



UFRRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

Confabulações Afetadas:
o re-tratar-se das bichas pretas pela educação

TARCISO MANFRENATTI DE SOUZA TEIXEIRA

*Sob a Orientação da Professora Dra.
Joyce Alves da Silva*

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica / Nova Iguaçu – RJ
Abril / 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T266c Teixeira, Tarciso Manfrenatti de Souza, 1984
Confabulações Afetadas: o re-tratar-se das bichas pretas
pela educação / Tarciso Manfrenatti de Souza Teixeira. -
Seropédica; Nova Iguaçu, 2024.
122 f.

Orientadora: Joyce Alves da Silva.
Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2024.

1. educação. 2. bichas pretas. 3.
interseccionalidades. 4. escrevivências. 5. fabulação
crítica. I. Silva, Joyce Alves da, 1978-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

TERMO N° 612 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.037606/2024-17

Seropédica-RJ, 29 de julho de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

TARCISO MANFRENATTI DE SOUZA TEIXEIRA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 26/04/2024

Membros da banca:

JOYCE ALVES DA SILVA. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

MARCIO RODRIGO VALE CAETANO. Dr. UFPel (Examinador Externo à Instituição).

MEGG RAYARA GOMES DE OLIVEIRA. Dra. UFPR (Examinadora Externa à Instituição).

PAULO MELGAÇO DA SILVA JUNIOR. Dr. UNIRIO (Examinador Externo à Instituição).

ROSANGELA APARECIDA HILÁRIO. Dra. UNIR (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 30/07/2024 08:00)

JOYCE ALVES DA SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROAES (12.28.01.19)
Matrícula: 1742750

(Assinado digitalmente em 31/07/2024 09:56)

PAULO MELGAÇO DA SILVA JUNIOR
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 693.154.186-20

(Assinado digitalmente em 04/08/2024 14:18) ROSANGELA (Assinado digitalmente em 29/07/2024 15:40)
APARECIDA HILÁRIO MARCIO RODRIGO VALE CAETANO
ASSINANTE EXTERNO ASSINANTE EXTERNO
CPF: 075.590.588-17 CPF: 075.394.867-24
(Assinado digitalmente em 29/07/2024 17:26) MEGG
RAYARA GOMES DE OLIVEIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 571.181.759-00

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **612**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **29/07/2024** e o
código de verificação: **ccc075fe0a**

DEDICATÓRIA

*In memorian de Diego Manfrenatti, meu sol de arrebol,
Meu eterno companheiro e o primeiro ouvinte dessas histórias.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à espiritualidade por ter me ajudado a chegar até aqui, pois, muitas foram às vezes que pensei em desistir.

Modupè, meu pai Oxossi e minha mãe Oxum por toda proteção ancestral!

Modupè ao meu Babalorixá Daniel Ty lemonjá e a minha Iyakekere Marta Ferreira T’Oxum pelo incentivo e por me mostrarem as possibilidades de pensar em uma educação dentro dos terreiros.

Muito obrigado aos meus antepassados e ancestrais que sustentam a minha caminhada até aqui.

Mãe, muito obrigado pelo seu útero e por sua força!

Agradeço a todas/os as/os integrantes do LEGESEX por terem sido redes de apoio e por terem me ajudado no processo de aquilombamento.

Agradeço, especialmente, ao carinho, à atenção e pela amizade dos meus amigos de pesquisa Gustavo Pinho, Luiz Otávio Luz, Sandra Regina Sales e Tiago Dionisio por todo o apoio, acolhida e incentivo.

Obrigado Profa. Dra. Joyce Alves, minha querida orientadora, principalmente, pela paciência que teve comigo! Pelas orientações, que muitas vezes foram marcadas por choros e pausas. Mas sempre cheias de afeto e acolhimento.

Agradeço aos membros da banca pelas generosas contribuições e pelo incentivo, ao longo do percurso.

Profa. Dra. Megg Rayara é uma grande inspiração para mim e, com certeza, para todas nós. Obrigado por sua altivez, pelas suas palavras firmes e convictas de que devemos marcar a história com a potência dos nossos nomes.

Profa. Dra. Rosangela Hilário, quanta poesia e força em suas palavras. Sempre me acolheu e me auxiliou nos momentos mais delicados e vulneráveis dessa minha escrita/jornada.

Profs. Márcio Caetano e Paulo Melgaço, obrigado pela generosidade, pelos risos, pelas gargalhadas e, principalmente, pela parceria de escrita.

E termino agradecendo aos/às meus/minhas interlocutores/as de pesquisa. Sem vocês, de fato, eu não teria conseguido concluir esta escrita/pesquisa. Obrigado

pela disponibilidade, pela confiança, por terem doado o seu tempo, a sua disponibilidade; por terem se encorajado a compartilhar suas histórias comigo.

Sei que não é fácil se desnudar através da escrita. Mas quando mostramos as nossas fragilidades, percebemos que juntas somos mais fortes. E que a possibilidade de construirmos novos caminhos pela educação é possível!

E, por fim, não menos importante, cabe ressaltar que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 (This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001).

TEIXEIRA, Tarciso Manfrenatti de Souza. **Confabulações afetadas: o re-tratar-se das bichas pretas pela educação**. 2024. 122 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

Resumo

A fabulação, a arte primal de contar histórias, ganhou destaque no sistema-mundo moderno/colonial. Assim, o homem branco europeu autoproclamou-se o narrador da História Única do “Novo Mundo”. Ele inventou o negro, porém, esses foram destituídos de seus nomes, línguas, histórias, passado e humanidade. Além disso, o homem negro foi aprisionado a uma rede de significações em uma relação direta com a cisheterossexualidade como se houvesse apenas uma única possibilidade do negro experienciar a sua masculinidade e sexualidade. Enquanto isso, as bichas pretas, viados pretos e homens negros gays afeminados foram vinculados a signos caricaturais, ridicularizantes e risíveis. A escola, infelizmente, reproduz essa pedagogia cisheteronormativa. Então, como desconstruir essas redes de significações? Portanto, a presente tese tem por objetivo re-tratar as masculinidades negras afeminadas, a fim de construir comunidades pedagógicas afetivas de aprendizagem, isto é, plasmar mundos (im)possíveis através da educação para o acolhimento, emancipação social e livre expressão subjetiva das performatividades das masculinidades negras afeminadas. Para alcançar tal objetivo, as masculinidades negras foram (re)interpretadas segundo a proposta interseccional do feminismo e do transfeminismo negro decolonial e a educação foi repensada a partir de uma percepção crítica, transgressora e afetiva. Metodologicamente, a fabulação crítica me possibilitou estabelecer uma confluência entre a autoetnografia e a escrita literária. A pesquisa contou com a participação de sete professoras/es bichas pretas, viados pretos e homens negros gays afeminados. Após a coleta e análise das escrevivências das/dos docentes foi possível tecer nossas confabulações afetadas e, assim, estabelecemos uma inversão de papéis narrativos. Se, antes, éramos predeterminadas pelas fabulações coloniais; agora, com nossas confabulações afetadas, somos protagonistas de nossas próprias histórias.

Palavras-chave: educação; bichas pretas; interseccionalidades; escrevivências; fabulação crítica.

TEIXEIRA, Tarciso Manfrenatti de Souza. **Queer Confabulations: queer black men caring for ourselves through education.** 2024. 122 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

Abstract

The fabulation, the primal art of telling stories, gained prominence in the Modern/colonial World-system, with this, the white European man proclaimed himself the narrator of the Story of the “New World”. He invented black people, however, they were stripped of their names, languages, histories, past and humanity. Furthermore, the black man was imprisoned in a network of meanings in a direct relationship with cisheterosexuality as if there was only one possibility for black people to experience their masculinity and sexuality. Meanwhile, queer black men were linked to caricatural, ridiculing and laughable signs. So, how can we misunderstand these networks of meanings? Therefore, the present thesis aimed to caring for queer black masculinities, in order to build affective pedagogical learning communities, that is, to building (im)possible worlds through intersectionality and critical education for equality, social emancipation and free subjective expression of queer black masculinities in education. To achieve the main goal, I had to rethink masculinities studies through black feminist and transfeminist theories. In this way, colonial fabulation not only confined black people in their color, but also, builded normative somatic fictions that confined black masculinity and sexuality in a certain cisheteropatriarchal model of masculinity. Education was also rethought from a critical, transgressive and affective perception. I holded my methodological roat between autoethnographic writing and literary writing. The research involved the participation of seven queer black men teachers, that narrated your Writing Experiences. After analyzing the teacher’s Writing Experiences was possible write together our Queer Fabulations. If, before, we were objects by colonial fabulation, now, we write our Queer Fabulations in order to be authors our histories.

Keywords: intersectionality and critical education; queer black men; writing experience; critical fabulation.

“Cuidar de mim mesma não é autoindulgência,
mas sim, autopreservação;
isso é, acima de tudo, um ato político, uma guerra política”

(Audre Lorde, 1988)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. O ENCONTRO COM MINHA VOZ NARRATIVA	9
1.1. Memórias (des)viadas: imagens-narrativas afrontosas ou de sujeição?.....	16
2. NARRATIVAS DOS ABEBÊS: RE [ori] ENTAÇÃO METODOLÓGICA	27
2.1. O (re)encontro com os/as meus/minhas interlocutores/as.....	34
3. FABULAÇÕES COLONIAIS, MASCULINIDADES NEGRAS E EDUCAÇÃO.....	42
3.1. Fabulação e o olhar devorador do colonizador.....	42
3.2. O negro, as ficções somáticas cisheterocoloniais e a guerra das masculinidades.....	44
3.3. Educação e cisheteronormatividade: um monumento colonial.....	58
4. CONFABULAÇÕES AFETADAS, BICHAS PRETAS E EDUCAÇÃO.....	64
4.1. Confabulações afetadas: escrevivências, fabulação crítica e o encontro com as bichas pretas	64
4.2. Bichas Pretas: (per)seguindo uma rota de vida ancestral.....	75
4.3. Comunidades pedagógicas afetivas.....	85
4.4. Pombogirando em sala de aula: as bichas pretas e a pedagogia do desfile.....	90
PERCEPÇÕES (in)CONCLUSIVAS.....	99
REFERÊNCIAS.....	103

INTRODUÇÃO

A escrita para mim é algo extremamente singular. Ela me foi apresentada muito antes que eu aprendesse a segurar em um lápis. Para mim escrever sempre foi um instrumento poderoso em prol de nossa reestruturação subjetiva – ainda mais quando somos bichas pretas, viados pretos ou negros gays afeminados – pois sofremos, constantemente, ao longo de toda a nossa vida, interdições, violações e as mais diferentes violências (simbólicas ou físicas) para nos enquadrarmos aos imperativos de ser cisheteronormativos para assim construir a nossa masculinidade.

Desde muito cedo, então, a escrita sempre me (per)seguiu. Na infância e adolescência, por exemplo, quando eu escrevia em meus cadernos/diários; depois na vida adulta, quando me formei em Letras/Literaturas. Percebo na escrita essa potência criativa e essa pujança de vida tão intensa que, em 2015, ingresssei no mestrado em educação, e continuo meu investimento, prosseguindo a minha pesquisa, agora, no doutorado em educação.

No mestrado, tanto meus diários de infância quanto os da adolescência tornaram-se verdadeiros *sujeitos/objetos* de pesquisa. E, com eles, segui as pistas e os rastros da escrita e da memória para (re)pensar os *processos pedagógicos* – sempre entrelaçados por um *Eu-narrativo*, que reverbera em um *Nós-coletivo* – presente em diversos *espaços/tempos* educativos (em casa, na igreja, na rua, no trabalho, nos espaços de lazer e, principalmente, na escola) que constrói, reforça, governa e regula, interseccionalmente, nossas subjetividades para que aprendamos a “ser homem” – sempre dentro de um enquadramento branco-cisheteronormativo (TEIXEIRA, 2017).

Agora, na presente pesquisa de doutorado em educação, continuo atento ao poder da reestruturação subjetiva da escrita, enquanto um instrumento pedagógico, e nesse encontro deparo-me com a fabulação. O conceito de fabulação está presente na história da filosofia ocidental e ele foi sendo desenvolvido, ao longo do tempo, por alguns filósofos como Henri Bergson (2005); Michael Foucault (2014c) e Guilles Deleuze (2015; 2022), por exemplo.

No entanto, quando me refiro ao processo de fabulação, eu o faço pautando-me no pensamento do filósofo camaronês Achille Mbembe (2018). De acordo com

Mbembe (2018), a experiência colonial foi, antes de tudo, uma experiência de subjetivação, que colocou em circulação uma infinidade de conjuntos de bens materiais (historiográficos, políticos, demográficos, econômicos, científicos, educacionais, entre outros) que foram simultaneamente entramados por recursos simbólicos, como os procedimentos de fabulação (mitos fundadores, histórias, narrativas e relatos de viajantes, conquistadores, exploradores e de missionários) para fundamentar o poder colonial.

Dessa forma, o homem branco europeu tornou-se o narrador por excelência da história do “Novo Mundo”. Construindo e propagando uma “história única” (Chimamanda ADICHIE, 2019). Marcada por uma narrativa narcisista “*autoficcional*” e “*autocontemplativa*” de conquistas, glórias e progressos civilizacionais; que, na realidade, encobria uma “*dirty history*¹” (Toni MORRISON, 1992), ou seja, tal narrativa *autoficcional* tentou forjar toda a opressão e violência presente no sistema-mundo moderno/colonial, baseado principalmente no sistema escravagista, isto é, um sistema de dominação no qual “*seres humanos*”, no caso, a população negra sequestrada de África, foi escravizada, destituída de seus nomes, de suas línguas, de sua humanidade e, dessa forma, foram transformados em metal, mercadoria e moeda, tornando-se, com isso, a insígnia que moveu de forma material/econômica e simbólica as engrenagens do sistema mundo moderno/colonial.

Quando escrevemos/pesquisamos com o conceito de fabulação, devemos sempre ressaltar que a fabulação e seus procedimentos não estão totalmente alheios da “realidade” ou da “verdade”. Mas pelo contrário, teórica/metodologicamente pensar em fabulação, pressupõe não cairmos no poder insuspeitável das ficções (Jota MOMBAÇA, 2021) e, assim, entender que determinados “*discursos de verdade*”, tais como, a biologia, as ciências naturais, a economia política, a história entre tantos outros discursos foram/são entrelaçadas através dos procedimentos de fabulação.

Posto isto, Achille Mbembe (2018) passa a nos apresentar a fabulação em duas perspectivas, ou melhor, através de duas escritas ou dois textos. A primeira escrita/texto ele chama de “*consciência ocidental do negro*” – em meu escrever/pesquisar passo a chamar esse primeiro texto/escrita de “fabulação colonial”.

¹ O termo *dirty history*, que em uma livre tradução, entendo como “histórias escusas” foi o termo cunhado pela escritora afro-estadunidense Toni Morrison (1992), quando ela denuncia as histórias perversas e nefastas do tráfico negreiro que foram, e ainda, são encobertas pelas faláciais da modernidade, como por exemplo, os descobrimentos, o progresso, a cristianização dos povos entre outros.

A fabulação colonial forja uma narrativa que se esforça por nomear e “representar” as/os negras/negros, concedendo-lhes um “juízo de identidade” já formada e fechada, produzindo em nós um “Eu alheio”.

No entanto, de acordo com o filósofo camaronês, em meio a fabulação colonial, um segundo texto passou a ser escrito, marcado essencialmente pela luta contra a colonização, a segregação e pela liberdade das hierarquias raciais, numa tentativa de combater as dimensões ontológicas da fabricação dos sujeitos raciais, em uma plena luta contra a alienação e sujeição dos negros, em prol de uma “declaração de identidade”.

Para Mbembe (2018), portanto, esse segundo texto, no qual ele chama de “consciência negra do negro” – e em meu escrever/pesquisar passo a chamar de “confabulação afetada” – é uma resposta ao primeiro texto, marcada preponderantemente pela presença de um eu-narrativo-negro lutando por sua “autodeterminação”.

No interior da fabulação colonial, o negro foi aprisionado a uma rede de significações em relação direta com a cisheterossexualidade, como sendo a única possibilidade do negro experienciar a sua masculinidade e sexualidade. Dentro dessa lógica, a existência das masculinidades negras afeminadas, vivenciadas pelas bichas pretas, viados pretos ou homens negros gays afeminados é praticamente impossível.

Enquanto um professor bicha preta, eu noto que a escola reproduz uma pedagogia cisheteronormativa, na qual meninos são lançados, desde muito cedo, em uma rede de significação para aprendermos a internalizar os significados atribuídos ao “ser homem”.

Assim, através de uma economia simbólica, a imagem-narrativa das bichas pretas são silenciadas pela reprodução de imagens-narrativas de sujeição, que perpetuam os enredos racistas e homofóbicos, que enquadram nossas subjetividades a imagens-narrativas caricaturais, ridicularizantes e risíveis.

Então, como desmontar essa rede de significações? Como desconstruir esse “imperativo de ser” que nos predetermina?

Portanto, a presente tese, situada na grande área da educação, tem por objetivo geral re-tratar as masculinidades negras afeminadas, a fim de construir comunidades pedagógicas afetivas de aprendizagem, isto é, plasmar mundos

(im)possíveis através da educação para o acolhimento, emancipação, livre expressão e liberdade das bichas pretas no espaço/tempo escolar.

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, delineei alguns objetivos específicos:

Primeiro, (re)interpretar as masculinidades negras pela perspectiva teórica/metodológica interseccional e íntima do feminismo negro (Patricia Hill COLLINS; Sirma BILGE 2021). Por isso, enquanto aporte teórico foram os ensaios de bell hooks (2019e; 2022) sobre as masculinidades e o encontro com outras obras e estudos desenvolvidos por bichas pretas, viados pretos, negros gays afeminados, travestis pretas e de mulheres trans como os de Murilo NONATO (2020); Jota MOMBAÇA (2021); Daivid SOUZA; Daniel dos SANTOS; Vinícius ZACARIAS (2022) que lançaram as bases para (re)pensar radicalmente na (im)possibilidade de uma “masculinidade monolítica” (hooks, 2019e). Uma vez que tais leituras nos apresentam novas visadas epistemológicas para percebermos as “masculinidades em guerra” (hooks, 2019e).

Segundo, descolonizar a geopolítica do conhecimento e rumar para o Sul Global a fim de *cuirizar* os estudos sobre as masculinidades, por isso, mergulhei nos estudos decoloniais de gênero propostos por María LUGONES (2008); Oyèrónké OYÉWÙMÍ (2021); Joaze BERNARDINO-COSTA; Ramón GROSFOGUEL (2016); Joaze BERNARDINO-COSTA (2018); Jota MOMBAÇA (2021) e de abigail CAMPOS LEAL (2021).

Terceiro, questionar as identidades de gênero – para além de uma identidade essencial, verdadeira e natural – através da categoria analítica da cisgeneridade, entendendo assim, a cisgeneridade enquanto um dos desdobramentos das colonialidades. Logo, precisamos pensar em uma cisheterocolonialidade, ou seja, a fabulação colonial não apenas moldou o negro em sua geografia da cor, mas também construiu ficções somáticas normativas que aprisionaram a masculinidade e a sexualidade negras em um determinado padrão monolítico de masculinidade, que também precisa ser questionado, conforme propõe os estudos transfeministas, segundo as pesquisadoras viviane VERGUEIRO (2016); Jaqueline Gomes de JESUS (2019); Sofia FAVERO (2019); Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA (2020a; 2020b) e Letícia NASCIMENTO (2020).

Quarto, pensar a noção de acuirlombamento, através das confabulações afetadas, ou seja, borrar, desfazer imagens-narrativas do passado, que predeterminaram as masculinidades negras afeminadas em um profundo silenciamento, negando as nossas histórias e, consequentemente, impossibilitando a nossa existência. No entanto, com esses trabalhos foi possível entrar em contato com as narrativas de nossas ancestrais bichas pretas e de travestis pretas como Xica Manicongo, Yaya Mariquinhas, Rosalina, Madame Satã, Cintura Fina e Tomba Homem, ancestrais que riscaram o seu ponto e romperam as linhas do tempo com suas navalhas; abrindo, assim, os caminhos para que nós passássemos (Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA, 2020a; 2020b).

E, por fim, não menos importante, repensar a própria educação, por isso, faço esse movimento de crítica à educação com o pensamento pedagógico crítico e, ao mesmo tempo, transgressor e emancipador proposto por bell hooks (2019a; 2021a; 2021b). Se desejo compartilhar nossas confabulações afetadas em sala de aula, precisamos repensar a educação, por isso, bell hooks me auxilia a desestruturar as engrenagens de uma educação bancária e neoliberal, para assim, pensar em uma educação pautada na liberdade e na emancipação de seus sujeitos/as; através do compartilhar de histórias, da circulação dos afetos e do encontro com as diferenças, assim, juntos/as conseguimos construir as comunidades pedagógicas afetivas de aprendizagem, que abrigam as experiências globais de vida, tanto de alunos/as quanto de professores/as.

Na busca por esse re-tratar-se, ou seja, encontrar novas imagens-narrativas das bichas pretas, eu passo a me identificar com a metodologia radical da “*fabulação crítica*” proposta pela pesquisadora estadunidense e professora de literatura comparada Saidiya Hartman (2020; 2021; 2022); uma proposta de metodologia de pesquisa que faz com que estudos etnográficos e historiográficos estejam em confluência com a literatura.

Na tecitura da minha *escrita/pesquisa* – emaranho várias escritas: minhas memórias (des)viadas, às *escrevivências* dos/as meus/minhas interlocutores/as, às falas dos meus referenciais teóricos, aos *itán* (lendas) de origem nagô-iorubá, que circulam pelos terreiros de candomblés – assim rememoro os encontros que tive com diversos/as alunos/as bichas pretas, ao longo da minha atuação como professor da

educação básica, entre os anos de 2019 e 2024, dentro de comunidades faveladas e das periferias da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro.

No entanto, metodologicamente encontro-me diante de uma encruzilhada. Pois, desejava muito reencontrar meus/minhas ex-alunos/as bichas pretas, que compõem o memorial dessa escrita/pesquisa; porém perdi o contato com eles/elas. Só tenho a memória daqueles encontros-narrativos que vivenciamos em sala de aula, por isso, a minha identificação com a fabulação crítica, pois, se tivesse² tido a possibilidade de (re)encontrá-los/las, suas *escrevivências* estariam aqui registradas certamente.

Contudo, não tenho mais contato com eles/elas. Se fosse por um caminho estritamente etnográfico ou historiográfico, tal questão seria um fator que (im)possibilitaria o meu projeto. Porém, se eu resolvesse continuar narrando esse meu (re)encontro com esses/essas meus/minhas alunos/as bichas pretas criando livremente enredos e falas ficcionais para eles/elas em um futuro, eu estaria dentro do campo da literatura ficcional.

Portanto, é a partir dessa encruzilhada, desse fio da navalha, que me deparo com a proposta da confabulação crítica em que (auto)etnografia, historiografia e literatura; realidade e ficção; ciência e arte não estão em oposição; mas, antes de tudo, em confluência.

Dentro da (im)possibilidade do (re)encontro com meus/minhas alunos/as bichas pretas; como possibilitar um (re)encontro com eles/elas?

Parti do princípio de que todos nós fomos crianças/adolescentes bichas pretas, assim como aqueles/as meus/minhas alunos/as bichas pretas. Percebi que nossas histórias, nossas memórias (des)viadas, que perpassavam por gerações, se entrecruzavam no espaço/tempo da escola, das salas de aulas. Logo, comecei a especular: se as crianças/adolescentes bichas pretas, que fomos – e que continuamos sendo – pudesse falar com as crianças bichas pretas de hoje – cujas *imagens-narrativas de uma infância (des)viada se refletem em nossos/as alunos/as bichas pretas* – o que nós falaríamos para eles/elas? Ou se pudéssemos (re)construir um espaço/tempo escolar para nossos/as alunos/as bichas pretas, bem diferente das salas de aulas de nossas infâncias/adolescência (des)viadas marcadas pela

² Saidiya Hartman na construção da sua metodologia especulativa da fabulação crítica nos fala muito sobre a importância da escrita no modo verbal subjuntivo. Para ela explorar o modo subjuntivo é tencionar as narrativas com as potencialidades da dúvida, do desejo e das múltiplas possibilidades.

homofobia e pelas demais marcas da pedagogia do insulto (Rogério Diniz JUNQUEIRA, 2013); como seria esse espaço/tempo escolar “outro”?

A partir de então, escrevi cartas-convites para meus/minhas³ futuros/as interlocutores/as. Essas cartas foram enviadas por e-mail. Nelas eu apresentei o objetivo de minha *escrita/pesquisa*, ela contava com um questionário pontual para a coleta de dados identitários, como por exemplo, autodeclaração étnico-racial, de gênero/sexualidade entre outros dados pessoais; seguido pela entrevista-narrativa.

Sendo assim, a presente escrita/pesquisa contou com a participação de sete interlocutores negros. Todos são professores e atuam como docentes em instituições públicas de ensino, na Educação Básica ou na Educação Superior. A maioria deles nasceram, foram criados e atuam profissionalmente, na Baixada Fluminense ou na Zona Oeste, áreas periféricas ou em comunidades faveladas, localizadas na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. Entrei em contato com eles/elas através do Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidade (LEGESEX/UFRRJ), por isso, devemos destacar cada vez mais a importância de estarmos acuirlombadas, pois juntas somas mais fortes.

Ao longo da entrevista narrativa, surgiram diversas autodenominações de gênero, como bicha preta, gay negro afeminado, homem gay negro ou viado preto. Independente das diferentes autodeclarações de gênero, essa diversidade não inviabilizou nossa escrita coletiva, uma vez que identificamos que nossas masculinidades negras eram marcadas por uma masculinidade negra afeminada.

O encontro com meus/minhas interlocutores/as ocorreu em dois momentos: no primeiro, enviei por e-mail a carta-convite e a entrevista narrativa, cujas escrevivências retornaram via e-mail também. Porém, como eu já previa, ao mergulharem em suas memórias (des)viadas muitos relataram um certo desconforto e até mesmo uma certa exaustão diante de suas escrevivências, por isso, procurei deixá-los/las bastante à vontade, porque revisitar os becos de nossas memórias não é tarefa fácil.

³ Na escrita desta tese optei por registrar os pronomes (ele, ela; meu, minha; dele, dela; nosso, nossa...) marcados tanto no masculino quanto no feminino porque os/as interlocutores/as desta pesquisa relataram que utilizam, no dia a dia, ambos os pronomes. A variação ocorre devido ao nível de confiança, de descontração, dependendo do ambiente ou do grupo no/na qual eles/elas estejam. Eles/elas não se utilizam dos pronomes neutros, por isso, os mesmos não serão utilizados nesta escrita/pesquisa.

Então, propus a eles/elas um segundo encontro, através de conversas individuais. Esse segundo momento ocorreu também de modo on-line, através de aplicativos de vídeo chamadas ao vivo ou por trocas de áudios.

Entrar em contato com essas escrevivências, foi mergulhar no Abebê de Oxum, a fim de ir ao encontro de um olhar atento à política do relato vigente sobre as masculinidades negras afeminadas, para identificar se estamos reproduzindo imagens-narrativas de sujeição, que perpetuam os enredos racistas e homofóbicos ridicularizantes associados às imagens das bichas pretas ou se estamos mobilizando imagens-narrativas afrontosas, que contestam e desestabilizam os imperativos cisheteronormativos que compõe a masculinidade negra.

Logo, através desse “re-tratar-se” começo a desenvolver meu entendimento sobre as “confabulações afetadas”, ou seja, escrevivências de professores bichas pretas que reposicionam nossas masculinidades negras afeminadas diante das vozes narrativas que, antes, nos predeterminavam.

Agora, através do levante de nossas próprias vozes, passamos a ser sujeitas de nossas histórias e através de nossas confabulações autoinscrevemos nossas histórias na História que insiste em querer nos calar.

1. O ENCONTRO COM MINHA VOZ NARRATIVA

[...] e quando falamos temos medo de nossas palavras não serem ouvidas nem bem-vindas mas quando estamos em silêncio ainda assim temos medo então, é melhor falar pois lembre-se de que não fomos feitos para sobreviver.
(Audre Lorde)

Esse ato de fala, de ‘erguer a voz’, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeitos/as – a voz liberta.
(bell hooks)

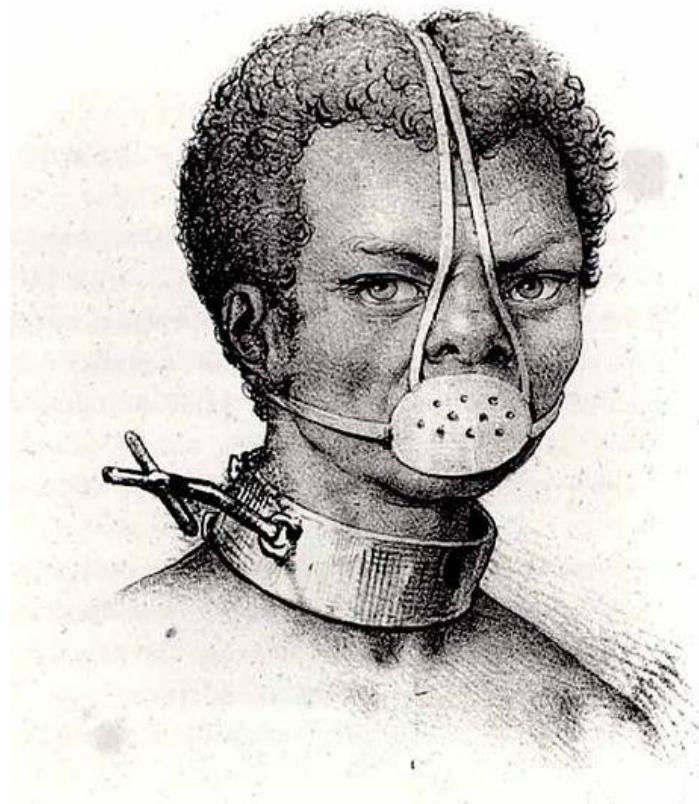


Figura 1: Escrava Anastásia. Gravura pintada pelo francês Jacques Etienne Arago em 1817

Quando eu era pequeno, eu ficava admirado com o oratório da minha avó. Venho de uma família de tradição religiosa católica, então, cresci cercado por terços, velas e imagens de santos. Mas no oratório de minha avó tinha a gravura de uma santa que muito chamava a minha atenção. Uma santa que tinha a boca amordaçada por uma máscara de ferro. Eu sempre ficava impressionado com aquela gravura, que de tão velha já se esfarelava pelas bordas. Sempre perguntava para minha avó por que fizeram aquilo com aquela santa. Minha avó apontava para a gravura e contava a história da escrava Anastácia. Ela era uma escrava muito boa, pois fazia o bem para os seus – dizia minha avó – mas, em um determinado dia, isso revoltou o senhor de escravos da fazenda, que a torturou. Porém, mesmo ela com aquela máscara de ferro, sem poder beber nem comer, sobreviveu por muitos anos e ainda continuou fazendo o bem. E era por isso que nós deveríamos rezar para a escrava Anastácia, para que nunca nos faltasse o pão, mesmo diante das dificuldades da vida.

(Trecho do meu diário de memórias (des)viadas)

Através dessa escrita/pesquisa procuro (re)visitar os becos das minhas memórias (des)viadas a fim de (re)encontrar a minha voz narrativa. Uma voz que foi silenciada, sucumbida e amordaçada pela dor traumática de um “tapa na cara”, quando eu tinha entre 8 e 10 anos, para que eu aprendesse a “ser homem” e deixasse de brincar igual a um “viadinho”.

Desde muito cedo aprendi, a fechar a minha boca e a venerar uma boca amordaçada por uma máscara de ferro, através da imagem da escrava Anastácia, gravura que ficava no oratório de minha avó. Por muitos anos, entre velas, terços e novenas para a santa amordaçada, rezei para que não levasse outro tapa na cara, por isso, acho que aprendi muito bem a ficar com a minha boca fechada.

Mas depois da vida adulta, (re)encontrei a imagem-narrativa da boca – acho que na verdade a boca sempre me perseguiu. A partir da minha iniciação no candomblé, (re)aprendi a ritualizar a boca. Dentro das Religiões de Matrizes Africanas⁴, Exú⁵ é representado como *Enugbarijó*, isto é, a boca do mundo, a boca

⁴ No Brasil, tradicionalmente, entende-se como Religiões de Matrizes Africanas os Candomblés, as Umbandas, os Tambores do Maranhão, o Batuque do Rio Grande do Sul, o Xangô do Recife, manifestações religiosas brasileiras que ficaram conhecidas a partir das experiências na Bahia e no Rio de Janeiro que construíram um sincretismo entre elementos africanos, indígenas e cristãos na história da religiosidade brasileira, segundo o pesquisador Wanderson flor do nascimento (2016), opto por uma escrita no plural dessas manifestações religiosas devido à pluralidade e diversidade de nuances existente entre elas.

⁵ Dentro do culto nagô-iorubá, dos Candomblés de origem Ketu, o orixá Exú é uma divindade relacionada à comunicação entre os humanos e as demais divindades iorubás. Históricamente, Exú, assim como, as demais divindades da cosmogonia iorubá foram “demonizadas” pelas religiões judaico-cristãs. No entanto, lembramos que Exú, não tem nenhuma relação com o diabo, o demônio, com o pecado. Muito pelo contrário, as divindades e os cultos iorubás não trabalham com a perspectiva dualista e dicotômica de bem x mal; anjo x demônio; virtude x pecado; céu x inferno; deus x diabo

raivosa, a boca nervosa, a boca faminta, a boca incontrolável, que tudo come e quer devorar, com Exú (re)aprendi a escancarar a minha boca!

Portanto, o objetivo desta tese, na grande área da Educação, é re-tratar as imagens-narrativas das bichas pretas, através das escrevivências de professores bichas pretas, viados pretos ou gays negros afeminados com o intuito de confabular e, assim, construir comunidades pedagógicas afetivas de aprendizagem, isto é, plasmar mundos (im)possíveis através da educação para o acolhimento, emancipação, livre expressão e liberdade das masculinidades negras afeminadas no espaço/tempo escolar.

Preste atenção que almejo ampliar o uso do vocábulo “*retratar*”, para além do sentido de descrever, traçar ou reproduzir as imagens-narrativas das bichas pretas. Ater-me estritamente ao vocábulo “*retratar*” sem questionar ou ampliar seu sentido ou sem provocar torções semânticas, seria algo totalmente desastroso. Pois, assim, eu estaria compactuando com a política de representação colonizada que perpetua, através do racismo e da homofobia, imagens-narrativas equivocadas, estereotipadas, caricaturais e risíveis das masculinidades negras afeminadas.

Por isso, o “*re-tratar-se*” é uma encruzilhada semântica entre “*retratar*” e “*tratar*”, ou seja, pretendo mesclar aos sentidos de *descrever* e *representar*, os sentidos de *cuidar*, *curar*, *sanar*, destacando o prefixo “*re-*”, ou seja, minha proposta de *escrita/pesquisa* pauta-se em trazer “novas maneiras” – ou melhor, nem tão novas assim (abigail CAMPOS LEAL, 2021) – conforme demonstrarei – uma vez que tais práticas de cuidado, de atenção, de lidar consigo mesmo e com o outro já eram praticadas por nossos/as ancestrais negros/as. Dessa forma, no *re-tratar-se*, eu procuro me lançar em um movimento para o passado, a fim de (re)encontrar “novas” formas de tratar as performatividades⁶ das bichas pretas através da educação.

A partir das pesquisas desenvolvidas por Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA, 2020a; 2020b revolvo o tempo a fim de (re)encontrar as histórias ancestrais das bichas pretas com o objetivo de que essas histórias contribuam para desmantelar os enredos e as imagens-narrativas de submissão que encarceraram nós bichas pretas em redes

⁶ Pautando-me nos estudos sobre as Performances e Performatividades propostos pelos pesquisadores Leandro COLLING; Murilo Souza ARRUDA; Murillo NONATO (2019) e Leandro COLLING (2021), eles demonstram haver uma similaridade entre ambos os termos. Portanto, nesse trabalho os termos aparecem enquanto termos sinônimos.

de significações estereotipadas e risíveis, dentro dos domínios branco-cisheteronormativos.

Para reencontrar a minha voz narrativa, faço através da escrita a transição de um “eu-narrativo alheio de si” para o encontro de um “eu-narrativo consciente de sua autoimagem”, com isso, proponho a partilha de nossas confabulações afetadas através da educação.

Sendo assim, com esse processo de escrita/pesquisa proponho-me lidar com uma constante criação de “formas descontinuadas de destruição” (Jota MOMBAÇA, 2021) e não estou falando de qualquer destruição, refiro-me a uma “**autodestruição**”, ou seja, com a destruição de um “imperativo do ser” (MOMBAÇA, 2021), forjado pelas imposições do sistema mundo moderno-colonial de gênero (María LUGONES, 2008) e pelas ciscolonialidades (Viviane VERGUEIRO, 2019) – conforme apresentarei ao longo do texto – daquilo que me/nos tornei/tornamos ou de quem sou/somos.

Portanto, mais umas das indagações dessa escrita/pesquisa em educação é guiada por essa pergunta-encruzilhada: “como desfazer o que me/nos tornam?” (MOMBAÇA, 2021).

E outro grande detalhe. Não podemos esquecer que estamos alicerçados dentro de vários “*monumentos coloniais*” (MBEMBE, 2018), que podem ser entendidos, como as diversas instituições sociais, que estão ao nosso redor, como, a família, a escola, a universidade, a própria cisheteronormatividade, entre tantas outras instituições que eu poderia aqui citar. Mas o pequeno segredo – parafraseando Mbembe (2018) – é que nós estamos dentro desses monumentos coloniais, fazermos parte deles, assim como eles nos constituem. Portanto, como detoná-los, como implodi-los conosco lá dentro? Por isso precisamos pensar em um processo de autodestruição cuidadosa (MOMBAÇA, 2021).

Medo.

É o sentimento que sempre moveu essa *escrita/pesquisa*. De fato, quando cito a fala da feminista afro-caribenha Audre Lorde na epígrafe do primeiro capítulo dessa tese, faço-o porque esse sentimento me toma. Medo de não ser ouvido. Medo de não ser compreendido. Medo de não cumprir com os meus objetivos propostos. Medo de estar lançando ao vento palavras vazias. Medo de estar perdido. Medo de ter me lançado e nunca mais tocar o chão. Quanto medo!

No entanto, conforme o encorajamento da voz da feminista afro-caribenha entremeada com a voz da feminista afro-estadunidense bell hooks, o clamor das vozes de nossas ancestrais, de nossas mais velhas impulsionam-me a erguer a minha voz, mesmo com um terrível sentimento de medo. Portanto, tenho que fazer ecoar a minha voz, com a certeza de que ela chegará e fortalecerá algumas/alguns irmãs/irmãos de luta.

Abro a minha *escrita/pesquisa* de doutorado em educação narrando, o mais breve possível, como se deu o encontro com a minha voz narrativa. Escrever este capítulo, inicialmente, é uma espécie de apresentação ou memorial de como cheguei à conclusão – ou talvez não – da minha *escrita/pesquisa*.

Essas primeiras páginas também tem uma intensão contra a hegemonia metodológica cartesiana-positivista, que estruturam a nossa formação enquanto pesquisadoras/es dentro do meio acadêmico, sempre moldando nossos imaginários de pesquisar com ideias fixas, já prontas e engrenagens teóricas/metodológicas (objetivos, revisão bibliográfica, análise de dados, entre outros) totalmente estruturadas, transmitindo a ideia ficcional de que o trabalho sempre esteve pronto e acabado dentro da mente da/do pesquisadora/pesquisador.

Não estou, com isso, dizendo que não tenhamos que ter uma estruturação para nossas *escritas/pesquisas* acadêmicas, mesmo quando nos propomos a fazer pesquisas contra hegemônicas, como no meu caso.

No entanto, com essas narrativas iniciais estou indo ao encontro da ideia de processo, de construção, de caminhar, de cartografar, de *escrever* um percurso investigativo, na tentativa de romper com a ideia hegemônica de que o projeto de pesquisa já estivesse pronto e estruturado e que se soltou de nossas cabeças e se prendeu no papel.

Mas voltando ao medo. De onde e por que ele surge? E, principalmente, como domá-lo?

Foi ao ler uma entrevista da escritora afro-estadunidense Toni Morrison concedida a Paul Gilroy em 1993⁷, que comecei a compreender melhor como desenvolver um ponto de ancoragem para ganhar mais autoconfiança e como construir uma forma para a “autorrecuperação” de minha/nossas história/s (bell hooks, 2019), para assim, diminuir os meus medos e dar cabo da minha escrita/pesquisa.

⁷ GILROY, Paul. Living memory: an interview with Toni Morrison. Londres: Serpent's Tail, 1993. p. 17-82.

Segundo Toni Morrison, quando ela escreve um livro, por exemplo, ela não está interessada no que este ou aquele público vão pensar a respeito de sua obra – muito menos a audiência ou a crítica branca do *New York Times*, como salienta sem receio a escritora.

Morrison afirma que escreve para empoderar as pessoas negras. Ela acompanha e faz parte dessa jornada. Logo, trata-se de uma escrita coletiva. Conforme ela mesma diz: “*Isso é sobre mim e você*⁸”. Portanto, tem que ser uma escrita visceral. E não pautada pelo que a crítica ou determinada audiência irá pensar, quando se escreve baseado nesta pauta, é uma construção totalmente diferente, pois, dessa forma, estamos falando/pesquisando/escrevendo “*sobre*” algum tema ou alguém e não “*conosco*”!

Portanto, o meu medo foi diminuindo à medida que fui entrando em contato com os meus pares, quando encontrei as/os minhas/meus interlocutoras/es bichas pretas, viados pretos, gays negros afeminados – independentemente de nossa autodeclarão ou autoidentificação de gênero – nosso ponto de contato é, justamente, nossa masculinidade negra afeminada; e, assim, juntas/os começamos entramar as nossas *escrevivências*.

Voltando a perspectiva proposta por Toni Morrison, ela nos lembra que há uma grande diferença quando escrevemos “sobre” alguém ou “com” alguém, por exemplo, eu não pretendo escrever/pesquisar “sobre” bichas pretas; mas, pelo contrário, por uma questão teórica/metodológica contra hegemônica, eu opto por escrever/pesquisar “*com*” minhas/meus irmãs/irmãos bichas pretas.

Portanto, escrevo através de uma coletividade de vozes, o que me fortalece e me impulsiona para alcançar alguns dos meus objetivos: a luta pelo nosso bem comum, pela nossa emancipação, liberdade e integridade física e subjetiva, além de nossa livre circulação e permanência em espaços/tempos escolares, tanto de educação básica quanto da educação superior, monumentos coloniais, que foram/são erguidos e instituídos pelo cisheteropatriarcado e que, portanto, nos veem como um “*corpo estranho*” que precisa ser exterminado e execrado do sistema, a todo momento sem descanso nem repouso.

Logo, como afirma Toni Morrison (1993), essa tem que ser a firmeza de minha escrita/pesquisa, essa escrita é sobre nós, sobre nossas escrevivências enquanto

⁸ “*This is about me and you*” (MORRISON, 1993).

bichas pretas que (re)existimos e lutamos ao riscar a navalha no chão e firmar o nosso ponto em meio a *espaços/tempos* educativos tão hostis e áridos, que não suportam a nossa performance de gênero. Dessa forma, tenho que me concentrar para escrever “*com*” os meus. Para juntas/os ocuparmos e permanecermos nesses *espaços/tempos*.

No entanto, o medo surge ou é (retro)alimentado, quando penso naquelas/es da “*casa grande*”, conforme nos ensina a escritora e feminista negra mineira Conceição Evaristo: “*nossas escrevivências não podem ser história de ninar os da casa-grande, pelo contrário, é para acordá-los dos seus sonos injustos*” (EVARISTO, 2007).

Portanto, minha/nossa *escrita/pesquisa* tem essa perspectiva de incomodar, de perturbar, de tirar a branquitude cisheteronormativa de suas ficções estabilizadoras; logo, se levantarão as falas de oposição: que demonstram um não entendimento, uma dificuldade de leitura, o questionamento sobre a científicidade dessas páginas, tudo com o intuito de desqualificar uma produção coletiva e plural feita por e para bichas pretas, viados pretos e gay negros afeminados.

1.1. Memórias (des)viadas: imagens-narrativas afrontosas ou de sujeição?

Há um provérbio africano da tradição nagô-iorubá o qual diz: "Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje". Esse ensinamento da oralidade de matriz africana, mostra como nossos ancestrais negros lidavam com o tempo.

Se o homem branco europeu compreendeu o tempo em uma linearidade, cujas instâncias temporais foram, classicamente, divididas em passado, presente e futuro.

A ancestralidade nagô-iorubá nos concedeu a imagem-narrativa de Exú, o orixá primordial, o senhor da comunicação, dono da encruzilhada do tempo. Chronos, o deus grego do tempo, é torcido e retorcido, encurvado em espirais. Passado, presente e futuro se tocam. Assim, os fragmentos de nossas memórias (des)viadas estão em constante reverberação. Através de Exú, o tempo não é estático, pelo contrário, ele é dinâmico, vivo, pulsante, contrai-se, dilata-se, expande-se em uma constante circularidade.

Laroyê Exú! Mojubá!

(Trecho do meu diário de memórias (des)viadas)

Por isso, saúdo a Exú o senhor das encruzilhadas do tempo, dono dos caminhos, para retomar alguns passos, não somente à guisa de apresentação de como cheguei até a temática central da presente *escrita/pesquisa* de doutorado, como também com o intuito de demonstrar as reverberações que o passado ainda causa em mim e, consequentemente, reflete-se e afeta minha *escrita/pesquisa* acadêmica.



Figura 2: Fotografias da infância (des)viada. Arquivo pessoal.

Quando entrei no mestrado em educação, em 2015, eu encontrei na contação de histórias uma potente ferramenta *teórica/metodológica* muito particular – uma vez que minha formação inicial é em letras/literatura e cresci ouvindo e lendo as histórias que minha avó contava e escrevia em seus diários íntimos.

Dessa forma, tanto meus diários da infância quanto da adolescência tornaram-se verdadeiros *sujeitos/objetos* de pesquisa. E, com eles, segui as pistas e os rastros da escrita confessional e da memória para (re)pensar os *processos pedagógicos* – sempre entrelaçados por um *eu narrativo*, que reverbera um *nós coletivo* – presente em diversos *espaços/tempos* educativos.

A fim de fazer reverberar esse nós coletivo, reuni uma série de narrativas que ocorreram comigo e com minhas/meus alunas/os bichas pretas (seja em casa, na igreja, na rua e, principalmente, na escola) e percebi que apesar de termos pertencidos a gerações diferentes, era perceptível que nós passamos por um mesmo *processo educativo* que constrói, reforça, governa e regula, interseccionalmente, nossas subjetividades e nossos marcadores identitários (sejam eles referentes ao nosso pertencimento racial, a nossa identidade/performance de gênero/sexualidade ou classe) sempre dentro de um enquadramento branco-cisheteronormativo (TEIXEIRA, 2017).

A partir de 2017, deu-se o intervalo entre o mestrado e o doutorado, no entanto, minhas inquietações não pararam. E na confluência entre as escritas dos meus diários íntimos e dos diários de *pesquisa/campo*, continuei registrando os meus questionamentos. Comecei a seguir os rastros das minhas memórias (des)viadas para reunir uma série de *encontros-narrativos* que tive com diversos/as alunos/as *bichas pretas faveladas/os*, ao longo da minha experiência de professor da educação básica da rede pública de educação municipal da cidade do Rio de Janeiro.

Ao longo desse rememorar, registrei os *encontros-narrativos* mais marcantes que tive com meus alunos bichas pretas, para formular o texto do projeto de qualificação do doutorado, fiz um recorte e apresentei as experiências que vivi com Ednaldo, Wallace e Marcelinho⁹, adolescentes que estudavam e moravam em comunidades faveladas da cidade do Rio de Janeiro.

No meio dessas memórias (des)viadas, lembrei-me de que

No início de todo ano letivo, abria as minhas aulas – seja de Língua Portuguesa, Literatura ou de Língua Estrangeira – com uma dinâmica: perguntava às/-aos minhas/meus alunas/os sobre os seus sonhos. Em certas turmas, a dinâmica transcorria conforme o esperado, as/os alunas/os falavam a respeito de seus sonhos.

⁹ Ressalto que, por questões éticas, os nomes dos estudantes são fictícios para preservar a integridade dos jovens estudantes, na época, eles estavam cursando o Ensino Fundamental 2, ou seja, eram adolescentes, entre seus 12 e 17 anos e cursavam entre o 6º e 9º ano, em escolas públicas.

(Trecho do meu diário de memórias (des)viadas)

No entanto, esses meninos/as tinham uma peculiaridade, eles/elas não conseguiam realizar a dinâmica. Era como se eles/elas demonstrassem uma determinada (im)possibilidade de sonhar. Inicialmente, atribuí a esse fato a questão da situação de vulnerabilidade social em que eles/elas vivenciavam nas comunidades faveladas. Mas, conforme mencionei anteriormente, outras/os alunas/os da mesma turma, que também moravam nas mesmas comunidades, realizavam a atividade. Então, a questão de fundo não estava somente sob o impacto social.

Comecei, a partir de então, a perceber que o sonhar para aqueles/as meninos/as *bichas pretas* fazia-se mediante um sutil jogo de “*cintilações de gênero*” entre luzes e sombras, brilhos e opacidades; aqueles/as meninos/as sonhavam em trânsito, em um constante zigue-zague e embaralhamento dos códigos éticos/estéticos/performativos das masculinidades e feminilidades (Murilo NONATO, 2019); um mecanismo muito difícil de ser captado pelo “*cógitio do olhar cartesiano*” (bell hooks, 2019) que nos constitui e governa.

Portanto, essas “*cintilações de gênero*” só poderiam ser percebidas através do ajuste de algumas lentes teórica-metodológicas, que escolhi para a construção de minha escrita/pesquisa, como por exemplo, da interseccionalidade (Patricia Hill COLLINS; Sirma BILGE 2021); da ciscolonialidade (Viviane VERGUEIRO, 2019), da cosmopercepção (Oyèrónké OYEWÙMÍ, 2021), da fabulação crítica (Saidiyha Hartman, 2020; 2021; 2022) e das escrevivências (Conceição EVARISTO, 2017; 2020; 2022).

Através dessas lentes, pude perceber que aqueles/as meninos/as sonhavam. Contudo, nós não sonhamos os sonhos da branquitude cisheteronormativa. Nós não conseguimos esboçar nem se quer retribuir os desejos e as expectativas sociais dos enquadramentos compulsórios da cisheteronormatividade – essa é a questão.

Fora dessa mirada, nós realmente não sonhamos. Muito pelo contrário, nós produzimos *pesadelos*, disseminávamos, e ainda disseminamos, o *terror* pelos corredores da escola. Pois, somos *criaturas monstruosas e perigosas* (Letícia CAROLINA, 2021), por isso, muito daqueles/as alunos/as bichas pretas tinham suas histórias narradas nas inúmeras fichas de ocorrência¹⁰, sempre vistos como alunos/as

¹⁰ A maioria dessas/desses alunas/os eram “fichados” nas clássicas “fichas de ocorrências”, que existem no cotidiano escolar. Essas fichas reúnem informações sobre comportamentos, na maioria das

indisciplinados, incontroláveis, incorrigíveis; e como nós não nos *enquadramos*, não nos *aderimos* às imposições compulsórias cisheteronormativas, reforçadas pelas práticas educativas; logo, somos insuportáveis para o ambiente escolar (Márcio CAETANO; Tarciso M.S. TEIXEIRA; Paulo Melgaço da SILVA JÚNIOR, 2019).

Aqueles/as meninos/as *bichas pretas* não conseguiam performar a masculinidade negra imposta pela branquitude cisheteronormativa, calcada no racismo e na homofobia, esse saber/poder esquadriinha nossas masculinidades negras para sermos viris, pegadores, possuidores de força bruta, termos aptidão para os esportes, entre outros atributos que compõe a masculinidade negra (SOUZA; SANTOS; ZACARIAS, 2022).

Muito pelo contrário, Ednaldo sonhava em ser bailarino, requebrando até o chão com seu *shortinho*; Wallace sonhava em ser um estilista, quando desenhava e recortava os seus croquis e Marcelinho sonhava com os palcos, quando queria interpretar a bruxa má na peça da escola.

Desse modo, todos esses sonhos (des)viados demonstravam a potencialidade germinativa que brota da capacidade de “*dar e receber novas formas de ser*” (Achille MBEMBE, 2021), plasmando assim um corpo-narrativa, no qual novas formas (im)possíveis de viver as nossas masculinidades negras fora dos enquadramentos branco-cisheteronormativos que nos são impostos.

Por isso, gosto de pensar que minha/nossas masculinidades negras afeminadas apontam para a presença de uma “*cisgeneridade precária*” que se dá na contramão da *política do relato* impostos pelos enredos cisheteronormativos vigentes, assim como, argumenta a pesquisadora e transfeminista Sofia Favero (2019).

Dentro desse enquadramento compulsório de gênero, que também alicerça e governa o *espaço/tempo* escola, fica evidente quando percebemos que Ednaldo, Wallace e Marcelinho não podiam expressar livre e abertamente os seus sonhos de crianças *bichas pretas*.

Pois a regra já está imposta. Nós, crianças bichas pretas, até podemos sonhar e brincar, desde que, cumpramos com as expectativas cisheteronormativas. Isso que eu percebia em sala de aula, com meus/minhas alunos/as bichas pretas, era apenas

vezes, inadequados ou inapropriados às normas estabelecidas pelo regimento interno da escola. Esse sistema de registro de ocorrências – segundo a minha vivência/experiência escolar – passa por um ritual de advertências verbais, seguido de advertências escritas, sendo que, a partir da terceira ocorrência escrita, as/os aluna/os são trocados de turma, turno, até finalmente, serem “transferidos” de unidade escolar.

mais um exemplo que reforçava o universo euro-branco-cis-hétero-patriarcal no qual estamos mergulhadas/os e que conformas as nossas masculinidades negras.

No entanto, depois do exame de qualificação, as/os professoras/es da banca alertaram-me para a forma como eu estava apresentando as *bichas pretas* em meu texto: sem vida, sem brilho, muito comportadas, como se estivessem amordaçadas, com uma voz abafada. Onde estava, portanto, a *afronta*, a *fechação*, o *arraso*, o *bafo*, a *afetação* das *bichas pretas*?

Ao continuar a minha narrativa sobre o processo do encontro com a minha voz narrativa. Foi o encontro com as obras da escritora e feminista negra estadunidense bell hooks que me auxiliaram a entender esse paradoxo com relação as masculinidades negras afeminadas presentes em minha escrita/pesquisa.



Figura 3: Fotografias da infância (des)viada. Arquivo pessoal.

Aqui já adianto uma escolha teórica/metodológica que decidi fazer, procurei compreender determinadas nuances das masculinidades negras através da percepção de escritoras e pesquisadoras (trans)feministas negras e decoloniais; bell hooks foi uma das minhas escolhas.

Em *The Will to Change: Men, Masculinity and love* (2004)¹¹, bell hooks interroga a impossibilidade, a incapacidade e, até mesmo, a ignorância que recaiu, durante muitos anos, sobre as mulheres de não poderem construir epistemologias sobre

¹¹ Esta obra ainda não foi traduzida para a Língua Portuguesa.

homens e masculinidades. Segundo a escritora, as mulheres nunca viveram apartadas dos homens, apesar das opressões e hierarquizações sociais, e das lutas propostas pelos movimentos feministas, tanto na prática da militância quanto na vida acadêmica, as mulheres sempre foram avós, mães, esposas, irmãs, filhas, amantes, as quais muitas vezes foram objetos sexuais dos próprios homens, portanto, para hooks (2004) é principalmente a partir desses lugares sociais, que as mulheres têm total autoridade de conceituarem a respeito das masculinidades.

Dessa forma, destaco as obras “*Olhares Negros: raça e representação*” (2019) e “*a gente é da hora: homens negros e masculinidade*” (2022), nas quais bell hooks traça suas teorizações sobre as masculinidades.

Em seus ensaios, a escritora afro-estadunidense é contundente ao afirmar que não se pode falar em um “modelo único” (hooks, 2022) ou em uma “masculinidade monolítica” (hooks, 2019). bell hooks (2019; 2022) nos apresenta o tempo todo “masculinidades em guerra”, portanto, é inconcebível a imposição de uma “masculinidade no singular”, mas em pluralidade, na diversidade, conforme ela propõe ao pensar em “masculinidades alternativas” (hooks, 2019) ou “masculinidades revolucionárias” (hooks, 2022), masculinidades que o tempo todo romperam, e ainda rompem, com as exigências compulsórias da masculinidade patriarcal.

No entanto, hooks (2004) é categórica ao afirmar que dentro da cultura patriarcal ocidental, em nome do “*aprendizado*” de uma masculinidade monolítica, meninos aprendem a deixar de serem/performarem quem são verdadeiramente, para vestirem uma “*máscara mortuária*” em nome de uma noção única de masculinidade dominante.

Lembro que foi por volta dos 8 e 10 anos, que fui imposto a usar essa máscara mortuária da masculinidade dominante. Nunca gostei das ditas “brincadeiras de meninos” (jogar bola, soltar pipa, rodar pião...) gostava mesmo era de andar nas pontas dos pés, saltando e rodopiando. Adorava brincar dessa maneira com a camisola da minha mãe na hora do banho, sempre de portas trancadas, é claro. Sentir aquele tecido leve e deslizante pelo meu corpo, fazia com que eu rodopiasse e saísse do chão com mais facilidade. No entanto, um dia fui surpreendido por um tio, que ao me ver “brincando” com aquela camisola me deu um tapa em meu rosto. Dizendo para que eu não brincasse mais daquela forma, pois aquilo era brincadeira de “viadinho” e já estava na hora de aprender a “ser homem”.

(Trecho do meu diário de memórias (des)viadas)

Mergulhando em minhas memórias (des)viadas percebi que aquele “*tapa na cara*” foi a marca do “*abandono de si mesmo*” (hooks, 2004), que fui obrigado a

internalizar, via força bruta, para aprender a “ser homem”. No entanto, esse aprendizado vivido pelos meninos, conforme afirma hooks (2004), desencadeia um processo denominado pela feminista negra de “*assassinato da alma*”.

O contato com o conceito “assassinato da alma” (hooks, 2020), instigou-me a verificar se o mesmo processo pedagógico, que constrói as nossas masculinidades negras também havia ocorrido com os meus interlocutores.

Eu, por exemplo, adorava brincar com as sandálias de minha avó. Eu, desde a infância/adolescência, sempre fui um homem negro corpulento. O que me encantava mais naquela brincadeira era que aquelas sandálias por serem ajustáveis, faziam com que aquele pequeno par de sapatos encaixasse em meus pés enormes. Aquilo parecia mágica. No entanto, de forma sutil e simbólica, veio a interdição, pois a minha avó começou a perceber que suas sandálias estavam ficando largas. Então, bastou um olhar para que eu não repetisse mais aquela brincadeira.

(Trecho da escrevivência do professor Darlan)

Conforme podemos observar, o assassinato da alma para as crianças (des)viadas é uma espécie de ritual pedagógico para o aprendizado da masculinidade hegemônica patriarcal dominante. Ela pode acontecer de múltiplas maneiras, através da violência física, como aconteceu comigo, quando eu levei aquele tapa no rosto, ou de forma simbólica, como ocorreu com Darlan, bastou um olhar de sua avó, para que ele fosse interditado e não ousasse mais brincar com as sandálias, até formas extremas de brutalidade e violência, que levam crianças e adolescentes a óbito, como vemos casos circulando pela grande mídia.

Quando lembro da minha infância, é um fato que eu venho de uma família composta majoritariamente por lindas e fortes mulheres negras. Eu era o filho primogênito em meio a várias primas, então, na hora das brincadeiras eu sempre me identifiquei mais com as brincadeiras “ditas femininas” do que as de “meninos”. Então, eu sempre gostei de brincar de casinha, fazer comidinha, brincar de boneca com as minhas primas. Mas isso sempre provocou um incomodo para meu pai que exigia que eu performasse a masculinidade normativa, ele sempre falava que eu tinha que ter um jeito mais masculino. Mas eu sempre me identifiquei muito com o universo feminino. Então, vinham as repreensões. Teve uma época, por causa dos meus trejeitos, que minha mãe me matriculou no judô para ver se eu aprendia mais coisas do universo masculino. Mas não adiantou, nada mudou, continuei sendo a mesma criança viada, só que agora, a criança viada que fazia judô.

(Trecho da escrevivência do Professor Sérgio)

O assassinato da alma também pode ocorrer como uma forma de vigilância de gênero, como lemos na escrevivência de Sérgio, ele relata o gosto pelas ditas “brincadeiras de meninas”, como brincar de casinha, comidinha e de boneca; mas sua

masculinidade era o tempo todo vigiada e observada. Além disso, essa masculinidade alternativa precisa, então, ser enquadrada, “consertada” para se encaixar dentro dos moldes preestabelecidos pela masculinidade dominante. Desse modo, Sérgio foi matriculado nas aulas de judô para que ele aprendesse a se comportar como “um homem de verdade”.

A escrevivência de Sergio é instigante e revigorante para mim porque mesmo ele tendo vivenciado o “assassinato da alma”, e sua infância tenha sido (des)viada, ele relata com muita leveza e, ao mesmo tempo, com altiveza e orgulho, durante a entrevista, sobre a sua autodeclaração/autoidentificação de gênero/sexualidade: *“Hoje me nomear como bicha preta é um ato político e de liberdade.”* E, ao decorrer de sua escrevivência, relata com sarcasmo e deboche: *“Mas não adiantou, nada mudou, continuei sendo a mesma criança viada, só que agora a criança viada que fazia judô”.*

Repto, ler esses relatos e compartilhar eles com vocês para mim, é muito importante, e auxilia-me no processo de re-tratar a minha masculinidade negra afeminada ferida, justamente, porque o “assassinato da alma” em mim, e com certeza para muitos/as de nós é algo que nos paralisa e nos traz inúmeras perturbações subjetivas que reverberam em nós até hoje.

Portanto, compartilhar nossas confabulações afetadas tem esse propósito curativo de poder promover através do mergulho no passado, em nossas memórias (des)viadas, uma possibilidade de (re)leitura do nosso presente, em paralelo com as histórias de nossos/as irmãos/irmãs de luta e gerar, consequentemente, a (re)escrita de um futuro.

Foi, portanto, a partir do contato com esse conceito que passei a compreender melhor o paradoxo que estava aparecendo em minha escrita/pesquisa. bell hooks (2004) traz esse conceito da psicanálise, e ele nos ajuda a compreender as consequências subjetivas que afetam as crianças – e futuramente os adultos que serão/seremos.

Ela define o conceito de “assassinato da alma” como sendo uma espécie de violação, privação ou interrupção contra o desenvolvimento e fluxo das próprias identidades das crianças, através de todas as formas – físicas e/ou simbólicas – de maus-tratos, abusos ou toda a sorte de negligências. A partir de então, essas identidades são violadas, privadas ou interrompidas, por isso, começo a fazer um

trocadilho com as expressões “crianças (des)viadas”, “memórias (des)viadas”, assim como, “infâncias (des)viadas”.

Em minha escrevivência, aquele “tapa na cara” foi a marca da violação, da privação e da interrupção da minha criança (des)viada; logo, esse conceito faz total sentido para mim, pois vivenciei ele em mim. E com essa escrita/pesquisa almejo que o mesmo não se repita com nossas crianças viadas, independente dos espaços/tempos educativos em que elas estejam inseridas.

bell hooks (2020), ao mesmo tempo que, aproxima dos estudos das masculinidades e da educação tal conceito advindo da psicanálise; ela nos fornece pistas teóricas-metodológicas para interrompermos e ressignificarmos esses ciclos de violências – físicas e simbólicas – e de opressões, em nosso caso, principalmente, contra as crianças viadas, que pode ser aplicado na educação.

Então, segundo bell hooks (2020), contar histórias é um ato redentor, libertador e, principalmente, regenerador para a nossa reconstituição subjetiva – sejam elas referentes ao nosso pertencimento racial, à identidade de gênero, à orientação sexual ou à classe social. Além disso, é uma ferramenta fundamental para (re)pensarmos a educação enquanto comunidade, que valoriza a troca, o diálogo, o pensamento crítico e o bem-estar coletivo.

Contar histórias eu já estava fazendo. Isso já era um hábito para mim. No entanto, ao ler algumas obras da pesquisadora estadunidense e professora de literatura comparada Saidiya Hartman (2020; 2021; 2022) e, principalmente, ao entrar em contato com sua metodologia radical da “*fabulação crítica*”, comecei a questionar, como eu estava contando as nossas histórias, as minhas e de minhas/meus alunas/os *bichas pretas*?

bell hooks (2004; 2020; 2021) afirma que um dos efeitos do “*assassinato da alma*” é a conexão das crianças com seus abusadores. Dessa forma, as crianças apresentam um estado de “morte em vida” (MBEMBE, 2018a) e uma identificação a todo tempo com as “*culturas de dominação*” que por sua vez “*cortejam a morte*”, com a perpetuação dos rituais de violência, de opressão aos mais fracos e ataques aos impotentes.

Minhas narrativas apresentavam exatamente esse enredo de “*cortejo a morte*”. Eu, o tempo todo, mesmo mudando os personagens, não importava se eu estivesse narrando as histórias de Ednaldo, Wallace ou Marcelinho, eu sempre ficava “preso”

em descrever as cenas de violências e de maus-tratos sofridos pelos alunos, tanto na escola quanto em casa ou nas ruas e praças das comunidades. O que encobria ou deixava na penumbra e, por sua vez, despotencializava a viadagem e a afeminação, isto é, forças de estratégias de desmantelamento, de (re)invenção ou de (re)existência daqueles/as meninos/as bichas pretas frente ao regime de *poder/saber* euro-branco-cis-hétero-patriarcal.

À vista disso, eu não havia me dado conta do quanto havia sido – enquanto criança viada – e ainda estava ferido; e não, somente ferido; mas, principalmente, eu estava orbitando em torno da dor e do terror daquele trauma (Grada KILOMBA, 2019), a marca de uma *infância (des)viada*.

Com isso, as histórias que eu reuni e apresentei para a banca de qualificação do doutorado, não expressavam qualquer possibilidade de (re)composição de mundos (im)possíveis através da educação para o re-tratar-se de mim/nós bichas.

Muito pelo contrário, as narrativas que eu apresentei mostravam e perpetuavam as feridas de uma “*alma assassinada*”. E tais narrativas só contribuíam para me/nos tornar “indissociáveis e indistinguíveis das enunciações de morte” (HARTMAN, 2020, p.15). E isso ia de encontro ao objetivo principal de minha *escrita/pesquisa*.

Ou, muito pior, conforme denuncia Hartman (2021), esses tipos de narrativas tendem ao “*perigo do apelo*” (HARTMAN, 2021, p. 210). Isto é, eu almejava uma escrita que conduzisse a mim e a minhas interlocutoras a liberdade e a emancipação de nossas masculinidades afeminadas no *espaço/tempo* escola, mas ao “*assumir a posição de suplicante*” (HARTMAN, 2021, p. 212) – estando quase que rente ao chão ou como que estivesse tentando comover minhas/meus leitoras/es – esses tipos de histórias mobilizam *imagens-narrativas* que, na verdade, despotencializam nossa sede por liberdade e emancipação.

Essas imagens-narrativas soam como se nós estivéssemos implorando pela nossa liberdade, como se ela (a tão sonhada liberdade) tivesse que ser concedida por mãos piedosas. Dentro dessa lógica, tanto a liberdade quanto a emancipação podem ser tomadas de volta facilmente. Logo, para Saidiya Hartman (2021), precisamos ficar atentas/os a constante manutenção dessas *imagens-narrativas*.

Portanto, o alerta que a banca de qualificação fez sobre o modo como eu estava apresentando as *bichas pretas*, convergia com a proposta de Saidiya Hartman (2021)

nos quais esses tipos de narrativas revelam uma “*visão comprometida*” de seus narradores (HARTMAN, 2021, p. 220).



Figura 4: Fotografias da infância (des)viada. Arquivo pessoal.

Isto é, enquanto *professores/pesquisadores*, que assumimos o compromisso com uma prática pedagógica engajada, ou seja, embasada com uma perspectiva crítica e para a liberdade, estamos de fato comprometidos com a construção de novas formas e possibilidades de *viver/ser/estar* no mundo? Ou estamos comprometidos, inconscientemente, com as culturas de dominação e perpetuação de suas cenas de sujeição (HARTMAN, 1997), as quais o tempo todo nos representam/retratam e nos tornam indissociáveis às cenas de violência, extermínios e, consequentemente, à morte?

2. NARRATIVAS DOS ABEBÊS: RE *[ori]* ENTAÇÃO METODOLÓGICA

Conceição Evaristo, quando compartilha sobre o processo metodológico das escrevivências no texto “A escrevivência e seus subtextos” (2020), ela estabelece uma comparação entre duas histórias: a de Narciso e a de Oxum.

Nas duas histórias, além das referidas personagens, o espelho também assume um protagonismo. É, justamente, a partir da escolha, se iremos utilizar o espelho de Narciso ou de Oxum, que iremos obter caminhos metodológicos totalmente diferentes para a construção de nossas escritas/pesquisas.

Vale ressaltar que, segundo Conceição Evaristo, “o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto nem ouve o eco de nossas falas, pois Narciso é surdo às nossas vozes” (EVARISTO, 2020, p. 38). Já, ao nos aproximarmos do espelho (abebê) de Oxum¹², nós “encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar” (EVARISTO, 2020, p. 38).

Além disso, ao nos aproximarmos dos abebês das narrativas africanas, eles nos fornecem também verdadeiros “aparatos teóricos” para uma compreensão mais profunda de nossos textos e de nós mesmos. Portanto, as narrativas dos abebês nos conduzem em um processo autorreflexivo, tanto em uma instância subjetiva quanto epistemológica.

Segundo a historiadora e feminista negra brasileira Beatriz Nascimento (2023),

Orí significa uma inserção a um novo estágio da vida, a uma nova vida, um novo encontro. Ele se estabelece enquanto rito e só por aqueles que sabem fazer com que uma cabeça se articule consigo mesma e se complete com o seu passado, com o seu presente, com o seu futuro, com a sua origem e com o seu momento. (NASCIMENTO, 2023, p.80)

Portanto, trazer as concepções filosóficas afro-diaspóricas de *Orí* para a minha escrita/pesquisa não seria entrar, estritamente, na perspectiva religiosa do candomblé enquanto uma das religiões de matrizes africanas presentes no Brasil. Muito pelo contrário, seria propor uma virada epistemológica a partir dos saberes negros ancestrais (Adilbênia Freire MACHADO, 2019).

¹² Dentro da tradição nagô-iorubá Oxum é a deusa da beleza, do ouro, da fertilidade, entre outros atributos. Seus domínios são as águas doces dos rios e das cachoeiras. Carrega consigo seu Abebê, uma espécie de espelho, que não lhe serve somente de adorno, mas também, como arma de guerra.

Precisamos sempre relembrar que para o estabelecimento do domínio do sistema mundo moderno/colonial, tanto a “colonialidade do poder” (Anibal QUIJANO, 2005) quanto a “colonialidade do saber” (Walter MIGNOLO, 2003) caminharam passo a passo, constituindo a matriz epigenética do sistema mundo moderno/colonial.

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (Edgard LANDER, 2005, p. 3).

Se por um lado, a colonialidade do poder opera através da raça para codificar, classificar e hierarquizar as populações em povos superiores e inferiores; civilizados e selvagens; humanos e não-humanos entre tantas outras dicotomias moderno/coloniais, ao mesmo tempo, a colonialidade do saber opera via “epistemicídio”, ou seja,

É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta. Sendo um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio se efetiva, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores racialmente, como uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade e que visa o controle de mentes e corações (Sueli CARNEIRO, 2023, p. 89)

Portanto, escrever/pesquisar com *Orí*, enquanto uma ferramenta metodológica afro-diaspórica ancestral, é combater o epistemicídio e conamar os saberes negros enquanto uma fonte epistemológica, que foi anulada e desprezada pela modernidade/colonial. Além disso, *Orí* provoca uma virada na “geo-política do conhecimento” (Ramón GROSFOGUEL, 2007) localizada no Norte Global a partir do conhecimento hegemônico euro-branco-estadunidense.

Além do mais, a epistemologia cis-hétero-patriarcal está fundamentada na “ego-política do conhecimento” (GROSFOGUEL, 2007), isto é, o conhecimento só pode ser produzido por um único sujeito cognoscitivo, o homem, branco, europeu, heterossexual, de classe média, capaz de suas funções mentais. Sendo assim, para que nosso pensamento tenha alguma validade, precisamos recorrer e referendar, única e exclusivamente, à episteme do Norte Global.

Uma vez que o conhecimento só pode ser apreendido através desse padrão de pensamento universal, neutro e impessoal que, consequentemente, desqualifica,

inferioriza e desautoriza outras subjetividades e epistemologias. Desse modo, o sistema mundo moderno/colonial “constrói um mundo de pensamento único que não permite pensar outros mundos possíveis” (GROSFOGUEL, 2007, p. 33); produzindo, assim, o racismo epistémico e, consequentemente, as diversas formas de epistemicídios.

A fim de combater os desdobramentos da colonialidade do saber, recorro às contribuições da pesquisadora e feminista estadunidense, de origem colombiana, Marcia OCHOA (2004), com sua análise *localizada*. A antropóloga colombiana elabora um jogo semântico com o termo “*loca*”¹³ presente na palavra “localização”, além disso o vocábulo (“*loca*”, “*fabulosa*” e *divas*”) faz referência às bichas, aos viados, as trans e as travestis, uma vez que *loca* é uma espécie de gíria que se estende entre muitos países latino-americanos.

Siempre me he inspirado en las diversas e imaginativas estrategias de supervivencia que inventamos, entre ellas, el talento de ser “*fabulosa*”. A mí me interesa cómo la gente se hace “*fabulosa*” a pesar de las realidades materiales que los limitan, algo que en el melodrama se ha llamado el rechazo de la cotidianidad (Ang, 1989). Las “*fabulosas*” se conocen a veces como *divas* o *locas*. En Venezuela, entre otras cosas, se llaman transformistas, y ellas han transformado mis conceptos de feminidad, poder y marginalidad. No es para romantizarlas: quedemos claros en que ellas viven vidas muy complicadas, como la mayoría de la humanidad, que tienen sus problemas particulares y sociales, y que a veces, como todo el mundo, son discriminatorias, groseras, sexistas, atrevidas, y quién sabe qué más.

Las *locas* me interesan porque yo, aunque me conformo muy fácilmente a la “buena” ciudadanía, también he sido marginada, y quiero entender cómo funciona el poder y la marginación para imaginar otras posibilidades. Para mi visión política y mi proyecto artístico/cultural, me interesan las peluquerías, las *divas*, las *locas* y las putas. En mi comunidad, ellas son las atrevidas, las que siempre andan arriesgándose. Las *divas* me importan precisamente porque son las que complican el proyecto político —las que dan vergüenza. Sostengo que para elaborar proyectos de sociedad verdaderamente inclusivos hay que imaginar que no todos los ciudadanos van a ser buenos y conformes a las expectativas de participación social (educados, interesados, racionales, o no-frívolos). Es vital para cualquier proyecto de transformación social bregar con la complejidad, y con los sujetos que frustran (OCHOA, 2004, p.242).

Portanto, uma análise de pesquisa *localizada* (OCHOA, 2004) pressupõe uma análise baseada em uma “geo-política do conhecimento” (GROSFOGUEL, 2007). Essa perspectiva parte do princípio de que qualquer epistemologia tem um “corpo-política do conhecimento” (GROSFOGUEL, 2007), ou seja, não é possível falar em um conhecimento universal, neutro ou imparcial como propõe a epistemologia cis-

hétero-patriarcal, pois todo conhecimento tem um “*locus* de enunciação”, dessa forma, quem fala, fala a partir de um corpo/política e de um espaço epistêmico de enunciação.

Em segundo lugar, o senso de *localização* pressupõe um corpo-política de conhecimento que parte das “*locas*”¹⁴, ou seja, aquelas que foram construídas pelo saber/poder eurocêntrico como abjetas e anormais; produzem conhecimento a partir de suas marcas geopolíticas de raça, gênero, sexualidade e classe social, dessa forma, a *localização* (OCHOA, 2004) reposiciona as bichas pretas, os viados pretos, os gays negros afeminados enquanto sujeitas de conhecimento, a partir de seu corpo-afetado.

Logo, recorrer a Orí foi uma maneira de re[orí]entar a minha perspectiva metodológica, partindo de um saber-corpo-experiência, ou seja, se eu sou um professor bicha preta candomblecista, porque não utilizar das minhas experiências globais de vida dentro do terreiro para alcançar os meus objetivos de escrita/pesquisa na educação. Assim, eu também estaria recuperando não somente a minha autoimagem de bicha preta, que foi (des)viada na infância, mas estaria recuperando o meu senso de integridade (hooks, 2019), que também estava fraturado e, com isso, reestabeleceria a congruência entre o que sou, o que penso, falo, escrevo e pesquiso.

Muito antes de conhecer o conceito e a metodologia radical da fabulação crítica, foi a partir da minha iniciação no candomblé, que eu comecei a (re)aprender a ritualizar as potencialidades da boca. Se na infância, ritualizei a boca amordaçada pela Máscara de Flandres. Em contrapartida, foi justamente, dentro de um terreiro de candomblé e através da imagem-narrativa de *Exú Enugbarijó*, que comecei a entrar em contato com uma outra perspectiva da boca e suas potencialidades, passei a ritualizar a boca aberta, escancarada, devoradora e que tudo come e fala.

Portanto, dentro de uma perspectiva *localizada* (OCHOA, 2004) de escrita/pesquisa, que considera um corpo-política de conhecimento (GROSFOGUEL, 2007) a partir de um determinado *locus* de enunciação, apresento um dos primeiros aprendizados que vivenciei no candomblé e que transladei para minha

¹⁴ uso la palabra “*locas*” en su sentido más generoso y halagador como una categoría usada en muchas localidades del “ambiente” — o el mundo GLBT latinoamericano — para referirse a sus actores más atrevidas. La palabra se usa para referirse a los hombres homosexuales afeminados, y también a las mujeres transgéneros. Para ser más precisa, las transgéneros son personas que nacen en un cuerpo “masculino” y que hacen esfuerzos para vivir sus vidas en el género que la sociedad dice que no les corresponde (“femenino”) (OCHOA, 2004, p. 242).

escrita/pesquisa e que me auxiliou a desfazer um dos paradoxos presentes em minha escrita e, com isso, compor uma ferramenta teórica/metodológica.

Em meu terreiro, aprendi que quando desejamos estabelecer conexão com os Orixás, o primeiro Orixá que deve ser cultuado e reverenciado é Exú. Na cosmogonia Nagô-Iorubá, Exú é o senhor da comunicação, o mensageiro, aquele que estabelece a comunicação entre o *Òrum* (a espiritualidade) e o *Àiyé* (a terra). Podemos até ter a ousadia de estabelecer contato com o Orum sem reverenciá-lo, porém, a comunicação será comprometida, as mensagens podem circular através de várias interrupções, falhas e dubiedades.

(Trecho do meu diário de memórias (des)viadas)

Dentro do culto nagô-iorubá, uma das formas ritualísticas de cultuar e reverenciar os Orixás, além dos orikis¹⁵, das aduras¹⁶, dos toques, das vestimentas e das danças; é através da oferta de comidas rituais. Portanto, Exú deve ser o primeiro a comer dentro das cerimônias dos candomblés. Por isso, ele recebe a alcunha de *Enugbarijó*, isto é, a boca que tudo come.

No entanto, dentro da boca de Exú acontece o encantamento primordial. A boca faminta e insaciável, sempre deseja comer. Além disso, Exú come de tudo. Tudo pode ser ofertado à Exú. A encantaria que me refiro é que, ao comer, ele deglute o alimento, absorve todas as suas potencialidades e, através de movimentos peristálticos, ele regurgita, aquele alimento que lhe foi oferecido de uma outra forma. Por isso, falamos que Exú Enugbarijó é aquele que tudo come, porém, come de um jeito e vomita de uma outra forma.

Desse modo, se um dos paradoxos presentes em minha escrita, era a forte presença de um arcabouço teórico/metodológico advindo do Norte Global. Eu precisava seguir a orientação que me foi proposta pelas/os professoras/es da banca de qualificação, isto é, eu precisava empretecer a minha escrita/pesquisa, uma vez que eu falo de masculinidade negras gays afeminadas.

Logo, é de fundamental importância nos aventurarmos na arte do SULear, conforme nos orienta Marta FERREIRA e Jackeline Rodrigues MENDES (2019):

Para tanto, tentamos SULear nossos referenciais bibliográficos, utilizando autores que nos aproximam não só das diásporas e das discussões sobre colonialidades e/ou decolonais, mas que, também, possuem pertencimento em alguns lugares de origem da diáspora africana, para possibilitar uma

¹⁵ Termo de origem iorubá que, dentro dos cultos nagô-iorubá, refere-se às poesias rituais que são recitadas aos orixás.

¹⁶ Termo de origem iorubá que, dentro dos cultos nagô-iorubá, pode ser traduzido como rezas, que são entoadas aos orixás.

melhor compreensão sobre as epistemes sul-sul da qual nos propomos (FERREIRA; MENDES, 2019, p. 158).

Além de outro detalhe, não queria sair de um extremo e ir para outro. Por tanto, como empretecer a minha *escrita/pesquisa* sem excluir ou invalidar todo o conhecimento e estudos, toda a bagagem que eu trazia de leituras de autoras/es do Norte Global? Foi a partir de mais um ensinamento afro-diaspórico que comecei a re[ori]entar a minha perspectiva metodológica e, com isso, comecei a recuperar o meu senso de integridade.

A cultura euro-branca-cis-hétero-patriarcal, que alicerça nossa sociedade, foi constituída sob uma perspectiva epistemológica dicotômica/excludente, ou seja, nosso pensamento é constituído baseado em extremidades antagônicas, como por exemplo, certo x errado; bem x mal; céu x inferno; deus x diabo; virtudes x pecados; homem x mulher; masculinidade x feminilidade, entre tantas outras polaridades que aqui poderia citar.

No entanto, os ensinamentos de origem afro-diaspóricos da herança nagô-iorubá não percebem o mundo dentro dessa dualidade, muito pelo contrário, essas duas extremidades (dicotômicas/excludentes), são pensadas pela tradição nagô-iorubá como sendo alinhavadas e entretecidas através de uma constante circularidade, ou seja, elas se tocam, se complementam, são os lados da mesma moeda, são simultaneamente o verso e reverso, o direito e avesso uma da outra.

O próprio Exú nos traz mais um ensinamento.

Certa vez, Orumilá queria testar a astúcia de Exú. Então, o grande senhor, pediu que Exú escolhesse entre duas cabaças, que deveriam, depois, ser entregues aos seres humanos. Mas Orumilá alertou que Exú só poderia escolher uma delas. E pediu que ele escolhesse bem, pois, a primeira cabaça continha tudo de bom; já a segunda, continha tudo de mal. Exú pensou por um tempo e apresentou a Orumilá uma terceira cabaça, que continha todas as coisas boas e, simultaneamente, todas as coisas ruins. E foi, justamente, essa terceira cabaça que foi entregue aos seres humanos.

Portanto, Exú, o senhor da terceira cabaça, nos ensina a conviver e a nos movimentar em meio as extremidades e polaridades das encruzilhadas da vida, desse modo, não poderia deixar de escrever/pesquisar sem levar em consideração esse ensinamento afro-diaspórico de terreiro.

E a partir de então, resolvi oferecer à Exú um padê epistemológico.

Quando o assunto foi memória, ofereci à Exú os meus estudos e leituras que tinha sobre Walter Benjamin (1987); Michael Pollak (1989) e Jeanne Marie Gagnébin

(2014) e ele me trouxe os “*bacos da memória*” de Conceição Evaristo (2017; 2020; 2022).

Ao ofertar as narrativas das experiências de vida de Christine Delory-Momberger (2012; 2016), por exemplo, Exú devolveu-me as experiências de vida das mulheres pretas, na perspectiva de Patricia Hill Collins (2019) e, mais uma vez, trouxe-me Conceição Evaristo (2017; 2020; 2022) com suas “*escrevivências*”.

Ao pensar em fabulação, foram ofertadas as leituras de Henri Bergson (2005), Michael Foucault (2014) e Gilles Deleuze (2011; 2013), e Enugbarijó regurgitou as fabulações na perspectiva negra de Achille Mbembe (2018), e a fabulação crítica de Saidiya Hartman (2020; 2021; 2022). Esses são só alguns exemplos da encantaria exusíaca de Enugbarijó.

2.1 O (re)encontro com os/as meus/minhas interlocutores/as bichas pretas

A escritora e feminista negra estadunidense bell hooks (2020), mergulha em suas memórias e nos apresenta contribuições metodológicas valiosas para (re)pensarmos nossas *escritas/pesquisas* em educação. Ela nos recorda que, ao longo de muitos anos, viu-se repetindo o mesmo padrão – que tanto criticava – das tradicionais aulas expositivas nas universidades onde lecionou, sendo assim, começou a sentir um distanciamento entre ela e os alunos.

Simultaneamente – ela praticamente “confessa” que durante anos – também hesitou em contar histórias de sua vida em sala de aula, no entanto, para transgredir essa fronteira, ela teve que criticar a sua própria prática pedagógica¹⁷, a fim de encontrar um “ponto de entrada em comum” (hooks, 2020, p. 90) entre ela e os seus alunos no meio de toda aquela teoria e das encruzilhadas identitárias que atravessavam a todos em sala de aula. Eis que ela se depara com o ato de contar histórias.

Contando minhas histórias para ilustrar os pontos importantes, minhas ideias seriam recebidas com mais abertura. Isso mudou a natureza da minha escrita. Também mudou a minha vida. Uma das formas de nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem é compartilharmos e receber as histórias uns dos outros. É um ritual. (hooks, 2020, p. 91)

Decidi, portanto, praticar essa ritualística afro-diaspórica da conversação e do contar/compartilhar histórias em minha *escrita/pesquisa*. A partir de agosto de 2022, fui ao encontro de estudantes bichas pretas da educação básica. Inicialmente, construí algumas oficinas pedagógicas sobre raça, gênero, sexualidade e direitos humanos que foram realizadas em algumas escolas da rede pública municipal e estadual, da região da Baixada Fluminense, da cidade do Rio de Janeiro.

Realizar essas rodas de conversa foi um divisor de águas na recondução de minha rota metodológica.

Lembro que para o primeiro dia de oficina pedagógica levei computador, preparei uma apresentação de slides, pedi que fosse reservado pela escola os recursos multimídia como caixas de som, microfones e projetores, que ficavam no auditório. Porém, quando cheguei a escola, não consegui nenhum desses recursos. Só tínhamos nós e a velha sala de aula.

¹⁷ Quando bell hooks (2017) fala sobre sermos movidos pela “paixão da experiência”, ela ressalta que em sala de aula além de ficarmos implicados pelos afetos emanados pelos nossos alunos, a consciência da experiência faz com que nós desenvolvamos uma consciência crítica autorreflexiva de nossa própria atuação docente.

No momento, me deu um lapso e não sabia por onde começar. Iniciei a oficina falando sobre os objetivos e sobre os assuntos que iríamos falar. E depois fiquei mudo. Então, decidi perguntar se eles tinham alguma dúvida. Como a maioria dos adolescentes, afrontosos por natureza, Enzo levantou o dedo e fez uma pergunta: "Professor, o que é essa aliança no seu dedo?"

(Trecho do meu diário de memórias (des)viadas)

Diante daquela traquinagem – digamos que um tanto quanto *exusíaca* – eu precisava dar uma resposta. Foi quando, comecei a contar para eles a “*minha história de vida*”. No início da oficina, conforme consta em todos os protocolos, o professor Andrey leu o resumo do meu currículo para os alunos.

Mas aquela pergunta fez com que eu retomasse àquela apresentação inicial e acrescentasse a apresentação do meu “currículo” a minha “história de vida”. Falar para aqueles alunos que eu era casado, com um outro homem, portanto, dizer abertamente que eu era um homem gay mudou por completo a atmosfera daquela sala de aula. As fronteiras que estavam nitidamente estabelecidas entre professor e alunos, palestrantes e ouvintes foram rompidas.

Eu adjetivo aquela pergunta como “afrontosa”, mas não utilizo esse adjetivo com uma conotação negativa, muito pelo contrário. Voltando a bell hooks (2020), quando compartilhamos histórias em sala de aula, elas estabelecem um “ponto de contato”, ou melhor, as histórias tem o poder de “firmar o chão” de nossas comunidades pedagógicas. Desde o início, aqueles alunos sabiam que eu ia falar sobre raça, gênero e sexualidade, e foram convidados a compartilharem suas histórias.

Porém, a firmeza daquele chão não estaria no fato deles estarem diante de um professor/palestrante “doutorando” – na verdade, isso pouco interessava para eles – até mesmo porque eles já dominavam o assunto proposto pela oficina – aquela “*traquinagem exusíaca*” daquele aluno, foi justamente a encruzilhada que firmou o ponto da nossa conversação, aquela pergunta não era para saber o quanto eu sabia sobre as teorias interseccionais de raça, gênero e sexualidade. Aquela pergunta buscava o nosso “ponto de contato”, ela era a pedra lançada por Exú que faria as nossas histórias circularem.

Dessa maneira, “as histórias precisam ser compartilhadas em uma direção de mão-dupla. O professor compartilha as suas histórias e incentiva os alunos a compartilhar as suas” (hooks, 2020, p. 92). Assim, depois de contar a minha história

pedi que alguns alunos contassem as suas histórias. E nossa oficina transcorreu conforme o esperado, mesmo sem auditório, projetores, microfone ou recursos audiovisuais.

Porém, como desde o início a proposta da oficina era contar e compartilhar nossas histórias, ao responder àquelas perguntas com o abebê de Oxum, aqueles alunos conseguiram *ver/sentir* o reflexo de si e o *eco* de suas falas em minhas/nossas narrativas. E, assim, começamos a perceber que, aquelas não eram tão, somente, as minhas narrativas, mas eram histórias entrelaçadas dentro de uma comunidade de afetos, por isso, aquelas narrativas eram nossas.

Por isso, mudei o foco das/os minhas/meus interlocutoras/es porque, depois daquelas oficinas, percebi que os/as alunos/as bichas pretas já estavam *acuirlombadas/os*, eles/elas entre si já constroem e estruturam – como sempre o povo negro construiu e estruturou – estratégias de luta e (re)existência frente ao regime de poder/saber da dominação pedagógica branco cis-hétero-patriarcal.

Não estou querendo dizer, com isso, que não devemos através de nossas *escritas/pesquisas* em educação, deixar de denunciar a reprodução de práticas racistas, homofóbicas, transfóbicas ou quais queres tipos de violência/opressão de raça, gênero e sexualidade, que ainda são retroalimentadas no interior/exterior do espaço/tempo escola; nem muito menos deixar de lutar por políticas públicas educacionais e por incentivar a formação de professores que valorizem uma pedagogia crítica, pela diversidade e inclusão; e para o protagonismo social de todos/as os/as sujeitas da educação, que nela estejam envolvidos; ainda mais quando nos referimos a população negra e LGBTQIAP+ negra que sempre foram enquadrados dentro de uma “zona de não-ser” (Joaze BERNARDINO-COSTA, 2016).

Mas voltando às narrativas dos abebês das labás de Conceição Evaristo (2020), aquele meu *encontro-narrativo* com Enzo e sua *pergunta-encruzilhada*: “*Professor, o que é essa aliança no seu dedo?*”, na verdade, não procuravam saber “*quem EU era*”. Aquela pergunta não queria escarafunchar a minha “*vida íntima*”.

Ela não foi direcionada para um *Eu*, para o Tarciso – temos sempre que ressaltar que o trabalho metodológico envolvendo as “*escrevivências*” para a construção de “*comunidades pedagógicas afetivas*” (hooks, 2017), que giram em torno das conversas e, consequentemente, da circulação das experiências globais de vida

tanto de professoras/es quanto de alunas/os, estabelecem continuamente uma confluência entre um *EU-narrativo*, que reverbera um *NÓS-coletivo*.

Voltando ao poder daquela pergunta-encruzilhada, ela foi direcionada a esse *EU-narrativo*, em busca dos ecos e de respostas que ressoassem através daquela comunidade que ali se estabelecia. Aquela pergunta lançada por Enzo estava atrás das reverberações desse *NÓS-coletivo*.

Portanto, aquela pergunta buscava identificar com qual “espelho” eu estava utilizando com aquele grupo. Se eu estivesse utilizando o espelho de Narciso, eu daria logo “um corte”, “um fora” nos alunos e seguiria com a minha “palestra/apresentação”. Porém, ela seria mais uma apresentação ou aula expositiva onde o palestrante/professor/a fala e os/as alunos/as escutam.

No entanto, como estamos pretendendo construir um *cuirloombo*, uma comunidade afetiva de aprendizado, em que a conversa e a circulação de histórias ocorra; ao voltar na reverberação daquelas perguntas, notei que eles procuravam por referência, por um reflexo, por vozes que fizessem eco com o seu “*brado de morte/vida – vida/morte*” (abigail CAMPOS LEAL, 2021) em sala de aula, eles tinham uma sede de representatividade.

Percebi nos olhares daqueles alunos que eles tinham esse desejo, esse pulsar, esse axé, essa fome exusíaca de estar com aqueles que “me veem”, “me escutam”, “me apoiam”, que “perdem tempo para conversar comigo”, de estar juntos com aqueles professores que “estabelecem trocas” e, assim, vão construindo uma comunidade pedagógica afetiva.

Se o meu objetivo de pesquisa é o re-tratar-se das bichas pretas em sala de aula. Esses alunos precisam estar com professores que, primeiro, estabeleçam um vínculo, uma conexão, que construam com eles uma comunidade pedagógica afetiva e, em segundo lugar, transgridam o padrão pedagógico branco cis-hétero-patriarcal, através da conversação/diálogo de igual para igual. Eles não precisam ser açoitados por professores tiranos e donos do saber, que com o espelho de Narciso, não os veja, não os ouça, além de, os desumanizarem ainda mais.

Por isso, depois daquela minha experiência, única e singular, com aquelas/es alunas/os, eu fui atrás de outras narrativas, dessa vez, das *escrevivências* de professores bichas pretas a fim de identificar como eles interagiam com seus alunos e, com isso, como construíam coletivamente, *dentro/fora* de sala de aula,

comunidades pedagógicas afetivas, ou seja, mundos (im)possíveis através de uma educação afetada para acolher as subjetividades negras, que historicamente sofrem violências e são constantemente execradas do meio social, incluindo a escola.

Eu escolhi como ferramenta metodológica as “*escrevivências*” da escritora mineira e feminista negra Conceição Evaristo (2020) porque, conforme discorrerei nos próximos capítulos teóricos, o ato de fabular é uma das atividades primais dos seres humanos (MBEMBE, 2018).

Segundo o filósofo camaronês Achille Mbembe (2018), boa parte da experiência colonial foi marcada pelos processos de fabulações, ou seja, histórias, fábulas, relatos de viajantes e mitos fundadores. Textos ficcionais e fantásticos misturaram-se com tratados de história natural e biologia e assim “predeterminaram” nossas histórias. Dessa forma, Mbembe dentro do jogo da fabulação, estabelece um contraponto entre histórias/escritas “predeterminadas” e “autodeterminadas” (MBEMBE, 2018).

Para o filósofo uma das piores consequências subjetivas do racismo é quando aceitamos, sem questionamento, os enredos que nos foram impostos. Portanto, se nosso objetivo é a libertação e a emancipação da nossa subjetividade negra, precisamos iniciar o processo de autoria e de escrita em nome próprio de nossas histórias.

Desse modo, vejo que as *escrevivências* fazem uma transição de polaridade nesse processo de fabulação. Saímos de uma escrita “predeterminada” e vamos ao encontro de uma escrita “autodeterminada”, que brada por uma “declaração de identidade” (MBEMBE, 2018).

Se Mbembe (2018), faz esse contraponto entre escritas “predeterminadas” e “autodeterminadas”, Conceição Evaristo com suas *escrevivências* acrescenta mais um ingrediente no jogo da fabulação, ela utiliza o elemento da “autoinscrição” (EVARISTO, 2020).

Se na fabulação colonial, nós somos predeterminados, ou seja, não falamos em nome próprio e nossa imagem já vem predeterminada pelo dominador, quando escrevemos nossas histórias, além de ganharmos uma consciência própria, nós nos autoinscrevemos no mundo.

Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo. É uma busca

por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera (EVARISTO, 2020, p. 35).

Por isso, entendo que o ato de *confabular*, através de nossas *escrevivências*, tem a ver com este brado de *morte/vida-vida/morte* (CAMPOS LEAL, 2021), pois é uma eterna luta afro-diaspórica de corpos pretos afetados frente a frente com a morte – a morte que perpassa o período colonial, através dos “dispositivos fantasmáticos do terror colonial” (MBEMBE, 2018) até os dispositivos contemporâneos da necropolítica (MBEMBE, 2019) – de um mundo cis-hétero-patriarcal que desconsidera a todo tempo os corpos-narrativas LGBTQIAPN+ pretos.

Dessa forma, com nossas *escrevivências* firmamos nosso ponto, ecoamos as nossas vozes e juntas/os formamos nosso cuirombo, nossa comunidade pedagógica afetiva para assim autoinscrever nossas histórias que a História insiste em não querer contar.

Depois da realização daquelas oficinas com estudantes, resolvi mudar o perfil dos meus interlocutores; se inicialmente, eu estava focado em ir ao encontro de alunos/as bichas pretas, decidi ir ao encontro das narrativas de professoras/es bichas pretas. A partir de então, escrevi cartas-convites para meus/minhas futuros/as interlocutores/as.

Nessas cartas, que foram enviadas por e-mail, eu apresentei o objetivo de minha escrita/pesquisa, ela contava com um questionário pontual para a coleta de dados identitários, como por exemplo, autoidentificação étnico-racial, de gênero/sexualidade entre outros dados; seguido pela entrevista-narrativa.

Sendo assim, a presente escrita/pesquisa contou com a participação de sete interlocutores negros. A maioria deles são nascidos, criados e atuam profissionalmente, na Baixada Fluminense ou na Zona Oeste, áreas periféricas, localizadas na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro.

Todos são professores e atuam como docentes em instituições públicas de ensino, na Educação Básica ou na Educação Superior. Os interlocutores possuem graduação na grande área das Ciências Humanas e são oriundos de diferentes cursos superiores, tais como, Artes, Ciências Sociais, História, Letras e Pedagogia, além de possuírem pós-graduação *stricto sensu*, mestrado ou doutorado, concluídos ou em andamento.

Ao longo da entrevista narrativa, surgiram diversas autodenominações de gênero, como bicha preta, gay negro, homem gay negro ou viado preto. Independente

das diferentes autodenominações de gênero, essa diversidade não inviabilizou nossa escrita coletiva, uma vez que identificamos que nossas masculinidades negras, tinham algo em comum, elas eram afeminadas.

O encontro com meus interlocutores ocorreu em dois momentos: primeiro, enviei por e-mail uma carta-convite, na qual eu apresentava o objetivo de meu projeto de pesquisa e os convidava para participarem da escrita/pesquisa como interlocutores. A carta-convite possuía um questionário para colher os dados dos interlocutores e uma segunda parte com questões abertas, que incentivavam os interlocutores a registrarem suas escrevivências.

O questionário fez com que eles/elas perpassassem pelas suas memórias (des)viadas de suas infâncias (passado); depois, os/as conduzia pelo seu momento presente, a fim de que eles/elas relatassem sua atuação em sala de aula e que projetassem uma educação para o futuro.

Eu já havia programado um segundo momento de conversas individuais com cada um dos interlocutores e a necessidade desse segundo encontro ficou notória.

Procurei fazer com que eles ficassem bastante à vontade porque revisitar os becos de nossas memórias não é tarefa fácil, muitos ao darem a devolutiva do material, registraram: “nossa, que pergunta é essa”, “mais uma questão complexa”, “essa questão é emblemática”, outros percebi que escreveram, mas, ao final sentiram-se exauridos e registraram: “não consigo mais escrever”. Justamente, porque a escrita mexe conosco, assim como diz bell hooks (2020)

ao contar histórias, entrei em uma zona redentora. Adentrei um mundo de recuperação da alma. Aos poucos, eu pegava os cacos de minha psique e os juntava novamente, criando no processo histórias novas e diferentes – contos libertadores (hooks, 2020, p. 91-92).

Pois, o trabalho com as escrevivências, além de ser algo extremamente subjetivo, é uma escrita que revolve com nossas memórias, em nosso caso, que estamos falando de masculinidades negras afeminadas, eu convidava meus interlocutores para fazerem um mergulho em suas memórias, que eram marcadas por interdições e violências físicas e simbólicas, cujas infâncias foram (des)viadas.

O trabalho com as escrevivências, dessa forma, precisa ser um trabalho metodológico que envolva o respeito mútuo entre os participantes, pois cada um tem o seu tempo e o folego para fazer esse mergulho em suas memórias (des)viadas. Portanto, o tempo de cada um deve ser respeitado.

É interessante observar que as escrevivências foram marcadas por ausências e silêncios. Por isso, propus um segundo momento de conversa. Realizamos conversas individuais através de chamadas de vídeo por meio de aplicativos de mensagens on-line. A partir de uma conversa mais leve e descontraída tentei “tapar alguns buracos” que foram deixados ao longo das escrevivências de meus/minhas interlocutores/as.

3. FABULAÇÕES COLONIAIS, MASCULINIDADES NEGRAS E EDUCAÇÃO

3.1. Fabulação colonial e o olhar devorador do colonizador

Em *Crítica da Razão Negra*, o pensador e filósofo camaronês Achille Mbembe (2018) nos diz que “a colonização é uma prodigiosa máquina de desejos e fantasias. Ela coloca em circulação um conjunto de bens materiais e recursos simbólicos”. Dessa forma, o filósofo camaronês, em suas elocubrações, nos conduz a uma conclusão contundente, ao afirmar que, “a colonização é uma experiência de subjetivação” (p. 196).

Segundo Mbembe (2018), o empreendimento moderno/colonial, que perdurou ao longo dos séculos XIV ao XIX, o qual tornou as antigas colônias periféricas do mundo árabe, Espanha e Portugal, nos recém Estados-Nações modernos, desencadeou a partir do Atlântico, “uma nova concatenação de mundo, o lugar de onde emergiu uma nova consciência planetária” (MBEMBE, 2018, p. 33).

Mbembe (2018) chama de “bioeconomia”, essa nova “consciência planetária”, ou seja, o conjunto de bens materiais (historiografia, política, demografia, teologia, economia, ciências, educação, entre outros) do sistema-mundo moderno/colonial, baseado principalmente no sistema escravagista, isto é, um sistema de dominação em que “seres humanos”, no caso, a população negra sequestrada de África, foi escravizada, destituída de seus nomes, de suas línguas, de sua humanidade e, dessa forma, foram transformados em metal, mercadoria e moeda, tornando-se, com isso, a insígnia que moveu de forma material/econômica e simbólica as engrenagens do sistema mundo moderno/colonial.

Atrelado a esse conjunto de bens materiais coloniais, Mbembe (2018) acrescenta à experiência de subjetivação – que, a meu ver, é o que mais me fascina e radicaliza a sua análise sobre a modernidade/colonial. Quando Mbembe (2018) acrescenta, em sua interpretação os recursos simbólicos, ele recorre a “fabulação”. Segundo o pensador camaronês, ele reconhece a arte da fabulação como sendo a atividade primal dos seres humanos por excelência.

Sendo assim, os homens brancos europeus recorreram aos mais diversos “procedimentos de fabulação”, tais como, mitos fundadores, histórias, narrativas e

relatos de viajantes, conquistadores, exploradores e de missionários para fundamentar o seu poder (MBEMBE, 2018, p. 31), construindo assim, uma narrativa narcisista “*autoficcional*” e “*autocontemplativa*” de conquistas, glórias e progressos civilizacionais (MBEMBE, 2018, p. 12).

Logo, ao entramar os conjuntos de bens materiais coloniais do sistema mundo moderno/colonial aos conjuntos de bens simbólicos/imaginários, eu começo a chamar esse processo de “*fabulação colonial*”

um conjunto tanto de discurso como de práticas – um trabalho cotidiano que consiste em inventar, contar, repetir e promover uma variação de fórmulas, textos e rituais com o intuito de fazer surgir o negro enquanto sujeito racial de exterioridade selvagem, passível de desqualificação moral e de instrumentalização prática. (MBEMBE, 2018, p. 61)

Dessa forma, o homem branco europeu tornou-se o narrador por excelência da história do “Novo Mundo”, pois ele se autoproclamou o “sujeito onívidente universal” (hooks, 2019, p. 13) passando, assim, a organizar, classificar e hierarquizar o mundo e os sujeitos ao seu redor, através do “*cogito do olhar cartesiano*” (hooks, 2019, p. 14).

Quando escrevemos/pesquisamos com o conceito de fabulação, devemos sempre ressaltar que a fabulação e seus procedimentos não estão totalmente alheios da “realidade” ou da “verdade”¹⁸. Mas pelo contrário, pensar na fabulação, pressupõe entender que determinados “*discursos de verdade*”, tais como, a biologia, as ciências naturais, a economia política, a história entre tantos outros discursos foram/são entretecidos com os procedimentos de fabulação. Logo, o grande alerta da teoria/metodologia da fabulação colonial é, justamente, não cairmos no poder insuspeitável das ficções (Jota MOMBAÇA, 2021).

¹⁸ O perigo da “história única” (Chimamanda ADICHIE, 2019) moderna/colonial é justamente determinado por esse ponto de vista, que se descola de nossa realidade intersubjetiva e objetiva. Mas que pela força da própria palavra é (re)produzida, disseminada e propagada como “verdade”, “história” e “ciência”. Esse afã (auto)ficcional está alicerçado na crença de que o real pode ser calculado e medido, como se fosse algo único, no entanto, “*o que chamamos de real é, por definição, dispersivo, elíptico, fugaz, e móvel, essencialmente ambíguo. O real é composto por várias camadas, vários estratos, vários invólucros*” (MBEMBE, 2018, p. 230), portanto, essa multidimensionalidade do real, nos faz perceber que uma só história ou versão da mesma não nos basta, pois somos constituídas por várias histórias, assim como nos alerta (ADICHIE, 2019). Segundo Achille Mbembe (2018), apreender o real não é tarefa fácil, pois dada a sua multiplicidade, só podemos apreendê-lo por meio de fragmentos. No entanto, a fabulação colonial foi, justamente, a tentativa fáustica da construção de uma (auto)ficção narcísica, na qual se pretendeu agarrar, reproduzir e representar o real fielmente e por inteiro – o que é algo totalmente impossível (MBEMBE, 2018, p. 230).

3.2. O negro, as ficções somáticas cisheterocoloniais e a guerra das masculinidades

Segundo a filósofa e feminista decolonial argentina María Lugones (2014), o processo de colonialidade inicia-se de forma subjetiva e intersubjetiva através de um “encontro”. Um encontro “tenso” entre “brancos” e “não-brancos”. Na maioria das vezes, não damos a atenção devida a essa “tensão” porque de acordo com a narrativa hegemônica da colonização, os colonizadores brancos europeus encontraram um “novo” mundo a ser descoberto e explorado, interpretando-o como se fosse uma “tela em branco”; já aquelas/es que nele habitavam, esses eram vistos como animais bestiais em evolução cujas mentes estavam vazias. Logo, temos a impressão de que esse encontro ocorreu de forma pacífica.

Em contrapartida, tanto María Lugones (2014) quanto bell hooks (2019) são categóricas ao afirmar que tal encontro provocou uma tensão, um verdadeiro embate na “ordem do imaginário”, justamente, porque não havia um outro lado “vazio”, “oco” ou “em branco”.

Ao contrário, encontrou-se com seres culturais, política, econômica e religiosamente complexos: entes em relações complexas com o cosmo, com outros entes, com a geração, com a terra, com os seres vivos, com o inorgânico, em produção; entes cuja expressividade erótica, estética e linguística, cujos saberes, noções de espaço, expectativas, práticas, instituições e formas de governo não eram para ser simplesmente substituídas, mas sim encontradas, entendidas e adentradas em entrecruzamentos, diálogos e negociações tensos, violentos e arriscados que nunca aconteceram (LUGONES, 2014, p. 941).

Sendo assim, para a “invenção” dos sujeitos raciais, esses foram destituídos dos diversos, múltiplos e complexos marcadores sociais e identitários que lhes eram próprios. No entanto, outras cosmogonias, cosmologias, relações (inter)subjetivas, organizações sociais, relações com o mundo espiritual, saberes (epistemologias), além das relações de gênero/sexualidades lhes foram impostas compulsoriamente, sem diálogo ou negociações.

Para a escritora afro-estadunidense bell hooks (2019) a experiência colonial é, antes de tudo, uma dominação pela “representação”, “pelo controle de imagens” – marcada por múltiplos estratos, formas diversas, discursos e narrativas muitas vezes contraditórias e, até mesmo, divergentes – daqueles que foram codificados,

classificados, hierarquizados, pensados e imaginados como os “*terrivelmente outros*” (hooks, 2019, p.10).

Conforme ressalta Mbembe (2018),

de uma à outra ponta de sua história, o pensamento europeu sempre tendeu a abordar a identidade não em termos de pertencimento mútuo (copertencimento) a um mesmo mundo, mas antes na relação do mesmo com o mesmo, ou seja, a história narrada pelos conquistadores europeus passou pela “lógica do seu espelho (MBEMBE, 2018, p. 12).

Mas qual recurso o homem branco europeu passou a utilizar para estabelecer a diferença colonial entre Ele e os “outros”? Baseando-me na obra “*A invenção das mulheres*” de Oyérónké Oyéwùmí (2021), a pensadora e filósofa nigeriana, afirma que no Ocidente o mundo é percebido principalmente pela visão.

Para a referida autora,

“o termo *cosmovisão* é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos” (OYÉWÙMÍ, 2021, p. 29).

Segundo Oyéwùmí (2021), a perspectiva Ocidental da *cosmovisão*, está alicerçada diretamente a ideia da *somatocentralidade*, ou seja, o corpo funcionou como pilar central da diferença colonial. Dessa maneira, os corpos dos negros e negras escravizados/as foram dissecados, esquadrinhados, pesados, medidos, categorizados, para que os atributos biológicos, tais como, a cor da pele, o tamanho do crânio, a espessura do nariz e dos lábios, a textura de nossos cabelos, a brancura dos dentes, a massa muscular, o tamanho do pênis, entre outros atributos biológicos funcionassem como significantes para “a invenção do negro” (MBEMBE, 2018, p. 45). Logo, dentro da cosmovisão supremacista branca da modernidade/colonial, o corpo possui uma *bio-lógica* preponderante, o que a filósofa nigeriana define como *somatocentralidade* (OYÉWÙMÍ, 2021, p. 30).

Essa perspectiva também é defendida pelo filósofo camaronês. Para Mbembe (2018) o primeiro objeto de fixação dessa disputa dentro do comércio de olhares de Narciso é o corpo, que em um “*instante se torna um peso – o peso de uma maldição, que faz dele o simulacro do nada e da precariedade*” (MBEMBE, 2018, p. 198).

Se para Mbembe (2018), o mundo moderno/colonial foi uma “*experiência de significações*”, o negro surge como o “signo”, a “*imago*”, a “*imagem*” (p.202) por excelência do potentado colonial. No entanto, todo signo é arbitrário, por isso,

Mbembe (2018) afirma que o negro é uma sombra no meio do “comércio de olhares” dos brancos europeus (p.199).

Como disse anteriormente, para construir as teias de significações moderno/coloniais o filósofo camaronês apostava na fusão entre história natural, biologia e economia política aos procedimentos de fabulação (fábulas, mitos fundadores, relatos de viajantes e conquistadores etc.) para, assim, inventar a “raça”.

Portanto, “a raça não existe enquanto fato natural físico, antropológico ou genético. A raça não passa de uma ficção útil, uma construção fantasmática ou uma projeção ideológica” (MBEMBE, 2018, p. 28) a fim de “criar, inventar, classificar e ordenar um mundo, ou melhor, um (novo) mundo em massas, classes e populações” (MBEMBE, 2018, p. 75).

Quando falamos em sistemas de significações, todos os signos, imagos ou imagens que são construídos precisam de dois componentes básicos para produzir significações: os significantes e a sua contra metade os significados.

Os significantes representam o plano da expressão, ou seja, a parte perceptível (concreta) de um determinado signo, no caso das palavras, são os sons e as letras. Em contrapartida, quando nos referimos ao “negro” enquanto um “signo” no interior da *bio-lógica da somatocentralidade* ocidental (OYĚWÙMÍ, 2021), seus significantes compreendem o corpo e seus atributos biológicos.

No entanto, precisamos ressaltar que todos os significantes em si não estabelecem significação, eles são vazios, para isso, eles precisam de sua contraparte, os significados. Somente, dessa maneira, o sentido será produzido.

Com isso, aos significantes negros (cor da pele, textura dos cabelos, espessura dos lábios, entre outros atributos biológicos) – como mencionei anteriormente – foram atribuídos significados negativos e depreciativos que denotam inferioridade, selvageria, bestialização, monstruosidade, feiura, imundice entre tantos outros significados de inferioridade, degradação, humilhação, exclusão e abominação.

Quando afirmo que a colonização “inventou as/os colonizadas/os” (LUGONES, 2014) não estou fazendo referência somente ao modo como um certo grupo de pessoas foi representado mentalmente, mas devemos nos atentar, principalmente, aos “dispositivos” de saber/poder que serviram de ponto de partida para a construção dessas “representações”.

Para compreender a noção de dispositivo trago para a presente discussão, os estudos da pesquisadora brasileira e feminista negra Sueli Carneiro (2023), em sua consagrada obra *“Dispositivos de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser”*, baseando-se na filosofia foucaultiana, a pesquisadora nos diz que um dispositivo

opera em um determinado campo e se desvela pela articulação que se engendra a partir de uma multiplicidade de elementos e pela relação de poder que entre eles se estabelece. O dispositivo expressa, ainda, um objetivo estratégico que atende a uma urgência histórica (CARNEIRO, 2023, p. 27).

Historicamente, então, estamos nos referindo ao início do comércio transatlântico, ao longo dos séculos XIV e XIX, entre Europa, África e as Américas, cuja urgência histórica fez com que um elemento categorial, neste caso, a “raça”, fosse “criado” como elemento estratégico para estabelecer a distinção entre colonizadores e colonizados, ou seja, entre dominadores e dominados.

Ao aproximar esta narrativa dos trópicos, especificamente, à *Terra Brasilis*, Sueli Carneiro (2023) demonstra que a “raça” manifesta-se enquanto um *“dispositivo de poder”*.

Nesse sentido, o dispositivo de racialidade, como o entendo, beneficia-se das representações construídas sobre o negro durante o período colonial no que tange aos discursos e práticas que justificaram a constituição de senhores e escravos, articulando-os e ressignificando-os à luz do racialismo do século XIX (CARNEIRO, 2023, p. 37-38).

Quando leio sobre o *“racialismo do século XIX”* percebo, em Sueli Carneiro (2023), que esse foi um dos resultados da fabulação colonial elaborados pelos enredos ficcionais da raça. Retornando à Mbembe (2018), devemos nos recordar que, a fabulação colonial foi, e ainda é, um conjunto de vozes, enunciados, discursos e saberes, que não estão totalmente apartados da realidade.

Tomemos por exemplo, o fato de todas as etnias/raças apresentarem, por diferentes motivos, sejam eles geográficos, biológicos, genéticos entre outros, diversas diferenças fenotípicas. Isso é um fato comprovado pela história natural e pela biologia, por exemplo.

No entanto, para a construção da ideia de “raça”, enquanto uma ficção útil para o colonialismo, a essa evidência científica foram acrescentados componentes simbólicos (mitos fundadores, relatos de viajantes, fábulas, histórias fantásticas) para, assim, “inventar” a raça e suas “leis coloniais” e, principalmente, para alimentar as pseudociências racialistas moderno/coloniais.

Assim,

O racismo, enquanto pseudociência, busca legitimar a produção de privilégios simbólicos e materiais para a supremacia branca que o engendrou. São esses privilégios que determinam a permanência e a reprodução do racismo enquanto instrumento de dominação, exploração e, mais contemporaneamente, de exclusão social em detrimento de toda evidência científica que invalida qualquer sustentação para o conceito de raça (CARNEIRO, 2023, p. 21).

Ao falarmos em privilégios e instrumentos de dominação não podemos nos esquecer de que dentro da bio-lógica “quem está na posição de poder acha imperativo estabelecer sua biologia como superior, como uma maneira de afirmar seu privilegio e domínio sobre os outros” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 27). Em contrapartida, “quem é diferente é visto como geneticamente inferior e isso, por sua vez, é usado para explicar sua posição social desfavorecida” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 27).

Sendo assim, os procedimentos da fabulação moderno/colonial através da “lei da raça” e da “ciência colonial”, construíram as ficções somáticas que inventaram os “sujeitos raciais”. Desse modo, a partir desse processo de predeterminação, “todo negro recebe sua forma de seu mestre” (MBEMBE, 2018, p. 265) e, com isso, os sujeitos raciais foram desprovidos de suas histórias, foram silenciados, perderam seu passado e, portanto, sem um passado, não tinham garantias de futuro. Assim podemos concluir que a “lei da raça” e a “ciência colonial” construiu a representação homem negro como contraponto do homem branco.

Antes de prosseguir, é importantíssimo ressaltar que a raça, enquanto uma “*ficção útil*”, construiu as representações dos negros enquanto a moeda icônica do potentado moderno/colonial no interior da *bio-lógica da somatocentralidade* ocidental (OYĚWÙMÍ, 2021), conforme demonstrei anteriormente.

No entanto, para tentarmos nos aproximar da complexidade de nossa análise, precisamos “*bater cabeça*” para a perspectiva interseccional – herança ancestral dos estudos realizado pelas feministas negras – a *interseccionalidade*¹⁹ enquanto categoria de análise, nos fornece subsídios para que raça, gênero, sexualidade,

¹⁹ O conceito foi cunhado pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw em 2001, ele visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado. No entanto, os estudos feministas apontam que a perspectiva interseccional já acompanha a luta e as reivindicações do feminismo negro a mais de 150 anos, desde o discurso de Sojourner Truth, em 1867. Enquanto uma reivindicação ancestral diáspórica, a interseccionalidade ecoou nas vozes das mulheres de cor, caribenhas, terceiro-mundistas, lésbicas e africanas através da escrita de Gloria Anzaldúa (2000), além de encontrar ressonância nos estudos feministas de pesquisadores brasileiras, como por exemplo, Lélia Gonzalez (1984).

classe entre tanto outros múltiplos e complexos marcadores sociais da diferença estejam em um patamar de igualdade analítica (Carla AKOTIRENE, 2019, p.36).

A partir de uma perspectiva de análise interseccional começo a entramar os pressupostos de Oyèrónké Oyéwùmí (2021) e María Lugones (2014) a fim de demonstrar como a dominação cisheteropatriarcal promovida pelo “*sistema moderno colonial de gênero*” (LUGONES, 2014) – em nosso caso especificamente – impactou de forma macabra e violenta as “*masculinidades alternativas*” (hooks, 2022), ou seja, masculinidades que não se renderam aos padrões compulsórios da “*masculinidade patriarcal*” (hooks, 2022).

Retornando a teoria da *somatocentralidade* de Oyèrónké Oyéwùmí (2021), a filósofa nigeriana, afirma

uma vez que o corpo é o alicerce sobre o qual a ordem social é fundada, o corpo está sempre em vista e à vista. Como tal, invoca um olhar, um olhar de diferença, um olhar de diferenciação – o mais historicamente constante é o olhar generificado (OYÉWÙMÍ, 2021, p. 28).

Quando Oyéwùmí (2021) discorre sobre o conceito de *somatocentralidade*, ela traz à tona o sentido de “corpo” em sua fisicalidade, porém, ao longo de sua teoria, a pesquisadora amplia o conceito de “corpo” para um sentido metafórico mais amplo, como por exemplo, “*corpo social*”, “*corpo político*” ou “*o rei é a cabeça*” e “*o povo são os membros*”. Essas são “*imagens-somáticas*”, que nasceram na Europa pré-moderna, mas que perduram até hoje em nosso imaginário social, graças aos sentidos produzidos pela colonialidade.

Em sua argumentação sobre as imagens-somáticas, Oyéwùmí (2021) diz que elas orbitam em torno da “*bio-lógica*”, ou seja, a lei ou a lógica que define “quem é quem” dentro do corpo social, está atrelada a ideia de que “a biologia é o destino, ou melhor, o destino é a biologia” (OYÉWÙMÍ, 2021, p. 27). Assim, “ao corpo é dada uma lógica própria. Acredita-se que, ao olhar para ele” – por isso o conceito de cosmovisão está diretamente atrelado ao conceito de somatocentralidade – “podem-se inferir as crenças e a posição social de uma pessoa” (OYÉWÙMÍ, 2021, p. 28).

Portanto, quando falamos em um “*olhar genereficado*” precisamos saber, que na modernidade/colonial “o dimorfismo sexual converteu-se na base para a compreensão dicotômica de gênero” (LUGONES, 2014, p. 937), que atrelado à bio-lógica da somatocentralidade arquitetou a ideia da “*biologização do sexo*” ou da “*genitalização*”, ou seja, ao pênis, à vagina e aos seios, por exemplo, são atribuídos

uma “verdade dos sexos”, dentro desta perspectiva há também a inseparabilidade entre sexo e gênero.

Com isso, atrela-se a ideia de “genitalização da subjetividade”, ou seja, se a biologia é o destino e o corpo tem uma lógica própria, é deles que se fundamentam os argumentos para explicar a ordem social e moral, que determinam a diferenciação entre homens brancos e mulheres brancas; mulheres brancas e mulheres não-brancas e, em nosso caso específico, entre homens brancos e homens não-brancos.

María Lugones (2014), nos explica que

Desde o século XVIII, a visão ocidental dominante “tem sido de que existem dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos e que as vidas políticas, econômicas e culturais de homens e mulheres, seus papéis de gênero estão de algum modo baseadas nesses ‘fatos’” (Thomas LAQUEUR, 1992, p. 6). Para Thomas Laqueur, historicamente, as diferenciações de gênero precediam as diferenciações de sexo. Ele rastreia o que chama de “modelo do sexo único” através da antiguidade grega até o final do século XVII (e além): um mundo onde pelo menos dois gêneros correspondem a nada além de um sexo, onde as fronteiras entre macho e fêmea são de grau e não de tipo. A longevidade do modelo do sexo único deve-se ao seu vínculo com o poder. “Em um mundo que era tão esmagadoramente masculino, o modelo do sexo único demonstrava o que já era massivamente evidente na cultura: ‘homem’ é a medida de todas as coisas, e mulher não existe como uma categoria ontologicamente distinta” (p. 62). (LUGONES, 2014, p. 937)

A partir da concepção de que “o homem é a medida de todas as coisas”, a modernidade/colonial criou máscaras eufêmicas coloniais, tais como, “marcha civilizatória”, “progresso”, “missão cristã” que, na verdade, encobriram a dominação masculina cisheteropatriarcal judaico-cristã, enquanto um sistema moderno colonial de gênero (LUGONES, 2014) que foi imposto aos colonizados.

Quando trabalhamos com a perspectiva do feminismo decolonial, precisamos ressaltar a todo momento que tanto os povos originários das américas quanto os povos africanos escravizados possuíam múltiplos e complexos marcadores sociais e identitários que lhes eram próprios, tais como, cosmogonias, cosmologias, epistemologias, organizações sociais, relações com o mundo espiritual, além das relações de gênero/sexualidades, e que eram totalmente diferentes das que lhe foi imposta.

Nos exemplos etnográficos apresentados por María Lugones (2014) e Oyérónké Oyéwùmí (2021), elas citam, respectivamente, o exemplo de algumas populações indígenas das Américas como os Cherokees, em que as mulheres tinham o poder de fazer a guerra, participavam das decisões políticas, escolhiam com quem

iriam se casar, tinham o direito a porte de armas. Porém, com a colonização e a inserção nos arranjos patriarcais europeus as mulheres Cherokees perderam todos esses poderes e direitos.

Já Oyèrónké Oyéwùmí, quando mergulha nas sociedades iorubás africanas pré-coloniais, nos fornecem uma multiplicidade de exemplos que demonstram que as sociedades iorubás não eram construídas dentro de uma concepção binária de gênero/sexo, ou seja, os papéis sociais eram desempenhados pela lógica da senioridade²⁰ e não pelo gênero/sexo; muitos grupos sociais eram regidos pela *Matripotência*, conceito explorado pela filósofa nigeriana que desmonta as engrenagens da dominação patriarcal com relação a concepção de família nuclear, feminilidade/masculinidade e maternidade/paternidade, por exemplo.

Dentro da perspectiva do feminismo decolonial, esses são apenas alguns exemplos que desconstroem a ideia de naturalização e de essencialismo que nos foi imposto através de uma “história única” que molda/ou, regula/ou e governa/ou os nossos corpos e as nossas subjetividades como se os arranjos sócio-identitários cisheteropatriarcais vigentes fossem naturais – mais a frente destacarei os embates que ocorreram entre as masculinidades, o que bell hooks (2022), chama de “guerra das masculinidades”, justamente, o que demonstra que o sistema mundo moderno colonial foi um encontro tenso e conflituoso entre dois imaginários sociais, o do homem branco europeu “colonizador” e dos homens negros africanos escravizados, demonstrando, assim, que a imposição de um “modelo único de masculinidade” (hooks, 2022) não ocorreu de forma pacífica.

Retomando a perspectiva de que o “*homem era a medida de todas as coisas*”, propostas por María Lugones (2014), o sistema mundo moderno/colonial, portanto, fez com que os colonizados/as estivessem a serviço do homem ocidental. Por sua vez,

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, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão, ou seja, eles tornaram-se a marca do humano, a marca da civilização. (LUGONES, 2014, p. 936).

²⁰ Dentro das sociedades iorubá, Oyèrónké Oyéwùmí (2021), argumenta que o poder social era estabelecido através de uma questão etária, ou seja, quando mais velha era a pessoa, mais poder e prestígio social ela tinha.

Em contrapartida, “os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens” (LUGONES, 2014, p. 936).

Logo, para adentrarmos nas complexas teias de análise da compreensão das violências contra as corporalidades e masculinidade negras afeminadas, mais uma vez precisamos do aporte teórico da perspectiva interseccional, uma vez que

a interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir às diretrizes heterogêneas do Ocidente. (Carla AKOTIRENE, 2019, p. 48)

Sendo assim,

a interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos. Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. (AKOTIRENE, 2019, p.44)

Dessa maneira, a perspectiva interseccional nos permite a compreensão de múltiplas e complexas formas de dominação, que não se somam nem se hierarquizam, mas que se atravessam, além de serem oriundas de uma matriz de opressão.

A partir de então, chego no ponto de minha análise, inspirado nos estudos transfeministas, destacando reflexões da pesquisadora Viviane Vergueiro (2016), compreendendo o conceito de “*cisgeneridade*” como um dispositivo de poder/saber colonial que governa, regula e molda os corpos e masculinidades alternativas negras ao padrão de masculinidade hegemonicó que nos foi/é imposto.

Dentro dessa perspectiva, podemos pensar na “*cisheterocolonialidade*” com todos os seus atravessamentos interseccionais que não só moldou ontologicamente quem eram os sujeitos raciais, mas além disso, “tornou-se uma ferramenta normativa para julgar e condenar as/os colonizadas/os” (LUGONES, 2014, p. 936).

Por isso, Vergueiro (2016) com a categoria analítica de cisgeneridade nos faz pensar nas identidades de gênero para além de uma categoria identitária essencial, verdadeira e/ou natural, mas enquanto uma ficção normativa.

A organização cismorativa de ideias morais e familiares é indissociável dos históricos projetos coloniais europeus, cristãos, branco-supremacistas, projetos que instaura(ra)m diferentes formas de colonialidade contra diferenças étnico-raciais, cosmogônicas e de interpretações socioculturais sobre corpos e identidades de gênero. Daí a importância de atrelar os entendimentos e análises sobre cismoratividade às colonialidades históricas que ainda hoje fundamentam determinadas normatividades (VERGUEIRO, 2016, p. 264-265).

Dessa forma, quando entramos em contato com as “guerras das masculinidades”, conceito desenvolvido por bell hooks (2022), podemos perceber que a cisheterocolonialidade é um verdadeiro padrão de dominação do sistema colonial de gênero, imposto pelos colonizadores brancos europeus.

De acordo com a feminista negra estadunidense bell hooks (2019e), os homens brancos pouco ou nada sabiam sobre os homens negros, que foram sequestrados de África e transladados para as Américas. Dessa forma, tanto hooks (2019e) quanto Oyéwùmí (2021), afirmam que diversos estudos sociológicos apagaram as múltiplas realidades e nuances de masculinidades dos homens negros que aqui chegaram. Esses estudos passaram por uma “tradução”²¹ em nome do patriarcado ocidental judaico-cristão. Sendo assim, esses estudos acadêmicos reforçam, perpetuam e disseminam imagens-narrativas rasas, caricaturais e estereotipadas dos homens negros.

Logo, hooks (2019) é categórica ao afirmar que não podemos pressupor a ideia de uma “masculinidade monolítica” (hooks, 2019, p. 175), baseada em uma matriz de dominação masculina moderno/colonial, que é machista, patriarcal e androcêntrica por excelência. bell hooks (2022) anuncia que sempre existiu uma verdadeira “guerra das masculinidades” (p. 45), ou seja, “os negros quando aqui chegaram tiveram que aprender noções de masculinidade e hombridade dos colonizadores”, no entanto, “homens negros não responderam a essa imposição passivamente” (hooks, 2019e, p.175).

As masculinidades, portanto, sempre tiveram em disputa e desafiaram constantemente a dominação patriarcal imperialista supremacista branca colonial, por isso, bell hooks contrapõe à masculinidade patriarcal euro-estadunidense branca às

²¹ Em sua obra “A Invenção das Mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero”, a socióloga nigeriana Oyéwùmí (2021) escreve o capítulo “A tradução das culturas: genericando a linguagem, a oralitura e a cosmopercepção iorubas”, no qual especifica os efeitos nefastos da tradução que encobriu a diversidade e a singularidade da cultura ioruba, a partir da chegada dos missionários protestantes.

“masculinidades revolucionárias” ou “masculinidades alternativas” (hooks, 2022, p. 62) que eram próprias dos nativos americanos e dos negros escravizados.

Mesmo os arquivos da escravidão e os diversos estudos antropológicos, sociológicos e históricos pouco ou nada citarem a respeito das formas alternativas de masculinidades dos homens negros. bell hooks (2022) vai ao encontro de outras fontes, como por exemplo, dos escritos autobiográficos de homens negros escravizados ou livres, que revelam como esses homens não compartilhavam com o mesmo senso de masculinidade patriarcal dominadora do homem branco europeu.

Um exemplo apresentado por hooks (2022), são os diversos relacionamentos entre homens afrodescendentes e mulheres nativas americanas. Nas comunidades quilombolas²² os homens podiam exercer uma outra perspectiva de masculinidade, além de resgatarem outros sentidos da ancestralidade africana, que foram cindidos ao decorrer do translado forçado transatlântico. Esse é um dos exemplos citados por hooks (2022) que revelam um outro senso de masculinidade, que não reproduzia a dominação patriarcal, e isso contrastava radicalmente com as definições patriarcais supremacistas brancas de masculinidade.

Já Lugones (2007) explicita ainda que muitos povos além de não se enquadrarem no binarismo de gênero, alguns deles possuíam uma relação positiva com a homoafetividade.

No entanto, o modelo de masculinidade patriarcal foi imposto aos homens negros – por mais que houvesse resistência a esse padrão de masculinidade hegemônica – existia um dispositivo de poder/saber que subjugava e inferiorizava essas masculinidades alternativas. A fim de forçar os homens negros a reproduzirem o padrão de masculinidade patriarcal supremacista branca.

Para esse intento, precisamos refletir na injunção entre cismodernatividade, heteronormatividade e colonialidade, assim obteremos o conceito de cisheterocolonialidade. Isto é

a cismodernatividade estaria alinhada à heteronormatividade na medida em que se constitui pelas práticas e instituições que legitimam e privilegiam a cisgênero como corporalidades e identidades de gênero naturais e mentalmente saudáveis; tais práticas organizam, entre outros fatores, moralidades, ideais de família e Estado, bem como as possibilidades políticas de pensarmos as diversidades corporais e de identidades de gênero (VERGUEIRO, 2016, p. 264)

²² Na referida obra de bell hooks, os tradutores optam pelo termo quilombolas.

A partir dessas reflexões interseccionais propostas pelo feminismo decolonial e pelos estudos transfeministas, procuro, a partir de então, deter-me nas análises da professora e pesquisadora travesti preta Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA (2020), em sua obra *“O diabo em forma de gente”*, na qual a pesquisadora argumenta, baseada em diversos estudos sobre as masculinidades negras que

entre os muitos estereótipos associados ao homem negro, um dos mais correntes, e que é constantemente atualizado naturaliza a ideia de que a negritude se constitui através da normatização do negro heterossexual, representado pela emblemática virilidade de sua força física, agressividade, violência, grande apetite sexual e pênis potente (Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA, 2020, p. 93).

Dessa forma, a pesquisadora nos apresenta como os discursos de poder/saber coloniais da dominação do patriarcado europeu, estabeleceram uma coerência entre negritude e cisheterossexualidade e, assim, foram construindo as representações do homem negro forjados entre os sistemas de dominação e opressão racistas e homofóbicos a fim de plasmar a imagem-narrativa do homem negro que é o contraponto do homem branco.

O homem negro é biológico, detentor de força bruta, virilidade, guiado por seus instintos (biologização), com grande apetite sexual (ipersexualização), possuidor de um pênis avantajado (falocentrismo). Logo, a masculinidade negra é eclipsada pelo pênis, o negro é convertido em pênis, como nos recorda o psiquiatra martinicano Franzt Fanon (2008). Sendo assim,

o pênis negro, então, foi hiperdimensionado, medido, pesado, dissecado e “guardado” em recipiente com formol e exibido na Europa causando frisson em uma plateia que ao mesmo tempo se espantava e desejava o que via (FRIEDMAN, 2001, p. 98).

Devemos nos lembrar que todo esse sistema de representação em torno da masculinidade negra, está baseado em uma concepção racista e, ao mesmo tempo, homofóbica, pois faz com que o homem negro fique preso em um sistema de representações, que por sua vez associam a negritude à cisheterossexualidade.

Assim, o homossexual negro acaba por ser um habitante de dois mundos distintos, que são, ao mesmo tempo, dois tabus da sociedade brasileira, a homossexualidade e a raça, o que faz com que precisem reafirmar sua homossexualidade enquanto negros e sua negritude enquanto homossexuais (Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA, 2020, p. 93).

Dessa maneira, o homem negro eclipsado no pênis, é aprisionado pela lógica eurocêntrica racista/homofóbica, tornando-se assim a contraparte do homem branco, sujeito cognoscitivo por excelência, ser pensante, homem de ciência, dos negócios e o agente dominante da civilização e do progresso, que controla seus instintos.

Quando Mbembe (2018), baseando- se em Fanon (2008), afirma que o primeiro objeto de fixação dessa disputa dentro do comércio de olhares de Narciso é o corpo do homem negro, o filósofo camaronês logo afirma que em um “instante [o corpo negro] se torna um peso – o peso de uma maldição, que faz dele o simulacro do nada e da precariedade” (MBEMBE, 2018, p. 198).

Isso porque, ao mesmo tempo, que o corpo negro, principalmente, representado pelo pênis hiperdimensionado, faz com que o negro tenha os olhares voltados para sua masculinidade viril e hiperssexualizada no meio do comércio de olhares dos espelhos fetichistas de Narciso. No entanto, essa masculinidade que desperta desejo, simultaneamente, inflama a inveja (da masculinidade branca), que a transforma em um dispositivo de terror social.

Assim, as narrativas da fabulação colonial aprisionam o negro dentro de um sistema de significações marcados pelas imagens-narrativas do “mulato”, do “negão”, do “malandro”, do “estuprador em potencial”, do “pegador”, do “ativo” entre tantas outras representações ou “imagens de controle”²³ – no dizer da teórica feminista negra estadunidense Patricia Hill Collings (2019) – que funcionam como imagens-narrativas estruturantes para a manutenção do racismo, que estabelece uma conexão dessa figura arquetípica do negro à dominação da cisheterossexualidade; por sua vez, tais imagens-narrativas sustentam enredos que retroalimentam a exclusão, a marginalização e a violência contra a imagem do homem negro (Osmundo PINHO, 2004).

Assim, chego à conclusão dessa subseção com a proposta do “*olhar insurgente*” proposto por bell hooks (2019). Recapitulando, hooks demonstra que a

²³ Segundo a teoria feminista afro-estadunidense Patricia Hill Collings (2019), as imagens de controle é um conceito basilar em sua teoria e aponta como a construção subjetiva e a circulação de estereótipos assumem um caráter específico na manutenção e na naturalização das “injustiças sociais” e dos “regimes opressivos” de raça, gênero, sexualidade e classe social que recaem sobre um determinado grupo social, no caso da pesquisa de Collings (2019), ela refere-se às mulheres negras estadunidenses, que são aprisionadas nas imagens de controle da “mammy” (a serviçal fiel e obediente); da “matriarca negra” (a mãe negra má); da “welfare mother” (a mãe negra dependente do Estado) e da Jezebel/hoochies (imagens que reproduzem e naturalizam a violência sexual contra as mulheres negras do passado e das gerações atuais).

colonização foi marcada pelo “*olhar devorador*” do colonizador, “o onividente universal”. Dessa forma,

a voracidade do olhar racista e sexista é exercida devorando corpos e culturas sem que haja uma redistribuição imaginária e real dos lugares dos sujeitos que tem poder (os que olham e consomem) e dos que não tem (os que são vistos e são mercadorias do olhar) (bell hooks, 2019, p. 18).

Ao chegarmos na contemporaneidade nos deparamos com um

embate na ordem do imaginário, por uma guerra de imagens e signos, por uma sede de representações e visibilidades, em torno de discussões que propõe novas ordens de representação e novos regimes de visibilidade (bell hooks, 2019, p. 18).

Uma vez que o cogito do “*olhar devorador*” do colonizador insiste em perpetuar estereótipos, mitos, e relatos unidimensionais, que aprisionam os homens negros contemporâneos nessas representações.

Desafortunadamente, ao tentar escapar dos estereótipos racistas, alguns homens negros não conseguem criticar as normas da cultura dominante sobre a identidade masculina, fazendo com que se tornem reféns de uma idealização falocêntrica de masculinidade (hooks, 2019, p. 20).

Sendo assim, o mesmo olhar que subjuga, aprisiona, reduz e destitui pode sofrer processos inversos e se converter em um olhar insurgente, a fim de re-tratar-se das masculinidades negras. Portanto, de que modo podemos pensar nas masculinidades negras em novas (cosmo)perspectivas? (hooks, 2019, p. 20)

3.3. Educação e cisheteronormatividade: um monumento colonial



Figura 5: Fotografias da infância (des)viada. Arquivo pessoal.

Em “*Crítica da Razão Negra*” (2018), no subcapítulo “*Corpos, estátuas e efígies*” Achille Mbembe nos convida a um passeio pelas ruas e centros urbanos das cidades, que foram colonizadas. Ele destaca que a geografia desses territórios é povoada por dezenas de “*monumentos coloniais*” (MBEMBE, 2018, p. 223), tais como, estátuas, obeliscos, efígies e demais monumentos – independentes de serem de mármore, bronze ou cobre – os monumentos coloniais estão ao nosso redor; além de nos depararmos com uma infraestrutura, como por exemplo, palácios, pontes, estações ferroviárias, fortalezas entre tantos outros signos do potentado colonial, que servem, por um lado, para o embelezamento da cidade; porém, por outro lado, serve como uma marca indelével do domínio dos colonizadores.

Segundo Mbembe (2018), o potentado e sua economia simbólica tem essa função estratégica, promover todo um “embelezamento”, que causa vislumbre e frisão;

no entanto, mergulha seus súditos em um verdadeiro “processo de intoxicação” que os priva de olhar, sentir, cheirar ou de perceber com seus próprios sentidos.

O filósofo camaronês avança em sua argumentação, dizendo que o domínio colonial não deve ficar apenas inscrito nos corpos dos colonizados, mas deve ser introjetado em seu inconsciente. Por isso, ele explica que os monumentos, estátuas (sejam elas simbolizando homens ou animais) e obeliscos que estão espalhados pelas praças e parques públicos – marcas que já fazem parte daquela topografia – não ficam lá, apenas compõe aquele ambiente. Aqueles monumentos coloniais precisam ser internalizados no inconsciente dos colonizados; mas como isso acontece?

Ao longo do período colonial, os súditos precisavam passar por “*rituais de submissão*” (MBEMBE, 2018, p. 225) quando passavam na frente de algum desses monumentos, eles precisavam fazer desde um gesto simples como inclinar a cabeça ou, até mesmo, prostarem-se no chão.

A partir do entrecruzamento da argumentação dos “*monumentos coloniais*” com a perspectiva da “*colonialidade de gênero*”, começo a indagar, se o colonizador europeu, ao se autoproclamar o narrador onívidente universal, o mestre por excelência dentro do sistema mundo moderno/colonial. Ele erigiu um modelo único de masculinidade como um verdadeiro monumento colonial. Dessa forma, para que o significado “ser homem” fosse atingido, meninos aprendem desde cedo a internalizar os significantes de virilidade, brutalidade, força, dominação, impulsividade, agressividade, racionalização, entre tantos outros atributos que aqui poderiam ser citados. Com isso, começo a perceber a cisheteronormatividade como um grande “*ritual de submissão*” pelo qual os meninos devem passar para aprenderem a se curvar diante do monumento colonial da masculinidade hegemônica.

Logo, entramei os conceitos de “*monumentos coloniais*”, “*rituais de submissão*”, “masculinidade monolítica” e cisheteronormatividade à educação. Justamente porque dentro da escola com suas vigas, placas de concretos, rampas, grades, janelas, salas de aula, pátios e quadras poliesportivas, que também se constitui como um “monumento colonial”, eu percebo que, muitas das vezes, ela reproduz a lógica da economia simbólica do sistema moderno colonial de gênero, na maioria das vezes sem nos darmos conta desses processos opressivos.

Uma vez que na vida cotidiana escolar – e não somente da escola, mas também no âmbito familiar (TEIXEIRA, 2017) – que poderia e deveria estar abertos à

multiplicidade, à pluralidade e ao devir constante da vida que pulula pelos diversos ambientes educativos pelos quais circulamos, nós somos intoxicados de tal forma que nos habituamos a “*exercer nossas faculdades de ver, ouvir, cheirar, tocar, se mover, falar, se deslocar, imaginar, deixando até de sonhar sem que seja em referência ao significante do mestre*” (MBEMBE, 2018, p. 225).

Os relatos desses “*rituais de submissão*” à cisheteronormatividade a fim de compor as masculinidades foram uma narrativa recorrente nas *escrevivências* dos/as interlocutores/as.

Lembro do futebol na escola ser sempre uma questão; das amizades com as meninas; dos apelidos dos meninos; das violências simbólicas existentes na escola mesmo sem compreendê-las; das brincadeiras com o corpo entre meninos e das descobertas também do mesmo corpo... Relendo aqui pensei nas brincadeiras de passar a mão na bunda e das muitas questões envolvendo as masculinidades. Eu sempre fui lido como uma criança viada... o jeito, a voz, o corpo...

(*Trecho da escrevivência do Professor Lenine*)

Recordo-me de nunca termos Educação Física. Eis que surge um professor novo exigindo que todos deveriam participar das aulas no campo de futebol. E eu fui a um campo para uma aula dessa e para minha surpresa, fui escolhido para um dos times. Antes da minha partida, meu amigo, que também aparecava ocupar esse lugar de desconstrução nas infâncias e adolescências, passou por uma vergonha tremenda. E eu não queria passar por aquilo. E qual era essa vergonha? Lembro-me que era referente ao jeito de andar e correr. E isso causava risadas na galera. Era a homofobia sendo vivida de forma recreativa e dentro do ambiente escolar.

(*Trecho da escrevivência do Professor Ricardo*)

Percebiam que tanto o professor Lenine quanto o professor Ricardo, quando mergulham em suas memórias (des)viadas, narram que as inscrições de seus corpos negros de crianças bichas pretas fraturaram o monumento da cisheteronormatividade, pois sua performance afeminada seja através do jeito de andar ou de correr, da amizade pelas meninas, dos gostos (não gostar de futebol), pelas brincadeiras (brincar de “*passar a mão na bunda*”) ou pelo tom de voz não permitiram que o monumento colonial da cisheteronormatividade permanecesse ilesa no cotidiano escolar.

Por isso, trago para o debate a análise de bell hooks (2022) sobre as masculinidades, quando ela afirma que as masculinidades estão em guerra a todo o momento.

No entanto, notem que, ao serem identificadas, as “*masculinidades alternativas*” de Ricardo e Lenine foram subordinadas, rebaixadas ao modelo patriarcal de “*masculinidade monolítica*”, através dos rituais de submissão imposto pelo professor.

Dessa forma, reitero a minha afirmação de que as crianças bichas pretas tem suas “infâncias (des)viadas”, como demonstram as escrevivências dos professores, eles em suas infâncias, ao passarem pelos rituais de submissão cisheteronormativos, não havia diálogo ou negociação, as atividades lhe eram impostas compulsoriamente, mediante ao autoritarismo do professor, que “*exigia*” que todos participassem da atividade.

Além disso, os rituais de submissão cisheteronormativos estão atrelados à “*pedagogia do insulto*” (Rogério Diniz JUNQUEIRA, 2013), ou seja, nas escrevivências de Ricardo e Lenine percebemos que eles além de testemunharem outras crianças-viadas sendo agredidas simbolicamente com insultos, “piadas”, gargalhadas ou apelidos, eles também foram alvo dessa prática pedagógica nefasta.

Conforme argumento desde minha dissertação de mestrado em educação (TEIXEIRA, 2017), os rituais de submissão cisheteronormativos não ocorrem somente no ambiente escolar, eles perpassam também pela família, por espaços religiosos...

Cresci numa família umbandista, e sempre convivi com as pluralidades e diversidades no terreiro. Minha avó materna, era a mãe de santo da casa, mesmo sendo uma senhora, sempre teve atitudes a frente do seu tempo. Na casa de santo convivi com irmãos e irmãs gays e lésbicas. Com relação a criança viada que habita em mim, foi bem paradoxal, pois ao mesmo tempo que existia essa liberdade no terreiro, era o oposto na minha casa, tive um pai extremamente homofóbico. Minha mãe, mulher preta e do axé, sempre me protegeu das ameaças e violências psicológicas praticadas pelo meu pai biológico.

(Trecho da escrevivência do Professor Sérgio)

Na escrevivência do professor Sérgio, ele acentua essa vivência/experiência paradoxal de sua masculinidade; pois, ao mesmo tempo em que ele nasceu dentro de uma religião de matriz africana, em que ele convivia livremente com irmãos e irmãs de santo gays e lésbicas; dentro de sua casa, sua criança bicha preta (des)viada se depara um modelo de masculinidade monolítica, representada pela imagem-narrativa de um pai biológico extremamente homofóbico, que constantemente lhe infligia ameaças e violências simbólicas.

Na minha família, havia uma expectativa de que eu, como filho, me tornasse um homem “pegador”/conquistador das meninas da favela. Isso se devia ao fato de meus primos e irmãos terem iniciado sua vida sexual precocemente. Fui alvo de um julgamento intenso devido à minha conduta educada, afetuosa e comportamentos considerados “suspeitos” dentro dos padrões sociais estabelecidos para um indivíduo do gênero masculino.

(Trecho da escrevivência do Professor Heitor)

Se na *escrevivência* do professor Sérgio, ele destaca esse paradoxo das masculinidades entre o terreiro e sua casa; na *escrevivência* do professor Heitor, notamos que os rituais de submissão cisheteronormativos ocorriam dentro de casa e através de um outro mecanismo, o da “*comparação*”, uma vez que sua performance de gênero afeminada: ser educado e afetuoso era comparada com as demais masculinidades de seus primos e irmãos, que estavam ao seu redor. A partir da *comparação*, vem a “*suspeita*”: “*será que ele será mais um negão pegador das meninas da favela?*”

Seja na escola, em casa, nos espaços religiosos ou pela favela...quando meus/minhas interlocutores/as foram convidados a mergulharem em suas memórias (des)viadas percebemos que todos foram inseridos dentro dos “rituais de submissão cisheteronormativos” para assim formarem suas masculinidades.

Neste momento, destaco um trecho da *escrevivência* do professor Erick.

Eu lembro que eu sempre gostei muito de estudar, não é à toa que hoje, eu sou professor; mas teve um período, mais ou menos no final da segunda etapa do ensino fundamental²⁴, que eu não aguentei, tamanha era a homofobia que eu sofria na escola por parte de meus colegas de turma. Mas em meio aos xingamentos de boirolinha, bichinha, viadinho... eu sempre procurei uma forma de evitar aquelas ofensas e as covardias na rua, por exemplo, quando o grupo “se ajuntava” para bater em alguém. Por isso, eu sempre fui o último...como estratégia eu esperava o grupo sair da escola e, ao observar a rua vazia, eu saia...para comer com mais tranquilidade no refeitório, eu utilizava a mesma tática, deixava o grupo sair do refeitório e depois eu ia comer.

((Trecho da escrevivência do Professor Erick)

Depois de lermos esses relatos, notamos uma outra unanimidade que precisa ser destacada em nossas *escrevivências* – justamente um dos objetivos dessa escrita/pesquisa – é que, por mais que tenhamos passado por diferentes formas de rituais de submissão cisheteronormativos, a fim de conformar as nossas

²⁴ Ao falar sobre a segunda etapa do ensino fundamental, o professor Erick referia-se ao Ensino Fundamental 2, que compõe os anos de escolaridades entre o 6º e 9º anos do ensino regular.

masculinidades negras afeminadas ao padrão de masculinidade monolítica. Nós de algum modo conseguimos traçar uma rota de *fuga/luta* para continuarmos (r)existindo. Não há uma receita, uma fórmula mágica ou um determinado modelo pedagógico a ser seguido.

O que aprendemos/ensinamos com as (trans)feministas negras e, por isso, apresento o conceito de confabulação – que já adianto, mas que me deterei mais a frente – é que cada uma/um de nós aprendeu/ensinou a seu modo a desenvolver seu repertório, sua metodologia de (r)existência.

Por isso, convidei – e *convido* vocês *também enquanto leitoras/leitores* – minhas/meus interlocutoras/es a confabularem, ou seja, juntas através de nossas escrevivências vamos estabelecer trocas e cartografar nossas vivências/experiências de (r)existência vemos ficar sempre atentas/os para refletirmos as imagens-narrativas de afetação. Pois são justamente elas que ampliam as nossas forças e potências de (r)existência, para assim, cumprirmos com o nosso combinado confabulatório:

“Não vão nos matar hoje!”

4. CONFABULAÇÕES AFETADAS, BICHAS PRETAS E EDUCAÇÃO

4.1 Confabulações afetadas: escrevivências, fabulação crítica e o encontro com as bichas pretas

Neste subcapítulo, eu pretendo definir o que entendo como *confabulações afetadas*. Para cumprir tal intento, inicialmente, eu faço uma revisão teórica/metodológica sobre o conceito de *escrevivências* proposto pela escritora e feminista negra Conceição Evaristo (2017a; 2017b; 2019, 2020) em interface com a abordagem especulativa e imaginativa radical da *fabulação crítica* da professora de literatura comparada e pesquisadora afro-estadunidense Saidiya Hartman (2020; 2021; 2022).

Em 1946, nascia, na favela do Pendura a Saia, em Belo Horizonte, Maria da Conceição Evaristo de Brito, ela vivia em uma casa humilde com a mãe e os nove irmãos e irmãs. Conceição Evaristo cresceu cercada por mulheres negras que trabalhavam como cozinheiras, lavadeiras e empregadas. Foi com essas mulheres, que completaram a alfabetização junto com a nova geração de filhos e sobrinhos que chegava, que ela teve sua formação.

Em depoimento no *I Colóquio de Escritoras Mineiras*, realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2019, a escritora mineira relata

Gosto, entretanto, de enfatizar, não nasci rodeada de livros, do tempo/espacô apreiendi desde criança a colher palavras. A nossa casa vazia de bens materiais era habitada por palavras. Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos e amigos contavam. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia (EVARISTO, 2019).

Mas, afinal, o que são *escrevivências*? Em uma entrevista concedida ao Nexo Jornal, em 26 de maio de 2017, Conceição Evaristo responde a essa pergunta:

Quando falei das *escrevivências*, em momento algum estava pensando em criar um conceito. Eu venho trabalhando com esse termo desde 1995 – na minha dissertação de mestrado, várias vezes fiz um jogo com o vocabulário e as ideias de escrever, viver e ser. (EVARISTO, 2017).

Conceição Evaristo nos lembra que a força motriz das *escrevivências* surge da imagem-narrativa da Mãe Preta.

A imagem fundante do termo é a figura da Mãe Preta, aquela que vivia a sua condição de escravizada dentro da casa-grande. Essa mulher tinha como trabalho escravo a função forçada de cuidar da prole da família colonizadora. Era a mãe de leite, a que preparava os alimentos, a que conversava com os bebês e ensinava as primeiras palavras, tudo fazia parte de sua condição de escravizada. E havia o momento em que esse corpo escravizado, cerceado em suas vontades, em sua liberdade de calar, silenciar ou gritar, devia estar em estado de obediência para cumprir mais uma tarefa, a de “contar histórias para adormecer os da casa-grande” (EVARISTO, 2020, p. 30).

E conclui

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonhos injustos”. (EVARISTO, 2020, p. 30).

Se a escritora brasileira, Conceição Evaristo encontrou na imagem-narrativa da Mãe Preta a força geradora para tecer sua teoria/metodologia sobre as escrevivências. A pesquisadora afro-estadunidense e professora de literatura comparada Saidiya Hartman (2020; 2021; 2022) encontrou inspiração na imagem-narrativa das Vênus Negras para entramar sua teoria sobre a *fabulação crítica*.

Ao longo de suas obras, Hartman nos conta como foi o encontro com as Vênus Negras, meninas negras escravizadas, que tiveram suas histórias de vida relatadas através dos livros de contabilidade, dos diários de bordo ou de obituários de mercadores de escravos. Nessas narrativas, as Vênus Negras não falam, estamos diante de um “Eu Alheio” (MBEMBE, 2018) e de histórias que as “predeterminam” ao longo do tempo e da História da escravidão. Em sua obra *“Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão”*, a pesquisadora traça os contornos de sua metodologia de pesquisa radical, a qual ela chama de “*fabulação crítica*”²⁵ (HARTMAN, 2020).

²⁵ Preciso ressaltar que para compreender o conceito de “*fabulação crítica*”, devemos navegar pelas obras de Saidiya Hartman, uma vez que tal conceito não se apresenta definido apenas em uma única obra, mas pelo contrário, sua composição está presente ao longo de suas obras. Aqui destaco três de suas obras, publicadas originalmente em língua inglesa, *Scenes of Subjection: Terror, Slavery, and Self-Making in Nineteenth Century America* (1997) – *ainda sem tradução para o português*; *Lose Your Mother: a Journey Along the Atlantic Slave Route* (2007); *Venus in Two Acts* (2008); *Wayward Lives*,

Sua obra transita entre uma escrita ensaística e autobiográfica, na qual a pesquisadora diaria sua viagem ao continente africano, especificamente em Gana, entre os anos de 1996 e 1997, a fim de encontrar suas raízes ancestrais, que foram fraturadas através do tráfico negreiro transatlântico. Desse modo, ao revisitar sua história e, consequentemente, a jornada de seu povo, Hartman percebe a necessidade de ter que entrar nos porões e nos calabouços da História, a fim de revisitar os arquivos da rota atlântica da escravidão.

Conforme disse, Hartman é professora de literatura comparada, muitas vezes ao lermos suas obras, se não tivermos a atenção devida achamos que estamos lendo algo ficcional, como um romance, por exemplo. Contudo, Hartman (2020; 2021; 2022) segue seu recurso metodológico, sempre ressaltando que “*minha abordagem especulativa e imaginativa é baseada nas pesquisas de arquivos e em uma atenção rigorosa às fontes*” (HARTMAN, 2022, p. 353) e acrescenta “*todos os personagens e os eventos apresentados neste livro são reais; nada foi inventado*” (HARTMAN, 2022, p. 11).

Neste ponto, tanto as *escrevivências* de Conceição Evaristo quanto a *fabulação crítica* de Saidyia Hartman se entramam em um “veio afrodescendente que mescla história não-oficial, memória individual e coletiva com invenção literária” (Constância Lima DUARTE, 2006).

Enquanto Hartman (2022), afirma categoricamente que suas personagens e eventos narrados em seus livros são reais e de que está atenta aos arquivos. Conceição Evaristo (2017), em “*Histórias de leves enganos e parecenças*”, mostra que também está atenta aos arquivos, porém, esses são outros; além de tensionar a “verdade” narrada em suas *escrevivências*.

Do que eu ouvi, colhi essas histórias. Nada perguntei. Uma intervenção fora de hora pode ameaçar a naturalidade do fluxo da voz de quem conta. Acato as histórias que me contam. Assim caminho por entre vozes. [...] Outro dia me indagaram sobre a verdade das histórias que registro. Digo isto apenas: escrevo o que a vida me fala, o que capto de muitas vivências. *Escrevivências*. Ah, digo mais. Cada qual crê em seus próprios mistérios. Cuidado tenho. Sei que a vida está para além do que pode ser visto, dito ou escrito. A razão pode profanar o enigma e não conseguir esgotar o profundo sentido da parábola. (EVARISTO, 2017, p. 17)

Beautiful Experiments: Intimate Histories of Social Upheaval (2019); traduzidas para a língua portuguesa, respectivamente como, *Perder a Mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão* (2021); *Vênus em dois atos* (2020) e *Vidas Rebeldes, belos experimentos: histórias íntimas de meninas desordeiras, mulheres encrenqueiras e queer radicais* (2022).

Assim, eu interpreto a radicalidade metodológica da fabulação crítica e das escrevivências, exatamente, por elas estabelecerem uma “guerra narrativa” (HARTMAN, 2020) entre as H/histórias e, assim, elas colocam tanto a “literatura” quanto a “historiografia” no fio da navalha.

No original de 2007, escrito em língua inglesa, a pesquisadora apresenta essa diferença entre *story* (estórias) e *History* (História) – não utilizei o vocábulo *estórias* pelo fato do termo, em nossa língua, já ter caído em desuso, mas opto por estabelecer a tensão entre ambos os termos utilizando o termo em minúsculo *história*, que apontam para as histórias de nossas experiências de vida; em contrapartida, utilizei o termo em maiúsculo *História* para referir-me a “História Oficial” e aos processos historiográficos – retomando, assim, ao sentido deleuziano de “menor” e “maior” (DELEUZE; GUATTARI, 2015).

Essa atenção às fontes é tão presente em sua obra, que em “Perder a mãe”, a pesquisadora narra o início de suas pesquisas sobre as rotas da escravidão no Museu Britânico, em Londres; na Biblioteca Boldleian, em Oxford; assim que chegou em África, foi logo pesquisar no Arquivo Nacional de Agra.

Já em “Vidas rebeldes, belos experimentos”, a pesquisadora vai em busca de histórias íntimas de meninas negras dos guetos dos grandes centros urbanos da Filadelfia e de Nova Iorque, entre o final do século XIX e início do século XX (HARTMAN, 2022).

Dessa forma,

O que eu sei da vida dessas jovens foi apurado em registros de cobradores de aluguel; pesquisas e monografias de sociólogos; transcrição de julgamentos; fotografias do gueto; relatórios da delegacia de costumes, assistentes sociais e oficiais de condicional; entrevistas com profissionais da psiquiatria e da psicologia; e autos de prisão – em todos esses documentos elas são representadas como um problema (HARTMAN, 2022, p. 12).

No entanto, a pesquisadora começa a perceber que

as histórias que existem não são sobre elas, mas antes sobre a violência, o excesso, a falsidade e a razão que se apoderaram de suas vidas, transformaram-nas em mercadorias e cadáveres e identificaram-nas com nome lançados como insultos e piadas grosseiras. O arquivo, nesse caso, é uma sentença de morte, um túmulo, uma exibição do corpo violado, um inventário de propriedade, um tratado médico sobre gonorreia, umas poucas linhas sobre a vida de uma prostituta, um asterisco na grande narrativa da História [...] (HARTMAN, 2021, p. 107)

Assim, ela percebe que as histórias daquelas vidas negras foram contadas a partir dos arquivos da escravidão, como por exemplo, os “livros de contabilidade” dos senhores de escravos; os “livros de bordo” dos capitães de navios negreiros, os “livros de contabilidade” de fazendeiros ou os “livros dos mortos” dos médicos legistas. Por isso, ela percebe que a História contata pelos arquivos da escravidão reproduzem somente violências e tais narrativas só contribuem para a nossa desumanização, pois nos torna cada vez mais “indissociáveis e indistinguíveis das enunciações de morte” (HARTMAN, 2020, p.15).

No entanto, o arquivo vai de encontro com o seu objetivo.

A ideia disparatada que anima esse livro é a de que jovens negras foram pensadoras radicais que imaginaram incansavelmente outras maneiras de viver e nunca deixaram de considerar como o mundo poderia ser de outra forma (HARTMAN, 2022, p.13).

Sendo assim, tanto nas rotas atlânticas da escravidão (HARTMAN, 2021) quanto ao revisitar as narrativas das vidas rebeldes de jovens negras dos guetos estadunidenses (HARTMAN, 2022), a pesquisadora depara-se com a mesma constatação, aquelas vidas negras, ali representadas eram sempre “vidas descarnadas”, estávamos sempre lendo a descrição de um “farrapo humano” (MBEMBE, 2018).

Portanto, ela não despreza os arquivos, mas os enfrenta

o poder e a autoridade dos arquivos e os limites que eles estabelecem com relação àquilo que pode ser conhecido, à perspectiva de quem importa e a quem possui a gravidade e a autoridade de agente histórico (HARTMAN, 2022, p. 11).

Desse modo, como construir essa contra narrativa, apoiado nos arquivos e fontes históricas sem repetir as mesmas cenas de sujeição? (HARTMAN, 1997).

Na construção de sua metodologia de fabulação crítica a fim de escrever sua contra narrativa de uma multidão de vidas negras despossuídas, subalternas e escravizadas, Hartman (2022) extrapola as lacunas dos “arquivos oficiais”, indo ao encontro de outras fontes.

No entanto, ela esbarra nas mesmas questões, se os arquivos da escravidão catalogam e inventariam essas vidas pretas como “coisas”, nas fontes dos registros das grandes cidades urbanas do século XX, essas vidas rebeldes pretas continuam sendo descritas como um “grande problema urbano”.

Logo, ela começa a pensar em como “re-contar” essas histórias – por isso, penso no termo “re-tratar-se” as masculinidades negras afeminadas – eis que literatura e historiografia são postos no fio da navalha. Uma vez que ela não quer romper com os limites dos arquivos impostos pela historiografia, mas também, não quer se render à literatura, ou seja, não quer escrever um romance daquelas vidas.

O romance de resistência que fracassei em narrar e o evento de amor que me recusei a descrever levantam questões importantes sobre o que significa pensar historicamente sobre assuntos ainda contestados no presente e sobre a vida erradicada pelos protocolos de disciplinas intelectuais. O que é necessário para imaginar um estado livre ou para contar uma história impossível? (HARTMAN, 2021, p. 119)

Tento compreender a metodologia da “fabulação crítica” proposta por Hartman, justamente, através dessa pergunta-encruzilhada: “*como contar uma história impossível?*”

(Im)possível porque ao tentar encontrar essas múltiplas e diversas histórias, a pesquisadora vai em busca delas nos arquivos históricos oficiais. Mesmo sabendo que a historiografia oficial instaura um processo de coisificação, inventarização e de desumanização de nossos corpos-narrativas.

Sendo assim, ela cria uma “narrativa escrita de lugar nenhum, do não lugar do gueto e do não lugar da utopia” (HARTMAN, 2022, p. 11), ou seja, ela quer nos mostrar que a fabulação crítica não é pura ficção, não é a construção de um romance, com enredos utópicos e que cria falas aos personagens negros.

A radicalidade de sua metodologia, está exatamente em não colocar literatura e historiografia em oposição, mas sim em confluência. Por isso, insisto em dizer que o fundamento de sua metodologia reside em tentar responder à pergunta-encruzilhada: “*Como contar uma história impossível?*”

Com isso, ela começa a delinear os contornos de sua metodologia:

Jogando com os elementos básicos da história e rearranjando-os, re(a)presentando a sequência de acontecimentos em histórias divergentes e de pontos de vista em disputa, tentei comprometer o status do acontecimento, deslocar o relato preestabelecido ou autorizado e imaginar o que poderia ter acontecido, o que poderia ter sido dito ou poderia ter sido feito [...] Aplainando os níveis do discurso narrativo e confundindo narradora e falantes, esperava iluminar o caráter contestado de História, narrativa, acontecimento e fato, derrubar a hierarquia do discurso e submergir a fala autorizada no choque de vozes. O resultado desse método é uma “narrativa recombinante”, que “enlaça os fios” de relatos incomensuráveis e que tece presente, passado e futuro, recontando a história da garota e narrando o tempo da escravidão com o nosso próprio presente [...] (HARTMAN, 2021, p.122)

Dessa forma, nessa confluência entre a utilização de determinados recursos da teoria literária, tais como, rearranjo do enredo, reapresentação da sequência dos acontecimentos, choque de vozes, ou seja, embaralhamento dos discursos narrativos, confundindo narrador e falante; além de apresentar múltiplos pontos de vista de um mesmo evento; esse processo de uma “narrativa recombinante” contesta o discurso de saber/poder de “verdade” do arquivo; ao enlaçar esses outros fios ao arquivo “oficial” e ir em busca de outras fontes a fim de preencher as lacunas e, principalmente, de procurar e dar novos sentidos de humanidade e de autoria a essas vidas descarnadas, faz com que as vozes daqueles corpos-narrativas, antes mudos e amordaçados, sejam erguidos.

Assim, a proposta de Hartman (2021), ou seja, se antes a potência da voz negra, foi silenciada; agora, ela se ergue. Essa questão também está presente nas escrevivências de Conceição Evaristo, quando ela ilustra, por exemplo, o seu encontro com a obra, *Quarto de despejo* de Maria Carolina de Jesus.

Ao vasculhar os rastros de suas memórias, Conceição Evaristo nos lembra da importância de revisitar, de revirar os restos, as sobras e os detritos. Pois, do excedente de uns, na maioria das vezes construídos sobre a miséria dos outros – como ela mesma afirma criticamente – ela e seus familiares conseguiam algum dinheiro do lixo que transbordava dos latões ou que se amontoava em monturos sobre os muros e as calçadas. Ela relembra ainda que foi, justamente, com esses restos, que ela conseguiu juntar alguns trocados para comprar um exemplar do diário de Maria Carolina de Jesus.

E no final da década de 60, quando o diário de Maria Carolina de Jesus, lançado em 58, rapidamente ressurgiu, causando comoção aos leitores das classes abastadas brasileiras, nós nos sentíamos como personagens dos relatos da autora. Como Carolina Maria de Jesus, nas ruas da cidade de São Paulo, nós conhecíamos nas de Belo Horizonte, não só o cheiro e o sabor do lixo, mas ainda, o prazer do rendimento que as sobras dos ricos podiam nos ofertar. (EVARISTO, 2019).

E é a partir desse encontro-narrativo entre Conceição Evaristo e Maria Carolina de Jesus, que puxo o fio para entramar o que proponho como “confabulação afetada”. Conceição Evaristo, enquanto leitora de Maria Carolina de Jesus, relata a sua identificação com aquelas personagens. Ficção e realidade, personagens e leitor, narrador e ouvinte tornam-se interlocutores, estabelecem um diálogo entre si. Ambas

as partes se afetam e tem suas potencialidades aumentadas – é nessa potencialidade que habita o re-tratar-se.

Minha mãe leu e se identificou tanto com o *Quarto de Despejo*, de Carolina, que igualmente escreveu um diário, anos mais tarde. Guardo comigo esses escritos e tenho como provar em alguma pesquisa futura que a favelada do Canindé criou uma tradição literária. Outra favelada de Belo Horizonte seguiu o caminho de uma escrita inaugurada por Carolina e escreveu também sob a forma de diário, a miséria do cotidiano enfrentada por ela. (EVARISTO, 2019).

Portanto, Conceição Evaristo “segue a tradição da literatura negra da diáspora que impele os autores a falarem por si e por seus irmãos de cor, historicamente emudecidos por sua condição de remanescentes da escravidão” (DUARTE, 2018, p. 212).

Quando penso em confabulação afetada, a primeira questão que me vem é a interlocução. É na busca por ecos, de outras vozes, assim como propõe as narrativas dos abebês, que dialogam comigo, com os meus anseios, com as minhas inquietações e as minhas reivindicações.

Confabulação afetada advém de um incomodo. Quando leio um texto, uma obra ou determinados/as autores/as que não dialogam, não conversam comigo. Ainda mais nós bichas pretas, viados pretos, gays negros que sempre tivemos a estranha percepção de estarmos sozinhas e sem referências, desloucadas do mundo.

Sempre que (re)leio os escritos da pesquisadora e professora travesti negra Megg Rayara Gomes de Oliveira (2020), em sua tese de doutorado “O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação”, é impossível não ocorrer uma identificação direta com seus relatos.

Não tive espelhos na minha infância e adolescência que me ajudassem a construir uma autoimagem positiva de mim mesma. Tinha a incômoda sensação de que eu era única no mundo. Não me reconhecia em ninguém com quem eu convivia e, quando o modelo de corpo ou de conduta me era apresentado como espelho, havia a intenção deliberada de reforçar em mim a certeza do quanto eu estava em desacordo com o mundo. (OLIVEIRA, 2020, p. 163)

Portanto, o que pretendo demonstrar até o final dessa *escrita/pesquisa* é que, principalmente para mim e tantas outras pessoas que sempre tiveram a estranha mania de se perceberem como únicas e avessas no mundo, o encontro e a partilhas de nossas confabulações afetadas contribuem para que nós não nos sintamos tão sós assim, e que através do compartilhar de nossas confabulações possamos ser

afetados/as pelos ecos das vozes uns/umas dos/as outros/as e, assim, consigamos nos *acuirlombar* para seguirmos na luta.

Pensar em confabulação afetada é, portanto, perseguir os ecos de um caminho ancestral de incomodo, de inquietação, de inadequação que busca a reivindicação de nossas vozes, sinto uma ressonância com o feminismo negro decolonial, ao destacar esse processo.

Por três séculos, mulheres vem escrevendo e reescrevendo suas vidas/teorias para romper com os paradigmas universalizantes do ser “mulher”. Apontando, assim, na direção de uma escrita/pesquisa/vida que levem em consideração as nuances das interseccionalidades de raça, gênero, sexualidade, classe, territorialidade entre tantos outros marcadores identitários, quando lemos, por exemplo, o discurso da ex-escrava e oradora afro-estadunidense Sojourner Truth, “*E não sou eu uma mulher?*” (1851); ou a carta de Gloria Anzaldúa, “*Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*” (1980) ou, então, a carta de Ângela Figueiredo destinada à Judith Butler, “*Carta de uma ex-mulata à Judith Butler*” (2015).

Quando penso em *confabulação afetada*, faço uma articulação com a questão da interlocução entre escritas/pesquisas/vivências masculinas. Será que nós bichas pretas, viados pretos, homens negros gays afeminados estamos encontrando ecos e reverberações nos estudos das masculinidades?

Confabulações afetadas é, portanto, ir ao encontro das vozes que emanam dos corpos-narrativas das bichas pretas, é pensar nas possibilidades e nas potencialidades da letra, da escrita, da oralidade e de tantos outros (im)possíveis signos gráficos nas mãos de bichas pretas, viados pretos e negros gays afeminados.

Não que as escrevivências sejam uma escrita exclusiva para as mulheres, como adverte Conceição Evaristo.

A maioria das personagens que construo se apresenta a partir de espaços de exclusão por vários motivos. Pessoas que experimentam condições de exclusão tendem a se identificar e a se comover com essas personagens. Um sujeito gay se vê nesse texto porque, também ele, vive essa experiência de exclusão. Um sujeito pobre tem a mesma identificação com uma personagem que vive a condição de pobreza. Uma mulher que se cumplicia com as outras se sensibiliza ao ler o conto “Maria” ou *Insubmissas lágrimas de mulheres*. (EVARISTO, 2020, p. 32)

Portanto, devemos ressaltar que as escrevivências são para todas/os/es. Quando nos deparamos com o neologismo “escrevivências”, morfologicamente, estamos diante dos termos “escrever” e “viver” e das potências subjetivas decorrentes

da expressão “escrever vivências” ou mesmo de escrever fatos vividos por um *Eu* narrativo que os recupera – ou “recupera-se”, por isso, insisto no *re-tratar* como meu verbo-condutor do objetivo central da minha escrita/pesquisa –através desse jogo da escrita de si.

No entanto, quando destacamos a confluência entre escrever, viver e ser pela voz narrativa das próprias bichas pretas, viados pretos e negros gays afeminados, essa escrita afetada de si ainda se encontra muito tímida. Não é à toa que a professora e pesquisadora travesti preta Megg Rayara Gomes de Oliveira (2022) afirma

minha pesquisa indica que esse quadro está associado à pouca representatividade que homossexuais, gays afeminados, viados e bichas pretas possuem no movimento negro e no movimento gay e também ao número reduzido de pesquisadores homossexuais, gays afeminados, viados e bichas pretas em atividade nas universidades brasileiras (OLIVEIRA, 2022, p. 45).

Partindo do princípio de que as escrevivências é a escrita de um Eu-narrativo que ecoa e abarca um Nós-coletivo, conforme aponta Conceição Evaristo (2020)

A escrevivência pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas aprofunda, amplia abarca a história de uma coletividade. Não se restringe, pois a uma escrita de si, a uma pintura de si (EVARISTO, 2020, p. 35).

Por isso, é de extrema importância irmos ao encontro das vozes de nossas irmãs bichas pretas, pois a voz de uma abarca a voz de uma coletividade, e impulsiona as outras. A escritora mineira destaca a importância desse movimento de escrita ancestral, em que uma geração alimenta e fortalece a outra através do contar ou da escrita.

Entretanto, ainda asseguro que o mundo da leitura, o da palavra escrita, também me foi apresentado no interior de minha família que, embora constituída por pessoas em sua maioria apenas semi-alfabetizadas, todas eram seduzidas pela leitura e pela escrita. Tínhamos sempre em casa livros velhos, revistas, jornais. Lembro-me de nossos serões de leitura. Minha mãe ou minha tia a folhear conosco o material impresso e a traduzir as mensagens. E eu, na medida em que crescia e ganhava a competência da leitura, invertia os papéis, passei a ler para todos. (EVARISTO, 2019).

Assim, já adianto que percebo as “confabulações afetadas” como esse “jogo de inversões de papéis”, se antes nós estávamos aprisionadas em narrativas que nos predeterminavam e falavam por nós, sobre nós e, com isso, nos silenciava.

A Confabulação afetada é estabelecer essa inversão de papéis, ou seja, é irmos ao encontro de uma narrativa na qual somos protagonistas de nossas histórias, em que erguemos nossas vozes e falamos em nome próprio, com uma voz narrativa que é minha, mas que também é nossa.

Portanto, inspirado por esse percurso, quando penso em confabulações afetadas, eu (per)sgo um movimento ancestral afro-diaspórico de olhar para trás, revisitando os becos das nossas memórias do passado, em busca dos vestígios-narrativos das bichas pretas, “corpos-navalhas” que abriram passagem para as outras, assim como no ensina a professora travesti negra Megg Rayara Gomes de Oliveira (2020).

4.2 Bichas Pretas: (per)seguindo uma rota de vida ancestral

Ao vasculhar os arquivos da escravidão, Saidiya Hartman deparou-se com uma “personagem”, a Vênus Negra. Uma personagem enredada em um emaranhado de histórias; elas podem ser encontradas em diferentes lugares do mundo atlântico, seja em um porão de navio, porto, mercado de escravos, prostíbulo, prisão, canavial, cozinha ou no quarto de um senhor de escravos; dependendo da história, a Vênus recebe diferentes nomes: Harriot, Phibba, Sara, Joanna, Rachel, Linda, Sally; porém, mesmo aparecendo em diferentes lugares narrativos ou possuindo nomes diferentes, ao longo da rota atlântica da escravidão, elas estão aprisionadas em um único destino, e (per)seguem assim, o mesmo enredo de qualquer Vênus Negra, a morte.

Quando me deparei com as histórias das Vênus Negras de Hartman (2020; 2021), eu logo percebi uma semelhança entre os corpos-negros-narrativos das Vênus Negras e das bichas pretas.

Não interessava se eles/elas apareciam como Wallace, Ednaldo ou Marcelinho, esses/as meninos/as estavam enredados em um emaranhado de histórias que sentenciavam suas vidas a enunciados que os condenavam à morte (física ou simbólica), uma morte em vida, enredos marcados pela violência de gênero, pela homofobia, pela pedagogia do insulto (JUNQUEIRA, 2013) nos mais diferentes ambientes educativos possíveis (escola, família, igreja, rua, praças, favelas entre tantos outros) para o enquadramento compulsório daqueles corpos-negros (des)viados das exigências da masculinidade hegemônica.

Logo, retomo à *pergunta-encruzilhada* que conduz essa *escrita/pesquisa*: como criar uma contra narrativa – ou seja, *confabular* – para que essas histórias de cortejo de morte, que enredam as nossas histórias de vida e de tantas outras bichas pretas, viados pretos e crianças/adolescentes/homens negros gays afeminados não se repitam? Como desenvolver uma “*narrativa recombinante*”, assim como propõe Hartman (2020)?

Quando vejo, por exemplo, a imagem-narrativa colonial da Escrava Anastásia, uma mulher negra escravizada, com a boca amordaçada, é como se a colonialidade reverberasse em nós, a nossa incapacidade ou impossibilidade de escrever/ler/contar nossas histórias. Portanto, uma maneira que pensei, ao propor as confabulações

afetadas, foi justamente (re)pensar o próprio ato do escrever/ler/contar histórias, para nós bichas pretas.

Assim, baseando-me em Gloria Anzaldúa (1981), quando ela escreve: “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo” e em Audre Lorde (1984), quando ela escreve o ensaio: “Poesia não é luxo”; eu articulo essas reflexões com o dizer de Conceição Evaristo: “nossas escrevivências não podem ser história de ninar os da casa-grande, pelo contrário, é para acordá-los dos seus sonos injustos” (EVARISTO, 2007).

Portanto, precisamos (re)encontrar meios para (re)escrevermos nossas histórias e, com isso, re-tratarmos nossas masculinidades negras afeminadas, e nossa “autoimagem” que a todo tempo são achincalhadas, zombadas, tripudiadas e que servem de piada para alimentar a pedagogia do insulto, preponderantemente marcada pela afeminofobia.

No pensar de Audre Lorde (1984), precisamos ganhar ou retomar nossa *“consciência de vida ancestral não europeia”*, ou seja, (re)encontrar meios para (re)escrevermos nossas histórias, é mergulharmos para trás, (re)encontrando assim “novas” formas de escrita/cuidado, que não são tão “novos” assim, pois sempre foram praticados por nossos ancestrais, porém, como ficaram no esquecimento, quando acionamos essa retomada afro-diaspórica ancestral – de irmos no passado para resgatarmos aquilo que ficou lá atrás para (re)atualizarmos no presente – começamos a perceber que esse “novo” (re)fazer/(re)escrever/(re)tratar não é tão “novo” assim, uma vez que eles sempre estiveram dentro de nós só que esse lugar em nós ficou na penumbra, caiu no esquecimento.

Se hoje, no meu escrever/pesquisar, deparo-me muito mais com o medo do que com a força e a coragem para ver, sentir, falar e ousar em nome próprio. Agarro-me nesse movimento de *sankofa*²⁶, ou seja, de ir para trás para vasculhar o passado e (retro)alimentar-me da força-narrativa daqueles/as meus/minhas ancestrais que já estavam fazendo esses movimentos de (re)existência, muito antes de mim.

Se Hartman (2020, 2021) encontrou nos livros de contabilidade, nos tratados médicos ou nos obituários da escravidão as histórias de suas Vênus Negras; nós

²⁶ Sankofa é um dos Adinkras, conjuntos de ideogramas africanos pertencente ao povo Ashanti. Os Adinkras são verdadeiramente inesgotáveis fontes de conhecimento e de tecnologia afro-diaspórica, que se espelham pelo Atlântico Negro depois da diáspora africana. O ideograma Sankofa aparece em algumas representações como uma ave ciscando e olhando para trás; tal símbolo significa, especificamente, “aprender com o passado para poder caminhar forte para o futuro”.

também ao retomarmos no tempo e ao revirarmos os arquivos da história da homossexualidade, nos deparamos também com os traços e contornos de uma série de histórias ancestrais presentes também em tratados médicos, psiquiátricos, jurídicos e criminais que tentaram nos representar e predeterminar.

Inspirado por esse (re)encontro de Hartman (2020; 2021; 2022) com as Vênus Negras. Eu procurei (re)encontrar as minhas/nossas ancestrais bichas pretas, vasculhando os arquivos da história da homossexualidade. Quando falo em “*história da homossexualidade*”, refiro-me, especificamente, às narrativas que surgiram entre o final do século XIX e início do século XX, justamente porque nessas narrativas começaram a circular a imagem-narrativa da bicha e a incessante busca pela origem do termo.

Essas narrativas as quais faço referência foram exaustivamente registradas, compiladas e estudadas por filósofos, antropólogos, historiadores, jornalistas e sociólogos, como por exemplo, Michel FOUCAULT (2014; 2017; 2018); Peter Henry FRY (1982a; 1982b); Peter Henry FRY e Edward MACRAE, (1985); James GREEN Naylor (2000; 2003); João Silvério Trevisan (2018) entre tantos/as outros/as estudiosos/as.

Digo, que encontramos “uma de nossas histórias” porque, segundo Hartman (2021), o passado não está dado nem inerte e as histórias estão constantemente em disputa, em uma verdadeira “guerra narrativa”.

A história é uma batalha real, uma disputa entre os poderosos e os sem poder sobre o “que aconteceu”, bem como sobre as histórias que contamos a respeito do que aconteceu – uma luta até a morte em relação ao significado do passado. A narrativa dos derrotados nunca triunfa; tal como ele, ela vive à sombra dos vencedores. Mas deverá a história dos derrotados ser sempre uma história de derrota? É tarde para imaginar que suas vidas podem ser redimidas ou dar forma a um antídoto ao esquecimento? É tarde demais para acreditar que suas lutas lançam uma sombra em um futuro no qual eles podem finalmente vencer? (HARTMAN, 2021, p. 243)

Para nos aproximarmos da conclusão do tensionamento proposto por Hartman, ou seja, “*quando se levantará o futuro no qual nós poderemos finalmente vencer?*”. Proponho, a partir de agora, que pensemos nas histórias em disputa através da perspectiva da fabulação, proposta por Achille Mbembe (2018).

Em primeiro lugar, pensar em fabulação é, portanto, mergulhar no mundo das palavras e dos signos, como já foi dito anteriormente. Em resumo, a fabulação colonial foi/é pensar em um conjunto de vozes, enunciados, discursos e saberes, “*um sistema*

pretensamente erudito de narrativas e discursos” (MBEMBE, 2018, p. 61) cujo objetivo foi inventar o “negro”, o sujeito racial, a moeda icônica do sistema-mundo moderno/colonial e, com isso, definir seu “nome”, sua “verdade”, seus “atributos”, seu “destino” e, acima de tudo, suas “significações”.

Por conseguinte, os procedimentos de fabulação moderno/coloniais ao construírem a “lei da raça” e ao elaborarem à “ciência colonial”, levaram as palavras e os signos a uma extrema radicalidade de “autonomização”, ao ponto deles [as palavras e os signos] deixarem de ser somente uma “tela” para a apreensão e representação do sujeito racial, mas tornarem-se uma “força em si”, completamente livres de qualquer vínculo com a “realidade” – embora esta não lhes fosse totalmente avessa (MBEMBE, 2018, p. 32). Posto isto, Achille Mbembe (2018) passa a nos apresentar que a fabulação colonial desencadeia²⁷ duas escritas ou dois textos (MBEMBE, 2018, p. 32).

Essa primeira escrita ou texto ele chama de “*consciência ocidental do negro*” (MBEMBE, 2018, p. 61) – em meu escrever/pesquisar passo a chamar esse primeiro texto/escrita de “fabulação colonial” – ela forja uma narrativa que se esforça por nomear e “representar” – preciso ressaltar que representar é, fundamentalmente a palavra-chave desta primeira escrita – as/os negras/negros, concedendo-lhes um “juízo de identidade” já formada e fechada, produzindo neles um “Eu alheio” (MBEMBE, 2018, p. 187).

Mbembe (2018) nos mostra que esse primeiro texto orbita em torno de um Eu-narrativo, cujo narrador é o homem branco, europeu, conquistador e cristão, senhor de toda e qualquer significação; pelo contrário, o próprio negro, “*personagem*” dessa fabulação, surge como uma alegoria externa a essa primeira narrativa ou texto.

Segundo o filósofo camaronês, ao ser escrito, esse texto assume a tentativa de responder perguntas na 3^a pessoa do discurso (ela/ele/elas/eles), por exemplo, “*Quem é ele?*”; “*Como o reconhecemos?*”; “*O que o diferencia de nós?*”; “*Como governá-los?*”; sua função, portanto, é “*codificar*” as condições de surgimento e manifestação de um “*sujeito racial*”, então chamado de “*negro*” (MBEMBE, 2018, p. 61).

²⁷ Opto por manter o tempo verbal no presente do indicativo porque Mbembe (2018) demonstra que esse texto não para de se modificar com o tempo, assumindo sempre formas múltiplas, contraditórias e divergentes.

Em contrapartida, conforme argumenta Saidyia Hartman (2022), as narrativas estão sempre em disputa entre si. A partir dessa concepção, faço uma aproximação entre Mbembe (2018) e Hartman (2022), pois, de acordo com o filósofo camaronês, em meio a fabulação colonial, um segundo texto passou a ser escrito, marcado essencialmente pela luta contra a colonização, a segregação e pela liberdade das hierarquias raciais, numa tentativa de combater as dimensões ontológicas da fabricação dos sujeitos raciais, em uma plena luta contra a alienação e sujeição dos negros, em prol de uma “declaração de identidade” (MBEMBE, 2018, p. 66).

Para Mbembe (2018), portanto, esse segundo texto, no qual ele chama de “consciência negra do negro” (MBEMBE, 2018, p. 65) – e em meu escrever/pesquisar passo a chamar de “confabulação afetada” – é uma resposta ao primeiro texto, marcada preponderantemente pela presença de um eu-narrativo-negro lutando por sua “autodeterminação” (MBEMBE, 2018, p. 62). Agora, esse narrador-personagem está perante a si mesmo e voltado para um olhar interior, ele refaz as perguntas elaboradas pelo primeiro texto, só que agora, as interrogações são feitas na 1ª pessoa do discurso (sempre um EU que reverbera um NÓS): “Quem sou eu?”, “Serei eu de verdade, quem dizem que sou?”.

Segundo Achille Mbembe, nessa segunda escrita, “*o negro diz de si mesmo ser aquele sobre o qual não está onde se exerce domínio, aquele que não está onde se diz estar, muito menos onde é procurado, mas sim ali onde não é pensado*” (MBEMBE, 2018, p. 63).

Dessa maneira, esse segundo texto pressupõe a transição proposta por bell hooks (2019), que deixemos de ser “*objetos*” para nos tornarmos “*sujeitos*” de nossas escritas; intercambiando esses pensamentos, não é à toa que Mbembe (2018) afirma que o objetivo dessa segunda escrita é, na verdade, “*escrever uma história que reabra para os descendentes de escravos a possibilidade de voltarem a ser agentes da história*” (MBEMBE, 2018, p. 63).

Portanto, pensar nas confabulações afetadas – conforme proponho – é ir ao encontro das narrativas de nós bichas pretas, viados pretos e homens negros gays afeminados – através de uma proposta interseccional cujos marcadores identitários de raça, gênero, sexualidade e classe – desconstruam as ficções somato cisheterossexuais que foram edificadas pela “fabulação colonial”, ou seja, enredos que aprisionaram as masculinidades negras a masculinidade monolítica patriarcal,

cuja imagem-narrativa do negro ficou encarcerada nas redes de significação do homem másculo, forte, pegador, bruto e bom de cama; ao mesmo tempo, essas narrativas fazem com que nós nos questionemos: “*serei esse eu de verdade?*”. Com isso, esse tensionamento faz com que consigamos alcançar uma “*declaração de identidade*”, a nossa “*autodeterminação*” e, principalmente, com que consigamos escrever nossas histórias em nome próprio, com nossa voz narrativa.

Portanto, confabulações afetadas é escrever nossas histórias a partir de uma “*consciência de si*”, diante de um “*Eu Próprio*”, em que nós tenhamos nossa “*autoimagem*” re-tratada e, com isso, nos tornamos narradoras de nossas próprias histórias, assim como nas *escrevivências* nossas narrativas passam a ser contadas com uma voz narrativa própria.

Quando trilhamos o caminho ancestral das bichas, as narrativas do final do século XIX e início do século XX, começam mobilizar a circulação da imagem-narrativa das bichas. Porém, com a atenção devida e através de uma “*consciência de vida ancestral não europeia*” (Audre LORDE, 1984), perceberemos que as narrativas desse período, por mais que narrem as histórias das “bichas bacanas” e das “bichas sucesso”, estão se referindo às bichas brancas burguesas e não às bichas pretas conforme alerta a professora, travesti preta (Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA, 2020).

Quando olhamos para a história da homossexualidade – através das narrativas sociológicas, médicas, psiquiátricas ou legais dos “*homens das ciências*”²⁸ do século XIX – podemos ter a falsa ideia de que iremos encontrar com nossas ancestrais bichas pretas, porém ao revisitarmos essas narrativas percebemos um não lugar das bichas pretas nessas histórias, uma vez que esses enredos são contados a partir de uma perspectiva branca, cisheterossexual e, consequentemente, racista e homofóbica; além de serem representadas como sinônimo de uma “*degeneração social*” ou algo “*patológico*”.

Devemos ressaltar que estamos diante de uma narrativa branca cisheterossexual, a qual, por sua vez, é atravessada pelo racismo e pela homofobia; logo, a negritude, nessa cosmovisão, estabelece uma relação direta e congruente com

²⁸ Quando utilizo o termo “homens de ciências” refiro-me, por exemplo, ao médico húngaro Karoly MariaBerker, o qual traça a imagem-narrativa científica do homossexual, pela primeira vez citado em 1879; e do médico Edmür Aguiar Whitaker, que encabeça toda uma equipe médico-legal do Laboratório de Antropologia Criminal da Polícia de São Paulo para buscarem uma base empírica para traçar um perfil correlacionando criminalidade e periculosidade à homossexualidade.

a cisheterossexualidade, ou seja, quando pensamos em homens negros, esses são vistos pelo olhar devorador do narrador branco onívoro universal como sendo sempre um homem másculo, forte, dominador e viril. Portanto, pensar em bichas pretas, nesta cosmovisão, é praticamente impossível, pois alguns autores chegam a afirmar e a desenvolver teses sobre (o mito da) inexistência da homossexualidade entre os negros²⁹.

Em contrapartida, quando as bichas aparecem nessas narrativas, elas são as bichas brancas afrescalhadas, afeminadas e passivas da *Belle Époque*. Nessas narrativas elas podem ser representadas pela imagem-narrativa de Joaninha do Rossio, a “bicha sucesso” ou a “bicha bacana”, que dá pinta pelos parques, praças e passeios públicos da cidade do Rio de Janeiro (Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA, 2020).

Dentro deste enredo, ser uma bicha branca burguesa é uma “prerrogativa” da branquitude, ou seja, ser bicha é uma “sofisticação” europeia para o homem branco de boa vida, que tem uma gorda conta corrente, que recebeu uma educação francesa, portanto, a ele é até “permitido” dar pinta, ser “afrescalhado”, “amanejado”, afeminado.

No entanto, a própria branquitude cisheteronormativa pode combater a bicha branca burguesa através da higienização cisheteronormativa, ou seja, até a bicha bacana ou sucesso sofre ataque pela própria norma homossexual, que, por sua vez, constrói o gay higienizado e cisheteronormativo para apagar a imagem-narrativa das bichas.

Se não encontramos as bichas pretas nas narrativas das *biche*³⁰ de origem francesa e burguesa, do século XIX, como iremos encontrá-las?

²⁹ O pesquisador Luiz Mott (2005) realiza um estudo demonstrando como, ao longo da história, foi sendo construído o mito da inexistência da homossexualidade em África, discurso que foi advogado por Frantz Fanon (2008) e Molefi Kete Asante, por exemplo. O pesquisador faz um levantamento de evidências etnográficas pelo Atlântico lusófono pré-colonial, que demonstram a presença de africanos homossexuais. Sua investigação traz à tona, por exemplo, as histórias de Xica Manicongo, a primeira travesti do Brasil. Seu estudo pioneiro inaugura uma contranarrativa que questiona a tese de que a homossexualidade seria considerada como uma prerrogativa única e exclusivamente da branquitude e inexistente para a negritude.

³⁰ A palavra “bicha” sugere uma adaptação da palavra francesa “biche”, que significa corsa, feminino de veado. Embora, essa adaptação possa ser tratada como fato, é melhor desconfiar, dada a multiplicidade de sentidos que o termo tem no Brasil, como parasita intestinal, verme, sanguessuga (Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA, 2020).

Para isso é necessário revisitarmos essas narrativas através da cosmopercepção³¹ (Oyèrónké OYĚWÙMÍ, 2021) interseccional dos marcadores identitários de raça, gênero, sexualidade e classe social; além de irmos ao encontro delas com uma “*consciência de vida ancestral não europeia*” (LORDE, 1984).

Desse modo, a partir de então, destaco aqui, por exemplo, os trabalhos de Jaqueline Gomes de Jesus (2019) e Megg Rayara Gomes de Oliveira (2020), nos quais as pesquisadoras transfeministas negras através da cosmopercepção interseccional conseguem fazer com que (re)encontremos narrativas *outras* das bichas pretas em sua marcha ancestral, desde o tribunal do Santo Ofício, presentes no período do Brasil Colônia até o final do século XIX e início do século XX.

Com isso, nos deparamos com as imagens-narrativas ancestrais das bichas pretas e de travestis pretas, como Xica Manicongo, Yaya Mariquinhas, Rosalina, Madame Satã, Cintura Fina e Tomba Homem, ancestrais que riscaram o seu ponto e romperam as linhas do tempo com suas navalhas; abrindo, assim, caminhos para que nós passássemos.

Em suas narrativas, conforme apontam Jaqueline Gomes de Jesus (2019) e Megg Rayara de Oliveira (2020), percebo uma transição do primeiro texto/escrita (fabulação colonial) para o segundo texto/escrita (confabulação afetada).

Ou seja, retomando as elocubrações de Mbembe (2018) sobre fabulação, se o primeiro texto/escrita temos narrativas que predeterminam e condenam os/as negros/as a um silenciamento e a um juízo fechado de identidade e, pior, nesse tipo de texto as bichas pretas são uma espécie de (im)possibilidade, por causa do racismo e da homofobia, conforme demonstrei anteriormente.

Nas narrativas e análises feitas por Jaqueline Gomes de Jesus (2019) e Megg Rayara de Oliveira (2020), nossas ancestrais rompem com o mito da inexistência da homossexualidade entre os negros; perturbam a fixidez dos gêneros; desafiam a relação entre sexo biológico e gênero; desestabilizam a relação congruente entre

³¹ Segundo Oyèrónké OYĚWÙMÍ (2021), o conceito de “cosmopercepção” amplifica o conceito de “cosmovisão”. Enquanto a episteme branco-euro-estadunidense sustenta-se em torno exclusivamente da **visão**, para apreender o universo ao seu redor. Outras epistemologias, como, por exemplo, a iorubá não refuta o sentido da visão, mas recorre a outros sentidos, tais como, o cheirar, o ouvir, o sentir para apreender o real e assim construir narrativas plurais e múltiplas. Mergulhar nos estudos de gênero, por exemplo, dentro da cosmopercepção é uma grande provocação, para percebermos outras nuances que a cosmovisão não consegue observar quando nos referimos a gênero/sexualidade. Já a cosmovisão nos ajuda, principalmente, a desconstruirmos visões ontológicas universalizantes que estabilizam o gênero/sexo, por exemplo.

negritude e cisheterossexualidade; reivindicam um tratamento no feminino e, principalmente, desconstroem a ideia de que ser bicha é somente uma “sophisticação” da branquitude de origem francesa e burguesa, mas, principalmente, como um ato de (r)existência política.

A existência da bicha preta é exercitada no espaço público por estar atrelada a questões de sobrevivência. Como parte de um grupo racial historicamente marginalizado e em desvantagens econômicas, a bicha preta precisava ganhar as ruas para ganhar a vida, diferentemente da bicha branca bacana e da bicha branca sucesso que podiam experimentar uma existência em espaços reservados sem sofrerem a mesma perseguição policial imposta às bichas pretas. Sem que se dessem conta, as bichas pretas preparavam o terreno para que as bichas brancas ganhassem as ruas. (OLIVEIRA, 2020, p. xx)

Voltando as digressões sobre as fabulações, se no interior da fabulação colonial a “palavra” surge enquanto o principal instrumento de aprisionamento, dominação e alienação para os negros. Uma vez que é através da palavra que somos “predeterminados” e “me dizem quem eu sou”. Será, através da mesma “palavra”, que obterei a minha “consciência de si” e, por conseguinte, desempenharei a minha “autodeterminação” no mundo.

Isso porque “a palavra nem sempre representa a coisa; o verdadeiro e o falso tornam-se indissociáveis e a significação do signo não é necessariamente a mais adequada à coisa significada” (MBEMBE, 2018, p. 32).

Portanto, quando nos deparamos com as confabulações afetadas das bichas pretas, estamos operando com a mesma “palavra”, só que agora não sob o signo da “predeterminação”, mas da “autodeterminação”. No entanto, saí de uma polaridade e ir para a outra pressupõe o exercício da (auto)reflexão com o abebê de Oxum, conforme mencionei anteriormente.

Através da autorreflexão, iremos tencionar a palavra que nos domina e nos aliena, quando nos vemos refletir no espelho. O objetivo da confabulação afetada é nos fazer questionar: “será que sou eu quem dizem realmente quem sou?”. A magia ancestral da confabulação afetada, é gerar em nós um tensionamento, uma dúvida; principalmente com as imagens-narrativas que nos predeterminaram, portanto, ser bicha preta afeminada, é uma forma de (re)existência ancestral; e de alcançar o poder sobre si, uma vez que

ter poder é, portanto, saber dar e receber formas. Mas é também saber se desprender das formas dadas, mudar tudo permanecendo o mesmo, esposar

formas de vidas inéditas e entrar em relações sempre novas com a destruição, a perda e a morte (MBEMBE, 2018, p. 233)

Portanto, se no primeiro texto/escrita (fabulação colonial), conforme vimos, é quase que (in)existente e (im)possível nos depararmos com as imagens-narrativas das bichas pretas; através do segundo texto/escrita, da confabulação crítica, as bichas pretas passarão a (re)existir e a ser uma (im)possibilidade para a masculinidade negra cisheteronormativa, justamente, pelo poder de habitar em nós, a nossa capacidade de transformar os recursos de morte em novas formas germinativas de vida.

Depois dessa digressão entre fabulação colonial e confabulações afetadas, cuja matéria-prima, antidoto/veneno; luta/fuga; brado de vida-morte/morte-vida e produto é a “palavra”. A partir de então, indago como iremos estabelecer através da educação, a transição do “primeiro texto/escrita” (fabulação colonial) – cujo objetivo é predeterminar e definir quem é quem dentro das redes de significações – para o “segundo texto/escrita” (confabulações afetadas) a fim de irmos contra a política do relato vigente, questionando, tensionando, contestando, desconfiando a todo tempo sobre as imagens-narrativas que estão ao nosso redor, que nos atravessam e, por sua vez, nos tentam nos conformar compulsoriamente à cisheteronormatividade.

4.3 Comunidades pedagógicas afetivas



Figura 6: Monumento à Voz de Anastácia de Yhuri Cruz (2023).
Fotografia de Marcos Reis e Tayná Uràz.

Desde 1994³², a escritora e teórica feminista negra estadunidense bell hooks dedicou boa parte de sua escrita sobre o ensino, tecendo uma trilogia de livros sobre educação: *Ensinando a transgredir* (2017); *Ensinando Comunidade* (2021) e *Ensinando Pensamento Crítico* (2020). Nos seus livros encontramos “pequenos” ensinamentos/lições que nos convidam a (re)pensar novas visadas tanto epistemológicas quanto para a *práxis* de nosso *fazer/viver* em sala de aula.

³² A obras de bell hooks chegaram ao Brasil tardiamente. *Ensinando transgredir*, por exemplo, foi originalmente lançado nos EUA, em 1994, e só foi traduzido e lançado em Língua Portuguesa em 2017.

De acordo com hooks (2020), a história da educação sempre se propôs a trilhar caminhos em prol de uma “boa educação”, no entanto, a própria teórica feminista coloca essa máxima em xeque. Nos alerta que – por mais que, ao longo de séculos, tenhamos pensado e reunido esforços sobre a educação – ela denuncia que a educação contemporânea está em uma “grave crise”.

Em sua teoria, ela propõe uma “pedagogia engajada” (hooks, 2017), ou seja, uma pedagogia pautada na prática da liberdade, na emancipação subjetiva e social de suas/seus alunas/os, visando, ao mesmo tempo, uma “pedagogia crítica”, que questione a todo tempo o *status quo* e uma prática pedagógica inspirado nos ensinamentos do feminismo negro.

Com isso, ela nos apresenta uma educação atrelada ao conceito de “integralidade”, ou seja, uma educação que abrace “práticas de vida”, “hábitos de ser” e os “papéis professorais”, propondo assim, o que ela chama de “experiências globais de vida” (hooks, 2017, p. 33).

Contudo, percebo que a “grave crise” a qual a escritora afro-estadunidense faz referência, está atrelada ao conceito que ela chama de “educação enviesada” (hooks, 2020). Isto é, por mais que a educação contemporânea esteja atrelada aos discursos contemporâneos de uma “educação do futuro”, “educação para todos”, “escola de portas abertas”; esse mesmo projeto de educação ainda não conseguiu construir estratégias de desmonte da estrutura patriarcal, imperialista, capitalista e supremacista branca que alicerça a própria educação. Com isso, tal estrutura retroalimenta um sistema de dominação/opressão no interior das salas de aula, reproduzindo diversas violências, como por exemplo, o racismo, o machismo, o sexism, o elitismo, o capacitismo, a lgbtfobia entre outras formas de opressão.

Segundo hooks (2017), ainda há o predomínio do “sistema da educação bancária”, alunas/os consomem informações, professoras/es são autoridades, donas/os do saber e senhoras/es da sala de aula. Tal prática pedagógica alimenta o objetivismo e a competitividade em sala de aula. Logo, uma hierarquia é estabelecida: professoras/es estão em um patamar superior e alunas/os são inferiorizados/as, sendo assim, dentro dessa perspectiva, a relação professor-aluno será vivida sempre através da perspectiva da competição, pois esses sujeitos serão vistos sempre como adversários.

Uma vez que, o objetivismo elimina a subjetividade e o afeto da prática pedagógica, ele dá lugar a práticas correntes de uma educação neoliberal, isto é, a educação rende-se a meritocracia e a premiações, por isso, a educação precisa ser palpável, ela deve ser baseada em números, gráficos, metas, alcançar resultados, o que gera um “ranking” educacional.

Dessa forma, a sala de aula, que deveria ser um ambiente de acolhimento e de livre trânsito para as diferenças, começa a estabelecer padrões. Se partimos do pressuposto de que estamos diante de uma educação que se estrutura no interior de uma matriz de saber/poder cis-hétero-patriarcal supremacista branca, isso já vai compor o enredo de uma narrativa hegemônica educacional, traçando os contornos já esperados que compõem o espaço/tempo das salas de aula, ou seja, professoras/es e alunas/os devem se enquadrar dentro dos imperativos identitários étnico/raciais, de gênero/sexualidade, de classe e dos saberes/conhecimentos exigidos pela supremacia branca cisheteronormativa.

No entanto, podemos questionar: como ficam a subjetividade das/dos alunas/os bichas pretas, viados pretos, negros gays afeminados entre outras identidades de gênero dissidentes que circulam pelas escolas? Como (re)construir um espaço/tempo escolar em que seja (im)possível a livre circulação e a produção de todas as potencialidades das subjetividades das bichas pretas em sala de aula?

Dentro da lógica do objetivismo supremacista branco, segundo hooks (2023), percebemos que o ensino neoliberal se estrutura no “posicionar-se contra”, no “opor-se”; uma vez que este projeto de escola foi/é pensado enquanto um monumento colonial (MBEMBE, 2018), ou seja, alicerçado em uma matriz eurocêntrica de dominação, que consequentemente, pressupõe a “mesmidade” e rechaça a “diferença”.

Mas, simultaneamente, à “educação enviesada” (hooks, 2020) ecoa uma das falácia moderno/coloniais, tais como, o “discurso da imparcialidade”, do “distanciamento” e da “neutralidade” – marcas de uma *dirty history* – que encobrem as violências opressivas do racismo, do machismo e da LGBTfobia, por exemplo. Porém, essa falácia modera/colonial neoliberal tenta encobrir, na verdade, a marca do controle e da dominação, de uma educação ainda colonizada.

Segundo a fábula da educação neoliberal, os dados do objetivismo (números, gráficos e metas) são imparciais e neutros por si só – “eles não mentem”. Logo, se na

escola não temos alunos negros, LGBTQIAP+ ou bichas pretas, viados negros ou gay negros afeminados, não é porque a escola seja racista, sexista, classista ou LGBTfóbica – “*longe disso*” – poderão eles [os donos do saber neoliberal] retrucar – em contrapartida, a interpretação dos dados educacionais “denuncia” que eles [as alunas e os alunos bichas pretas], na verdade, “*não estão aptos*” ou não “*alcançaram*” os objetivos e as metas que foram estipulados pelos planos municipais, estaduais ou nacionais de educação³³.

“*Hora, alunos negros, gays, pobres e favelados estão dentro da escola*” – poderão afirmar os donos do saber neoliberal – mas sabemos em qual enredo pedagógico esses corpos-narrativas-pretos estarão inseridos na escola, majoritariamente, essas/es alunas/os serão as personagens principais dos capítulos da educação, como o “*baixo rendimento*”, o “*alto índice de retenção escolar*” e, consequentemente, a “*distorção idade/série*”, culminando na “*evasão escolar*”³⁴. Dessa forma, elas/eles ocupam as fileiras dos “*projetos educacionais de aceleração/progressão*”³⁵ ou do “*Ensino de Jovens e Adultos*” (EJA). Justamente porque é a “*(ir)regularidade*” dessas corpas e subjetividades pretas, que os/as deixa fora do trânsito do ensino “*regular*” – e se conclui assim a falácia neoliberal.

Logo, dentro desse enredo de ensino, sabemos que a educação continua distribuindo Máscaras de Flandres para suas/seus alunas/os para que suas vozes continuem abafadas, sufocadas e inaudíveis.

Portanto, como produzir uma virada decolonial através da educação? Cujo objetivo seja tirar as mordaças de nossas/os alunas/os a fim de que elas/eles bradem suas vozes e sejam protagonistas de suas *escrevivências* em sala de aula, uma vez que suas experiências de vida também compõem mais uma página da história de nossa educação.

Não vejo uma alternativa para fazermos essa virada na educação a não ser através de algumas contribuições pedagógicas propostas por bell hooks (2017; 2020; 2021), como por exemplo, a construção das “*comunidades pedagógicas afetivas*”

³³ Quando ouço falas desse tipo, lembro logo do conceito de “capital cultural” do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1975) e da atenção que temos que ter entre aquilo que é considerado “deficiência”, “diferença” ou “opressão”.

³⁴ Veja que a falácia neoliberal retorce a linguagem pedagógica, mas uma vez devemos nos atentar, pois há muita diferença entre “*evasão escolar*” e “*exclusão escolar*” (RATUSNIAK; SILVA, 2022).

³⁵ Projetos de ensino de “*aceleração*” ou de “*progressão*” são também conhecidos como os projetos de ensino-aprendizagem de “*correção de fluxo*”, que surgem para diminuir a distorção idade/série dentro das salas de aula.

(hooks, 2017), que circulam em torno da “pedagogia crítica” e da “pedagogia engajada” (hooks, 2019); que, por sua vez, combatem a toxicidade e as distorções da “educação enviesada” (hooks, 2020) e preza pelo senso de integridade (hooks, 2020).

Quando proponho a construção de uma ideia de comunidade pedagógica afetiva, tal concepção desconstrói a ideia de “educação bancária”, pois refuta a hierarquização de saberes/conhecimentos; alunos/as e professoras/res estão em uma perspectiva horizontal; além de, pensarmos o processo ensino/aprendizado em circularidade; marcado pelas conversas e pela livre troca das “experiências globais de vida” (bell hooks, 2017) entre professoras/es e alunas/os, que estabelecem continuamente uma confluência entre um *EU-narrativo*, que reverbera um *NÓS-coletivo*.

4.4 Pombogirando em sala de aula: as bichas pretas e a pedagogia do desfile

Ao longo dessa minha caminhada como professor da educação básica – chegando a quase 10 anos em sala de aula – e, simultaneamente, como pesquisador, não me recordo de ter tido contato com uma comunidade pedagógica afetiva de forma tão consciente conforme relatei, anteriormente, no meu encontro-narrativo com Enzo, durante aquelas rodas de conversas.

Deparar-me novamente com aquela *pergunta-encruzilhada* proposta por Enzo, foi emblemática para mim. Pois fez com que eu mergulhasse novamente nos becos das minhas memórias (des)viadas. Recordei-me que em 2019, eu tive a honra e a oportunidade de ser um dos interlocutores da tese de doutorado em educação da pesquisadora Megg Rayara Gomes de Oliveira, que foi a primeira travesti preta a receber o título de Doutora em Educação no Brasil.

Ao reler a tese, lembrei-me da minha dificuldade e do meu *emudecimento*, quando eu era interpelado pelos/as meus/minhas alunos/as sobre a minha identidade de gênero. Porém, quando recordo desse meu encontro-narrativo com Enzo e, principalmente, de ter conseguido responder sua *pergunta-encruzilhada* acredito que consegui fazê-lo pois já estava envolvido pelas narrativas dos abebês (EVARISTO, 2020).

A *pergunta-encruzilhada*: “*Professor, o que é essa aliança no seu dedo?*”, na verdade, não procurava saber “*quem EU era*”. Tal questionamento não queria escarafunchar a minha “*vida íntima*”. Ele não foi direcionado para um *Eu*, para o Tarçiso – temos sempre que ressaltar que o trabalho metodológico envolvendo as “*escrevivências*” para a construção de “*comunidades pedagógicas afetivas*” (HOOKS, 2017), que giram em torno das conversas e, consequentemente, da circulação das experiências globais de vida tanto de professoras/es quanto de alunas/os, procura estabelecer continuamente uma confluência entre um *EU-narrativo*, que reverbera um *NÓS-coletivo*.

Refletindo sobre as potencialidades daquela *pergunta-encruzilhada*, ela foi direcionada a esse *EU-narrativo*, em busca dos ecos e de respostas que ressoassem através daquela comunidade pedagógica que ali se estabelecia, aquela interrogação lançada por Enzo estava atrás das reverberações desse *NÓS-coletivo*.

Portanto, aquele tensionamento buscava identificar com qual “espelho” eu estava utilizando com aquele grupo. Se eu utilizasse o espelho de Narciso, eu daria logo “um corte”, “um fora” nos alunos e seguiria com a minha “palestra/apresentação/aula expositiva”.

No entanto, antes de prosseguir, preciso destacar o que eu entendo por afetos, afetação e sua confluência com a educação.

Eu baseio-me no entendimento do processo pedagógico enebriado pelo “erotismo” e pelo “êxtase” proposto pela educadora e feminista afro-estadunidense bell hooks (2017), dentro dessa perspectiva, encontro os elementos para a construção das comunidades pedagógicas afetivas, uma verdadeira tessitura entre encontros, produção de conhecimentos/subjetividades, afetos, corpos e práticas pedagógicas.

Mas o que bell hooks (2017) pretende por um processo pedagógico marcado pelo “erótico”, pelo “erotismo”, por uma “educação apaixonada” (hooks, 2021)?

Em primeiro lugar, bell hooks (2017) denuncia uma cisão entre corpo e mente que ocorre, ao longo de séculos, dentro da pedagogia, ou seja, sempre quando pensamos em ensino-aprendizagem esses dois elementos participam do processo educacional ocidental de formas estanques. Pedagogicamente é como se em sala de aula só “cuidássemos” das cabeças/mentes de nossas/os alunas/os, por isso, bell hooks denuncia que em sala de aula precisamos estar por “*inteiros*” e não como “*espíritos desencarnados*” (hooks, 2017, p. 255).

Isto é dentro de sala de aula também estão em jogo nossa corporalidades e todos os nossos marcadores identitários étnico-raciais, de gênero/sexualidade, de classe, etário, assim como tantos outros marcadores sociais das diferenças.

Portanto, bell hooks (2017) pretende que estejamos

intimamente envolvidas com o pensamento feminista sempre reconhecendo a legitimidade de uma pedagogia que ousa subverter a cisão entre mente e corpo e nos permite estar presentes por inteiro – e, consequentemente, com todo o coração – na sala de aula (hooks, 2017, p. 256).

Em relação ao uso dos termos “erótico” ou “erotismo” em sala de aula bell hooks (2017) nos elucida que “para compreender o lugar de Eros e do erotismo na sala de aula, temos de deixar de entender essas forças somente em termos sexuais” (hooks, 2017, p. 257).

Segundo a feminista afro-estadunidense,

a potência erótica não se limita ao poder sexual, mas inclui a força motriz que impulsiona todas as formas de vida de um estado de mera potencialidade para um estado de existência real. Visto que a pedagogia crítica procura transformar a consciência, proporcionar aos alunos modos de saber que lhes permitam conhecer-se melhor e viver mais plenamente no mundo, em certa medida ela tem de se basear na presença do erótico em sala de aula para auxiliar o processo de aprendizado (hooks, 2017, p. 257).

Jogando as potencialidades do erotismo e do erótico que advém de *Eros* dentro da cabaça de Exú a fim de *empretecermos* tais conceitos amplamente discutidos e difundidos pelos saberes eurocêntricos, não me vem aos sentidos outra força afrodiáspórica a não ser pensar nas potencialidades das Pombagiras.

Segundo os pesquisadores Luiz Antônio SIMAS e Luiz RUFINO (2018),

Do ponto de vista da etimologia, a palavra pombagira certamente deriva dos cultos angola-congoleses dos inquices. Uma das manifestações do poder das ruas nas culturas centro-africanas é o inquice Bombojiro, ou Bombojira, que para muitos estudiosos dos cultos bantos é o lado feminino de Aluvaíá, Mavambo, o dono das encruzilhadas, similar ao Exu iorubá e ao vodum Elegbara dos fons. (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 91)

Desse modo,

A potência exusíaca encarnada no feminino é o que desestabiliza e transgride as regulações dos modos de ser calçados em princípios racistas e patriarcais conservadores das heranças do colonialismo. A pombagira e as suas amarrações de encante configuraram um amplo repertório de antidisciplina versadas nas encruzais. Essas ações táticas problematizam e reposicionam as dimensões de gênero e da raça em uma sociedade que tem o sexism (incluindo nesse o machismo) e o racismo como fundamentos (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 91).

Sendo assim, quando vejo em sala de aula estudantes bichas pretas, viados pretos ou gays negros afeminados com suas unhas de *acrigel*, *gloss*, maquiagens ou *croppeds*; percebo neles/nelas essa potencialidade do “*padilhamento dos corpos*” (SIMAS; RUFINO, 2018) masculinos que bora as dicotomias dos binarismos dos gêneros e reivindicam no corpo masculino negro as potencialidades do feminino, que deles é arrancado a todo tempo, em nome do “ser homem”.

Há um ponto das tradições religiosas de matrizes africanas o qual diz:

*E no canto da rua
Zombando, zombando, zombando está
Ela é Moça Bonita
Girando, girando, girando lá*

As pombagiras rodopiam e giram com seus corpos-navalhas, ao mesmo tempo em que elas zombam das

normatizações da dominação do homem na sociedade, que inferioriza, regula e interdita o papel da mulher. A saia rodada, as pitadas na cigarrilha e as gargalhadas reposicionam imagens e ressignificam as experiências do feminino" (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 90).

Para mim o signo pombagira é uma imagem-narrativa afrontosa da insubordinação dos corpos e das subjetividades masculinas negras afeminadas que se recusam ao domínio cisheteronormativo, que insiste em arrancar de nós a todo tempo o feminino que habita em nós.

Conforme descreve o escritor e poeta Pablo Soares na epígrafe de *Vivências Afeminadas* do pesquisador Murillo Nonato (2020):

O FEMININO EM MIM

A morte ao feminino desde sempre me perseguiu! Do nascedouro até a flor da idade a vi sendo violentada. Em meu corpo fez exílio, nas entranhas se escondeu. Dormia diante dos reis e accordava defronte miseráveis. Hoje se faz em voz, corpo e dança! Muitas vezes, ainda tímida, só se aflora quando o copo de cerveja está bem servido! Às vezes tempestade, às vezes chuvinha fininha. Mas está sempre comigo! Ela sou eu, eu sou ela! Relação harmoniosa cansada de deixar-se sufocar. (NONATO, 2020).

Enquanto as pombagiras giram pelas ruas e encruzilhadas com suas gargalhadas, as bichas pretas desfilam pelas salas de aula e pelos corredores das escolas, assim como, suas ancestrais provocam o embaralhamento dos códigos masculinos e femininos, percebemos a mesmo tumulto causado pelas bichas pretas nas escrevências dos/as interlocutores/as.

Em uma dessas oficinas conheci o aluno Enzo. Antes da oficina iniciar, o professor Andrey, regente das turmas, fez um alerta: "Atenção com o Enzo, não temos muitos problemas de comportamento com ele, mas você irá perceber que ele não anda, ele desfila pela escola!". Enzo era um adolescente negro gay afeminado, tinha 16 anos, morador da Chatuba³⁶, estava cursando o 2º ano do Ensino Médio, em uma Escola Estadual de Formação de Professores. Quando a turma chegou, Enzo entrou na sala de aula usando uma make e gloss, ao seu lado sentou um outro aluno e os dois deram as mãos.

(Trecho do meu diário de memórias (des)viadas)

A partir daquele meu encontro-narrativo com Enzo e com a sua pergunta-encruzilhada. Eu percebi que, ao longo da escrevência dos/das meus/minhas

³⁶ Bairro periférico de Nova Iguaçu, cidade da Baixada Fluminense, que faz parte da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

interlocutores/as, eles/elas relataram também como foram afetados/as com o encontro com outros/as Enzos, Marcelinhos, Wallaces, Ednaldos e tantas outras bichas, trans ou travestis pretas, que desfilam pelas salas de aula.

As escolas pelas quais eu pude circular me presentearam com alunas trans brancas e negras que me ajudaram a entender que elas já se assumem, têm orgulho de si e buscam mais que sociabilidade, elas buscam protagonismo na escola. O ritual é o do **desfile**. Elas desfilam charme, beleza, energia, jogadas de cabelos, design, o cabelo black, os cabelos encaracolados molhados e vibrantes. Elas circulam por todos os espaços: da merenda às 18h até a hora de saída quando sempre se encontram em grupos pelos corredores ou na saída da escola.

(Trecho da escrevivência do Professor Ricardo)

Eu percebo o corpo-texto dos meus alunos negros sobretudo, agora, no espaço da universidade como um corpo-tela, um corpo que é também a semiose, ou seja, também vincula imagem. Eu acho que o corpo dos meus alunos negros gays afeminados são corpos maravilhosos porque eles performam um verdadeiro **levante**, aquele movimento mesmo da negritude de se levantar, com aquilo que se tem e no trânsito entre os espaços, performa uma **córeo-política**, uma performance **córeopolitizada** que acaba atuando via ocupação dizendo: “*olha, querido, não é só seu corpo cishétero normativo que pode transitar por aqui não hein! Aqui também existem outras formas de ser e estar!*”

(Trecho da escrevivência do Professor Erick)

Como podemos perceber, os professores Andrey, Erick e Ricardo em suas escrevivências descrevem o “ritual do desfile” presente na performance de gênero dos/as seus/suas alunos/as bichas pretas, como uma marca de (re)existência identitária; de uma subjetividade, que é impressa no corpo, por isso, podemos pensar em um corpo-tela, um corpo semiótico, que (re)produz (re)significações.

Portanto, a magia ancestral da confabulação afetada, é gerar em nós um tensionamento, uma dúvida; principalmente com as imagens-narrativas que nos predeterminaram, portanto, ser bicha preta afeminada, é uma forma de (re)existência ancestral; e de alcançar o poder sobre si, uma vez que

ter poder é, portanto, saber dar e receber formas. Mas é também saber se desprender das formas dadas, mudar tudo permanecendo o mesmo, esposar formas de vidas inéditas e entrar em relações sempre novas com a destruição, a perda e a morte (MBEMBE, 2018, p. 233)

Por isso, meu objetivo é justamente ir ao encontro dessas escrevivências e desses relatos de professores/as que percebem as performatividades de gêneros das bichas pretas, viados pretos, gays negros afeminados ou das trans negras e travestis pretas como sendo uma córeo-política.

Ou seja, se entendermos que o gênero além de performativo (Judith BUTLER, 2007), ele também o é prostético (Beatriz PRECIADO, 2017) e, com isso, produzem verdadeiras rebeliões tecno-biopolíticas, através do ritual córeo-político do desfile com suas *makes*, *glosses*, brincos, unhas de *acrigel* e *croppeds*, aparatos tecnológicos que desmontam as dicotomias e binariedades do gênero dentro do ambiente escolar. Encontraremos as engrenagens de desmonte do regime cisheteronormativo que oprime nossos corpos e subjetividades.

Como destaquei, no segundo capítulo, a partir daquele meu encontro-narrativo com Enzo e sua pergunta-encruzilhada que firmou o ponto e estabeleceu os pontos de contato para que nós construíssemos, naquela oficina, a nossa comunidade pedagógica afetada, eu a partir de agora apresento as estratégias pedagógicas que outros professores bichas pretas, viados pretos, homens negros gays afeminados desenvolvem com seus/suas alunos/as a fim de estabelecerem comunidades pedagógicas afetivas.

Ao longo da minha escrita/pesquisa, eu afirmo quase o tempo todo que o espaço/tempo escola, infelizmente, (retro)alimenta diversos sistemas de opressão, tais como, o racismo, o machismo, o sexism, a homofobia, a lgbtfobia e a afeminofobia; no entanto, nas margens e pelas brechas do poder/saber esses professores/as nos mostram que ainda é possível construirmos mundos (im)possíveis para o acolhimento, a emancipação e o protagonismo pedagógico de alunos/as bichas pretas, viados pretos, negros gays afeminados, entre tantas outras identidades dissidentes negras de gênero na escola.

Por mais que o dia a dia da escola seja extremamente estressante, tanto para alunos, afogados em diferentes disciplinas ao longo do dia e para os professores que além do seu fazer de sala de aula ainda precisam multiplicar o tempo para fazer os planejamentos, a correção dos cadernos, a elaboração de provas, entre tantas outras demandas burocráticas oriundas do cotidiano escolar.

No meio dessa correria, os olhares se cruzam e entre eles ocorrem os encontros afetivos, entre alunos/as e professores/as.

Existe uma identificação, uma relação entre as imagens. As crianças abraçam, buscam porto seguro diante de uma instituição que tenta o tempo todo controlar, normatizar. Os afetos vão marcando esses caminhos, mas não é algo simples, imediato... Vejo o afeto como uma possibilidade cotidiana, um caminho insurgente dentro da escola!!!

(Trecho das escrevivências do Professor Lenine)

Quando penso em afetação, parto da palavra *afeto*, e afeto pressupõe o encontro de dois corpos, de duas subjetividades que se cruzam e se (retro)alimentam no meio desse frenesi do cotidiano escolar, esse encontro afetivo que pode ocorrer através de um abraço, conforme o relato do professor Lenine, dá o combustível para que o dia a dia da escola, muitas das vezes burocrático, controlador, disciplinador e normatizador, seja também uma possibilidade de encontros afetivos entre alunos/as e professores/as.

Retomando o conceito de afeto proposto por bell hooks (2017), a escritora afirma que

Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente (hooks, 2017, p. 36)

Já parou para pensar, quantas vezes você enquanto professor/a promove esse tipo de encontros afetivos no seu estar/fazer na escola? Ou você é simplesmente, sugado pela instituição escolar?

O professor Lenine lança uma pedra exusíaca, quando fala que “*existe uma identificação, uma relação entre imagens*”; lembrem-se de que estamos, dentro de um comércio de olhares (MBEMBE, 2018), cujas imagens-narrativas circulam dentro desse jogo enigmático espectral da raça, do gênero e da sexualidade.

Portanto, para estabelecermos as confabulações afetadas com nossos/as alunos/as, precisamos que ocorra essa identificação das imagens-narrativas, foi isso que Enzo fez comigo e eu consegui responder positivamente e, assim, estabeleci um ponto de contato.

No entanto, nem sempre é fácil,

Eu sinto que os alunos não me veem como um aliado. Eles se afastam de mim. Tenho refletido sobre essa distância. Penso que o meu jeito de ser um professor sério e exigente e por não usar elementos desestrutivos da binariedade de gênero como um brinco, roupas ou acessórios mais marcadamente femininos.

((Trecho das escrevivências do Professor Ricardo)

Na escrevivência do professor Ricardo, ele expõe essa dificuldade de estabelecer uma identificação com a imagem-narrativa das bichas pretas ao longo do seu dia a dia em sala de aula. Será que essa identificação ocorreria através da desconstrução da binariedade de gênero? Será que isso faria com que os/as alunos/as bichas pretas, voltassem o olhar e, assim, se identificassem mais, e por sua vez, se aproximassem do professor Ricardo?

Lembrando que quando falamos em masculinidades afeminadas, estamos falando em “cintilações de gênero”, ou seja, masculinidade e feminilidade estão em trânsito conforme afirma o pesquisador Murillo Nonato (2020)

O trânsito da pessoa afeminada entre os códigos da masculinidade e da feminilidade torna sua definição/compreensão um movimento complexo diante da estrutura cisneteronormativa. A referida estrutura molda os nossos esquemas e pensamentos e nos disciplina para buscar, compulsivamente, nos sujeitos, pistas que permitam localizá-los dentro das categorias dominantes. (NONATO, p. 84).

Repto, estamos dentro de um jogo espectral de imagens-narrativas das masculinidades e das feminilidades, que antes estavam estáticas e estáveis – ou nunca estiveram, mas foi sustentado uma ficção útil que garantisse essa estabilidade para atender e garantir as ordens restritivas do mundo – agora, no interior das confabulações afetadas essas imagens-narrativas estão em livre circulação.

Portanto, como trabalhar com essas cintilações de gênero em sala de aula? Repto não há uma fórmula mágica, não tenho nenhuma pretensão de desenvolver aqui um tratado pedagógico, mas sim, compartilhar práticas pedagógicas múltiplas e diversas.

Como professor de arte, minha relação aos meus alunos negros afeminados e LGBTQIAPN+. Apesar do tempo limitado de interação em sala de aula, busco estabelecer um ambiente que seja acolhedor e inclusivo para todos os estudantes.

É interessante notar que mantendo uma relação pautada no respeito, afeto e cuidado com cada um desses alunos. Ao me aproximar deles, procuro valorizar suas competências e habilidades individuais, as quais vou observando e reconhecendo ao longo do período letivo. Essa abordagem visa estabelecer uma troca mútua e construir uma relação de respeito mútuo no contexto escolar. Reconheço a importância de respeitar a singularidade de cada aluno, independentemente de sua orientação sexual, identidade de gênero ou raça. Dessa forma, busco criar um ambiente onde eles possam se expressar livremente, sem receio de enfrentar preconceitos ou discriminação. Ao estabelecer essa conexão afetiva e respeitosa, tenho como objetivo contribuir para o desenvolvimento integral dos meus alunos. Além dos

aspectos acadêmicos, busco fortalecer sua autoestima, confiança e autoaceitação, proporcionando um ambiente que os faça sentir-se acolhidos e valorizados. Na minha atuação como professor, não reforço estereótipos nem imponho expectativas limitantes aos meus alunos. Pelo contrário, busco valorizar a diversidade e a individualidade de cada um, permitindo que sejam quem são, sem julgamentos ou restrições.

((Trecho das escrevivências do Professor Heitor)

Ao longo da *escrevivência* do professor Gabriel, podemos perceber que ele relata sobre esse tempo esmagador que circula dentro da escola, no entanto, em sua prática pedagógica, essa questão da identificação não é um incomodo, no entanto, ele estabelece essa prática afetiva através das trocas, da valorização das competências e habilidades de cada aluna/o e do fortalecimento da autoestima e da confiança das/os alunas/os, dentro de um ambiente escolar seguro, respeitoso, que valoriza a livre expressão de cada um deles, buscando o tempo todo combater qualquer tipo de estereótipos ou imagens-narrativas caricaturais que promovam a afeminofobia em sala de aula.

Uma dessas meninas foi minha aluna, durante as aulas, deixei evidente que eu a chamaria pelo nome social dela e nem queria saber qual outro nome. Ela se surpreendeu com a minha posição. Foi tão automático para mim aceitá-la na sua identidade de gênero e na sua dignidade humana. Eu não tive dúvida e realmente não me interessava pelo nome civil registrado ali.

((Trecho das escrevivências do Professor Ricardo)

Por mais que o professor Ricardo, assim como tantos/as outros/as professores/as, podemos sentir um afastamento entre nós e nossos/as alunos/as, uma vez que a própria dinâmica institucional escolar estabelece este distanciamento hierárquico. Isso não deve ser impedimento para promovermos ações pedagógicas insurgentes dentro de sala de aula.

Um exemplo disso, foi quando o professor Ricardo conversou abertamente com a turma sobre o direito civil de chamarmos a sua aluna pelo seu nome social. Tal ato de insubmissão pedagógica provoca um embaralhamento das imagens-narrativas de gênero, além de, principalmente, tensionar os discursos de verdade cisheteronormativos e seus rituais de submissão dentro do ambiente escolar.

PERCEPÇÕES (in)CONCLUSIVAS

Nesta escrita/pesquisa, tentei re-tratar as bichas pretas através das confabulações afetadas. Com isso procurei demonstrar o quanto as masculinidades negras foram inventadas pelo olhar do colonizador. Enquanto, verdadeiras mercadorias do olhar, as masculinidades circulam dentro dos jogos espetrais dos espelhos da raça, do gênero, da sexualidade e da classe social, além de tantos outros fragmentos identitários (im)possíveis de serem pensados.

Para isso, advoguei a ideia de que ao “Novo Mundo” foi imposto o domínio cisheterocolonial, ou seja, uma perspectiva de poder/saber que ver o mundo através da bio-lógica do corpo, sendo o corpo do homem o padrão de todas as coisas; além de difundir a ideia de biologização do sexo e da genitalização, que constituiu a verdade do sexo, através dos enredos ficcionais estabilizadores dos gêneros.

Através do olhar devorador do colonizador, os negros foram destituídos de seus nomes, de suas línguas, de suas histórias, de seu passado, de sua subjetividade e, consequentemente, de sua humanidade. Tornaram-se, assim, verdadeiros farrapos humanos. A dominação colonial colocou em circulação uma série de imagens-narrativas, tais como, a do “escravo”, do “estuprador em potencial”; do “mulato”, do “negão”, do “malandro”, do “pegador”.

Além disso, tais imagens de controle aprisionam os negros em uma condição biologizante, animalesca, selvagem, instintiva e de desajustados sociais; negando-lhes, mais uma vez, sua humanidade e subjetividade. Essas imagens-narrativas de sujeição corroboram com a manutenção do racismo, do machismo, do sexism e da homofobia, por exemplo. E reforçam o tempo todo que tais formas de violências são algo natural, normal e inevitável na vida cotidiana dos negros.

Infelizmente, a educação colabora com a manutenção desse processo de desumanização e de objetificação do negro. Através de um processo pedagógico neoliberal marcados pelo objetivismo, pela imparcialidade, pela neutralidade, pela escolarização, pelos rendimentos, pela competitividade e pela hierarquização dos conhecimentos, além, é claro, da própria cisheteronormatividade que oprime alunos/as negros gays afeminados.

Com isso, estudantes negros ficam aprisionados nos discursos pedagógicos do “baixo rendimento”, do “alto índice de retenção escolar” e, consequentemente, da “distorção idade/série”, que culmina na “evasão escolar”. No entanto, diante dessa falácia pedagógica neoliberal precisamos ter uma percepção crítica a fim de distinguirmos a “evasão escolar” da “exclusão social”.

Diante desse cenário, pensar nas confabulações afetadas foi uma questão de justiça social baseada na redistribuição imaginária daqueles/as que foram vistos/as, pensados/as e narrados/as como os terrivelmente outros. Através da fabulação afetada, baseando-me na metodologia radical da fabulação crítica, propus reestabelecer um jogo narrativo entre passado/presente/futuro a fim de recombinar as narrativas e combater as distorções imagéticas do passado.

Logo, pensar na cisheterocolonialidade e na fabulação crítica foi duvidar, questionar, interrogar as imagens-narrativas que nos atravessam. Foi ampliar a cosmovisão que nos constitui através de outros sentidos, tais como, o sentir, o cheirar, o tocar, o silenciar, o se mover e o transitar.

Mergulhar na cosmopercepção é perceber o mundo ao nosso redor para além dos sentidos da visão, assim, as imagens-narrativas que aprisionam os negros são questionadas e tensionadas e nesse choque de imagens nos deparamos com outras narrativas que, ao longo do tempo, foram silenciadas e apagadas, como por exemplo, as das bichas e viados pretos, de negros gays afeminados e de travestis pretas.

As bichas pretas sempre existiram, mas dentro do sistema de dominação e de opressão cisheterocolonial, elas foram amordaçadas, silenciadas, extermínadas e estilhaçadas.

Portanto, quando pensei em re-tratar as imagens-narrativas das bichas pretas através das confabulações afetadas, eu procurei narrar a tentativa de – quase que em um vertiginoso estado de alucinação – juntar os cacos desse rosto estilhaçado.

Porém, quanto tanto rearranjar os fragmentos dessa narrativa, percebo que eles não possuem mais a mesma aderência de antes, por isso, precisei ir ao encontro de outras escrevivências; seus ecos são a liga que me deram sustentação para o re-tratar de nossas masculinidades negras afeminadas.

Logo, confabular é juntas irmos contra, tramar, maquinar, minar, implodir... as histórias que a História nos conta. Por isso, nossas escrevivências precisam ser

perturbadoras, tanto para nós quanto para nossos interlocutores. Pois elas precisam nos nausear, nos despertar, nos tirar do banzo.

Afetadas, vem de afetos – como foi e ainda me causa excitação ter me (re)encontrado e me re-tratado em meio aos afetos – justamente pelos afetos serem uma força mobilizadora de (r)existência, ou seja, força que aumenta a potência de agir, pois nos proporciona o (re)encontro com as nossas singularidades, desejos, experiências e particularidades; traçando, assim, linhas minoritárias de resistência e (re)existência.

Dessa forma, busquei escapar das formas de representação e das imagens-clichês dos marcadores sociais de raça, gênero e sexualidade que impõem aos corpos-pretos mecanismos de controles que diminuem e desestimulam a potência criadora e inventiva da produção de subjetividade.

E procurei verificar se em sala de aula o mesmo processo de reestruturação subjetiva que aconteceu comigo, acontecia com outros professores bichas e viados pretos e negros gays afeminados e, principalmente, se eles proporcionavam, mesmo que de forma intuitiva, tal processo para seus alunos.

Ao me deparar com as escrevivências dos/as meus/minhas interlocutores/as tive a felicidade de perceber que tal processo – apesar de ser único e singular – ele ocorre dentro de uma coletividade. E que os professores também tinham um compromisso pedagógico consciente de não repetir os mesmos enredos pedagógicos torturantes cisheteronormativos pelos quais eles passaram.

Portanto, estabelecer “comunidades pedagógicas afetivas” em sala de aula, “compartilhar experiências globais de vida” é, ao mesmo tempo, expor nossas vulnerabilidades, assim como eu e todas/os os/as interlocutores/as fizeram ao longo dessa escrita/pesquisa ao compartilhar nossas confabulações afetadas; mas, ao mesmo tempo, em que expomos nossas fragilidades, nós encontramos apoio ao ler/ouvir as nossas confabulações, além de nos re-tratarmos com a “pedagogia do desfile”, marcadas pela lacração e fechação de nossas/os alunas/os bichas, viadas, travestis, trans pretas, cujos “corpos-remédios” (MBEMBE, 2018) regeneram nossas feridas para que, assim, em sala de aula consigamos estabelecer atos revolucionários, como por exemplo, chamar nossas alunas trans pelo seu nome social, respeitarmos o livre trânsito e expressão das subjetividades desses corpos negro afeminados com suas unhas de *acrigel*, *gloss*, *makes*, *croppeds*, brincos, que circulam e atormentam a

ficção estabilizadora dos binarismos de gêneros da cisheteronormatividade que alicerça o monumento colonial que chamamos de escola.

Com isso, comprehendo as masculinidades negras afeminadas sob um *duplo* signo; pois, ao mesmo tempo, em que elas mobilizam uma profusão de *axé* (força vital preta), elas também empurram tanto as próprias masculinidades negras quanto os aparatos pedagógicos que nos educam para um vertiginoso precipício, cujas bases cisheteronormativas entram em colapso.

Assim, as bichas pretas são, ao mesmo tempo, um brado de *morte/vida – vida/morte* do corpo [preto] afetado, *corpo-cura* que traz a marca do “retorno” daqueles que passaram pelos portais do “não retorno”, insuflando toda uma coletividade à re-explorar-se, re-inventar-se, re-fazer-se, re-tratar-se; sendo um verdadeiro saber-ancestral do “*eterno re-fazer afro-diaspórico*” (abigail CAMPOS LEAL, 2021, p. 31).

Para essa escola ainda tão arraigada nas ficções estabilizadoras dos gêneros, eu termino deixando um recadinho afrontoso:

eu acho interessante o trânsito dos corpos dos meus alunos bichas pretas e viados porque é um movimento de ocupação, de ocupação de um lugar no tempo e no espaço que diz: “olha querido, não é só seu corpo cisheteronormativo que transita por aqui não! Aqui existem outras formas de ser e estar e essa é mais uma!”. Não podemos cair em uma visão romantizada, o que os alunos fazem com a circulação desses corpos transgressores por dentro dos espaços, não é uma tarefa fácil! Mas acho que é uma tarefa necessária! Justamente para instituir um padrão de costume daquilo que é diferente, até que o diferente se torne comum. Comum nesse sentido de respeitar o outro dentro da sua singularidade.

(Trecho da escrevivência do Professor Erick)

*Aláfia*³⁷!

³⁷ Saudação nagô-iorubá que significa caminhos abertos, abundância e prosperidade aos trabalhos que foram feitos.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- AMARO, I. *A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação*. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 24, p. 139-159, 2017.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura; tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BERGSON, H. As duas fontes da moral e da religião. Tradução: Miguel Serras Pereira. Coimbra. Ed. Almedina, 2005.
- BERNARDINO-COSTA, J. *A prece de Frantz Fanon: oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!*. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [S. I.], v. 16, n. 3, p. 504–521, 2016. DOI: 10.15448/1984-7289.2016.3.22915. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/22915>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- BERNARDINO-COSTA, J. *Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal*. **Sociedade e Estado**, [S. I.], v. 33, n. 01, p. 119–137, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/18352>. Acesso em: 7 dez. 2021.
- BERNARDINO-COSTA, J; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, [S. I.], v. 31, n. 01, 2016.
- BUENO, Winnie. **Imagens de controle**: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.
- BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2013.
- BUTLER, Judith. Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2020.
- BUTLER, Judith. Vida precária: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; TEIXEIRA, Tarciso Manfrenatti de Souza; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. Bichas pretas e negões: seus fazeres curriculares em escolas das periferias. **Revista Teias**, [S. I.], v. 20, n. 59, p. 39–55, 2019. DOI: 10.12957/teias.2019.44438. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/44438>. Acesso em: 9 abr. 2024.

CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas**: Heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris, 2016.

CAETANO, MÁRCIO; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; TEIXEIRA; Tarciso M.S; DIAS PEREIRA, Wilson Guilherme. Corpos, encontros e pegações: masculinidades entre Rondônia e Rio de Janeiro. In: HILÁRIO, Rosangela Aparecida; DIONISIO, Tiago; SILVA JUNIOR, Jonas; RIBEIRO, Igor Veloso. (org.). **Educação, Raça, Gênero e sexualidades**: perspectivas plurais. Curitiba: CRV, 2021.

CAMILO, Vandelir; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço. (org.). **Masculinidades Negras**: novos debates ganhando formas. São Paulo: Ciclo Contínuo editorial, 2022.

CAMPOS LEAL, abigail. **ex/orbitâncias**: os caminhos da deserção de gênero. São Paulo: GLAC edições, 2021.

CARNEIRO, Suelli Carneiro. **Dispositivos de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

COLLING, Leandro (Org.). Stonewall 40 + o que o Brasil?. Salvador: EDUFBA, 2011.

COLLING, Leandro. Aquenda a metodologia! – uma proposta a partir de amental todo sujo de ovo. Bagoas: revista de estudos gays e lésbicos, n. 2, p. 153-170, 2008.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CURIEL, Ochy. “Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos.” Colombia, Universidad del Rosario. Disponível em: < http://www.urosario.edu.co/urosario_files/1f/1f1d1951-0f7e-43ff-819f-dd05e5fed03c.pdf >. Acesso em: [28 de janeiro de 2015], 2014.

CURIEL, Ochy. El régimen heterosexual y la nación: portes del lesbianismo feminista a la Antropología”. La manzana de la discordia, 2011.

DELEUZE, Gilles. Espinosa filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Kafka: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DELEUZE, Gilles. Proust e os signos / Gilles Deleuze; Tradução de Roberto Machado. - São Paulo: Editora 34, 2022, 3^a edição. 176 p. (Coleção TRANS)

DUARTE, Constância Lima; CORTÊS, Cristiane; ALVES PEREIRA, Maria do Rosário. (org.). **Escrevivências**: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Malê, 2023.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. (org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. *A escrevivência e seus subtextos*. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. (org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. cap. 2, p. 26-48.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 3ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande**. 2ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2022b.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças**. 6ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA: 2008.

FAVERO, S. Cisgeneridades precárias: raça, gênero e sexualidade na contramão da política do relato. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, [S. l.], v. 13, n. 20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/18675>. Acesso em: 2 jun. 2024.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3: a vontade de saber**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

Foucault, Michel. Prefácio. In: Foucault, Michel. **Ditos e Escritos**, volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c

FRY, Peter Henry. **Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982a.

FRY, Peter Henry. **Ser ou não ser homossexual, eis a questão**. Folha de São Paulo, São Paulo, 10 jan. 1982b. Folhetim, p. 3.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade?** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

GONCALVES JR, Sara Wagner York/Sara Wagner Pimenta; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes; BENEVIDES, Bruna. Manifestações textuais (insubmissas) travesti. **Revista Estudos Feministas**, [S. I.], v. 28, n. 3, 2020. DOI: 10.1590/1806-9584-2020v28n75614. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/75614>. Acesso em: 9 abr. 2024.

GREEN, James Naylor. **Além do carnaval**: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HALBERSTAM, Jack. **A arte queer do fracasso**. Recife: CEPE, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

HARTMAN, Saidiya. **Scenes of Subjection**: terror, slavery and self-making in nineteenth-century America. New York: Oxford University Press, 1997.

HARTMAN, S. Vênus em dois atos. **Revista Eco-Pós**, [S. I.], v. 23, n. 3, p. 12–33, 2020. DOI: 10.29146/eco-pos.v23i3.27640. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27640. Acesso em: 2 jun. 2024.

HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe**: uma jornada pela rota atlântica da escravidão. Tradução: José Luis Pereira da Costa. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HARTMAN, Saidiya. **Vidas rebeldes, belos experimentos**: histórias íntimas de meninas negras desordeiras, mulheres encrenqueiras e queer radicais. Tradução: Floresta. São Paulo: Fósforo, 2022.

HILÁRIO, Rosangela Aparecida, e Wilson Guilherme Dias Pereira. 2020. “Bichas Pretas Afeminadas: Do Silenciamento Na Escola a solidão Na Vida”. **REVES - Revista Relações Sociais** 3 (4):03001-11.
<https://doi.org/10.18540/revesv13iss4pp03001-03011>.

HILÁRIO, Rosangela Aparecida; DIONISIO, Tiago; SILVA JUNIOR, Jonas; RIBEIRO, Igor Veloso. (org.). **Educação, Raça, Gênero e sexualidades**: perspectivas plurais. Curitiba: CRV, 2021.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martin Fontes, 2019a.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: práticas arrebatadoras. Tradução: Ana Luiza Libânio. 5ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019b.

hooks, bell. **erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução: Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Editora elefante, 2019c.

hooks, bell. **Teoria Feminista**: da margem ao centro. Tradução: Ranier Patriota. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019d.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução: Stephanie Borges. 1ed. São Paulo: Editora elefante, 2019e.

hooks, bell. **ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Editora elefante, 2021a.

hooks, bell. **ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução: Bhumi Libanio. São Paulo: Editora elefante, 2021b.

hooks, bell. **tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução: Stephane Borges. São Paulo: Editora Perspectiva, 2021c.

hooks, bell. **a gente é da hora**: homens negros e masculinidades. Tradução: Vinícius Silva. São Paulo: Editora elefante, 2022.

JESUS, Jaqueline Gomes de. XICA MANICONGO: A TRANSGENERIDADE TOMA A PALAVRA. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. I.], v. 3, n. 1, p. 250–260, 2019. DOI: 10.12957/redoc.2019.41817. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/41817>. Acesso em: 9 abr. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do armário**: a normatividade em ação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.

LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

LORDE, Audre. [s.d.], Textos escolhidos de Audre Lorde. Difusão Herética Lesbofeminista, fanzine.

LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUGONES, María. **Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System**, Hypatia, 22, 1: p. 186-209, 2007.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. Estudos Feministas, 22,3: p. 935-952, 2014

MACHADO, L.; ALMEIDA, L. Notas sobre escrever [n]uma vida. In: RIBETTO,A.;

CALLAI, C. (Orgs) **Uma escrita Académica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2016.

MACRAE, Edward. **A construção da igualdade**: identidade sexual e política no Brasil da “abertura”. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Sair da Grande Noite**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018b.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018c.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Tradução: Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgar (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Político, Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, 34: 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Histórias Globais projetos Locais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003

MOMBAÇA, Jota. Não vão nos matar agora. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOTT, L. Raízes históricas da homossexualidade no Atlântico lusófono negro. Afro-Ásia, [S. I.], n. 33, 2005. DOI: 10.9771/aa.v0i33.21099. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21099>. Acesso em: 7 dez. 2021.

MOTT, Luíz. Anti-homossexualidade: a gênese da homofobia. REVISTA DE ESTUDOS DE CULTURA, nº 02, Mai.Ago./2015

MUNANGA, Kabengele. **Redisputando a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

NASCIMENTO, L. C. P. EU NÃO VOU MORRER. **Revista Inter-Legere**, v. 3, n. 28, p. c21581, 1 set. 2020.

NASCIMENTO, Letícia Carolina. *Monstra-Florescer: feminilizando práticas educativas*. In: ADAD, Shara Jane Holanda; SOUZA LIMA, Joana D'Arc de; BRITO, Antonia Edna (Orgs). *Práticas educativas* [livro eletrônico]: múltiplas experiências em educação. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021

NASCIMENTO, Letícia Carolina. *Transfeminismo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente**: significações do corpo negro. São Paulo: Perspectiva, 2021.

NONATO; Murillo. **Vivências afeminadas**: pensando corpos, gêneros e sexualidades dissidentes. Salvador/BA: Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. **Nem ao centro nem à margem**: corpos que escapam às normas de raça e de gênero. Salvador/BA: Editora Devires, 2020b.

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

OYEWÙMÍ, Oyéronké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução: wanderson flor do nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PEREIRA, Paulo Gomes, *Queer decolonial*: quando as teorias viajam.

PEREIRA, Paulo Gomes, *Queer nos trópicos*. **Contemporânea**, São Carlos – SP, v. 2, n. 2, p 371-394, Jul. – Dez. 2012.

PINHO, O. S. A. A Guerra dos Mundos Homossexuais - resistência e contra-hegemonias de raça e gênero. In: Luis Felipe Rios; Vagner de Almeida; Richard Parker; Cristina Pimenta; Veriano Terto Jr. (Org.). **Homossexualidade**: produção cultural, cidadania e saúde. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids, 2004, v. 1, p. 01-196.

PINHO, O. S. A. SANSONE, Lívio. (Org.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 1ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

PRECIADO, Beatriz. Terror Anal: apuntes sobre los primeros días de la revolución sexual: epílogo. In: HOCQUENGHEM, Guy. **El deseo homossexual**. Santa Cruz de Tenerife: Melusina, 2009.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

PRECIADO, Paul B. **Texto Junkie**: Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. São Paulo: n-1 edições, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*,

perspectivas latino-americanas, Argentina, Coleccion Sur-Sur, Ciudad Autônoma de Buenos Aires, Argentina, CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, Poder, Globalização e democracia, Revista Novos Rumos, 37,17: 28 p., 2002.

RATTS, Alex.(org.). **Beatriz Nascimento**: o negro visto por ele mesmo. São Paulo: Ubu editora, 2022.

RATTS, Alex.(org.). **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de Beatriz Nascimento. São Paulo: Kuaza Produções e Imprensa Oficial, 2006.

RIBETTO, Anelice. CALLAI, Cristiana (Orgs). **Uma escrita Académica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2016.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

ROLNIK, Suely. Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

SÁEZ, Javier; CARRASCOSA, Sejo. Pelu Cu: Políticas Anais. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2016.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares**: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro: IFCHS, 2014.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **A ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA; Daivid; SANTOS Daniel; ZACARIAS, Vinícius. (org.) **Bixas pretas: dissidências, memórias e afetividades**. Salvador/BA: Editora Devires, 2022

SPINOZA. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

TAYLOR, Dianna. Michael Foucault: conceitos fundamentais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

VERGUEIRO, V. **Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial**. In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G., and MOUTINHO, L., orgs. Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 249-270. ISBN: 978- 85-232-1866-9. <https://doi.org/10.7476/9788523218669.0014>

VIDARTE, Paco. **Ética bixa**: proclamações libertárias para uma militância LGBTQ. São Paulo: n-1 edições, 2019.

YORK, Sara Wagner/GONÇALVES JR., Sara Wagner Pimenta; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes; BENEVIDES, Bruna. “Manifestações textuais (insubmissas) travesti”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, e75614, 2020.

ZAMBONI, Jésio. **Educação bicha**: uma a(na[!])rqueologia da diversidade sexual. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.