma epistemologia subalterna em uma fratura

---

<sup>28</sup> o pensamento fronteiro é mais que uma enunciação híbrida. É uma enunciação fraturada em situações dialógicas que se entrelaçam mutuamente com uma cosmologia territorial e hegemônica (ideologia, perspectiva). (Tradução livre).

do sistema capitalista colonial. Nesse espaço, se permitem outras formas de produzir conhecimento e pensar, bem como articular conhecimentos de *loci* subalternos com os *loci* hegemônicos. Mignolo vê o pensamento fronteiriço como uma alternativa de decolonialidade das discussões margem, uma vez que habita entre centro/periferia, moderno/colonial. Com isso, o pensamento fronteiriço provoca fissuras nas hierarquias intelectuais, econômicas, políticas e culturais. Além disso, o pensamento fronteiriço não nega o pensamento europeu, estadunidense ou outro hegemônico, senão o ressignifica e evidencia seu *locus* enunciativo alijar-se da dominação colonial e evidenciar outros modos existência, de pensamento, de epistemes, de culturas, que problematizam e dialogam com o pensamento hegemônico, de modo a possibilitar a inserção de outras lógicas de pensamento.

Ao discutir estratégias decoloniais, é importante destacar que Catherine Walsh implementa o termo interculturalidade para criar outros espaços de organização social, mas para isso é preciso produzir outro imaginário social em que se permita habitar outros modos de viver e de outros saberes. Diante disso, compreendemos ser importante destacar que existem dois vieses de interculturalidade: a funcional e a crítica (WALSH, 2013). A interculturalidade funcional integra a diferença constitutiva dos povos subalternizados e silenciados, mas as estruturas opressoras de poder permanecem estáveis. Nessa concepção, vemos que não há interesse em provocar fissuras no padrão imposto, ou seja, apenas se pretende suavizar os conflitos sociais. Para Walsh, a interculturalidade funcional “tiene por objetivo disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales que focalizan cuestiones socioidentitarias, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes” (2013, p. 152).

A interculturalidade funcional, dentro de uma lógica neoliberal, é tida como discurso oficial do Estado. Em contrapartida, a interculturali-

dade crítica rompe com estruturas sociais de poder que oprimem povos, culturas, saberes e epistemologias outras, pois, como afirma Paulo Freire “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (1987, p. 68). É uma proposta para toda a sociedade, posto que ela propõe questionar as estruturas hierárquicas sustentadas pela colonialidade.

Se trata de cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, orientación sexual, entre otros. Se parte de la afirmación de que la interculturalidad apunta para la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar aquellos que fueron históricamente considerados inferiores (WALSH, 2013, p. 152)<sup>29</sup>.

De acordo com Catherine Walsh, a interculturalidade crítica é uma proposta ética e política que se orienta pela construção de sociedades democráticas, em que se pretende articular igualdade e reconhecimento das diferenças culturais com o propósito de romper com a hegemonia monocultural, ao contrário da interculturalidade funcional que objetiva incluir comunidades quilombolas e indígenas no modelo de sociedade homogeneizante. Mignolo diz que a interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e projetos decoloniais. “A inter-cultura, na verdade, significa inter-epistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental (aymara, afros, ará-

---

<sup>29</sup> Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente considerados inferiores. (Tradução livre).

be-islâmicos, hindi, bambara, etc.) e ocidental (grego, latim, espanhol, alemão, inglês e português)” (MIGNOLO, 2008, p. 316).

O pensamento fronteiriço, a interculturalidade e a desobediência epistêmica são opções descoloniais, pois, “a opção decolonial demanda ser epistemicamente desobediente” (MIGNOLO, 2008, p. 323). Para visualizarmos o operar da colonialidade e nos despirmos do pensamento hegemônico, é necessário “aprender a desaprender, a fim de voltar a aprender” (MIGNOLO, 2008, p. 323). Para superar a colonialidade é preciso uma intervenção política e pedagógica. Por isso, acreditamos que pedagogia decolonial é condição essencial para essa intervenção. Ler um mundo outro e de uma forma outra com a pedagogia decolonial, uma vez que ela é necessária à politização da ação pedagógica. Nesse sentido, parte-se da ideia de uma práxis política, que tem como princípio fundamental, contrapor a geopolítica hegemônica monocultural, em detrimento de uma forma outra de pensar e trabalhar a educação, uma forma outra que dê visibilidade aos “corpos matáveis”<sup>30</sup>; que enfrente e transforme estruturas e instituições que regem suas práticas educativas e relações sociais em função da lógica epistêmica ocidental, da geração<sup>31</sup> dos corpos, controle do sexo, da sexualidade e seus recursos, a racialização do mundo, a manutenção e avivamento da colonialidade, enfim, uma forma outra que recupere o sentido de escola como um lugar onde se vai para aprender como decolonizar o pensamento, e não o seu contrário.

---

<sup>30</sup> Aqui dialogamos com o conceito de “necrobiopoder”, cunhado pela professora da UNB, Berenice Bento. Tive acesso a ele a partir de uma palestra que a referida professora ministrou no evento SIGESEX/2019, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em maio de 2019. Os corpos matáveis são aqueles que o Estado despreza, como negros, mulheres, gays, trans, lésbicas etc. A professora cunhou este termo-conceito a partir do diálogo com o “necropoder”, do filósofo africano Achille Mbembe e com o conceito de Biopoder, do filósofo Michel Foucault. Pode ser consultado o conceito de necrobiopoder no artigo de Berenice Bento, Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação?. Bento, B. Quem pode habitar o Estado-nação?. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 53, 2018.

<sup>31</sup> O sentido aqui entendido é o da atribuição de gênero [ou características de] a algo/alguém.



Mesmo acreditando que não há teoria, por mais elaborada que seja, que consiga dar conta da vida empírica, a nós nos parece que os princípios norteadores<sup>32</sup> do pensamento decolonial, pelo menos por ora, conseguem nos auxiliar a pensar e discutir questões complexas, como é o caso do gênero e de uma educação emancipadora, crítica, anti-machista, anti-sexista, anti-misógina e anti-patriarcal. A decolonialidade não pode salvar o mundo, isto é certo, aliás, nada nem ninguém vai conseguir essa proeza, não obstante, as discussões engendradas pelo coletivo modernidade/molonialidade se mostram afinadas com o que acreditamos ser o melhor para fomentar o pensamento e, quem sabe, tornar a sociedade um pouco menos inóspita para aquelxs que não atendem a padrões estabelecidos pelo poder hegemônico, porque a decolonialidade é “el proceso de superación y transcendencia de la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza, imprescindible para construir otro mundo relevante” (SILVA, 2013, p. 476).

---

<sup>32</sup> Já há pesquisadores sobre as temáticas do sul global que não fazem mais uso desse termo, por acreditarem se tratar de um termo colonial, isto é, o norte sempre ditando as regras para o restante do mundo. Talvez não seja fortuito que façamos uso da expressão “nortear” em situações corriqueiras do cotidiano, corroborando que a língua pode ser importante agente colonizadora.

## NOTA IV

### DE CASA PARA A ESCOLA...

*Quis se recriar  
Quis fantasiar  
No quarto de vestir  
Despiu-se do pudor  
Quis se adornar  
Quis se enfeitar  
Vestido e salto  
Enfim pra si tomou  
Se transformou  
Se arriscou  
Reinventou  
E gostou.*

Pitty

Grada Kilomba, uma das vozes mais atuantes do momento no que diz respeito aos estudos de gênero e racialização, argumenta na carta à edição brasileira de seu livro *Memórias da plantação*, acerca do caráter imperialista e colonial da língua portuguesa, uma vez que há inúmeras palavras que têm sua forma apenas no masculino e outras que limitam o gênero a uma questão de menino ou menina, obrigando a quem não se encaixa em uma dessas categorias a usar de recursos outros que assinalam ainda mais a marginalidade, como é o caso do uso do “X”, que, a princípio, para quem não está inteirado com tais recursos, crê se tratar de erros.

No original inglês, o termo *subject* não tem gênero. No entanto, a sua tradução corrente em português é reduzida ao gênero masculino – o sujeito – , sem permitir variações no gênero feminino – a sujeita – ou nos vários gêneros LGBTQIA+ - *xs sujetxs* – , que seriam identificadas como erros ortográficos. É importante compreender o que significa uma identidade não existir na sua própria língua, escrita ou falada, ou ser

identificada como um erro. Isto revela a problemática das relações de poder e violência na língua portuguesa, e a urgência de se encontrarem novas terminologias (KILOMBA, 2018, p. 15).

Uma das faces do imperialismo linguístico (na **Nota VI – O quem dos nomes**, vamos desenvolver essa questão com a profundidade que ela exige) é o binarismo e não há melhor lugar para ele se fazer presente que diante do anúncio de uma gravidez. Menino ou menina? Essa clássica pergunta diante do anúncio da maternidade e paternidade é nosso ponto de partida para pensar como a decolonialidade pode nos auxiliar a discutir gênero numa perspectiva educacional de casa para a escola, posto que a escola como espaço para formação de cidadãos e cidadãs não pode nem deve se ausentar de fomentar reflexões acerca de pautas tão relevantes, como é o caso do gênero. Ao contrário do que alguns pensam, a escola não quer ensinar seus alunxs a serem gays, mas discutir políticas sexuais e de gênero com o intuito de protegê-lxs contra violências diversas.

Voltando à pergunta em torno do sexo da criança, aparentemente se trata de uma pergunta ingênua, simples curiosidade, mas não o é, pois para esta pergunta espera-se apenas duas respostas: menino ou menina, definindo tudo acerca do ser que está prestes a encarar o mundo vasto mundo, como diria o poeta de sete faces, Carlos Drummond de Andrade. Essa pergunta despretensiosa, na verdade, constitui-se como uma pergunta-construção, que tem sido firmada desde o nascimento do indivíduo e consolidada por diversas instituições como família, escola e igreja. Nessa divisão sexual, diversas identidades, sexualidades e corpos são apagados, efeito de significações simbólicas e culturais sobre gênero e sexualidade. Em outras palavras, fruto da concepção conservadora e patriarcal que se tem de gênero.

Nessa aparente ingenuidade da pergunta-construção – menino ou menina – também se encerram outras dicotomias e estereótipos divulgados por aí e, lamentavelmente, ainda no contexto educacional e es-

colar, em que se dividem banheiros de meninos e banheiros de meninas, brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas, profissões de meninos e profissões de meninas. No caso particular das profissões, corrobora-se a antiga falácia de razão *versus* emoção ao julgar que meninas teriam mais habilidade e sensibilidade para exercerem determinadas profissões nas quais a emoção seria o sentimento mais solicitado; aos meninos, em contrapartida, caberiam as profissões “de homem”, cuja razão seria mais requisitada. Embora esse perverso e controverso sistema de classificação tenha sido confrontado, ainda existem algumas profissões que reforçam os estereótipos. Cabeleireiros e maquiadores, por exemplo, parecem ser – de acordo com a regra social – profissões de mulheres e gays. O enredo da colonialidade foi tão bem construído que até pessoas que se dizem possuir algum nível de entendimento no que diz respeito às questões do gênero, deixam-se cair na armadilha e não conseguem conter o espanto quando, por exemplo, encontram um cabeleireiro, maquiador hétero. No pensamento colonial, é como se eles estivessem fora do lugar.

Por mais que se diga o contrário, nas forças armadas também parece haver muito clara a existência de espaços para meninos e espaços para meninas. Os cargos de mais alta patente raramente têm mulheres como protagonistas. Em 2012, uma cena, no mínimo, constrangedora correu o mundo: um passageiro descontrolado, no aeroporto de Confins, em Belo Horizonte, recusou-se a voar quando soube que a piloto da aeronave era uma mulher. Nas universidades, nos cursos de Letras, o público ainda é majoritariamente feminino. Homem não pode ler poesia, vai que ele se emociona, né? Se todo o perigo do mundo estivesse na capacidade de nos emocionarmos com poesia, decerto, estaríamos salvos de uma hecatombe. Relações de opressão ocorrem em categoria de padrão global, sendo a escola um ambiente que valida essas relações sociais, portanto, a nós, cabe desconstruir esse modelo hierárquico, em que homens devem cumprir determinados papéis e mulheres, outros; promovendo uma igualdade independentemente do sexo, gênero, orientação, classe e raça.

Olhando para o cenário atual, percebemos que a escola ainda não está totalmente preparada para tratar com o público LGBTQIA+ e acaba sendo mais um espaço de aniquilamento das diferentes subjetividades de seu público, reafirmando práticas excludentes e discriminatórias. A colonialidade do gênero está presente não apenas no espaço escolar, mas também em todos os setores da sociedade, pois é pautada por uma construção social, histórica e cultural de um padrão dicotômico entre masculino/feminino, homem/mulher. Questionar a naturalização deste padrão hegemônico que impede a criança de gostar de brinquedos e cores não pensadas para o seu gênero é, sem dúvida, um exercício decolonial.

Não é somente uma questão central de opressão das mulheres, mas também de qualquer outra manifestação que não obedece ao padrão posto. Por isso, surge uma luta contra a repressão dos atos sexuais entre pessoas do mesmo sexo, por esses sujeitos serem excluídos, assediados e violentados. É interessante um olhar atento para esse cenário, pois reflete no convívio social, tal como, mostram os dados do GGB e do ONA destacados anteriormente. O contexto social não apenas define as representações hegemônicas, mas a partir delas estabelece a diferença, a hierarquia, a qualificação valorativa das identidades. A educação sexual precisa discutir como as marcas identitárias, atribuídas aos sujeitos, tornam alguns mais (ou menos) subordinados aos mecanismos de exclusão, sexismo, homofobia, discriminação e preconceito (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013, p. 81).

É pauta urgente implementar ações de combate a lesbo-gay-bi-transfobia desde quando começa a socialização extrafamiliar e, pelo fato de a escola ser um dos primeiros espaços de socialização das crianças, é condição irrestrita que os profissionais da educação (gestorxs e professorxs) estejam preparados para lidar com as diferentes subjetividades e criar um espaço mútuo de respeito e solidariedade entre xs crianças-alunxs. Os dados de muitos relatórios são alarmantes e denunciam o cenário da si-

tuação de LGBTQIA+ em países colonizados e, com maior ênfase, no cenário educacional. Com isso, podemos inferir que nossas crianças, desde a primeira fase de crescimento e desenvolvimento estão sujeitas a diversas formas de violência se sinalizarem em seus corpos miúdos algum tipo de diferença, isto é, a prática de algo não esperada socialmente para o seu gênero. A violência lesbo-gay-bi-transfóbica está amparada em crenças, atitudes e valores marcados pela colonialidade, ou seja, existem concepções e premissas que são carregadas e internalizadas sócio e culturalmente ao longo dos tempos. Nesse contexto, a escola legítima e educa para um modelo sexual conservador. Orientação sexual e identidade de gênero são termos ainda não bem compreendidos pela sociedade. Esses conceitos são tratados como opção e/ou confusão de identidade. Sendo assim, a temática encontra resistência de inserção e diálogo nos cenários educacionais e acaba por ser motivo de assédio, injúria e violência para as pessoas que se identificam com a comunidade LGBTQIA+.

É importante que se diga que, às vezes, a escola e, por conseguinte, seu corpo docente, se silenciam diante das diferenças, não por serem coniventes com os discursos de colonialidade do gênero, mas por puro despreparo para lidar com o assunto. Por isso é urgente promover a capacitação em gênero e sexualidade para os profissionais que estão nas escolas. É urgente porque estudantxs que frequentam as escolas têm acesso a diversos artefatos culturais, nos quais, também aprendem, interagem e produzem conhecimentos, como exemplo: computadores, televisão, aparelhos de celular, redes sociais. Esses elementos podem incitar o preconceito, o ódio, a violência às diversidades, por isso, xs educadorxs devem estar preparados para serem capazes de promover a criticidade para que xs estudantxs possam filtrar informações, aprender a questioná-las, a fim de não legitimar estigmas coloniais.

Gestoras/es e educadoras/es não enfrentam aquilo que não enxergam e não conhecem. Se não enxergam, é como se o problema não existisse. Porém há,

nas escolas, jovens que não se encaixam nas normas sociais vigentes quanto à sexualidade e ao gênero, e estudantes que vêm de famílias homoparentais e são submetidas/os à discriminação e ao desrespeito (BRASIL, 2011, p. 79).

No ensino superior, cursos de formação de professores devem estar atentos a promover disciplinas, cursos, oficinas e atividades voltadas a sensibilizações desses sujeitos, tal como, também deve implementar de forma transdisciplinar a formação continuada desses profissionais a respeito dos temas mencionados aqui. Esta formação deve contribuir para a superação de situações de preconceito e de exclusão, que promova a análise e criticidade a materiais pedagógicos, tais como, o livro didático que apresentam e podem estar ainda propagando concepções ideológicas tradicionais em imagens e discursos.

É decretar uma crítica da opressão de gênero, racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir ↔ resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão (LUGONES, 2014, p .940).

O cenário tem nos mostrado que o ambiente escolar tem sido hostil e propagador de exclusão e de apagamento de diferenças, por isso, fazem-se necessárias políticas públicas de informação e formação aos educadores, ademais de envolver os familiares dxs studentxs. O pensamento fundamentalista religioso tem atuado de forma a precarizar ou excluir o debate acerca de sexualidade e gênero, não apenas nas escolas, mas em diferentes setores sociais, promovendo desta forma o aumento da violência entre os grupos marginalizados socialmente. Desta forma, acreditamos que uma pedagogia da sexualidade e do gênero seja capaz de erradicar a lesbo-gay-bi-transfobia e considerar que corpos, culturas e produções de conhecimentos habitem o mesmo espaço.

As piadas homofóbicas, comuns em espaços escolares e de trabalho, são engraçadas para quem detém a narrativa. As exposições de programas de humor, seja pela TV, canais de *You Tube*, redes sociais ou outras redes midiáticas que jocosamente se divertem à custa de pessoas não heterossexuais. É considerado entretenimento assistir às drags, trans e bixas cantarem e dançarem; é divertido ver personagem negrx umbandista ser possuído por gays ou lésbicas, sem contar as pessoas cis que assumem um personagem não heterossexual para tornar os encontros em família divertidos. O humor cáustico tem tantas outras extensões que parece ser divertido estuprar a lésbica, espancar o gay, ridicularizar o bissexual, se satisfazer com a trans altas horas da noite e depois desprezá-la diante da sociedade.

Com esses e tantos outros relatos, fica evidente o fato da reprodução destes compartimentos, não somente no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo. Somam-se a isso o uso de palavras, de gestos, juízo de valor para o exercício discriminatório daqueles sujeitos mencionados anteriormente. Por ser um espaço despreparado no tocante à narrativa dos estudos de gênero e sexualidade, a escola pode favorecer a LGBTQIAfobia. Esse despreparo pode fazer com que professorxs e gestorxs não repudiem as piadas de mau gosto, os insultos, as injúrias. A aceitação dessas hostilidades no interior da instituição escolar pode transmitir a sensação de normalidade à ridicularização de determinadxs alunxs.

A família é uma instituição autorizada pelo *CIS*tema moderno/colonial a resguardar e garantir as normas de gênero, sexo e sexualidade de seus integrantes, de tal forma e tanto que tem licença para privar os corpos da dissidência e instaurar como norma a heteronormatividade. O efeito imediato é o alto nível de medo/insegurança de uma pessoa ao declarar sua orientação sexual à família, até porque a LGBTQIAfobia começa em casa. A família é instauradora do armário entre quatro paredes.

A discriminação e a violência podem ser minimizadas quando o agressor percebe que a vítima possui apoio, que não raro é negado



pela família, a qual exerce seu papel de guardiã da sexualidade, e tão somente apresenta o mesmo comportamento hostil e de animosidade percebidos na sociedade. Há também casos em que os progenitores ou responsáveis por menores, com receio de expô-los a situações ameaçadoras, tentam maquiatar/ocultar a orientação sexual deles, por conseguinte, gerando discriminação e violência.

Dessa forma, compreendemos que para ajudar é necessário buscar entender, por exemplo, o que é a diversidade sexual; o que é identidade de gênero; os significados de gênero, sexo, sexualidades, homossexualidades, transexualidades, para assim, poder exercer a necessária empatia em relação ao oprimido e então poder ajudá-lo. Entre as muitas reflexões desenvolvidas pelo Coletivo de Pesquisa e Estudos em Literatura e Gênero Federico García Lorca, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, uma das mais frequentes é insistir na necessidade de que uma forma de ajudar a combater a homofobia é a de informar e alfabetizar as pessoas no que se refere aos temas: gênero, sexualidade e identidade de gênero. Assim, acreditamos que se faz necessário explicar e/ou demonstrar o quão nocivas são as ações violentas e ainda aludir que discriminação por orientação sexual e identidade de gênero é crime.

A luta, às vezes, é inglória quando nos damos conta de que há profissionais da educação que apresentam, de uma forma ou de outra, certa aversão a pessoas não heteronormativas. Comportamento grave, uma vez que a profissão docente deve estabelecer relação com a pluralidade cultural, social, de gênero, entre outros. Assim, de forma consciente ou não, além de o livro didático ser um grande agente de manutenção do sistema colonial/moderno/capitalista, professorxs e estudantes também expressam sua posição em relação ao gênero, à sexualidade, à raça, à etnia, à classe e à religião nem sempre com acolhimento e respeito.

Louro, entre tantxs pesquisadorxs, vê que o livro didático de qualquer disciplina ainda reproduz o comportamento heteronormativo da

sociedade. A pesquisadora Deise Maria Xavier de Barros Souza<sup>33</sup>, em sua pesquisa de doutorado constatou, nos livros de matemática, várias ocorrências heteronormativas. Em alguns de seus artigos trouxe análises de dados de seu estudo, dentre as quais aponta questões de gênero no par binário masculino e feminino a serviço da normatização do gênero e da sexualidade. Além disso, enfatiza que tanto a escola, como o currículo e o conhecimento matemático são lugares discursivos de repetição de representações heteronormativas de gênero, conforme se pode ver na figura abaixo extraída de um de seus artigos.

**Figura 1** - Pares possíveis

Figura 3 – Pares possíveis.

5 No Dia das Crianças será apresentada na escola a peça João e Maria. Pedro, Jorge, Vera, Laura e Livia querem participar.



Pedro      Jorge      Vera      Laura      Livia

a) Para descobrir os pares possíveis para fazer o papel de João e de Maria na peça, recorte e cole as peças da página 229 para completar o quadro.

	 Vera	 Laura	 Livia
 Pedro			
 Jorge			

Fonte: Lasinskas et al (2016, p. 179).

Fonte: Lasinskas *et al*, 2016, p.179 *apud* Souza & Silva, 2017, p. 387

<sup>33</sup> A pesquisadora não pôde concluir sua pesquisa, pois faleceu em 2018 subitamente.

É possível notar, no quadro, que Pedro, Jorge, Vera, Laura e Lívia se interessam em participar da peça e, por meio de artefatos metodológicos, o livro didático direciona identidades para Vera, Laura e Lívia como femininas e Pedro e Jorge como masculinas. Nas palavras de Deise, é um artefato de uma verdade heterossexual em que o currículo de matemática passa a reproduzir uma resposta correta: seis possibilidades. É induzida como verdade a ideia de casal heteronormativo que exclui a possibilidade de outras constituições de casais.

Quando professorxs entendem o significado de diversidade sexual e LGBTQIAfobia, podem auxiliar na des-construção de preconceitos, discriminações e combater as violências manifestadas nas unidades de ensino da educação básica. Quando não há entendimento acerca dessas temáticas, xs professorxs podem contribuir para o silenciamento e a negação de identidades sexuais e de gênero, e se não se dispuserem a buscar o entendimento, tendem a presenciar, calados, a frequência de insultos e diversas manifestações de preconceito no ambiente escolar, ou seja, a escola, mesmo sem querer, pode validar a violência física ou psicológica sofrida em casa. Uma saída talvez fosse a produção de materiais didáticos específicos, como se tentou fazer com o caderno *Escola sem homofobia*, ainda abafado em seu nascedouro, conforme veremos na *Nota V – Parece, mas não é*.

## NOTA V

### PARECE, MAS NÃO É...

*Nunca vi rastro de cobra  
Nem couro de lobisomem  
Se correr o bicho pega  
Se ficar o bicho come  
Porque eu sou é home'  
Menino eu sou é home'  
E como sou  
Eu sou homem com H  
E com H sou muito home'  
Se você quer duvidar  
Olhe bem pelo meu nome  
Já tô quase namorando  
Namorando prá casar.*

**Ney Matogrosso**

*Que as mentiras alheias não confundam as nossas verdades,  
mesmo que as mentiras e as verdades sejam impermanentes.*

**Caio Fernando Abreu**

No cotidiano, ouvimos frequentemente a expressão – parece, mas não é – quando nos referimos a coisas e acontecimentos que, a princípio, nos levam a um caminho, quando, na verdade, trata-se de outro. Poderíamos dizer que essa expressão trivial em termos teóricos discursivos é o que Foucault chamou de efeitos de verdade, ou seja, determinados discursos que são construídos de forma tão elaborada, por inúmeros motivos, que mesmo não sendo verdade, acabam por passar como verdade. Joseph Goebbels, ministro do governo de Hitler, dizia que uma mentira contada muitas vezes tendia a se tornar verdade. Os efeitos de verdade legitimados por instâncias de poder operam e funcionam como se fossem discursos verdadeiros, como foi o caso do caderno *Escola sem homofobia* usado como

mote de campanha presidencial das eleições de 2018 no Brasil. O caderno da maneira como foi colocado na mídia, nunca existiu, uma vez que não chegou a nenhuma escola do país, no entanto, como efeito de verdade ele existiu e foi motivo de muita polêmica durante a campanha eleitoral de 2018, produzindo efeitos de poder nocivos à sociedade já tão carregada das tintas de preconceitos de toda ordem.

A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade. Esse regime não é simplesmente ideológico ou superestrutural; foi uma condição de formação e desenvolvimento do capitalismo. E ele que, com algumas modificações, funciona na maior parte dos países socialistas (deixo em aberto a questão da China, que não conheço). O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a “consciência” das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade. Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento. Em suma, a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou a ideologia; é a própria verdade (FOUCAULT, 2014, p. 17).

Em 2004, o Governo Federal produziu um material que, apesar de nunca ter chegado às escolas, os efeitos de verdade produzidos com ele foram tão potentes que o fizeram “existir”, sem nunca ter existido de fato, ou seja, como material nas escolas, nas mãos de alunos e alunas, de

professores e professoras. Falamos do polêmico kit *Escola sem homofobia*, popularmente nomeado de forma depreciativa de “kit gay”. A produção do caderno foi uma tentativa frustrada de levar às escolas um discurso mais abrangente no que diz respeito às várias discriminações de gênero, um material produzido como parte de um programa de combate à violência e à discriminação contra as pessoas LGBTQIA+ e de promoção da cidadania homossexual. Afirma o Conselho Nacional de Combate à Discriminação que um dos objetivos centrais desse programa é: “a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos. Buscamos a atitude positiva de sermos firmes e sinceros e não aceitarmos nenhum ato de discriminação e adotarmos um “não à violência” como bandeira de luta de Combate à Discriminação contra Homossexuais” (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004, p. 7).

O documento também aborda em seu conteúdo as dificuldades que a travesti encontra para garantir sua inclusão na sociedade como pessoa e não como aberração ou uma figura alegórica que existe para divertir outras pessoas. “A família [...] não aceita e o garoto é expulso de casa. O único meio de vida é a prostituição. Costumo comparar a travesti a uma ilha, só que ao invés de estar cercada de água por todos os lados está cercada pela violência” (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004, p. 8).

De acordo com o documento, o Programa “Brasil Sem Homofobia” possui alguns princípios básicos para a alfabetização da escola no assunto gênero.

1. A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias.

2. A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, com a garantia de que o Governo Brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e o segmento GLTB em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta.

3. A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004, p.12).

O Projeto *Escola Sem Homofobia*<sup>34</sup> foi financiado pelo Ministério da Educação por meio de recursos adquiridos pela Emenda Parlamentar da Comissão de Legislação Participativa e ocorreu em ação colaborativa com a ABGLT, Pathfinder do Brasil, ECOS – Comunicação em Sexualidade<sup>35</sup>, Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva e com a orientação técnica da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Em nota oficial, consta o ponto que o projeto estava propondo mudar, pois, a partir de embasamento em pesquisas e dados, foi constatada a presença forte e marcante da homofobia na sociedade e no ambiente escolar (Brasil, 2010).

---

<sup>34</sup> Brasil. Ministério Público Federal. *Nota Oficial sobre o Projeto Escola sem Homofobia*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informacao-e-comunicacao/eventos/direitos-sexuais-e-reprodutivos/audiencia-publica-avaliacao-programas-federais-respeito-diversidade-sexual-nas-escolas/projeto-escola-sem-homofobia/nota-oficial-sobre-o-projeto-escola-sem-homofobia/view> Acesso em: 22 maio 2020.

<sup>35</sup> A ECOS possui diversos materiais, dentre eles, ela produz vídeos e DVDs educativos sobre: Sexualidade, Saúde Reprodutiva, Prevenção às DST/Aids, Direitos, Relações Familiares, Prevenção ao Uso Indevido de Drogas e à Violência de Gênero. ECOS. *Materiais Educativos*. Disponível em: <https://www.ecos.org.br/videos> Acesso em: 22 maio 2020.

A pesquisa intitulada “Juventudes e Sexualidade”, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no ano 2000 e publicada em 2004, foi aplicada em 241 escolas públicas e privadas em 14 capitais brasileiras. Segundo resultados da pesquisa, 39,6% dos estudantes masculinos não gostariam de ter um colega de classe homossexual, 35,2% dos pais não gostariam que seus filhos tivessem um colega de classe homossexual, e 60% das (os) professoras (es) afirmaram não ter conhecimento o suficiente para lidar com a questão da homossexualidade na sala de aula.

O estudo “Revelando Tramas, Descobrimdo Segredos: Violência e Convivência nas Escolas”, publicado em 2009 pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana, baseada em uma amostra de 10 mil estudantes e 1.500 professores(as) do Distrito Federal, e apontou que 63,1% dos entrevistados alegaram já ter visto pessoas que são (ou são tidas como) homossexuais sofrerem preconceito; mais da metade dos/das professores(as) afirmam já ter presenciado cenas discriminatórias contra homossexuais nas escolas; e 44,4% dos meninos e 15% das meninas afirmaram que não gostariam de ter colega homossexual na sala de aula (BRASIL, 2010, s.n.).

O material *Escola sem Homofobia* é composto por um caderno, 6 boletins denominados *boleshs* e 3 mídias audiovisuais denominadas: “Medo de quê?”, “Boneca na Mochila” e “Torpedo” e seus respectivos guias. Também compõem o material um cartaz e uma carta de apresentação. O caderno é estruturado em três capítulos: a) Desfazendo a confusão; b) Retratos da homofobia na escola c) A diversidade sexual na escola.

A parte denominada *Desfazendo a confusão* apresenta e discute o conceito de gênero e a forma como os conteúdos das disciplinas escolares transmitem os modos de pensar, sentir e agir considerados apropriados ao sexo masculino e ao feminino, com adequações de contraposição de um



ao outro. Além disso, destaca a necessidade de conhecer alguns conceitos importantes para entender a diversidade sexual. Assim, propõe esclarecer dúvidas do senso comum e conceitos empregados equivocadamente sobre a identidade de gênero e a orientação sexual. Aborda a necessidade de atentar a informações e conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar e nos livros didáticos, a importância de falar do assunto como forma de enfrentamento ao preconceito e à discriminação contra a mulher e LGBTQIA+.

*Retratos da homofobia na escola* tem como propósito desvelar e desconstruir a homofobia no cotidiano escolar; explora conceitos que possibilitam discutir e compreender as sutilezas dos estereótipos criados em torno da LGBTQIA+; demonstra como o silêncio diante de manifestações homofóbicas pode conduzir a agressões e violências de toda natureza. Estimula a elaboração de um currículo que permita adotar a transversalidade como possibilidade de incluir, entre os temas sociais relevantes, o enfrentamento da discriminação e da violência decorrentes dos preconceitos relativos ao gênero e à orientação sexual. Destaca também, a importância de discussões acerca das práticas escolares, tais como, o currículo, em que subjazem conceitos dogmáticos, especulativos e naturalizados sobre a orientação sexual, seja por meio da linguagem utilizada no cotidiano do ambiente escolar ou da forma em que os conhecimentos são oferecidos nos livros didáticos e nas disciplinas curriculares, assim como na organização dos espaços da escola.

Já a seção intitulada “*A diversidade sexual na escola*” apresenta como proposta contribuir com reflexões e sugestões de atividades para a elaboração de planos de ação voltados a Projetos Político-Pedagógicos que contemplem o enfrentamento da homofobia na escola. Nesse sentido, o documento expõe apresentações conceituais e metodológicas, a fim de contribuir com um debate sério acerca do tema e repensar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, tais como rotinas escolares e formas de convívio social que operam como dispositivos pedagógicos de gênero e sexualidade que reproduzem a homofobia. Esse rico e educativo mate-

rial não chegou às escolas, como era a intenção de seus idealizadores. A não veiculação do material e a resistência de conservadores evidenciam a presença da colonialidade de gênero em toda sua perversidade.

É importante notar que o material em questão adquire relevância política, porque é um veículo que possibilita reflexões sobre preconceito e discriminação contra LGBTQIA+, e ainda pode ser um recurso que rompe com o sistema heterossexual, o qual, por exemplo, não considera lésbica ser mulher, gay ser homem porque estão fora da economia política da heterossexualidade (HARAWAY, 2004). Nesse sentido, a colonialidade do ser pode ser lucidamente apresentada quando se menciona que “ser um sujeito no sentido ocidental significava reconstituir as mulheres fora das relações de reificação (como presente, mercadoria, objeto de desejo) e apropriação (de bebês, sexo, serviços)” (HARAWAY, 2004, p. 226). Na categoria mulheres temos transexuais, transgêneros, lésbicas e qualquer pessoa que se identifique com o gênero.

A mídia teve papel importante no fomento à discussão em torno da produção e distribuição do *caderno Escola sem homofobia*, pois políticos que manifestavam repúdio ao projeto recorreram ao apelo midiático para mobilizar a sociedade civil com objetivo de impedir o desenvolvimento do projeto. É imprescindível destacar que o discurso empregado era de que o Governo Federal, por meio do *caderno*, poderia incentivar práticas homoafetivas. Parece cômica a repercussão desse discurso, mas não é, porque a lógica colonial reside na sociedade civil e tem maior afinco com a mobilização de informações de cunho *fake news*<sup>36</sup>. Em 2011, “após

---

<sup>36</sup> *Fake news* é um termo em inglês e é usado para referir-se a falsas informações divulgadas, principalmente, em redes sociais. De acordo com Rafael Batista via Mundo Educação, “apesar de parecer recente, o termo *fake news*, ou notícia falsa, em português, é mais antigo do que aparenta. Segundo o dicionário *Merriam-Webster*, essa expressão é usada desde o final do século XIX. O termo é em inglês, mas se tornou popular em todo o mundo para denominar informações falsas que são publicadas, principalmente, em redes sociais”. Mundo educação. *Fake News*. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/curiosidades/fake-news.htm>. Acesso em: 30 mai. 2020.

pressão de setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional, o material foi engavetado pelo governo<sup>37</sup> (NOVA ESCOLA, 2015). Apesar da não distribuição do material, não podemos deixar de comentar que acreditávamos que o conteúdo nele vinculado poderia contribuir para a alfabetização no assunto gênero. Mas é claro que não basta distribuir um material. Outras frentes de alfabetização de gênero precisariam ser acionadas, sobretudo, no que diz respeito à formação de professores e de professoras. Lamentavelmente houve articulações político-ideológicas para a interrupção do projeto em relação à distribuição do caderno *Escola Sem Homofobia* e as escolas foram privadas de receber um material que poderia ser um importante parceiro na luta contra as discriminações de gênero.

Mesmo não tendo sido enviado às escolas, ficamos interessadxs em saber o que poderia ter acontecido se o material tivesse sido distribuído como era o projeto inicial, assim, em conversa informal com professorxs de escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul, indagamos acerca do caderno *Escola sem homofobia*. Todxs sabiam de sua existência, mas nunca haviam visto o material, então, mostramos a elxs<sup>38</sup> o verdadeiro. Falamos verdadeiro, porque num engenhoso jogo de efeito de verdade, muitos o conheciam em sua forma depreciativa – o kit gay. As reações foram bastante diversificadas. Alguns/algumas revelaram desconhecer o assunto. Percebemos isso pelas respostas dadas pelos profissionais: alguns/algumas desconheciam termos como interseccionalidade, acreditavam que gênero e sexo são sinônimos, alguns/algumas, inclusive, viram o material de forma negativa ao entender a existência de gênero além de masculino e feminino; outrxs acreditavam que sexualidade é o ato sexual. Não viam problemas em piadas homofóbicas e as justificavam como questão cultural.

---

<sup>37</sup> Nova escola. *Uma análise do caderno Escola sem Homofobia*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1579/uma-analise-do-caderno-escola-sem-homofobia> Acesso em: 10 jun. 2020.

<sup>38</sup> Como se trata de conversa informal, nos reservamos o direito de não citar nomes das pessoas com quem conversamos nem das escolas onde trabalham.

Louro (2000) observa que trazer essas questões para a sala de aula é um ato político e, nem sempre, de fácil decisão, posto que ainda vigoram discursos bastante refratários ao papel da escola na formação sexual de seus/suas alunxs.

juntamente com a análise de por que a sexualidade é tão difícil de ser discutida no conteúdo escolar, deve também haver uma disposição de parte das professoras para desenvolver sua própria coragem política, numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade. Isso significa que a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público (LOURO, 2000, p. 110-111).

A partir de falas dxs professorxs com os quais conversamos informalmente sobre o material *Escola sem homofobia* e gênero na escola, foi possível perceber que alguns delxs viram com tristeza a não veiculação do material depois de termos conversado sobre o verdadeiro conteúdo do *caderno*. Walter Mignolo argumenta que, “o conhecimento é criado e é transformado de acordo com desejos e necessidades particulares assim como em resposta a exigências institucionais” (MIGNOLO, 2017, p. 24). No entanto, as exigências institucionais não podem nem devem caminhar na contramão de uma educação humanista e uma educação humanista pressupõe acolhimento às diversidades, sem a necessidade de criar mecanismos de distorção das verdades, como foi o caso do material elaborado em 2004 e que muito poderia ter contribuído para uma alfabetização em gênero nas escolas de todo país. Retomemos mais um excerto do *caderno Escola sem homofobia*, em que fica muita clara a proposta de fomentar um espaço de formação dos professorxs e de todo corpo educacional das escolas, a fim de mostrar à sociedade que educação é muito mais que ensinar conteúdos, como alguns acreditam.

Incentivar debates e críticas sem medo de sanções negativas por opinar e defender posturas contrárias. A escola pública como um espaço laico e democrático da diversidade deve, em seu bojo, atentar para ações de diálogo entre as diferenças, de produção coletiva, de respeito à singularidade de cada uma/um, de desenvolvimento da autonomia, para que os sujeitos criem e recriem seus significados (BRASIL, 2011, p.15).

A orientação sexual não tem nada a ver com escolha, pois ela é a materialização da subjetividade/desejo, independe da consciência. Além do mais, não se aprende a ser *gay*, lésbica, *bi* tampouco se é forçosamente ensinado a ser heterossexual (apesar de os arautos da “cura *gay*” acreditarem em outra coisa) Em outros termos, não se escolhe ser heterossexual, como também não é possível a escolha da homossexualidade. Não se trata de escolha, mas de uma condição da pessoa, por isso que o uso da expressão “orientação sexual”, por ora, atende aos estudiosos do gênero.

Ao atribuir um gênero, espera-se que a pessoa corresponda aos atributos daquele gênero, ou seja, homem=masculino, mulher=feminino.

Durante muito tempo, os homossexuais masculinos foram “identificados” (muitas vezes até por eles próprios) por seus trejeitos considerados “femininos”; pode-se dizer o mesmo em relação às lésbicas, por seu comportamento visto como “masculinizado”. Assim como eles/as, travestis e pessoas transexuais permaneceram incompreendidas/os e eram duramente tratadas/os com desprezo, abuso e violência por não se encaixarem na heteronormatividade.

Atualmente, em função de todos os questionamentos, transformações e conquistas relativos a **o que é ser homem e/ou mulher**, que abrangem desde a cultura popular até o saber científico, as fronteiras começam a ficar menos nítidas e, conseqüentemente, o mundo a tornar-se mais arejado (BRASIL, 2011, p. 30).

Na mesma lógica, Louro destaca que conseqüentemente, “todos os sujeitos e comportamentos que não se ‘enquadrem’ dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios”. (LOURO, 1993, p. 76) A identidade é uma produção discursiva que perpassa diferentes marcadores sociais, seja étnico-racial, gênero, sexualidade, classe e territorialidade. Ela é um marcador para si próprio e para a sociedade. Em outras palavras, declarar uma identidade é um ato político. Por exemplo, declarar-se gay é admitir um estilo de vida e integrar-se a uma comunidade; é fugir das amarras e armadilhas muitas que delimitam o ser; é caminhar pela margem fronteira. Além disso, ser gay, lésbica, trans, bi, não anula outras identidades como ser brasileirx, negrx, indígena, assalariadx, ou melhor, não anula outros caracteres do ser.

É bom que se esclareça que nenhum movimento ligado aos estudos do gênero exerce qualquer tipo de pressão sobre as pessoas para que elas publicizem sua orientação sexual, no entanto, quando a pessoa decide sair do armário, não podemos ignorar que nessa atitude há, em certa medida, um ato político e/ou de resistência. Mas, ao mesmo tempo em que a decisão por publicizar a orientação sexual se revela como ato político e/ou de resistência, pode trazer sérios riscos à integridade física e moral da pessoa, uma vez que desperta a reação de uma sociedade perversa, cuja estrutura encontra-se respaldada pelo patriarcado e pelos princípios do conservadorismo, logo, não dão conta de conviver com os ditos “anormais”. As narrativas agressivas que advêm por parte desses arautos da moral e dos bons costumes, às vezes, conseguem fazer com que as pessoas de orientação sexual não hegemônica internalizem a fala do outro e passam a acreditar que, de fato, seu corpo é abjeto, destruindo por completo a autoestima do sujeito, sua circulação nos espaços públicos (escola, universidade, shoppings, praças, parques, etc.) e privados (o ambiente familiar, que reserva o “quartinho da bicha”). Dá claramente para entender porque muitos membros da comunidade LGBTQIA+ sofrem com problemas de autoestima, pois narrativas a exemplo de: “Trato o gay como se ele fosse um ser humano

normal”, revelam, em sua estrutura, crueldade e desprezo. Nesta perspectiva, sobre a negação da humanidade ao sujeito não hegemônico, Djamilia Ribeiro em seu “Solidão institucional” (2018) afirma que declarações como a “tia da limpeza” e a “tia do café” são expressões que objetificam essas pessoas, configurando em mais um exemplo da pseudocordialidade discursiva, pois o que está implícito na ordem do discurso é tornar invisíveis aquelas pessoas que desenvolvem trabalhos ligados à função doméstica.

Cotidianamente ouvem-se docentes se queixarem da falta de apoio para lidarem com temas diversos na sala de aula e, que quando há, são abordados de uma forma superficial. Diante disso, percebe-se também a ausência de materiais e projetos específicos para tratar da diversidade sexual e de ações de combate à LGBTQIAfobia. O material que poderia ser um grande aliado foi rechaçado. Membros mais conservadores da sociedade, pautados por uma perspectiva machista, homofóbica, sexista, patriarcal, etc... fizeram pressão para que o governo suspendesse a distribuição do material *Escola Sem Homofobia* em âmbito nacional quando, movidos por intenções duvidosas, disseminaram *fake news* e renomearam o material como *kit gay*. Assim, quem não se informou acerca do real conteúdo do documento passou a acreditar que esse tinha por propósito incentivar a homossexualidade, a pedofilia e a promiscuidade nas escolas brasileiras.

Ao falar de família, deve-se ter em conta que “arranjos familiares se multiplicam e se modificam” (LOURO, 2000, p. 5). Aliás, os arranjos familiares, nos dias atuais, são tão diversos que também são compostos por dois pais, duas mães, mãe solo, pai solo, sem contar que as mulheres são majoritariamente chefes de família no Brasil. Seria essa a família tradicional brasileira que o material desrespeita?

Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. A atribuição da dife-

rença é sempre historicamente contingente — ela é dependente de uma situação e de um momento particulares (LOURO, 1997, p. 49-50).

Mas o que de fato significa a ameaça deste material *Escola Sem Homofobia* para esse modelo padrão de família (pai, mãe e filhos heterossexuais)? Louro destaca que desde os idos da década de 70 e 80 já vem sendo anunciado esse tipo de reação, segundo a qual a “Nova Direita identificando o ‘declínio da família’, o feminismo e a nova militância homossexual como potentes símbolos do declínio nacional” (LOURO, 2000, p.38).

Ainda em relação ao fato de se questionar qual moralidade tem sido infringida e o motivo pelo interesse exacerbado pelos comportamentos sexuais do corpo humano, Louro argumenta que

[..] uma série de preocupações diferentes, mas relacionadas: as relações entre homens e mulheres; o problema do desvio sexual; a questão da família e de outros relacionamentos; as relações entre adultos e crianças; a questão da diferença, seja de classe, gênero ou raça. Cada uma dessas tem uma longa história, mas nos últimos duzentos anos elas se tornaram preocupações centrais, frequentemente se centrando ao redor de questões sexuais. Elas ilustram o poder da crença de que os debates sobre a sexualidade são debates sobre a natureza da sociedade: tal sexo, tal sociedade (LOURO, 2000, p.38).

É possível inferir que a ameaça está na importância simbólica desse material para as classes subalternizadas e marginalizadas, a qual tem o “poder” de destronar o “poder vigente”. O Estado é um macho opressor, assassino, estuprador, violento e seu poder opera em sistema moderno/colonial, que vem massacrando, com seus tentáculos, no mínimo quatro eixos relacionados, a saber: gênero, sexualidade, raça e classe. Não podemos deixar de ver essa intersecção, pois “No está provocada solamente por la separación categorial de raza, género, clase y sexualidad, separa-



ción que no nos deja ver la violencia claramente. No se trata solamente de una cuestión de ceguera epistemológica cuyo origen radica en una separación categorial” (MIGNOLO *et al.*, 2014, p. 14)<sup>39</sup>.

O fato mais surpreendente não é a reação de uma sociedade alienada à colonialidade, mas como educadorxs e gestorxs não tiveram a curiosidade de conhecer o material antes de lançar um posicionamento contra ou a favor. Uma comunidade da qual se espera uma criticidade político-social, sobretudo, no tocante a um material que poderia auxiliar em diversas situações o cotidiano escolar relacionadas à diversidade sexual.

É estranho o posicionamento de alguns órgãos da sociedade contra políticas de combates à discriminação e à violência por LGBTQIA-fobia, uma vez que o artigo 5º da Lei 8.069/90 dispõe que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Lei 8.069/90 de 13 de julho de 1990).

Este material poderia auxiliar as demandas dxs studentxs no que concerne ao direito à vida, à manifestação sexual, ao direito de ser respeitadx, já que os profissionais da educação nem sempre estão dispostos a mediar certas situações e acabam por anular o diálogo. Por isso, faz-se necessária a implementação de políticas para a produção de materiais didáticos – tal como o livro didático – cujas imagens e textos representam um único posicionamento de sexualidade e de gênero, rechaçando a pluralidade dxs studentxs.

Não obstante, a escola deve respeitar constitucionalmente a laicidade e se abster de esferas religiosas sobre o educar, ação que pode assumir

---

<sup>39</sup> No está provocada somente pela separação de categoria de raça, gênero, classe e sexualidade, separação que não nos deixa ver a claramente a violência. Não se trata somente de uma questão de ceguera epistemológica cuja origem radica numa separação de categoria. (Tradução livre).

uma forma de tortura ou de assédio às crianças. Esses debates devem ser considerados nas aulas, em reuniões pedagógicas, em formações continuadas, na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

Há diversos dilemas enfrentados na escola pela comunidade LGBTQIA+, tal como o nome social, cuja aceitação ainda não faz parte, na íntegra, no ambiente escolar. A escola, até este momento, representa um paradigma dicotomizado, pois os sanitários são binários, caracterizados por gêneros, considerando apenas o sexo biológico: masculino e feminino, os jogos e brincadeiras também são sexistas, tal perspectiva pode causar constrangimento a quem não se percebe como um sujeito binário.

Os indivíduos LGBT são submetidos a isolamento social, zombaria e agressões por parte de seus colegas. O ambiente escolar, assim, se torna tão opressor, que o indivíduo transgênero se sente expulso do ambiente, o que culmina no abandono escolar. Em vez de serem tipificados como “evasão”, esses casos deveriam ser classificados como “expulsão”, pois são frutos de omissões da pedagogia escolar alinhada às normas de gênero hegemônicas (BENTO, 2001, p. 553).

O decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016, assinado, na época, pela presidenta Dilma Rousseff, dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas trans no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. O documento entende nome social por “designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida” (BRASIL, 2016). Além disso, a portaria do MEC, publicada em 18 de janeiro de 2017, acrescenta o direito ao nome social nas listas de chamadas na Educação Básica e, quando se tratar de alunos menores de 18 anos, é exigida uma declaração assinada pelos pais. No entanto, o nome social é “confundido” com apelido e diversas escolas fazem matrículas de estudantes e utilizam o apelido como nome social, o que contraria o decreto aqui mencionado e, mais uma vez, instaura um apagamento pela colonialidade do ser.

A escola precisa discutir o quem dos nomes e, sem dúvida, o caderno *Escola sem homofobia* teria contribuído para pensar essa questão, não fosse a falta de cuidado de alguns e algumas com x outrx ao impedir a circulação desse material. Talvez não fizesse o preconceito desaparecer da instituição escolar, mas teria sido muito importante para re-pensar as subjetividades outras. Neste sentido, Derrida, no texto *Da hospitalidade*, argumenta acerca da impossibilidade de se oferecer a hospitalidade incondicional, assim como conferir perdão ao que é imperdoável, mas o filósofo nos dá uma ponta de esperança ao dizer que o impossível não pode e nem deve ser razão para que desistamos de persegui-lo, pois na busca pelo impossível, ou como diz Guimarães Rosa, o real não está na saída nem na chegada, mas na travessia, assim, acreditamos que na travessia está a oportunidade de nos tornarmos seres humanos melhores. O caderno *Escola sem homofobia*, em manobras da colonialidade do poder, não pôde ir para as salas de aulas a fim de ajudar professorxs, alunxs e famílias, mas isso não nos impedirá de encontrar outros meios, epistemologias outras para discutir questões tão verdadeiramente importantes para toda sociedade.

## NOTA VI

### O QUEM DOS NOMES

*Eu não sentia nada. Só uma transformação pesável.  
Muita coisa importante falta nome.*

Guimarães Rosa

Entre as muitas reflexões advindas do pensamento decolonial, uma está ligada à questão linguística, em especial, a questão de nomes, palavras e à construção semântica em torno deles. Grada Kilomba (2018) ao falar do forte caráter imperial da língua portuguesa, conforme comentamos na *Nota IV – De casa para a escola* – argumenta acerca da urgência de pensar nas terminologias coloniais que temos e, por conseguinte, discutir as possibilidades de novas terminologias que deem conta de novos sujeitos, ou seja, fazer um trabalho de “desmontagem da língua colonial”. Kilomba nos lembra, por exemplo, que os termos “mestiço” e “mulato”, tão comuns no universo dos não-brancos, têm suas origens no reino animal. “Mestiço” era usado para se referir à reprodução de cães, mistura de raças, sem pedigree e mulato, para se referir ao cruzamento entre um cavalo e uma mula. “Estes termos de nomenclatura animal foram altamente romantizados durante o período de colonização, em particular na língua portuguesa, onde são usados ainda com um certo orgulho” (KILOMBA, 2018, p. 19).

No cotidiano, usamos tantas palavras, nomes, expressões e não nos damos conta de como elas estão carregadas pelas tintas da colonialidade e da opressão. Em *LTI: a linguagem do terceiro reich*, Victor Kempler evidencia a relevância linguística para a disseminação do sistema nazi. Kempler argumenta que “O nazismo se embrenhou na carne e no sangue das massas por meio de palavras, expressões e frases que foram impostas pela repetição, milhares de vezes, e foram aceitas inconscientes

e mecanicamente” (KEMPLERER, 2009, p. 55). George Orwell também evidencia a relação entre língua e opressão ao criar a novíngua no seu clássico *1984*, um sistema esse que consistia na redução e supressão de palavras com o objetivo de também reduzir e suprimir a capacidade de pensar e argumentar do povo, tornando mais fácil o controlo do Grande Irmão. Com os exemplos arrolados acerca do protagonismo da linguagem no reforço ou questionamento da colonialidade, fica mais claro que não é possível discutir gênero, sobretudo, pelo viés da decolonialidade sem falar da linguagem, que, muitas vezes, mascara sua crueldade atrás de falsos discursos de cordialidade. Como sinaliza no caderno *Escola sem homofobia* – “Educadoras/es têm papel fundamental diante da exigência de ensinar valores sociais que possam contribuir para que as/os estudantes reflitam e discutam sobre a diversidade de pensamentos, posturas e condutas” (BRASIL, 2011, p. 57) e a questão linguística é uma delas. Jacqueline Gomes de Jesus, no artigo “Notas sobre as travessias da população trans na história”, argumenta acerca do “poder de nomear”, lembrando que as tentativas de encontrar um nome para se referir à comunidade LGBTQIA+, invariavelmente passaram e passam por uma semântica depreciativa.

Anteriormente ao termo “transexual” havia “travesti” e, antes desta denominação, havia o “trans”, do latim “além de”. Ao juntarem o trans ao “vestire”, os latinos criaram o “transvestire”, referindo-se a quem exagerava na roupa que usava. Os italianos do século 16 popularizaram o termo, atribuindo-lhe um sentido adicional, a partir de expressões como “Lui è travestito” (Ele está disfarçado).

A palavra “travestito”, com tal significado, foi logo adotada pelos franceses, que relacionaram o “disfarce” a um comportamento, tido como ridículo ou falso, de homem que se veste como mulher. Posteriormente incluída na língua inglesa, virou “travesty”. Com os usos, o adjetivo passou a ser utilizado, pejorativamente, para identificar uma população: a trans (JESUS, 2018, p.1).

Não há neutralidade na língua nem no discurso, seja de caráter técnico, científico ou empírico. Em qualquer discussão mobilizada, existem normatividades que operam no que é dito ou escrito e regido por meio do uso da língua, assim como este texto em língua portuguesa, a língua do colonizador e não em tupi-guarani, uma das línguas locais falada no Brasil na ocasião da chegada dos portugueses em terras brasileiras. A linguagem carrega em sua parte oculta e, às vezes, nem tão oculta assim, a colonialidade, que por sua vez, empreende discursos hierarquizantes e normalizantes amparados em concepções hegemônicas do sistema moderno/colonial. Isto justifica a preocupação com a linguagem em livros didáticos, a linguagem utilizada por professorxs em sala de aula, a linguagem que alunxs usam e reproduzem, a linguagem que a comunidade e o espaço escolar dela fazem uso.

Existe um padrão linguístico expresso por meio da escrita e da fala e os dispositivos de normatização encontram-se tão bem articulados, organizados e naturalizados que não se suscitam dúvidas em relação aos padrões e usos da própria língua. Reproduzimos discursos e expressões preconceituosas sem nos darmos conta da perversidade dessas construções naturalizadas e, aparentemente, inocentes. O domínio da língua foi uma estratégia para subjugar e exercer o poder por parte dos portugueses no Brasil; dos espanhóis em outros países da América do Sul; dos franceses e ingleses em países africanos. De acordo com Mignolo:

O racismo moderno/colonial, ou seja, a lógica da racialização que surgiu no século XVI, tem duas dimensões (ontológica e epistêmica) e um só propósito: classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições, os homens e as categorias do pensamento do Renascimento e a Ilustração europeias. As línguas que não eram aptas para o pensamento

racional (seja teológico ou secular) foram consideradas as línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as falavam (MIGNOLO, 2017, p.18).

Como fruto da colonialidade do poder, a linguagem acaba por revelar o interesse de grupos que se consideram com maior poder e prestígio em detrimento de outros. Falar, escrever, gesticular, muitas vezes, representam a hierarquização entre as pessoas. Além disso, pela linguagem, definem-se valores no que tange ao gênero, à sexualidade, à cor, à raça, à classe social, à religião à territorialidade, e até mesmo a outras línguas que não são entendidas com o mesmo prestígio que a do colonizador.

Como a linguagem exprime concepções sociais e culturais construídas, pode gerar discursos homofóbicos, sexistas, racistas, xenófobos. Para tanto, não cabe aqui dizer que essa é uma característica performativa da linguagem e sim que ela dá aporte para que tais feitos possam ser efetivados. Nesse sentido, uma evidência que mostra a herança colonial de forma naturalizada, visto que o Brasil é um Estado laico, é o abuso de expressões que direcionam a diversos sentidos e que fazem alusão a uma ideologia euro-cristã: “Nossa Senhora!”, “Meu Deus!”, “Sangue de Jesus tem poder!”, “Minha nossa senhora das almas”, etc... Mesmo sendo pessoas que não seguem o cristianismo, acabam reproduzindo essas expressões sem se dar conta do discurso religioso vinculado a elas.

Outro aspecto relevante a ser destacado diz respeito ao uso de palavras e expressões ligadas à cor preta e afins para se referir a episódios ruins tais como: “sou a ovelha negra da família”, “a coisa está preta”, “segunda-feira é dia de preto”, “serviço de preto”, “mercado negro”, “denegrir”, “da cor do pecado”, “buraco negro”, “lista negra”, “inveja branca”. Esses são apenas alguns exemplos, expressões que escondem sua verdadeira carga semântica e, ainda, são usadas naturalmente no cotidiano pelas pessoas nas ruas e nas escolas. No entanto, não são expressões inocentes, mas sim mais um exemplo de como a colonialidade se instaura na linguagem e, no caso

do racismo, corrobora com toda uma tradição que vincula o negro ao que não é considerado bom pelo discurso hegemônico.

Para alguns, o nome social é “mimimi”, coisa sem importância, no entanto, a pessoa trans utiliza seu nome social, assegurado pelo decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016, conforme dito na *Nota V*, também com fins políticos, como reconhecimento de sua identidade diante de sistemas opressores. O nome social da pessoa trans é um símbolo da árdua batalha para o reconhecimento social e de luta para garantir acesso e permanência na escola e em qualquer outro ambiente. Importa lembrar que ninguém nasce homem ou mulher, mas uma atribuição dicotômica, ou seja, o gênero como reflexo do sexo biológico. Assim, omite-se, por exemplo, a existência de pessoas intersexuais e andrógenas. O desconhecimento de conceitualizações e categorizações acerca da diversidade sexual e de gênero se traduziu na dificuldade de compreensão da leitura do caderno *Escola sem homofobia* e do entendimento do valor que tal caderno teria para discussões acerca, não só das questões de gênero, mas das diversidades, uma vez que como Lugones, também acreditamos na relação gênero-raça-classe.

A sexualidade é singular e plural, e qual o sentido da vida se todxs possuíssem os mesmos desejos e fossem todxs iguais? “Ser igual é uma característica de azulejo na parede e, mesmo assim, há quem misture” (Mãe, 2018, p.32). A normatização dos corpos e das identidades se encontra amparada no modelo hegemônico da colonialidade que dita uma sexualidade “normal”.

A missão civilizatória usou a dicotomia hierárquica de gênero como avaliação, mesmo que o objetivo do juízo normativo não fosse alcançar a generalização dicotomizada dos/as colonizados/as. Tornar os/as colonizados/as em seres humanos não era uma meta colonial. A dificuldade de imaginar isso como meta pode ser vista nitidamente quando percebemos que



a transformação dos/as colonizados/as em homens e mulheres teria sido uma transformação não em identidade, mas em natureza (LUGONES, 2014, p.938).

São necessárias intervenções diante de discursos de inferiorização das diferenças, pois podem acarretar uma naturalização da violência, em que se legitima a relação hierárquica da heterossexualidade. É insuficiente apenas identificar discriminações como violência de gênero ou LGBTQIAfobia. O medo ou a falta de conhecimento para a abordagem de temas no que diz respeito ao gênero e à sexualidade tem se caracterizado como um grande obstáculo a educadorxs e acaba por tornar, cada vez mais difícil, a modificação de marcadores e crenças que naturalizam a heterossexualidade compulsória, machista, patriarcal e misógina. Nesse sentido, comentários recorrentes como, “aquela frutinha lá!”, “ele é a mulherzinha da sala”, “não aceitamos mocinha no nosso time” *etc...* são marcadores da diferença que não correspondem a heteronorma. Essa hostilidade pode estar relacionada com características consideradas femininas; portanto, a violência não é somente contra homossexuais ou não heterossexuais, mas de forma (in) direta está direcionada às mulheres.

O que tem sido entendido como “feminização” de “homens” colonizados parece mais um gesto de humilhação, atribuindo a eles passividade sexual sob ameaça de estupro. Esta tensão entre hipersexualidade e passividade sexual define um dos domínios da sujeição masculina dos/as colonizados/as (LUGONES, 2014, p. 937).

A escola, como estamos assinalando reiteradas vezes, ainda se configura como um ambiente opressor para pessoas que não se enquadram em padrões de gênero heteronormativos e, ainda hoje, fazem com que crianças se escondam nos banheiros na hora do recreio, por constrangimento diante dxs alunxs “normais”. “A despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas es-

estratégias e táticas, “fixar” uma identidade masculina ou feminina “normal” e duradoura” (LOURO, 2000, p.17).

A escola, presa à marca colonial, cria uma imagem idealizada de pessoa e ser LGBTQIA+ não é o ideal quando se tem por horizonte a heterossexualidade. Isso acontece, em parte, porque não há políticas públicas suficientes dispostas a discutir a questão e tentar encontrar soluções que satisfaçam às necessidades emergenciais. O quadro é desalentador quando se percebe que não há uma participação mais efetiva por parte de órgãos públicos em mapear denúncias de agressões e discriminação motivadas por orientação sexual ou identidade de gênero, que nomeamos como prática de lesbo-gay-bi-transfobia, configurando num triste e lamentável retrato de carência de políticas públicas que visem ao amparo dessa parcela da sociedade. Em contrapartida, há órgãos que não se encontram diretamente ligados aos governos, mas que lutam pela equidade de direitos e liberdade, fazendo mapeamentos sobre práticas de crueldade efetuadas contra a comunidade marginalizada. Esses registros demonstram o modo e as razões da violência e morte contra a comunidade LGBTQIA+. Muitas vezes, a morte é ritualizada para servir de “ensinamento” às demais pessoas que não se adequam às convenções heteronormativas.

É urgente problematizar a escola como espaço de formação, a fim de verificar até que ponto esse espaço tem contribuído para a normatização de práticas discriminatórias e, por conseguinte, examinar como a matriz colonial do poder opera, subalterniza e anestesia o pensamento pela lógica colonial construída. Aliás, é curioso, mas quando falamos “a escola é ou faz” parece que estamos falando de uma entidade ou de uma pessoa em especial, algo longe e distante, mas a escola é formada por pessoas, é formada por nós, logo, a postura e comprometimento “político individual” devem ser de todas as pessoas que formam e habitam o espaço da escola.

O gênero gramatical pode apagar a existência de outros gêneros e sexualidades socialmente construídos e aniquilar o direito à sexualidade.

Nesse sentido, espera-se que o uso de “@” e “x” sirva como uma opção decolonial que permita romper essa lógica de um sistema heteronormativo, capitalista, patriarcal, euro-cristão e colonial. Muitas disciplinas e os currículos vigentes nas escolas, por meio da linguagem, servem de dispositivo homogeneizante que individualiza, aprisiona e castra a infância e a adolescência, do mesmo modo que violenta, expulsa e desqualifica saberes empíricos e proíbe qualquer ação que fuja da norma. Nesse aspecto, o sistema moderno/colonial oprime, com o discurso do desenvolvimento e da modernização, a cor, a raça, a religião, a língua, o gênero e a classe.

Embora indivíduos não heterossexuais tenham, de certa forma, se acostumado com os tratamentos hostis, a ponto de alguns não darem mais tanta importância a eles e/ou ressignificando as palavras expressas por meio de insultos e xingamentos, a escola ainda é considerada um espaço agressivo; há corpos e identidades sendo violentados, silenciados e apagados. Há muitos espaços em que o machismo, o patriarcado e a colonialidade imperam e operam, espaços que não são receptíveis a corpos “estranhos”, por isso se fazem tão urgentes pautas inclusivas, a começar pela linguagem.

Compreender as opressões de gênero, de ser, de saber presentes na linguagem também é uma opção decolonial, que busca romper os paradigmas homogeneizantes com intuito de alcançar uma linguagem inclusiva, lançando mão da letra “x” ou o símbolo “@” nos lugares de “a” e “o”. Desta forma, cada sujeito leitor poderá substituir o “@” ou o “x” pelo marcador (a ou o) de sua existência, ou nenhum deles caso não se identifique com masculino nem feminino. Já na fala, é possível usar “bom dia a todas e todos” ou por meio da expressão oral do enfrentamento da expressão binária de gênero, pode-se trocar “a” e “o” por “e”, por exemplo: alune, garote, dentre outros. Não se trata de proselitismo linguístico, mas sim de existência, de gentidade, de cidadania, de garantir um lugar no cotidiano da vida, mesmo sabendo que ela pode ser perigosa e dificultosa, como nos alerta Guimarães Rosa em *Grande sertão: veredas*.

A decolonialidade busca dialogar com outras culturas, outras experiências, outros saberes, outros espaços, outras línguas e linguagens. Desse modo, é preciso revisar as práticas educativas e o material didático utilizado na/pela comunidade escolar. A colonialidade do poder/ser/saber/gênero está viva e presente nas falas e escritos de profissionais da educação, na família dx alunx, nx próprix alunx, ou seja, em todas as atividades humanas. Por isso, o enfrentamento do padrão linguístico inscrito na língua é parte da perspectiva decolonial, que tem como propósito político-social evidenciar a existência de outros corpos que são invisibilizados ou pior que isso, corpos que são matáveis.

O filme *Com amor, Simon* (2018), do diretor Greg Berlanti, nos apresenta uma discussão interessante acerca do termo “assumir”, quando o personagem Simon questiona o porquê de apenas o gay ter que assumir sua orientação sexual.

- Simon, você contou para alguém?
- Não, Blue, eu não contei para ninguém. Anunciar quem você é pro mundo é assustador.
- (...)
- Caro, Blue, Não é justo que só os gays tenham que assumir? Por que hetero é a norma?

Com leveza e até certa graça, traz cenas interessantes de adolescentes chegando em casa e “assumindo” para seus pais que são héteros. Os pais se desesperam quando a menina diz que é hétero e o menino diz que gosta de mulher. Como seria o outro lado? Para o hétero ter que se assumir significa que a norma seria a homossexualidade nessa proposição de jogo de espelhos. Notem que há sempre alguém na cadeia hierárquica. Além do mais, a carga semântica do verbo “assumir” liga-se à culpa, ao erro, ao pecado, ao crime. É um verbo que carece ser revisito, dessemantizado, decolonizado quando se trata de temas identitários. “Fulano se assumiu gay” é como se a pessoa tivesse assumido um crime, uma culpa ou algo parecido com isso. Não ser heterossexual não implica ser culpado, pecador ou criminoso, portanto não há o que assumir.

Destacamos algumas frases, expressões, palavras que evidenciam a funcionalidade da semântica opressiva da linguagem, mas que são ditas no cotidiano com muita tranquilidade, porque estão entranhadas no discurso, evidenciando assim uma discriminação sistêmica e estrutural. As construções frasais abaixo foram coletadas em conversas informais, programas televisivos, mídias sociais. Decerto, leitorxs, em algum momento vocês, já ouviram ou fizeram uso de algumas delas...

“Não sou preconceituoso, tenho um amigo que é gay.”

“Tudo bem ser lésbica, mas precisa se vestir igual caminhoneiro?”

“Por que não usa roupa normal igual de mulher?”

“Que homem lindo, mas que desperdício, ele é gay?”

“Ele é tão bonito, nem parece que é gay.”

“Não tenho nada contra sapata, mas precisa ficar se agarrando na frente de todo mundo, nem eu que sou hétero faço isso”.

“Eu não teria problemas em ter um filho gay, mas se eu pudesse escolher, ele não seria gay, pois gay sofre muito”.

“Quando você virou gay?”

“Você não precisa ficar se beijando na frente dos outros, tem criança aqui!”

“Para de chorar, vira homem!!!!”

“Você nem parece gay?”

“Quem é o homem da relação?”

“Adoro sair para a balada com meu amigo gay, ele é super divertido!!!

“Ele é gay mas ninguém diz.”

“Se veste igual a todo mundo”

“Tudo bem ser gay, mas não precisa ficar desmunhecando”

“Adoro gay, mas não gosto que fiquem se beijando na minha frente”

“Não precisa ficar contando para todo mundo que você é gay.”

As frases estão carregadas pelas tintas da colonialidade do ser, que faz com que o outro acredite não ser bom o suficiente, coloque em dúvida seus valores e potencialidades. Há quem faça uso dessas construções

frasais e nem se dão conta (ou dariam?) do quanto elas têm de carga semântica depreciativa. Se for só ignorância, ótimo, posto que o ignorante pode aprender e rever sua postura, mas se for outra coisa, aí não há solução. A propósito das pessoas ignorantes, Rubem Fonseca traz, pelas mãos de um personagem do conto “A escolha”, do livro *Pequenas criaturas*, uma definição sobremaneira interessante para distinguir as pessoas ignorantes das que são burras. O personagem cria essa definição ao falar acerca da relação homossexual de sua filha lésbica, a quem ele desprezou inicialmente por não saber nada sobre questões de gênero. Após a explicação da filha, ele compreendeu e saiu da esfera da ignorância, conforme se vê no fragmento transcrito.

Às vezes fico pensando o que seria de mim se eu não tivesse essa filha. Ela sai muito cedo de casa, mas antes prepara o meu café e deixa pronto o meu almoço. E pensar que teve uma ocasião em que cheguei a bater nela, ameacei botar pra fora de casa, quando descobri aquilo. Eu era muito burro. Dizem que existe uma diferença entre o sujeito burro e o ignorante, que o ignorante pode aprender e mudar, e o burro não consegue. Se isso for verdade, quando briguei com minha filha eu não era burro, só ignorante, pois aprendi muita coisa, aceitei a minha filha como ela era. Deus sabe por que faz as pessoas serem como são, diferentes numas coisas, mas iguais em quase tudo. O incêndio do circo também me ajudou a entender um pouco melhor os meus semelhantes (FONSECA, 2013, p.7).

Ser gay não é uma escolha, como se pode perceber em uma das frases homofóbicas que apresentamos aqui. Trata-se de uma existência do ser, logo, não se vira gay da noite para o dia, como muitos, por ignorância, acreditam; percebe-se, gay, entende-se gay. Resta-nos desejar que, a exemplo do pai do conto “A escolha”, a sociedade faça movimentos em direção a outras possibilidades de pensamento e se liberte, reveja as piadas e os comentários homofóbicos, a violência praticada contra os

“diferentes” e possa, num gesto de outridade, entender que estava sendo operacionalizada pela ignorância, pois como sabiamente diz Fernando Pessoa em sua *Nota biográfica*: “[...] combater, sempre e em toda a parte, os seus três assassinos – a Ignorância, o Fanatismo e a Tirania.”<sup>40</sup>

Para muita coisa importante falta nome, então, como a escola pode dar conta do quem dos nomes? Ou de tantas outras questões ligadas ao gênero e à sexualidade? Até aqui, mesmo com alguns lampejos de esperança por meio da decolonialidade, nos ocupamos muito mais com a tarefa de colocar a escola no banco dos réus. Será possível tirá-la desse lugar? Se sim? Como? É o que vamos discutir na *Nota VII – A Salvação pela escola*.

---

<sup>40</sup> A Nota biográfica pode ser lida na íntegra no sítio <http://arquivopessoa.net/textos/2705>, em que há a obra completa do poeta português.

## NOTA VII

### A SALVAÇÃO PELA ESCOLA

*Dói-te algo, filho?*  
*Dói-me a vida, doutor.*  
*E o que fazes quando te assaltam essas dores?*  
*O que melhor sei fazer, excelência.*  
*E o que é?*  
*É sonhar.*

**Mia Couto**

*Eu tinha um pai e uma mãe, mas eles foram incapazes de me proteger da depressão, da exclusão, da violência.*

**Paul Beatriz Preciado**

Perguntemo-nos por que crianças e adolescentes se evadem da instituição escolar; que motivações encontram para se alijar do espaço escolar; o que há no interior da escola que promove horror e desafeto a determinadxs alunxs? Poderíamos empreender uma série de respostas, articulando-as às mais diferentes áreas do saber, mas nos atentemos às injúrias, aos assédios, às violências físicas e/ou simbólicas, pelas quais alguns/algumas estudantes enfrentam durante a vida escolar.

X alunx que desestabiliza a linearidade – leia-se aquela esperada socialmente como a norma “correta” e a mais “adequada” para todos os corpos – não passa incólume ao olhar social-escolar sempre vigilante e atento em relação aos movimentos, gestos, usos corpóreos. Desestabilizar, então, essa linearidade significa empreender uma prática que se desvia daquela esperada e regida pela heteronormalização e heteronormatização dos corpos. Quando um/a garotx empreende em seu corpo algum elemento do gênero ao qual não pertence, cria-se a desestabilização. Um menino que alocar em seu corpo uma indumentária, um gesto, um modo de falar, ou algo que esteja pensado socialmente para meninas estaria subvertendo a norma.



A sociedade brasileira, em termos gerais, estrutura-se pela perspectiva do patriarcado, *i.e.*, a sociedade pensada pelo homem e para o homem – homem-branco-masculino-hétero, excluindo, deste modo, mulheres, membros da comunidade LGBTQIA+, entre outros. Soma-se a isto o modo como a cultura do mundo ocidental está forjada: pelos substratos judaico-cristãos cujas bases encontram-se nas proposições/narrativas do livro sagrado para judeus e cristãos, a Bíblia. Esta, um conjunto de livros antigos que não se pode precisar com exatidão o *lucus* de enunciação, o período e a quem pertence a autoria, ainda prescreve como o homem deve se pautar suas ações e mover-se nos engendramentos sociais e pessoais. Nesta perspectiva, não seria incongruente apontar sujeitos percebidos/entendidos como de segunda categoria, como é o caso das mulheres e da comunidade LGBTQIA+. A narrativa bíblica, certamente escrita por homens, desqualifica a mulher, a invisibiliza, a silencia, a aproxima da insensatez e da loucura; a comunidade LGBTQIA+, por sua vez, não se difere muito, é arrojada a uma categoria subalterna de anormalidade, abjeção, enfermidade, demonização. Categorizações que sugerem claramente desprezo. São sujeitos que contaminam os espaços que ocupam, portanto, devem ser eliminados do interior das sociedades ao redor do mundo.

A escola como produto de uma sociedade machista, sexista, patriarcal, endossa e reproduz esse modelo cultural pautado pela norma hétero-patriarcal, desqualificando LGBTQIA+s e mulheres. Se assim não fosse, o Brasil não ocuparia o primeiro lugar<sup>41</sup> no ranking mundial em assassinatos a mulheres trans; matamos mais pessoas trans que em países onde a homossexualidade está instituída como crime de morte. Tampouco, o Brasil não ocuparia o quinto lugar em relação a todos os outros países em violência contra mulheres no âmbito doméstico ou familiar<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Cf. [www.tgeu.org](http://www.tgeu.org)

<sup>42</sup> Cf. <https://nacoesunidas.org/onu-feminicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>

Se reproduzimos este modelo cultural, social, a escola educa para o machismo, o patriarcado, a lesbo-gay-bi-transfobia. Marcia Tiburi, nesta perspectiva, indica uma “Educação para o Machismo”:

A instituição escolar, que teria o papel de esclarecer sobre questões conflituosas e ideológicas, proíbe que as meninas usem uma peça de roupa, ensinando que se escondam e sintam vergonha. Ensina também que sintam culpa, caso surja qualquer questão relativa aos gestos dos meninos em relação ao corpo feminino. [...] Ensina-se a um menino que ele tem o “direito” de olhar para o corpo de uma garota sem respeito, enquanto se ensina às meninas a terem vergonha de seu corpo e a se sentirem culpadas, mas também a aceitarem o preconceito sem questionar, coisa que elas não estão mais querendo. Ensina-se a elas que estariam sempre “provocando” o seu próprio algoz. Provocando o seu ofensor. Cinismo maior, impossível. E elas já perceberam isso. É a este cinismo estrutural na cultura, levado a cabo pela instituição escolar que devemos chamar de **Educação para o machismo** (TIBURI, 2015, s/p. grifo da autora).

O texto da filósofa é esclarecedor no que concerne a uma prática sexista no interior da escola, corroborando com o imaginário social de que mulheres devem estar submetidas/subjugadas aos homens, que seus desejos (sobretudo os relativos ao corpo) devem ser suprimidos e seus movimentos (modo de viver e estar no mundo) adequados àquilo que se espera de uma garota/mulher. Se a instituição escolar endossa uma prática da diferença em relação ao comportamento entre alunos e alunas, ela está pautada no machismo/sexismo, está contribuindo para que homens tenham mais direitos (leia-se privilégios) em relação às mulheres.

Queremos estender esta prática escolar à outra questão, xs estudantes que subvertem, conforme dissemos anteriormente, a linearidade sexo-gênero-orientação. Assim como as garotas cis-héteros, são também

assediadxs, injuriadxs, devem permanecer silenciadxs, dentro do armário, não podem demonstrar a materialização de suas subjetividades, não podem exercer a livre sexualidade (subverter a política sexual heteronormativa), ou ainda demonstrar a fluidez do gênero (plasmar no corpo algo que pertence ao gênero oposto ao seu).

Há no interior da instituição escolar uma instrumentalização para o machismo, o sexismo, a compulsão hétero, entre outros elementos que provocam a evasão escolar. Mas longe de redimi-la – pelo contrário, nossa função enquanto profissionais da formação de professores devemos apontar esses percalços e pensar propostas para saná-los –, é neste lugar que muitas garotas cis e garotxs LGBTQIA+s recebem suas primeiras lições acerca do feminismo e políticas sexuais e/ou corpóreas. A instituição de ensino, por um lado, educa para o machismo e a LGBTQIAfobia, e, por outro, provoca pequenos lampejos para a revolução que vislumbramos em relação aos direitos do corpo e das livres sexualidades. Neste sentido, ainda sob a perspectiva de Tiburi:

As jovens andam estarecidas e se questionam sobre o absurdo dessas decisões. Várias vezes querem “manifestar”. Já perceberam o poder do ativismo. Pensam em “manifestar”, pois sua geração pegou o sentido da política enquanto coisa que se faz tomando as ruas. Essas jovens despertaram para o básico elemento da política já na infância. Vivem nos tempos de Malala Youzafzai e sabem muito bem quem ela é. [...] Além disso, as garotas proibidas de usar shorts – e peças do tipo – perceberam o machismo inerente à instituição escolar. Sabem que o machismo em nossa sociedade é estrutural. Perceberam que estão sendo tolhidas na sua expressão pessoal, e mais ainda, tem consciência da injustiça de gênero que sofrem (TIBURI, 2015, s/p.).

Pelo fato de a escola ser um dos primeiros lugares de socialização externos à família; é nela que os primeiros intercâmbios começam a ser empreendidos; as angustias, os medos, são socializados com xs colegas-

-alunxs; as identificações ocorrem; as conversações xs fazem refletir sobre si mesmxs, entender o espaço que ocupam e como seus corpos são vistos/entendidos nele. Para além do currículo formal, a sociabilidade é uma “disciplina” importante para a percepção dx outrx-eu, dx outrx-igual, dx outrx-identificadx. Ademais, cria-se uma rede de ajuda mútua, sobretudo entre as meninas, pois com o público LGBTQIA+ o assédio é tão perverso e a vigilância imperante de tal forma que é preferível permanecer no armário e não tratar do assunto nem sequer com xs iguais.

Se estamos no âmbito escolar cujo grupo é majoritariamente composto por crianças e adolescentes, seria possível falar de crianças LGBTQIA+s – crianças gays, lésbicas, trans, *queer*, intersexuais, assexuais, etc.? – E a nomenclatura criança heterossexual é possível? É um tema bastante delicado, mas que não pode ser posto de lado. Delicado porque há os detratores (políticxs conservadorxs, fundamentalistas, preconceituosxs, com pouco ou sem nenhum conhecimento acerca de políticas sexuais ou corpóreas; além de determinadas instituições – igreja, escola, o próprio Estado –, e membros da sociedade civil) dos Estudos de Gênero, do Feminismo, dos Estudos Gays, etc., que acusam de uma pedagogia para a homossexualidade, a transexualidade, a transgeneridade, entre outros. Se assim não fosse, as *fake news* relacionadas à mamadeira fálica<sup>43</sup>, o “kit gay” (nome depreciativo dado ao material *Escola sem homofobia*, um guia pensado para o desenvolvimento de uma educação plural e sem preconceitos) não teriam sido disseminadas em todo o território nacional. Na esteira destas palavras, cabe-nos a pergunta – a que voltaremos depois – a quem interessa retirar da instituição escolar os Estudos de Gênero e Sexualidade, e mais, quem se beneficia com a excrecência de tais temas?

---

<sup>43</sup> Esta *fake news*, mais comumente conhecida como “mamadeira de piroca”, foi divulgada através de um vídeo cujo conteúdo apresentava uma mamadeira com bico em formato de pênis. Este objeto teria sido distribuído em creches e escolas de São Paulo, por determinação do então prefeito da capital paulista Fernando Haddad (2013-2016), candidato à presidência da república nas eleições de 2018. Fonte: <https://www.brasil-defato.com.br/2019/04/01/neste-1o-de-abril-relembre-nove-fake-news-que-marcaram-o-cenario-politico-do-brasil>. Acesso em: 17 set. 2020.

Como tratar de/justificar crianças LGBTQIA+s? Começemos por afirmar que que essas crianças “não existem concretamente”, senão de modo metafórico, ou ainda de forma abstrata como algo que está por vir a ser, se materializar. Existem crianças héteros? Tampouco, pois o corpo de qualquer sujeito é um devir, está em passagem – corpos em viagem. As primeiras são invisibilizadas, silenciadas, “corrigidas”, não podem existir porque não cumprem com a regularização sexo-gênero-orientação; já as outras, sim, “existem” porque estão em conformidade com essa regulamentação. Ainda que as primeiras sejam invisibilizadas, silenciadas, corrigidas, elas “existem” porque dão alusão, indicam a existência do sujeito LGBTQIA+.

Para a pesquisadora Fernanda Capibaribe Leite,

[...] o corpo não é passivo. As marcas que nele operam instituindo acessos ou recusas também podem ser aquelas através das quais novos caminhos são abertos. Como matéria mutante, o corpo pode sempre romper com a casa-armadura, atravessar as janelas, desnaturalizar o espaço das paredes que o cercam, deixar de ser um habitante da casa para ir além. [...] Abordo, portanto, os sujeitos engendrados em corpos que ultrapassam as fronteiras do território-casa. Empreendem viagens que transformam a si mesmos e as sociedades das quais fazem parte. Refiro-me a linearidade que associa o sexo (homem e mulher), o gênero (masculino e feminino), e o desejo (orientação sexual) (LEITE, 2016, p. 156).

Tomemos aqui a palavra fronteira para pensar os corpos em passagem, em devir; estes, quando o sujeito materializa suas subjetividades, saem da casa-armadura e podem empreender uma viagem, uma passagem cuja chegada – se é que o corpo chega a algum lugar em relação à linearidade sexo-gênero-desejo – será a subversão das regras sociais estabelecidas para ele. Capibaribe faz menção ao corpo mutante, *i.e.*, o que está para as modificações, as transformações, indicando que todo sujeito (inclusive as crianças) tem o direito de exercer, de acordo com o desejo, os arranjos corpóreos.

Pensar no sujeito em passagem, em trânsito, num devir, significa entender que x alunx-criança LGBTQIA+ *preexiste*, poderá *vir a ser*, materializar uma subjetividade suspeitada pelos contextos escolares e extraescolares. Falamos em preexistência pelo fato de que há crianças disidentes no interior da instituição escolar que são nominadas de maneira injuriosa/depreciativa: bichinha, mulherzinha, viadinho, gayzinho, entre outros, pelo fato de plasmar em seu corpo algo que seja entendido como “anormal” pela escola. Talvez esses xingamentos sejam empreendidos no diminutivo justamente para aumentar a carga de desqualificação, desprezo, abjeção, menos valia, em relação ao/à alunx-criança. O valor semântico dos termos, sem exceção, aloca xs que sofrem essa violência, a um espaço de ridicularização, inferioridade, abjeção; o que não acontece com a criança que não infringe as normas de gênero e sexualidade, indicando desta forma, o quanto a escola, ainda, acata, avaliza e reproduz a compulsão heteronormativa.

No entanto, compete-nos dizer, uma criança-alunx que empreende desvios da norma gênero-desejo necessariamente não formará parte da comunidade LGBTQIA+, pois do devir corpóreo nada sabemos (?). A criança poderá ou não subverter a linearidade, caso o faça aquela abstração da qual tratamos anteriormente se materializará no corpo; do contrário, a criança estava apenas subvertendo a rígida ordem da estrutura do gênero, indicando, mesmo sem pertencer à comunidade LGBTQIA+, novas possibilidades para o seu corpo, outros modos de se movimentar dentro e fora do contexto escolar, exercendo desta forma, o livre trânsito corpóreo entre os elementos do gênero.

Ainda em relação à existência da criança LGBTQIA+, Paul Beatriz Preciado (2013), num texto publicado primeiramente para o *Liberation*, “Quem defende a criança *queer*?” denuncia, numa escritura cotejada por um relato pessoal dos sofrimentos aos quais esteve submetido, que o amparo à criança não passa de uma falácia; e o que realmente existe é uma

constante vigilância por parte dos adultos e dos poderes instituídos (escola, igreja, Estado, entre outros) sobre os corpos infantis. Segundo o filósofo, a criança é considerada de antemão heterossexual e submetida a um forte sistema normativo de gênero, *i.e.*, há o que pertence estritamente à mulher (a constituição do feminino) e o que está para o homem (a construção do masculino), num sistema maniqueísta-binário, anulando – (condenando e “corrigindo” qualquer cruzamento entre as fronteiras de um e outro) a infância que esteja fora das regras daquela linearidade.

Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança queer, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero? (PRECIADO, 2013, p. 97).

A comunidade escolar não está efetivamente preparada para atender x essas criança-alunx, logo, não há quem xs proteja. Se transformássemos todos estes questionamentos do filósofo em proposições afirmativas por parte das crianças – a menina que quer se casar com a melhor amiga, o garoto que quer ser mulher para se vestir de rosa, por exemplo, como a instituição escolar reagiria a esses discursos dxs alunxs? Não seria nenhuma novidade se houvesse espanto pelos membros da comunidade escolar e alguns se chocassem. Não há, portanto, proteção para a criança (trans)viada, a que se desvia da norma; ela, por conseguinte, é transformada no monstro, na aberração e passa a pagar um alto preço entre seus/suas colegas por ousar subverter, ainda que discursivamente, as regras de gênero-desejo. Isto se explica porque “A norma ronda os corpos meigos. Se você não é heterossexual, é a morte o que te espera. A *polícia de gênero* exige qualidades diferentes do menino e da menina” (PRECIADO, 2013, p. 98. grifo nosso). A escola,

bem como outras instituições, assume esse papel de polícia e passa a vigiar xs estudantes com o objetivo de torná-lxs heterossexuais.

Essxs sujeitxs todos elencadxs por Preciado existem, pelo menos no nível discursivo, pois não conseguem exercer a liberdade de seu próprio corpo; este está sob a chancela da família, da escola, Estado, etc., - geralmente um policial do gênero, propagadores e defensores contumazes do discurso cisheterocêntrico. O que está em jogo é a garantia de que o sujeito se “tornará” hétero, a preocupação da escola, então, é “corrigir” determinados seres humanos cujas subjetividades, quando materializadas no corpo ou discurso, destoem dxs outrxs consideradxs “normais”.

O que o meu pai e minha mãe protegiam não eram os meus direitos de criança, mas as normas sexuais e de gênero que dolorosamente eles mesmos tinham internalizado, através de um sistema educativo e social que castigava todas as formas de dissidência com a ameaça, a intimidação, o castigo, e a morte. Eu tinha um pai e uma mãe, mas nenhum dos dois pôde proteger o meu direito à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade (PRECIADO, 2013, p. 98-99).

O que está sob proteção, então, não é, de fato, a criança dissidente, portadora de uma “irregularidade”, submetida a assédios, a injúrias, a violências, senão a garantia de que ela se tornará um adulto heterossexual. A escola, os país, as instituições, o Estado-nação, estão marcados pelo imaginário heteronormatizante-heteronormalizante, endossam e reproduzem um discurso heterocentrado, são, ademais, um produto de uma cultura que desconhece, rejeita, silencia, demoniza, qualquer outra perspectiva que não seja a heterossexual. A escola, bem como a sociedade de forma geral, “[...] é o resultado de um dispositivo pedagógico terrível, o lugar onde se projetam todos os fantasmas, a justificativa que permite que o adulto naturalize a norma” (PRECIADO, 2013, p. 98). É uma política estatal perversa e cruel – e compactuamos com Paul Beatriz



Preciado – que prepara o sujeito como uma máquina para reprodução e, por conseguinte, ser mão de obra para o capital selvagem e aniquilante das subjetividades não-héteros.

Voltemos à questão acima sobre a retirada dos Estudos de Gênero, Sexualidade, das instituições de ensino: por que parte da sociedade é contra esse debate, demonizando não apenas as proposições advindas dos temas, mas também os que executam essa discussão? Por que há interesse de parte da sociedade em retirar tais tema da pauta escolar? Quem tem interesse e a quem se beneficia com o silenciamento desse debate na escola?

Já mencionamos anteriormente a pseudoproteção em relação às crianças que transgridem as normas de gênero ou de orientação e, na esteira deste pensamento, queremos pensar que tampouco a retirada dos estudos de sexualidade entre os membros da comunidade escolar tem a ver com a proteção dxs alunxs, da família, da ordem, da moral e da inocência das crianças. Isto é um discurso falacioso, equivocado, fundamentado em proposições conservadoras e com base no fundamentalismo religioso para a manutenção do patriarcado, *i.e.*, dos privilégios do homem cisheterossexual em relação aos corpos das mulheres e das crianças (meninos e meninas). No imaginário patriarcal onde tudo é pensado pelo homem e para o homem; este exerce um poder de propriedade em relação aqueles corpos e as discussões de gênero e sexualidade vão na contramão deste poderio exercido pelo homem e pode desestabilizar esse poder, criar um levante contra o *establishment* social do patriarcado.

[...] quando não falamos de gênero e sexualidade na escola com as crianças, não as protegemos, pelo contrário, protegemos seus agressores, protegemos a família violenta. Parece óbvio, a partir do que já foi abordado, que uma sociedade sexista, patriarcal e homofóbica produz violência de gênero, violência essa que atinge todos os dias as crianças e adolescentes do nosso país. Silenciar questões fundamentais para a

infância, como essas, somente pode beneficiar o pacto de silêncio tácito dos abusos sexuais infanto-juvenis (BONFATI; GOMES, 2018, p. 120).

Bonfanti e Gomes são categóricos ao afirmar sobre uma pseudo-proteção, onde o que se pretende com o discurso de proteção à família, à inocência, à moral, às/aos alunxs, é abrir brechas para a manutenção do patriarcado, do sexismo, da compulsão heteroxista, e, por conseguinte, da violência contra as crianças. O que se defende, então, é o algoz, não a vítima. O silenciamento das proposições de gênero e sexualidade silencia também o assédio, a injúria, a violência física e/ou simbólica, o estupro, etc.

Há inúmeros exemplos de crianças-alunxs que, após palestras ou aula sobre sexualidade e gênero na escola, se inteiraram da violência a qual estavam submetidxs e conseguiram encontrar estratégias para denunciar os agressores. É pauta urgente a implementação curricular para o desenvolvimento de estratégias em relação a esse tema para o combate efetivo da violência contra a criança e x adolescente.

A escola, então, quando não se furta a questionar a cultura patriarcal e o modo como esta atinge xs estudantes, cria possibilidades de discussão, abre brechas para o empoderamento do corpo como o elemento estritamente privado e que deve ser protegido integralmente pela família, escola, Estado, empreende estratégias para desestabilizar o patriarcado, logo, a violência sexual e de gênero.

A instituição, nesta perspectiva, seria um espaço para a criação de brechas para que subjetividades outras, as que aqui tomamos como dissidentes socialmente, possam ser re-pensadas por quem as carrega no corpo ou pelo próprio entorno escolar. Dito de outro modo, a escola, tida por muitxs alunxs como um lugar inóspito, ruim, insalubre, assediador, violento, pode se converter, por intermédio de um pensamento democrático-plural, onde todas as possibilidades corpóreas sejam respeitadas, num espaço de abrigo, proteção, acolhimento. A escola que

consegue construir de modo democrático espaço para as crianças dissidentes abre fissuras para que elementos machistas, misóginos, sexistas, fóbicos, escoem de seu interior. Ela poderia ser a salvação para xs alunxs que não encontram condições para falar acerca de suas subjetividades – numa sociedade enquanto produto social LGBTQIAfóbica – aos pais ou responsáveis.

Diante das inúmeras situações de homofobia/transfobia vivenciadas cotidianamente pelas crianças em seus respectivos contextos educacionais e familiares, cabe questionar: quantas delas ainda são comumente desencorajadas a frequentar a escola porque são taxadas de “mariquinhas” e “diferentes”? E quantas delas além de “sofrerem silenciosamente” na escola, também integram meios familiares que hostilizam qualquer possibilidade de se viver abertamente na condição de “desviante” das (cis)heteronormas? (COUTO; POCAHY; OSWALD, 2018, p. 70).

Pensada por uma outra perspectiva, a escola poderia ser – e em alguns casos apostamos que o é – um espaço para a pluralidade dxs sujeitos-alunxs que a conformam. Experimentar subjetividades outras implica eliminação da dissidência que é plasmada no corpo daquelxs que “ousam” desestabilizar a rígida ordem social do sexo-gênero-orientação. O debate – e isso implicaria os Estudos de Gênero e Sexualidade no interior no contexto escolar – seria uma reação contra a cultura do patriarcado que tem raízes profundas na sociedade e resultaria que a vida das crianças na escola fosse vivível, respirável.

Entre outros elementos, o assédio, a injúria, a violência, acarretados para xs alunxs dissidentes, são marcadores que provocam a evasão escolar. Não é apenas a falta de recursos financeiros ou a dificuldade de aprendizagem, entre outros, que alija as crianças da escola, mas também o desrespeito imputado ao seu corpo, sua existência, sua subjetividade. A instituição escolar deve assumir o “[...] compromisso ético que pressupõe o alarga-

mento das margens de liberdade nos cotidianos educacionais (no dentro-fora da escola) capazes de promover a proliferação da diferença como devir [...]” (COUTO; POCAHY; OSWALD, 2018, p. 71). Parece-nos que não caberiam dúvidas de que a escola é o lugar por excelência para o debate das diferentes subjetividades até que elas se convertam em algo da ordem da não-diferença, e seja empreendido um ambiente plural, heterogêneo, onde todas as vozes sejam ecoadas e que todos os corpos, sem exceção e/ou qualquer hierarquização, possam circular nele de forma democrática.

A escola, enquanto um organismo vivo e complexo pelo fato de abarcar crianças e adolescentes tão díspares entre si, ainda não está integralmente preparada para abarcar toda a diversidade, provocando o desconforto em parte de seu público, mas por outro lado:

A escola não é unicamente uma instituição de sequestro, ela é também a possibilidade de devir outro. E por isso mesmo tamanha atenção e interesse nela, tamanha disputa em torno de quem pode ou não pensar os rumos da educação. Muitxs de nós encontramos na escola também um lugar de refúgio, um território de experimentações... por isso, reforçamos, tanto empenho em controlarem o que se passa na escola. Porque estar na escola é também a possibilidade de experimentações sem rótulos ou programas pré-definidos (COUTO; POCAHY; OSWALD, 2018, p. 71).

Os discursos inflamados provenientes de diversos setores da sociedade contra a instituição escolar demonstram, então, o potencial de liberdade e igualdade entre as crianças-alunxs, e o quanto esse potencial é demonizado em nome de uma pseudoproteção, pois o que se encontra resguardada é a manutenção de um *status quo* pautado no patriarcado. Estão resguardadas as severas “leis” do sexo-gênero-orientação impostas por uma sociedade cujo imaginário é cis-heteronormativo. Estão resguardados, de acordo com nossa perspectiva e a dxs pesquisadorxs aqui mencionadxs, os sujeitos perpetradores do assédio, da injúria, da violência.

Tomemos a primeira epígrafe que abre esta nota disposta no conto “O menino que escrevia versos”, do livro *O fio das missangas*, de Mia Couto, cuja personagem central, o menino-poeta, pelo fato de escrever versos, foi submetido a uma sorte de injúrias provenientes, sobretudo, do pai, um sujeito machista que acreditava na rígida divisão dos papéis de gênero – fronteira entre o que está para a ordem do masculino e o que está para o feminino. De acordo com o pensamento do pai, um menino-homem não poderia sob hipótese alguma escrever poesia, que tal atividade era para as mulheres, e os que desrespeitassem essa “regra” estariam, então, subvertendo os papéis de gênero, portanto, seriam maricas, conforme o discurso paterno.

A criança da narrativa de Mia Couto assume a autoria do “crime” quando arguida pelo pai acerca da autoria dos escritos poéticos encontrados pela casa, passando a sofrer uma série de injúrias e a ameaça de que teria que sair da escola, caso continuasse a escrever versos; e como última estratégia, acatando o pedido da mãe de não retirá-lo da escola, o pai sentencia que o menino deve ser levado ao médico. Num claro gesto homofóbico, o pai ao imaginar que seu filho tem uma prática homossexual – escrever versos – é considerado doente e precisa ser “curado” do estranho fenômeno que seria a suposta homossexualidade da criança que quando examinada diz ao médico que escrever é igual ou equivalente a sonhar, vivenciar outras experiências e subjetividades.

No texto literário de Mia Couto, o pai representa a sociedade castradora, vigilante, punitiva, para aqueles que ousam “infringir” as regras impostas para o gênero e a sexualidade. Mas, ainda conforme o texto, aquilo que condena a criança é o que a salva – a escrita poética –, pois ao mesmo tempo em que é ameaçado e injuriado, esse ato o mantém vivo. Podemos pensar o ambiente escolar por intermédio do conto do moçambicano de que a escola não é apenas o lugar de exclusão e angústias, mas um espaço de tensão entre duas forças distintas: a opressão e

a liberdade. A primeira proveniente de uma narrativa para a manutenção do estado de coisas pautado pela heteronorma que finge proteger xs crianças-alunxs, mas os interesses são de outra ordem, conforme já mencionamos ao longo desta nota; a outra busca, através do ensino e discussão sobre sexualidade e gênero, transformar a instituição num ambiente mais democrático e plural.

A escola, nesta perspectiva, não pode ser pensada de modo disjuntivo num isto ou aquilo – demonização e redenção –, mas num ambiente que congrega isto e aquilo: um ambiente de fato hostil, insalubre e ruim para muitos corpos que nele circulam, mas há também a chance de redenção deste lugar, que pode se transformar num receptáculo para as diversas possibilidades corpóreas e de experiência, pode representar – usando a metáfora levada a termo por Eve Sedgwick (2007) – a saída do armário de todas as subjetividades que já não queiram mais estar enclausuradas.

A escola é território de grande potência transformadora, por isso a disputa e a interferência de diversos setores da sociedade em fazer parte da gestão, função que deveria estar a cargo exclusivamente dos profissionais da educação. Isso se explica por sua característica ambivalente. Neste sentido, queremos fazer menção ao filósofo franco-argelino Jacques Derrida, que numa entrevista muito bonita: “Uma loucura deve garantir o pensamento” (2018) revela que a escola lhe foi um espaço de dor (assédio, injúria, violência) e de redenção, pois nunca conseguiu sair, desvencilhar-se do espaço de geração de conhecimento.

Derrida nunca conseguiu entrar numa instituição de ensino sem sentir sintomas físicos ou ansiedade pelos constantes assédios que sofreu desde o início de sua vida escolar. Foi na escola que o filósofo ouviu pela primeira vez em forma de xingamento o termo “judeu”, sem sequer saber o que isso representava, num contexto antissemita e de guerra mundial. O que acontece com muitxs alunxs, ainda hoje, no interior das escolas, causando repulsa e trauma deste lugar. Estxs, em relação ao que estamos

propondo pensar aqui, podem não ser xingadxs de “judeu”, mas de bicha, gay, mulherzinha, travesti, sapatão, entre outras formas depreciativas, alijando-xs ou alocando-xs em situação de armário, de silenciamento, de invisibilidade diante dxs outrxs no contexto escolar.

Por outro lado, Jacques Derrida consegue encontrar algo na escola que o faz permanecer, o convoca a ensinar, produzir conhecimento: é algo como um mal necessário ou um mal desconstruído, um mal que se quer a qualquer custo, um mal que é “[...] dirigir-se a ele com um desejo compulsivo, repetitivo e nostálgico, um desejo irreprimível de retorno à origem, uma dor da pátria, uma saudade de casa, uma nostalgia do retorno ao lugar mais arcaico do começo absoluto (DERRIDA, 2001b *apud* MONTEIRO; OLINI, 2018, p. 158).

O legado que o filósofo deixou para o pensamento e a produção de conhecimento é inegável, ele conseguiu encontrar uma potência transformadora da escola que atingiu seu corpo-linguagem e físico não apenas de modo ruim, mas como uma forma de experienciar novas possibilidades, outras formas de encarar a escola. À instituição de ensino caberia o papel de agenciador de experiências outras, de congregar as mais diferentes subjetividades, de combater injustiças, de fazer com que o público se sinta acolhido. A escola tem uma dívida – não temos dúvida – com muitos sujeitos que não conseguiram suportar o peso do assédio, da violência, da injúria, se adequar, se transformar, se adaptar...

A política e a ética do sistema educativo, da cultura escolar, da política escolar, das identidades profissionais dos professores, das relações entre os alunos e suas histórias são apenas alguns exemplos dos múltiplos textos movimentados em uma desconstrução da política da aula. *Trata-se de uma reformulação das tantas leis da escola por meios do traço da diferença e da impossibilidade de acesso a uma única e determinada verdade* (MONTEIRO; OLINI, 2018, p. 163. grifos nosso).

A palavra de ordem seria, então, um re-pensar dos agentes escolares em relação às práticas desenvolvidas no interior da instituição escolar, uma reformulação das políticas educacionais e que nelas estejam incluídas a pluralidade corpórea para que nenhum garoto ou garota se sintam um extraterrestre, ou que esteja num lugar onde não deveria estar. É urgente a necessidade de uma ética que, ademais de abarcar a diferença, respalde os Estudos de Gênero e Sexualidade como uma urgência das mais necessárias. Uma ética escolar que desestabilize falácias pseudo-moralistas de que a escola, lançando mão de tais narrativas no currículo escolar, estaria ensinando, ou melhor, homossexualizando, transexualizando, transgenerificando, xs alunxs. Uma ética pautada na experiência que o convívio com as diferenças pode provocar nelxs. Uma ética para a efetiva proteção das crianças. A impressão que temos é que tudo ainda está por ser feito, desde a mobilização dos profissionais (gestão e professorado) para re-pensar a escola até a mudança do currículo escolar que abarque de fato a heterogeneidade dxs alunxs. Começar tratando a escola hoje como ambivalente poderia talvez nos incitar a repensá-la, pois “[...] a aporia é condição de possibilidade para o pensamento” (MONTEIRO; OLINI, 2018, p. 165), e desta forma re-construir a escola e que esta seja pautada pelo traço da diferença.



## NOTAS DE DIÁLOGOS...

Aqui trouxemos os nomes de algumas pessoas com as quais dialogamos por intermédio de suas obras. Gostaríamos também de registrar que neste espaço deveria caber xs nomes daquelxs com quem dialogamos por conversas ao telefone, em jantares, nos corredores da universidade, nas mesas de bar, nos eventos científicos, em salas de aula, etc... Todxs foram igualmente importantes para a construção destas Notas...

CANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba: ABGLT, 2016.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo sexo*. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1961.

BENTO, B. Quem pode habitar o Estado-nação?. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 53, 2018.

BONFANTI, Ana Letícia; Gomes, Aguinaldo Rodrigues. A quem protegemos quando não falamos de gênero na escola? *In. Periodicus*, p 105-101, mai-out, Salvador, 2018.

BRASIL. *Lei 8.069/90 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 24 mai. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual*. Caderno: Escola sem Homofobia. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: matemática – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação. Caderno: Secretária de Educação Básica. Brasília, 2017. 122 p.*

BRASIL. Ministério Público Federal. *Nota Oficial sobre o Projeto Escola sem Homofobia. Brasília, 2010. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informacao-e-comunicacao/eventos/direitos-sexuais-e-reprodutivos/audiencia-publica-avaliacao-programas-federais-respeito-diversidade-sexual-nas-escolas/projeto-escola-sem-homofobia/nota-oficial-sobre-o-projeto-escola-sem-homofobia/view>. Acesso em: 20 mai. 2020.*

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade. 15 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.*

CANDAU, Vera Maria Ferrão, RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.*

CAROSIO, A. Feminismo latinoamericano: imperativo ético para la emancipación. *Revista Género y globalización, 2009, p. 229-252.*

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.*

COUTO, Mia. O menino que escrevia versos. *In: Fio das missangas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.*

DERRIDA, Jacques. *Força de lei. São Paulo: Martins Fontes, 2010.*

DERRIDA, Jacques. *Da hospitalidade. São Paulo: Escuta, 2003.*

DIAS, D. M. Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento. *In: Cadernos Pagu, n. 43. [s.l.], 2014, p. 475-497.*

DUSSEL, E. *1492: o encobrimento do outro. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.*

DUSSEL, E. *Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. In: Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, Brasília, jan./abr. 2016, p. 51-73.*

- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.
- FONSECA, Rubem. A escolha. In: *Pequenas criaturas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987, p. 343-348.
- GROSFOGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: *Revista crítica de ciências sociais*, n. 80, 2008, p. 115-147.
- HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. Tradução de Mariza Corrêa. *Cadernos Pagu*, n. 22, 2004, p. 201-246.
- JESUS, Jaqueline Gomes. Notas sobre as travessias da população trans na história. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/uma-nova-pauta-politica/>. Acesso em 19 jun 2020.
- LEITE, Fernanda Capibaribe. Corpus em cena e trânsito: sujeitos em devir na filmografia de Cláudia Priscilla. In: COLLIN, Leandro. (Org.). *Dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2016.
- LUGONES, M. Heterosexualism and the colonial/modern gender system. *Hypatia*, v. 22, n. 1, p. 186-219, 2007.
- LUGONES, M. Colonialidad y género. *Tabula rasa*, n. 9, 2008, p. 73-101.
- LUGONES, M. “Rumo a um feminismo descolonial”. In: *Revista Estudos Feministas*, v. 22, n. 3, 2014, p. 935-952.
- LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, G, NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- JÚNIOR, Dilton Ribeiro Couto; POCAHY, Fernando; OSAWALD, Maria Luiza Magalhães. Crianças e infâncias (im)possíveis na escola: dissidências em debate. In: *Periodicus*, p. 55-74, mai-out, Salvador, 2018.

KLEMPERER, Victor. *LTI: A linguagem do Terceiro Reich*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

MÃE, Valter Hugo. *O paraíso são os outros*. 2. ed., Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.

MALDONADO-TORRES, N. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En: *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, 127-168.

MALDONADO-TORRES, N. *A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento*. Modernidade, império e colonialidade. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, 2008. p. 71-114.

MIGNOLO, W. D. *La colonialidad a lo largo ya lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. [s.l.]. 2000.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução: Solange R. de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. [s.l.]. *Tabula Rasa*, n. 3, 2005.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF-Dossiê: Literatura, língua e identidade*, v. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. D. [et. al.]. *Género y descolonialidad*. Compilado por Walter Mignolo. – 2ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. 94p.

MIGNOLO, W. D. ; OLIVEIRA, M.. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, 2017.

MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana. Aula com Derrida: o descentramento. In: HEUSER, Ester Maria Drheyer, et ii (orgs.). *Aula com... em vias de uma didática da invenção*. Cascável, Paraná: EDUNIOESTE, 2018.

NOVA ESCOLA. *Uma análise do caderno Escola sem Homofobia*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1579/uma-analise-do-caderno-escola-sem-homofobia>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PAUL, Beatriz Preciado. Quem defende a criança *queer*? In: *Jangada: crítica, literatura, artes*. Viçosa-MG, nº1, p96-99, jan-jun 2013.

PESSOA, Fernando. *Nota biográfica*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/2705>. Acesso em 22 jun 2020.

ORWELL, George. 1984. Trad, Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y modernidad/razionalidad*. En H. Bonilla (Comp.), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito: Libri Mundi, Tercer Mundo Editores. 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo et al. (Ed.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. CLACSO - CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES. [s.I.]. 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade e modernidade / racionalidade. *Estudos culturais*, v. 21, n. 2-3. [s.I.]. 2007, p. 168-178.

QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes: a dependência histórica-estrutural a colonialidade/descolonialidade do poder: antología essencial*. CLACSO - CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES. [s.I.]. 2014.

SILVA, J. S.. *La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida*. El paradigma del “buen vivir”/“vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. [s.I.]. 2013, p. 469-507

SOUSA SANTOS, B. (Org). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

SOUZA, D. M. X. B.; SILVA, M. A.. Questões de Gênero no Currículo de Matemática: Atividades do Livro Didático. *Educação Matemática Pesquisa*, v. 19, n. 3, 2017.

TIBURI, Márcia. Educação pelo machismo. <https://revistacult.uol.com.br/home/educacao-para-o-machismo/>. Acesso em 12 jun 2020.

WALSH, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, 26(83).

WALSH, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

## **SOBRE XS AUTORXS**

*Angela Guida* é professora/pesquisadora na área de Teoria da Literatura (UFMS). Mestre em Teoria Literária (UFJF), doutora em Ciência da Literatura (UFRJ) e pós-doutora em Estudos Literários (UFMG). Atua como docente (mestrado e doutorado) no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens e Educação Matemática (UFMS). Em suas pesquisas, prioriza as relações transdisciplinares.

*Eduardo Mariano da Silva* é mestre em Educação Matemática (UFMS), sob orientação da professora Angela Guida e doutorando em Educação Matemática (UFMS), também sob orientação da professora Angela Guida. Atua como professor de matemática da Educação Básica do estado de Mato Grosso do Sul.

*Flávio Adriano Nantes* é professor/pesquisador na área de Teoria da Literatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É mestre em Estudos de Linguagens (UFMS) e doutor em Teoria e Crítica Literária (UNESP). É militante da causa LGBTQIA+. Pesquisa entre outros temas: políticas corpóreas e sexuais, patriarcado eclesiástico, por intermédio do texto literário. Ademais do trabalho teórico-crítico, escreve textos literários cuja poética põe em evidência sujeitos silenciados, como sua mais recente publicação – *Desejo sitiado*.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.  
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>





ISBN 978-65-86943-62-7



9 786586 943627

 **editora**  
**UFMS**