

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**HARIAGI BORBA NUNES**

**“AQUI NA ESCOLA É BOM PORQUE TEM GENTE DE TUDO QUE É TIPO: AS  
SAPATA, OS VIADO, AS BIXA!”: Narrativas ficcionais sobre existir e resistir no espaço-  
tempo recreio a partir de uma perspectiva feminista decolonial dos saberes.**

Porto Alegre

2019

HARIAGI BORBA NUNES

**“AQUI NA ESCOLA É BOM PORQUE TEM GENTE DE TUDO QUE É TIPO: AS SAPATA, OS VIADO, AS BIXA!”**: Narrativas ficcionais sobre existir e resistir no espaço-tempo recreio a partir de uma perspectiva feminista decolonial dos saberes.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero

Orientador: Dr. Fernando Seffner

Porto Alegre

2019



CIP - Catalogação na Publicação

Borba Nunes, Hariagi  
"AQUI NA ESCOLA É BOM PORQUE TEM GENTE DE TUDO QUE  
É TIPO: AS SAPATA, OS VIADO, AS BIXA!": Narrativas  
ficcionais sobre existir e resistir no espaço-tempo  
recreio a partir de uma perspectiva feminista  
decolonial dos saberes. / Hariagi Borba Nunes. --  
2019.  
179 f.  
Orientador: Fernando Seffner.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Gênero e sexualidade. 2. Feminismo Decolonial.  
3. Recreio. 4. Ficção e antropologia. 5.  
escrevivências. I. Seffner, Fernando, orient. II.  
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

HARIAGI BORBA NUNES



**“AQUI NA ESCOLA É BOM PORQUE TEM GENTE DE TUDO QUE É TIPO: AS SAPATA, OS VIADO, AS BIXA!”**: Narrativas ficcionais sobre existir e resistir no espaço-tempo recreio a partir de uma perspectiva feminista decolonial dos saberes.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Fernando Seffner  
Presidente da Banca - Orientador  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/PPGEdu

---

Profa.Dra. Magali Mendes de Menezes  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/PPGEdu

---

Prof.Dra. Natalia Pietra Méndez  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/PPGHist

---

Prof. Dr. Tiago Duque  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/FACH

---



## AGRADECIMENTOS

Dedico essas linhas a todas as pessoas que fizeram parte da minha vida e me construíram como agente das minhas próprias decisões e ações. A série de vivências e lugares que passei que desterritorializaram meu corpo, sexualidade e mente. Obrigada a todes!

Queria agradecer ao sistema de educação básica pública - as escolas, professores, alunos e alunas, servidores, comunidade escolar - que fizeram parte da minha formação enquanto sujeita que sou hoje, desde discente a docente. Agradecer ao sistema de educação superior público e toda a comunidade universitária, que apesar dos cortes nas verbas e ataques mesquinhos, continua a produzir ciência de qualidade em compromisso com a pluralidade de saberes e responsabilidade crítica e ética com os conhecimentos. As bolsas de fomento à pesquisa que me mantiveram, não só na produção desta pesquisa (CAPEs), mas no decorrer do meu trilhar acadêmico, como BIC, PIBID. A educação pública de qualidade, obrigada por me trazer até aqui!

Foram tantas as andanças, tantas pessoas que comporam meus *eus* até este caminho ...

Aos alunos e alunas da escola observada, coordenação, funcionários, professores, “moço que abria o portão”, “tia do salgado” etc. Em especial aos momentos de risadas, fofocas, segredos e *sarradas* durante o recreio com Raquel, Tiago e Nicolas. Muito obrigada pelo carinho, trocas, conversas e aprendizagens.

A todas as bixas, viados, sapatonas, caminhoneiras, lésbicas, mariconas, putos, baitolas, transviados, translésbicas, bees, as travestis, e as pessoas que vivenciam lesbianidades, bissexualidades, homossexualidades, assexualdades, heterossexualidades de maneiras múltiplas. É *bapho* cada encontro nosso pelo mundo: somos nós quem revira essa gente careta.

As feministas decoloniais, antirracistas e lesbo-ativistas que me ensinaram - por meio das teóricas chicanas, indígenas, negras e dissidentes - que a relação de opressões e privilégios são

bem mais complexas e delicadas do que o feminismo branco formulou. A elas, que dialogam práticas descolonizadoras potentes e produção acadêmica de excelência, situada e comprometida politicamente em desestabilizar dogmas ocidentais.

Aos amores que a vida me deu e debatedores de teoria: Amanda Delfin, Bárbara Schall, Bruno Oliveira, Carla Moura, Carlos Bueso, Caroline Lima, Cecília Richter, Crislaine Anderson Souza, Daniel Ferreira Borba, Daniela D'Aglio, Elisa dos Santos, Francisca Magalhães, Gabriel de Lima, Gabriela Mattos, Gil Pyrata, Karitha Soares, Lau Graff, Luana Santos, Manuela Miranda, Matheus Gomes, Michele Leguiça, Samir Gonzaga, Thamirez Martins, Tiago Rodrigues, Victória Kniest.

Gratifico imensamente pelas aprendizagens docentes: meu amigo e orientador Fernando Seffner pelas risadas, dramas e prazos atrasados; ao Coletivo de Educação Popular, para pessoas lgbtsq+, TRANSEnem- POA. A todes, obrigada pelo compartilhamento de saberes!

As mulheres da minha família, que me ensinaram desde cedo, a grandiosidade de sorrir e batalhar: *mi abuelita*, tias, primas, mãe, irmã e Luara, *mi cielito*. Quando penso em mim, penso em vocês. Somos raízes umas das outras. Essa conquista é nossa, *del pubelo* de Aceguá.

Ao homem mais simples, honesto, rabugento e persistente que eu conheço, meu pai. É desta relação que hoje compreendo muito das desigualdades do mundo, da fome e da gana de mudança. Desde cedo me ensinou a importância da luta, organização e mobilização política. Obrigada, *paiê*, a alegria de estar finalizando uma pós-graduação é tua, e através de mim, levantamos outro diploma! Como tu me falavas: “*Os poderosos podem te tirar tudo menos a educação*”. Te amo!

*A las lenguas salvajes no se las puede domesticar,  
solo se las puede cortar - Gloria Anzaldúa  
(1989)*

*Peixe que nada sozinho morre, mas o cardume  
sobrevive - Djonga (2018)*

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é de perceber táticas de existência e resistência de corporalidades escolarizadas desviantes e desobedientes de gênero, sexualidade, raça, classe, religiosidade etc no espaço-tempo recreio de uma escola pública e central da cidade de Porto Alegre - RS. A partir de uma perspectiva feminista decolonial dos saberes, compilada aqui pela vertente lesbofeminista decolonial de Ochy Curiel, Yuderkys Espinosa e Maria Lugones; e das teorizações sobre espaço escolar pelos conceitos de culturas escolas e culturas juvenis, pedagogias da sexualidade e heteronormatividade e, sexualidades e juventudes ciborgues, vivencio o campo de pesquisa a partir da etnografia e observação participante. Deste emaranhado teórico e metodológico - em conjunção com etnografia decolonial; etnografia e ficção - formulo, a partir da concepção de Escrevivências, cinco contos ficcionais que englobam a complexidade e diversidade do espaço escolar em relação a existência e resistência de algumas corporalidades. Através das narrativas de Tiago, Raquel, Larissa, Clara e Cleiton, emergem as complexidades produzidas dentro do espaço escolar relacionadas a subjetivações das corporalidades pelas culturas juvenis, tecnologias digitais e descobertas de sexualidades desviantes. O pátio da escola torna-se o lugar de circulação constante onde táticas e saberes são operacionalizados longe dos saberes legitimados pela instituição escola. Assim, concluo que estes processos ampliaram o acesso e a circulação de outros sujeitos ao ambiente escolarizado, possibilitando a reconfiguração de novas corporalidades e subjetividades atravessadas por gênero, sexualidade, raça, religiosidade, entre outros. Ou seja, esta gama de complexidades contribui para a construção constante de uma escola cada dia mais diversa, plural e crítica, que trabalhe com o intuito público de uma instituição cidadã e democrática, onde os sujeitos possam construir em coletividade culturas escolares que dialoguem com as culturas juvenis.

**PALAVRAS-CHAVE:** feminismo decolonial, recreio escolar, gênero e sexualidade, ficção e etnografia.



## ABSTRACT

The objective of this work is to understand the existence and resistance tactics of deviant disobedient schooling corporalities, gender, sexuality, race, class, religiosity, and so forth, in the recreational space-time of a public and central school in the city of Porto Alegre. From a decolonial feminist perspective of knowledge, compiled here by the decolonial lesbofeminist slope of Ochy Curiel, Yuderkys Espinosa and Maria Lugones; and theories about school space through the concepts of cultures of schools and youth cultures, pedagogies of sexuality and heteronormativity, and cyborg sexualities and youths, I lived the field of research based on ethnography and participant observation. From this theoretical and methodological entanglement - in conjunction with decolonial ethnography; ethnography, and fiction - I formulate five fictional tales from the conception of Fictist, which encompass the complexity and diversity of the school space in relation to the existence and resistance of some corporealities. Through the narratives of Tiago, Raquel, Larissa, Clara and Cleiton, the complexities produced within the school space emerge related to the subjectivities of corporalities by youth cultures, digital technologies and discoveries of deviant sexualities. The school yard becomes the place of constant circulation where tactics and knowledge are operationalized away from the knowledge legitimized by the school institution. Thus, I conclude that these processes have increased the access and circulation of other subjects to the school environment, making possible the reconfiguration of new corporalities and subjectivities crossed by gender, sexuality, race, religiosity, among others. That is, this range of complexities contributes to the constant construction of a more diverse, plural and critical day school that works with the public purpose of a democratic and democratic institution, where the subjects can build in community, school cultures that dialogue with cultures.

**KEY WORDS:** decolonial feminism, playground, gender and sexuality, fiction and ethnography .

## SUMÁRIO

<b>1- "LANÇA O PAPO": APRESENTAÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>2 - "OS ROLÊ ANTIGO?!": TUDO QUE JÁ VI(VI)</b>	<b>16</b>
2. 1 - DE QUE FIOS SÃO TECIDOS MEUS OLHOS FRONTEIRIÇOS?	29
2. 2- VIVÊNCIAS ESCOLARIZADAS: ALUNA-URUGUAIA; ALUNA-TEATRO; E ALUNA-POP-FOCADA.	32
<b>3 - "UMA OUTRA GALERA JÁ FALOU ISSO!" - FEMINISMOS DESCOLONIZADORES</b>	<b>44</b>
3.1 - LESBOFEMINISMO DECOLONIAL : QUESTÕES-CHAVE E O SISTEMA MODERNO/COLONIAL DE GÊNERO	44
3.2 - GLORIA ANZALDÚA E SILVIA CUSICANQUI: ABYA YALA E AS FRONTEIRAS	56
3.3 - LÉLIA GONZALEZ E SUELI CARNEIRO: AMEFRICANIDADE E ENEGRECER O FEMINISMO	61
<b>4 - "VAMO PRO COLÉGIO, MEU?": INTRODUZINDO CONCEITOS PARA PENSAR A COMPLEXIDADE DO ESPAÇO ESCOLAR.</b>	<b>67</b>
4. 1 - PROCESSOS HISTÓRICOS: OBRIGATORIEDADE ESCOLAR E OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS	69
4. 2 - A ESCOLA ONDE A PESQUISA ACONTECE: UMA PEQUENA PINCELADA	73
4. 3 - CULTURA ESCOLAR E CULTURAS JUVENIS	75
4. 4 - PEDAGOGIAS DA SEXUALIDADE E HETERNORMATIVIDADE	82
4. 5 - SEXUALIDADES E JUVENTUDES CIBORGUES: A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS	85
<b>5 - "TU É ALUNA OU PROFESSORA?": ETNOGRAFIA E FICÇÃO: EXERCITANDO ESCRIVIVÊNCIAS</b>	<b>90</b>
5.1 ETNOGRAFIA COMO FERRAMENTA POTENTE: ESCREVER CONTRA CULTURA E PRÁTICAS DECOLONIAIS.	94
5. 2 - FABULAÇÃO ENQUANTO POTÊNCIA CRIADORA: FICÇÃO E ETNOGRAFIA	102
5.3 - "PEÇO LICENÇA ÀS ESCRIVIVÊNCIAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO": POSSIBILITANDO INSPIRAÇÕES DE PRÁTICAS DESCOLONIZADORAS.	110
<b>6 - "CADA UM TEM SEUS TETO" - CONTOS FICCIONAIS E ANÁLISE</b>	<b>113</b>
6. 1 - "VAMO DÁ UMA VOLTA NO PÁTIO?!": Processos que antecedem as ficcionalidades.	113
6. 2 - "POLITIZADOS ELES NÃO SÃO": Rodrigo e eu.	127
6. 3 - "BANHEIRO NÃO É LUGAR DE VIADO": Tiago.	135
6. 4 - "EXU NÃO É DIABO NÃO!": Raquel e Larissa.	142
6. 5 - "FILHA MINHA NÃO É MACHORRA": Clara	150
6.5 - "SOLTA OS BRANCO E PEGA AQUELE PRETO ALI!": Cleiton	157
6. 6 - "PEGA A VISÃO!": PEQUENA ANÁLISE	165
<b>7 - "TOCOU O SINAL": CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>181</b>
<b>8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>184</b>

## 1- "LANÇA O PAPO"<sup>1</sup>: APRESENTAÇÃO

Início estas linhas evidenciando que os processos de escrita aqui referentes englobam momentos complexos, de múltiplas composições e oscilações sobre o problema de pesquisa e suas derivações. Deixar-se ser afetada pelas contradições e impedimentos que o campo nos oferta é fundamental para que novas problematizações surjam. Desta forma, retifico que esta dissertação é um texto-corpo produto de uma gama de ebulições/afetações entre o *eu-pesquisadora* e os *alunos-interlocutores*, as quais aqui, tento capturar e tornar narrável. O campo sempre é um lugar de contradições perante o desejo individual e ilusório do pesquisador.

Este texto-corpo está inserido em três grandes movimentos teórico-metodológico-político - que contextualizarei a seguir - a partir do local-tema-perguntas: “Em uma grande escola pública do Estado, que tem suas especificidades locais, - situada na zona central da cidade de Porto Alegre - durante o espaço-tempo do recreio/intervalo: Onde estão e o que fazem corporalidades adolescentes que desobedecem normas hegemônicas de gênero, raça, classe, sexualidade - entre outras? De que maneiras essas categorias operam interseccionalmente sob os sujeitos? Ou seja, como elas constituem e costuram - de forma complexa, entrelaçada e não-permanente - privilégios e opressões nas corporalidades observadas? Como esses sujeitos criam e negociam táticas, saberes e técnicas de existir e resistir durante o recreio em relação a outras corporalidades escolarizadas e com a instituição escolar? Essas táticas e negociações estabelecem que códigos de linguagens? Gestos, gírias, segredos, confabulações, empurrões, avatares online, (des)alianças, etc? Esses códigos são apreendidos pelos sujeitos de poder da instituição escolar (autorizada a deter o conhecimento produzido/reproduzido na escola) enquanto conhecimentos potentes, saberes estratégicos e práticas legitimadas? Que outras cosmovisões sobre escola e o ambiente são tecidas pelos discentes além das esperadas pela instituição escolar? O que exclusivamente o espaço-tempo recreio pode proporcionar aos alunos e como ele é importante na produção e manutenção de saberes, conhecimentos e táticas desenvolvidas por corporalidades escolarizadas?

Estas perguntas fazem parte da rede de “guias” que auxiliaram meus olhos, de maneira inicial, ao penetrar na escola. Algumas foram dilatadas, outras repensadas. Desta forma, afirmo que esta pesquisa não persegue uma pergunta única, mas a um conjunto de indagações

---

<sup>1</sup> “Lançar o papo” é uma gíria muito utilizada entre os alunos e alunas da escola. Significa falar de forma rápida e sem enrolação o que se deseja.

que dão corpo a um grande tema, que é o de conhecer “o que tem sido a escola - a partir do recreio - para corporalidades adolescentes que desobedecem normas hegemônicas de gênero, raça, classe, sexualidade, religiosidade, etc?” Entendendo que a escola é algo vivo, que se faz no dia a dia. A *cultura escolar* é igualmente viva, campo em disputas, de enfrentamentos de desejos e vontades. Focada nessas corporalidades acima citadas busco entender qual escola e que cultura escolar estão se produzindo a partir do recreio. Meu olhar movimenta-se tentando capturar trajetórias e existências escolarizadas onde corporalidades tendem a pressionar e dilatar as perspectivas sobre escola, mostrando brechas contundentes para a construção de escolas possíveis além da que normalmente temos.

Partindo do pressuposto de que a *cultura escolar* engloba todas as práticas pedagógicas e ações que envolvem os sujeitos escolarizados que habitam e circulam a instituição escolar (FORQUIN, 1993). Esta dissertação tem o intuito de analisar especificamente o espaço-tempo recreio. Entendendo que este momento - no caso da escola analisada - configura de 15 minutos a 30 minutos, onde os discentes podem alargar os aspectos da socialização; reinventar laços; reconfigurar e reafirmar seus pertencimentos em relação a gênero, sexualidades, raça, religiosidade, território; expandir diálogos e núcleos de interesse além da sala de aula, ou seja, é um espaço-tempo destinado a eles e para eles, que se pretende “livre” e espontâneo. Uma temporalidade marcada pelo relógio perante a instituição escolar, mas para muitos dos alunos expande-se em segredos, danças, corridas, trocas de mensagem, abraços, empurrões, brigas, músicas, flertes, etc. Todos estes aspectos constituem o espaço-tempo que aqui será analisado enquanto potência de produção de saberes, técnicas e conhecimentos de corporalidades que desobedecem, desafiam, tensionam e reconfiguram lógicas normativas.

Reverendo as pesquisas e produções acadêmicas atuais - das áreas de educação, educação especial, educação física, psicologia, sociologia - que têm por objetivo etnografar o espaço-tempo recreio, deparei-me com uma bibliografia, na sua grande maioria, voltada à infância e aos aspectos do brincar. Ancoradas por outras abordagens como: pensar a construção da infância a partir do recreio (“Uma análise etnográfica do espaço público na Escola Municipal Anésio Leão (Campina Grande- PB)” de Emanuela Farias Campos, Maria Jackeline Feitosa Carvalho ; “A cultura do brincar no recreio escolar” de Edilaine Franz - Joice Peruzzo - Lilian Beatriz Schwinn Rodrigues ); pensar as relações de gênero no recreio (“As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar” - Ileana Wenzel, Marco Paulo Stigger, Dagmar Estermann Meyer ); pensar a produção de brincadeiras a partir do gênero (“Tempo e espaço para brincar: considerações acerca do recreio escolar” - Aline de

Carvalho Fantoni, Gustavo Roesse Sanfelice); observar a diferença de brincar e brigar (“Brincadeiras violentas - um estudo etnográfico da cultura escolar de crianças e adolescentes” Josiane Rodrigues ); entre outras (“O recreio na escola: um estudo sobre a apropriação das práticas lúdicas.” Ricardo Carvalho de Figueiredo; “Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores?” Derli Juliano Neuenfeld; “Cultura escolar, infância e ludicidade: um olhar para o recreio” Fabrine Leonard Silva”).

Dentre a esparsa bibliografia que leva em consideração a importância do espaço-tempo recreio na produção de saberes e conhecimentos, destaco aqui a pesquisa realizada pela etnógrafa francesa Julie Delalande (“Por uma antropologia da infância: pesquisando o recreio” 2001), em diversas escolas do país (urbanas e rurais) observando os recreios. Este trabalho - pelo que pude absorver do conjunto de leituras aqui citadas - destaca-se enquanto vanguardista em relação a percepção do recreio como lugar de produção de uma cultura da infância. Como a autora afirma, a maioria das investigações desenvolvidas sobre escola e corpo discente não veem no recreio a potencialidade para entender a escola e as movimentações que nela acontecem. O trabalho de Delalande frisa o tempo de socialização e a troca de interesses entre os alunos como parte importante do recreio, afirmando que é neste espaço-tempo que os discentes constroem seus valores, regras, alianças e exclusões como primeiro espaço de socialização e autonomia longe do olhar adulto. A partir da divisão de regras, aceitações e exclusões entre grupos e indivíduos, os corpos escolarizados configuram, como conclui a autora, a cultura de uma microssociedade. Este conjunto sistemático seria o primeiro ambiente público-político onde o *sujeito-criança* constitui-se enquanto tal, destacando não sua “incapacidade e inferioridade” em relação a escolhas e situações, mas ao contrário, sendo um espaço-tempo propiciador de interações potentes e construtor primário de relações estabelecidas em grupos de afinidades, pertencimentos, onde se impõem punições, decisões coletivas e individuais, ou seja, uma microssociedade no presente vivido do aluno e não a pretensão adulta de prepará-lo para uma sociedade a posteriori. Esta sociedade já está sendo vivida pelos aspectos de sociabilização dentro da escola, onde a recreio coloca-se como meio imprescindível para conexões entre alunos.

Outro texto importante para a contribuição do recreio como lugar de potencialidades e trocas entre sujeitos, é o artigo produzido pela Doutora em Educação do Rio de Janeiro, Karla Righetto Ramirez de Souza, intitulado “O Recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis”, de 2013. Nele a autora faz um apanhado bibliográfico dos últimos dez anos de produções sobre recreio escolar e infância no Brasil, destacando - como já havíamos visto - o pouco interesses dos pesquisadores sobre esse espaço-tempo além das abordagens sobre

brincadeiras, jogos e aulas de educação física. Amparada pelas teorizações de Delalande, vê no recreio lugar onde “as crianças (...) organizam coletivos, serão aceitas entre seus pares. Aprendem comportamentos sociais de cooperação, solidariedade e exclusão (...) experimentam a vida coletiva, longe de seus pais, professores ou qualquer outro adulto.” (SOUZA, 2013, p. 7). Durante o desenrolar do texto, de forma a dar sustentação às suas análises sobre a dinâmica sociopolítica do recreio, a autora nos apresenta ao filme “Fim do recreio”, disponível no youtube<sup>2</sup>. O curta versa ficcionalmente sobre um projeto de lei que prevê o fim do tempo de recreio, alegando que o desperdício temporal em relação às aulas - estas sim, dignas de mais tempo. Ao saberem da possível aprovação da lei, os alunos de uma escola de ensino fundamental juntam-se para filmar seu tempo no intervalo, focando na produção de suas brincadeiras, aprendizagens, músicas, danças. Entrevistas também sustentam a pergunta “Por que o recreio é importante para nós?”, sendo respondida de várias maneiras, como por exemplo: “O recreio é a parte mais divertida da escola, sem o recreio não tem graça estudar”, ou “São 15 minutinhos de nada, mas que para a gente faz diferença”. Na história fictícia sobre o fim do recreio os alunos ganham visibilidade através do seu filme e conseguem barrar a lei. Neste curta o argumento central é o de compreender o recreio como parte imprescindível do “ir para a escola”, focando na sua potencialidade de sociabilidade, trocas, saberes e conhecimentos entre os alunos, como frisa a autora “As próprias crianças mostram que quando estão com seus pares - sejam conversando, brincando, brigando, discutindo, disputando – estão também aprendendo” (SOUZA, 2013, p. 7).

Para ambas as autoras - partindo de lugares escolarizados diferentes - o recreio é o espaço-tempo-movimento onde os alunos e alunas criam e dão sentido a laços de amizade, afinidade, exclusão. Aprendem e convivem em grupos, duplas, ou sozinhos em uma cultura que é deles, onde exercem suas autonomias e coletividades em detrimento da fiscalização escolar da sala de aula e da instituição família. Ou seja, o recreio - a priori - é o primeiro espaço de inter-relações sociais e políticas das crianças sem a presença constante dos adultos.

Estas duas pesquisas, em partes, dialogam com aspectos do olhar que desejo lançar sob o recreio. Criam conexões e estabelecem ligações a partir da premissa positiva de que o recreio é um espaço-tempo rico de ser investigado; que é neste espaço-tempo que acontecem trocas, afetos, desavenças, alianças que não são capturadas pela lógica da escola enquanto saberes potentes; é no recreio também que as ramificações de corporalidades diversificadas em gênero, raça, classe, sexualidade, etc convivem e coexistem, criando alianças ou

---

<sup>2</sup> Filme: Fim do Recreio (Vinícius Mazzon e Nélio Espéa, 2012). Acesso em 03/06/2019 às 17:02 <https://www.youtube.com/watch?v=t0s1mGQxhAI>.

desalianças de sociabilização. Importante também destacar as desconexões, ou simplesmente, aspectos que costuro de forma diferencial, frisando aqui minha aliança epistemológica com os *feminismos descolonizadores*, que me auxiliam a ter um olhar mais parceiro e horizontal com meus interlocutores. Entendendo que os sujeitos da pesquisa, diferente das outras escritas sobre recreio, estão no campo da adolescência, juventude e adultez. Momentos onde as trajetórias adolescentes tecem complexidades, contradições, angústias, dúvidas sobre si e sobre o fim do ciclo escolar do ensino médio.

Escolhi aliar-me epistemicamente com a perspectiva dos feminismos descolonizadores (especificamente com as lesbofeministas antirracistas do projeto decolonial e algumas teóricas negras e chicanas que rompem com os códigos de linguagem oficialmente academicistas) que partem do pressuposto interseccional de que gênero, raça, sexualidade - e outros marcadores - só podem ser possíveis de análise a partir da visibilização operativa da colonialidade de poder, saber e ser imposta temporalmente aos corpos latinizados desde 1500 até a atualidade. Operando conjuntamente com os privilégios e benefícios da branquitude e da política de branqueamento destinada a certos corpos em detrimento do racismo estrutural que afeta a população negra e indígena. Os feminismos descolonizadores, dentro de suas ramificadas composições, também denunciam o *epistemicídio*<sup>3</sup> desenvolvido pelas teorias academicistas norte global sob os corpos e epistemologias do sul global. Evidenciando interesses imperialistas e capitalizados pelos mercados na captura de saberes, conhecimentos, técnicas complexas e diversas de outras populações. Por fim, outro aspecto das teorizações aqui citadas trilha pelos pontos da descolonização das nossas práticas, linguagens, pensamentos. Ou seja, reconfiguram a maneira que compreendemos o conhecimento, desestabilizando os saberes legitimados como únicos e possíveis. Desta forma abrindo possibilidades para que outras compreensões e cosmovisões tomem espaço na disputa dos saberes dentro e fora das universidades e lugares de autorizações de conhecimentos. Creio imprevisível frisar que esta forma de (re)ver o mundo - a partir do arcabouço teórico dos feminismos descolonizadores - compõem as agulhas que escolhi para tricotar o largo manto que é esta dissertação. Entendendo que desde o momento que penetrei a campo - observei e fui observada -, relacionei-me, troquei afetos e segredos em aliança com os alunos, mantive comigo as lentes decoloniais, que proporcionaram processos de etnografar-me enquanto corpo-pesquisador.

O primeiro movimento teórico-político a ser destacado comporta as teorizações sobre escola, cultura escolar, pedagogias da sexualidade, heteronormatividade, juventudes/sexualidades ciborgues e, fundamentalmente, o de situar o espaço-momento

---

<sup>3</sup> Ato social-estrutural de roubar e/ou assassinar saberes em detrimentos de outros em posições de dominação.

histórico (democratização da educação pública e ocupações das escolas de 2016) que está inserida a escola da pesquisa. Localizar a instituição escolar enquanto território em disputa, lugar de produção de pedagogias da sexualidade, espaço duplo de controles e fugas, normatizações e desvios, é imprescindível para entender como funcionam as corporalidades que desobedecem normas de gênero, raça, classe, sexualidade durante o recreio escolar - quebrando a lógica da sala de aula/professor como momento único de transmissão e consolidação de conhecimentos e saberes. Compreender negociações, alianças, recombinações, reapropriações e desestabilizações transformadas em processos ontológicos de resistência onde se emergem desejos e práticas que estão em consonância com aspectos das homossexualidades, lesbianidades, heterossexualidades, feminilidades, masculinidades, racializações, cisgeneridades, transgeneridades desviantes, potentes e transgressoras. Ou seja, dialogar com pessoas identificadas como gays, bichas, lésbicas, sapatonas, caminhões, viados, transsexuais, travestis, transviados, não-binários, assexuades, bissexuais, heterossexuais enquanto corporalidades potencializadoras de desordenações cotidianas das recitações da cis heteronormatividade branca colonizadora. Desta parte também friso minha trajetória enquanto aluna de escola pública, adepta das culturas juvenis e minha aliança identitária enquanto corpo *sapatão* com as outras corporalidades de sexualidades desviantes da pesquisa.

O segundo movimento teórico-metodológico versa sobre as produções antropológicas destacando o método etnográfico como base das observações em campo e da construção do diário de campo. Entendendo que as teorizações aqui utilizadas também passam pelo filtro da decolonialidade dos saberes, a exemplo da etnografia da dominação. Ou seja, localizando a antropologia e o método etnográfico enquanto produtos do imperialismo científico sob populações ditas “primitivas”, convida-se ao etnógrafo a observar a si e suas práticas, invertendo a lógica sujeito x objeto. Desta forma me proponho a utilizar esta importante ferramenta etnográfica problematizando a lógica *sujeito/detentor do saber x objeto/informante primário* - premissa que já vem sendo questionada nas próprias produções antropológicas. Entendo que a possibilidade de desestabilizar a lógica *sujeito/objeto* é desafiadora, pois me situo enquanto engrenagem privilegiada do saber universitário que tece estas linhas. Mas o fato de visibilizar, denunciar e trazer à tona a falácia colonizadora desta lógica, estabelece as dúvidas e problematizações necessárias para evidenciar e emergir outras epistemologias e ontologias sobre a escrita de nossas pesquisas. Compreendendo, desta forma, que expor *quem* escreve é desnaturalizar a neutralidade hetero-masculinista universalizante do conhecimento, restabelecendo sentidos situados e localizados mais democráticos e plurais.



O terceiro movimento teórico-metodológico-político fertiliza o terreno para a aplicabilidade das trocas e situações contidas no diário de campo, que serão transformadas em cinco contos ficcionais onde personagens ampliam e complexificam a diversidade que é a escola e o espaço-tempo do recreio. Este movimento tende colocar em diálogo a linha tênue entre antropologia e a produção da etnografia enquanto “verdades” sobre o outro; e teorizações sobre ficcionalidade, construção de realidades, o ato de fabular. Compreendendo aspectos onde o real e o ficcional compõem a produção de verdades vividas, momentos onde o próprio ato da escrita corresponde, concomitantemente, a aglutinação de ambos. Onde a *vida que se viva* e a *vida que é escrita* produzem efeitos sobre as subjetividades e corporalidades, destacando o frágil fio que separa a produção do real da subjetivação a partir da ficção. Para costurar a separação inaugurada e mantida pela produção da ciência entre *práticas de realidade x ficção/literatura*, introduzo - de forma situacionalizada e cuidadosa - o uso do conceito de Escrivências, de Conceição Evaristo. Acredito na potencialidade deste conceito e na quebra epistemológica com a colonialidade de saber que ele representa. Destaco que sua utilidade - dentro desta dissertação - é uma forma de exercício reflexivo sobre práticas de descolonização, não uma verdade a ser seguida sobre “um descolonizar permanente”. Friso que a partir das minhas vivências enquanto aluna de escola pública coloco-me a campo - e depois na escrita destas linhas - baseada nos aspectos de ser *aluna-pesquisadora*, levando em consideração meus olhos do passado para tecer os cinco contos que configuram a intenção desta pesquisa.

O resultado deste emaranhado de teorizações a partir da perspectiva dos feminismos descolonizadores e dos tensionamentos referentes a dicotomia *sujeito que escreve/ produtor de saber x objeto que informa/detentor de um saber*, foi ter penetrado a campo exercitando duplamente meu olhar, visibilizando práticas descolonizadoras sobre o ambiente escolar e a lógica do espaço-tempo recreio; e exercitando diária e continuamente o olhar sobre o campo de análise com lentes ramificadas de uma aluna-pesquisadora. Corpo este que propiciou aproximações afetuosas entre os sujeitos da pesquisa, compiladas em andanças pelo recreio, conversas informais pelo Facebook, desabafos e segredos pelo Whatsapp, danças e sarradas durante o intervalo; etc. Neste sentido o diário de campo foi constituído de 20 visitas que aconteceram esparsamente durante um ano (abril de 2018 a abril de 2019) nos períodos do recreio - das 9:50 às 10:10. Outros momentos presentes no diário de campo tecem sobre atividades, festas escolares, recreios expandidos, trocas de mensagens pelo celular, áudios, vídeos e fotografias - tiradas durante o recreio com autorização dos alunos e da direção da escola. Todos esses atravessamentos originaram a escrita do diário de campo, que

conjuntamente com algumas memórias escolares das minhas Escrevivências possíveis, materializam-se reconfigurando cenas, personagens, situações experienciadas nas observações através de cinco contos ficcionais que aglutinam aspectos de corporalidades desobedientes das normas de raça, gênero, sexualidades e outros. Visibilizando táticas, saberes e conhecimentos desenvolvidos para/por e entre as corporalidades escolarizadas durante o espaço-tempo do intervalo, momento institucionalmente destinado somente aos discentes, fora da sala de aula.

Em suma, inserida nesta ramificada e complexa teia de relações escolarizadas, o objetivo proposto é de compreender - a partir da perspectiva dos feminismos descolonizadores - o alunato/corpos escolarizados enquanto produtores de saberes e técnicas de resistência e existências durante e no tempo-espaço denominado recreio. Desta maneira quebrando a lógica da sala de aula/professor como momento único de transmissão e consolidação de conhecimentos e saberes. Corporalidades estas que desobedecem às normas de gênero, sexualidade, raça, classe, religiosidade, entre outras.

Aliada às teorizações decoloniais e a minha trajetória de vida enquanto ex-aluna da rede de ensino público, coloco-me em campo como *aluna-pesquisadora*, ou seja, corpo que cria vínculos, segredos, confabulações, ocupa e divide espaço e lanches dentro e fora da escola com os alunos, quebrando a premissa da hierarquização do pesquisador. Metodologicamente utilizei as abordagens antropológicas e a etnografia enquanto observadora participante, porém sempre questionando aspectos imperialistas e universalizantes em relação ao “outro” observado, em diálogo com a etnografia da dominação e a antropologia sob perspectiva decolonial, que tem por base questionar o eu do pesquisador, realizando, desta forma, uma autoetnografia.

Como produção final e tradução da metodologia aplicada, analiso meu diário de campo (escritos, fotos, mensagens pelo whats, ligações, áudios de celular) por meio da construção de cinco contos ficcionais apoiados nas teorizações sobre etnografia e ficção, construção de realidades, ficcionalidade e no conceito de Escrevivências de Conceição Evaristo. Compreendendo que os personagens, ideias, problemas e situações abordadas nas ficções foram retirados do diário de campo e das minhas vivências enquanto *aluna-pesquisadora* também dissidente de sexualidade.

## 2 - “OS ROLÊ ANTIGO?!”: TUDO QUE JÁ VI(VI)

Faz algum tempo que meus olhos iniciaram um redimensionamento consciente de *onde e para* o que olhavam. Desviavam, arregalavam-se, abriam e fechavam em decorrência de expressões de dúvida, estranhamento e confusão derivadas das vivências que absorvi na universidade, salas de aulas, ocupações de rua, coletivos feministas, leituras.

Deste emaranhado de encontros e caminhos que marcaram minha trajetória, posso destacar os que de alguma forma deixaram perfurações; falo aqui dos coletivos feministas que participei ativamente de 2013 a 2016: “Putinhas Abortadeiras” e “Tem mulher na História”. Formados somente por mulheres, na sua maioria universitárias, constituíam-se como espaços de acolhimento, denúncia e estudo. O primeiro tomou direções outras, fortificando-se como coletivo/banda musical feminista, criando rede por todo o Brasil.

Também friso a importância das manifestações pela passagem em Porto Alegre durante o ano de 2013 que encadearam na ocupação da Câmara Municipal dos Vereadores e na organização mais contundente da Frente Autônoma do Bloco de Lutas pela Passagem. Além dos movimentos de ocupação de ruas, como Defesa da Alegria e Largo Vivo, e das ocupações de espaços abandonados na cidade como estratégia de produção coletivas e de educação libertária.

Juntamente com a efervescência dos movimentos sociais feministas e anarquistas pelos quais caminhei, iniciei participação no grupo de estudos e na Iniciação Científica (de 2015 a 2017) sobre gênero, sexualidade e transexualidade no Instituto de Psicologia Social e Institucional da UFRGS pela orientação da Professora Dr. Paula Sandrine Machado, e no grupo de estudos sobre Gênero e História com a orientação da Professora Dr. Natália Pietra Mendez do Departamento de História da mesma universidade. Estes espaços foram imprescindíveis na formação acadêmica, ativista-política e epistemológica a qual acredito e disponho minha energia enquanto sujeita feminista. Em suma, essas experiências trilharam e construíram as noções que vivenciei apoiada na categoria “mulher”.

Desta categoria experimentei as naturalizações teóricas e, depois, seus dilatamentos identitários, questionadores de essencialismos. Antes me pensava mulher-natureza, sustentada pela matilha de lobas (irmandade) e ritualisticamente consagradas pelo sangue menstrual que

nos unia enquanto “mulheres”, ou “fêmeas” passíveis do Sagrado Feminino<sup>4</sup>. Eram momentos de resistência, de não nos calarmos perante os vários casos de abuso e estupro nos espaços acadêmicos e nos seus arredores: circuito universitário porto alegre. Sentíamos que nosso poder de manada nos dava força, união, porém em momento algum passava por nossas cabeças que a categoria de “mulher” não era tão hegemônica assim. Foi aí que meus olhos desviaram da certeza pela primeira vez dentro das minhas memórias feministas. Percebi, pela voz das mulheres negras da universidade e fora dela, que nossa luta não era de todas as mulheres, que havia atravessamentos de classe, gênero, sexualidade, religiosidade e principalmente raça e que não estavam sendo colocados na balança. Estas e outras vozes, me fizeram duvidar! Mergulhei em leituras que tensionavam a categoria de mulher, tão universalizante e essencialista. Judith Butler (1993, 2000, 2003), Joan Scott (1998), Paul. B. Preciado (2003, 2008, 2010, 2010, 2013, 2014), Michel Foucault (2011), Gilles Deleuze (2010), Thomas Laqueur (2001), além de vivenciar encontros, trocas e afetos com pessoas que desestabilizavam a branquidade<sup>5</sup>, cisgeneridade, heterossexualidade.

Este liquidificador de sensações e conhecimentos, também me desestabilizou... meu corpo, minha sexualidade, a forma que eu compreendia o desejo, e como ele era produzido. Foi deste avalanche de *tesão* que iniciei pesquisas - a partir do pós-estruturalismo francês e dos estudos *queer* norte americanos e europeus - sobre pós-pornografia e pornoterrorismo que originaram o trabalho de conclusão de curso em História Licenciatura ““O corpo histórico: meu dildo goza terrorismo” pós-pornografia e pornoterrorismo na contemporaneidade - uma analítica de ruptura”<sup>6</sup>, defendido por mim em 2016. O intuito deste trabalho era o de questionar e problematizar a escrita essencialista da história e suas bases universalizantes de temporalidades e sujeitos pré-determinados entre homens e mulheres. A partir dos aparatos teóricos-conceituais *queer* e pós-estruturalistas inseri - enquanto brecha teórica e metodológica de tensionamento - as práticas pós-pornográficas e pornoterroristas de coletivos espanhóis, entendendo a importância teórica e prática destes coletivos ao tensionarem as bases da produção de pornografia e de desejos, dilatando a multiplicidade de corporalidades agentes no discurso pornográfico além da cisheterossexual machista. Neste momento meus olhos

---

4 Uma vertente do feminismo que dispõe das relações biológicas e fisiológicas do corpo “feminino” ou da “mulher”, como por exemplo o útero e a menstruação, para estabelecer conexões, afetos das mulheres com aspectos da “natureza”. Afirmo minha crítica a este movimento pela não problematização das relações naturalizadas biologizantes transbólicas, pelos aspectos elitistas e comercializável despolitizado, e pela recitação do binarismo natureza x cultura, e a partir desta divisão, um retorno originário a temporalidade da natureza.

5 CARDOSO, Lourenço. MÜLER, Tânia M.P. *Branquitude: estudos sobre identidade branca no Brasil*. Editora Appris, 2016.

6 Acesso completo do texto: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149539/001005672.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em 25/07/2018 às 21h:14 min.

assistiam deslumbrados a possibilidade da *pornografia dissidente* enquanto conceito potente para problematizar a escrita da história, entendendo a pornografia dentro deste ramificado e produtor dispositivo de poder, inaugurado por Foucault na História da Sexualidade<sup>7</sup>. Dentro desta lógica a pornografia não levaria o peso pecaminoso que as feministas abolicionistas acreditavam. A partir de Preciado entendi que os discursos e as tecnologias da pornografia eram perigosas demais para ficarem na mão da heteronormatividade. A ideia central seria o deslocamento da câmera das mãos do roteirista e produtor homem-heterossexual-cisgênero (e eu inseriria branco) para as mãos da manada *queer*<sup>8</sup>: sapatão, lésbicas, bichas, viados, transviados, translésbicas, assexuades. Categorizações não-heteronormativas e nem essencializadoras. Categorias estratégicas de nomeação, identificação e enunciação do lugar de desvio, dissidente, “abjeto” (segundo Butler), perante a norma reguladora. Tanto Judith Butler quanto Paul B. Preciado, traçaram meus caminhos pelos estudos *queer* e NORTEARAM minha visão para as problemáticas que hoje dão base ao meu discurso e entendimento sobre os conceitos de heterossexualidade, homossexualidade, lesbianidade, masculinidade, feminilidade, gênero, sexualidade, homem, mulher, entre outros.

As desestabilizações propostas pelos estudos *queer* e anteriormente pelo pós-estruturalismo de não binaridade; múltiplas verdades, relações de poder-saber em disputa nos discursos e nas corporalidades; a busca por não-essencialismos; desnaturalizações, e principalmente; a condição de produção e criação de novas epistemologias e ontologias mais democráticas sobre o corpo, me possibilitaram o uso de novas lentes para ler e compreender o mundo. Porém sentia que estas lentes, adquiridas através de contínuos processos de leitura e releitura, não davam conta de outras vivências, muitas delas de rua - violências, táticas de sobrevivência no sul global do mundo. As lentes trabalhosamente construídas, falavam muito, sobre muitas coisas, mas existia a falta de algo, a falta de uma fala que expressasse as relações de corporalidades inseridas no espaço/tempo da colonialidade - como adverte Quijano<sup>9</sup> -, a falta de uma escuta de vozes não ouvidas pela branquidade/branquitude<sup>10</sup> epistêmica produtora

---

7 FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

8 Paul. B. Multidões Queer: notas para uma política dos anormais. 2010. Este artigo foi traduzido por Cleiton Zóia Münchow e Viviane Teixeira Silveiras, a partir do texto original em francês, publicado em 2003 na revista Multitudes (PRECIADO, Beatriz, 2003).

9 QUIJANO, Aníbal. 1991. “Colonialidad, modernidad/racionalidad” Perú Indígena, vol. 13, 29:11-29.

10 “Enquanto a branquidade está associada ao termo negridade, utilizado nas décadas de 20 e 30 pela Frente Negra Brasileira com o objetivo, de modo geral, de aproximar os negros do referencial branco, assim favorecendo a aceitação social, o termo branquitude, refere-se ao ponto de superação do ideal branco através da aceitação da existência do privilégio por parte dos brancos e sua consequente tentativa de combate ao racismo.” JESUS, Camília de Moreira. *Branquitude x Branquidade: uma análise conceitual do ser branco*. III Encontro Baiano de estudos em cultura, abril de 2012. Acesso em 23/05/2019 às 15:44 <<http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-pdf>>.

de conhecimento acadêmico, que valorizasse produções nossas, do nós - não só como objeto de estudos no norte - mas como produtores de conhecimento sobre nós mesmos.

É muito difícil sistematizar o momento exato que minhas lentes racharam, o momento preciso que percebi que elas não davam sustentação aos meus olhos fronteiriços, urubrasileiros, branqueados. O momento/processo que meus olhos vislumbraram timidamente as teorizações decoloniais. Mas posso estabelecer que a partir de redes feministas que fazia e faço parte, as quais inserem-se por todo o Brasil, de sul a norte. Redes de resistência, de afetos, de trocas, de conhecimentos. Redes que atravessam sites de internet, que viajam por artigos e publicações online. Redes de fortalecimento de corpos dissidentes, racializados, intensamente invisibilizados pela norma branca cis heteronormativa. Por meio destas redes conheci escritores autônomos como Jota Mombaca<sup>11</sup> e SarahElton<sup>12</sup>, que a partir de suas corporalidades transdesviantes, negras e não-heterossexuais, escrevem para os insurgentes, para desestabilizar a colonialidade, para viabilizar o epistemicídio e o genocídio dos ditos subalternos.

Outra fonte de contato foram as disciplinas oferecidas nos PPGs de História, Sociologia e Educação da UFRGS, as quais destaco e friso a importante permanência nos programas: “Desigualdades, exclusões e reconhecimentos” ministrada pela Professor Dr. Céli Jardim Pinto; “Origens clássicas do pensamento negro brasileiro” ministrada pelo Professor Dr. José Rivair Macedo; “Feminismos descolonizados: contribuição de mulheres negras e indígenas” ministrada pela Professora Dr. Magali Mendez de Menezes; e “Racismo no debate pós-colonial” ministrada pelo professor José Carlos Gomes dos Anjos. Além da disciplina à distância “Pensamento Lésbico Contemporâneo”, oferecida pelo grupo de Estudos Feministas em Políticas e Educação da Universidade Federal da Bahia e pelo Coletivo Lesbibahia, o qual teve sua conclusão com a futura publicação do livro “Pensamento Lésbico Contemporâneo: Memória, Decolonialidade, Família, Educação, Política e Arte” onde tenho participação com um artigo intitulado: “Sapatão enquanto rizoma: desterritorialização da lésbica”.

Por meio deste leque diverso de conhecimentos tive acesso a escritoras como Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, entre outras pensadoras negras brasileiras que desde os anos setenta impulsionam o debate racial e de gênero no país.

---

11 MOMBACA, Jota. Notas estratégicas quanto ao uso político do conceito de lugar de fala. Disponível em: <<https://goo.gl/DpQxZx>> acesso em 25/07/2018 às 21h:27min.

\_\_\_\_\_. Pode um cu mestiço falar? [2015]. Disponível em: <https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee> Acesso em 25/07/2018 às 21h:34min.

12 PANAMBY, SarahElton. Perenidades, porosidades e penetrações: [trans]versalidades pela carne Pedregulhos pornográficos e ajuntamentos gózmicos para pensar. Eu não sabia sangrava até o dia que jorrei. UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

Leque que expandiu-se/expande-se ao inserir-me nas produções feministas lésbicas, antirracistas afrolatinas e indígenas, as que cito por serem pouco citadas, como: Yuderkys Espinosa, Ochy Curiel, Silvia Rivera Cusiquani, e outras tantas, que baseadas no pensamento do *Black Feminism* de Patricia Hill Collins, Angela Davis, Audre Lorde, Bell Hooks, e no feminismo chicano de Gloria Anzaldúa, Cherríe Moraga, Chela Sandoval e Ana Castillo, tensionam e alargam epistemologias e saberes a partir de um enfrentamento a colonialidade, branca, eurocêntrica de produção de conhecimento, retomando a herança das intelectuais negras e indígenas de questionamento da categoria mulher, introduzindo a interseccionalidade e problematizando o sujeito/indivíduo eurocêntrico.

Faço referência a algumas das inúmeras produções destas autoras lesbodecoloniais/chicanas/feministas negras – entre artigos publicados em revistas, dossiês, anais, e livros. Enunciar o nome e a obra destas mulheres é um processo legítimo de visibilizar produções constantemente silenciadas: “*Tejiendo para um feminismo decolonial em Abya Yala*” 2014, “*Escritos de una lesbiana oscura*” 2007, “*Feminismo em Abya Yala. Crítica de la colonización discursiva del Feminismo Occidental*” 2016, “*De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad*” 2012, de Yudersky Espinosa; “*La Nación Heterossexual*” 2013, “*Construyendo metodologias feministas desde el feminismo decolonial*” 2015, “*Crítica poscolonial desde las practicas politicas del feminismo antirracista*” 2007, de Ochy Curiel; “*Ch`ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre practicas y discursos descolonizadores*” 2010 de Silvia Rivera Cusicanqui; “*Frontera: La conciencia mestiza*” 1987, “*La Prieta*” 1988, “*Hablar en Lenguas*” 1980 de Gloria Anzaldúa; “*Nuevas ciencias. Feminismo cyborg y metodología de los oprimidos*” 1995 de Chela Sandoval; “*La guerra*” 1979, “*Loving in the War Years: lo que nunca pasó por sus labios*” 1983 de Cherríe Moraga, “*Este Puente, Mi espalda: voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*” 1979 de Cherríe Moraga em conjunto com Gloria Anzaldúa e tradução para versão espanhola por Ana Castillo; “*A categoría político-cultural de amefricanidade*” 1988, “*Racismo e Sexismo na cultura brasileira*” 1984, “*Por um feminismo afrolatinoamericano*” 1988 de Lélia Gonzalez; “*Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil*” 2011, “*Mulher negra: política governamental e a mulher*” 1985, “*Epistemicídio*” 2007, “*Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*” 2003 de Sueli Carneiro.

Estão em igual patamar de legitimação de epistemologias e conhecimentos sobre a questão da mulher negra e do negro no Brasil, a extensa literatura que pari e conceitua as *Escrevivências* de Conceição Evaristo (Os romances: *Ponciá Vicêncio*, 2003; *Becos das*

*Memórias*, 2006; *Poemas da recordação e outros movimentos*, 2017. Os contos: *Insubmissas lágrimas de mulheres*, 2011; *Olhos d'água*, 2014; e *Histórias de leves enganos e presenças*, 2016) e o registro documental *Ori*<sup>13</sup>, de 1989, que compila a obra historiográfica de Beatriz Nascimento.

Imitando Sarah Elton, a partir da ação metafórica do avestruz, é que enterro a cabeça na terra e ouço as vozes que ficaram ali soterradas, silenciadas, não ouvidas por ouvidos polidos. É nesta ação de retorno a superfície que olho para atrás. Não em busca de origem ou pureza perdidas, mas para retomar uma temporalidade ramificada que é passado, presente e futuro na colonialidade<sup>14</sup>. É dentro desta noção de visão que agora encontro e reconheço minha escrita e o poder político que há nela. Escrever *para quem, por quem e por quais motivos?* Entendo e escolho dizer que a partir das feministas lésbicas indígenas e afro latinas da decolonialidade a escrita, situacionalizada e intencionalmente posicionada, não é neutra e nem nunca será; que ela disputa poder e reconhecimento entre outras escritas de poderes emergentes; que para mulheres (cisgêneras e transgêneras) que vivenciam a lesbianilidade - como eu - é essencial a crença na força político-conceitual de escritos de corporalidades dissidentes - racializadas, generificadas, sexualizadas -, impulsionar/pressionar deixar-nos sermos ouvidas (deixar-nos também ouvir), e principalmente, lidas dentro da disputa de conhecimento. Escolho a aliança metodológica, política e teórica com as feministas acima referidas, pois acredito que há um eixo reconhecidamente aceito de conhecimentos entre os nortes do mundo – Canadá, Estados Unidos e a Europa -, os quais produzem, recitam, reorganizam a colonialidade de epistemologias certas e utilizadas, desta forma excluindo, invisibilizando, silenciando, e por muitas vezes, apagando os saberes produzidos no sul do mundo.

Outra questão importante que atravessa as teorizações subalternas e decoloniais tem relação com a pluralidade de linguagens e a diversidade com que elas se manifestam além da escrita convencional eurocêntrica. A emergência de outros saberes expande e democratiza ontologias e epistemologias sobre os sujeitos e suas constituições, congregando gestos, sons, cantos, códigos, expressões, idiomas, palavras. Um exemplo transparente seria a denúncia realizada por Lélia Gonzalez em *A categoria político-cultural de amefricanidade*, sobre epistemicídio linguístico presente no idioma Português. A autora visibiliza que a escrita e as palavras de origem europeias da língua se positivam enquanto idioma nacional e oficial, já as

---

<sup>13</sup> Documentário completo no Youtube pelo link : <https://www.youtube.com/watch?v=mSikTwQ779w> acesso em 30/07/2018 às 20h:55min.

<sup>14</sup> A exemplo do conceito de *tiempo largo* utilizado nas teorizações de Julieta Paredes no livro *Feminismo comunitario de Abya Yala*: de PAREDES, J., *Hilando Fino. Desde el feminismo comunitario*. DED, Comunidad Mujeres Creando Comunidad. La Paz, 2012.



heranças negras e indígenas das línguas “subjugadas” seriam relegadas ao incorreto ou mal pronunciado, retiradas, desta forma, da nacionalização da língua. Gonzalez aponta o processo violento de branqueamento linguístico na língua portuguesa, e restabelece outro código ao deslocar o Português, para o que chama de “Pretoguês”. Resgatando e destacando a presença constante e resistente historicamente das línguas negras e indígenas, como por exemplo, o fonema “l” inexistente no Yorubá, que permanece resistindo no sotaque da periferia carioca quando o uso do “l” é trocado pelo “r”, segundo a autora, em palavras como “framengo” ao invés de “flamengo”.

Dialogando com herança intelectual decolonial que presa a quebra linguística das oficializações, entendo que o processo desta escrita-dissertação deixou-se costurar à outras compreensões, ressignificações, codificações de linguagens encontradas em mim, trocadas com os alunos e alunas, reinventadas por nós. Gírias, gestos, trocas de mensagens online, likes em fotos, cochichos, abraços, segredos, coisas gritadas, coisas não ditas. Linguagens que exercitei (re)acessar e (re)capturar e que falam de um “nós” durante o recreio, este espaço onde os alunos podem reinventar-se, onde eles “mandam”. Quebras de linguagens que são produtoras de saberes, técnicas e tecnologias de conhecimento sobre o recreio, sobre como não deixar o recreio acabar, e sobre a importância que esse espaço-tempo chamado intervalo tem na manutenção e na permanência dos alunos e alunas na Escola.

Desta forma retifico a denúncia ao colonialismo de saber e poder, interno e externo, que as feministas negras e chicanas já estavam visibilizando desde os anos setenta em América Latina, sem o nome conceitual e o reconhecimento do que viria a ser Teorias da Decolonialidade, Pós-Colonialidade<sup>15</sup>, ou Anti-colonialidade, geralmente formuladas a partir do norte por sujeitos do sul, sujeitos estes homens, cisgêneros, heterossexuais e brancos<sup>16</sup>. O que está em disputa aqui é o apagamento, silenciamento e o não reconhecimento pelas teorias do norte – pós-estruturalismo e estudos *queer* - e nem pelos sujeitos do sul – teorias da des-pós-anti colonialidade – de um legado teórico e epistemológico das feministas negras e indígenas, não inseridas no circuito de citações, eventos, publicações legitimados. Legado este que já vinha problematizando questões bases das teorias citadas acima, como: não essencializações; desnaturalizações; produções de verdades e sujeitos hegemônicos; tensionamentos das identidades; interseccionalização das categorias de sexo, gênero, raça, sexualidade, classe, e outras; problematizações sobre as produções de conhecimentos e

---

<sup>15</sup> Ver produções de Gayatri Chakravorty Spivak (1994; 2010) , Chandra Mohanty (2008) e Deppika Bahri (2013).

<sup>16</sup> Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Walter Mignolo.

saberes, e o que torna um saber legítimo; e principalmente, questões relacionadas às temporalidades institucionais colonialistas que formam os sujeitos do sul diferentemente do que formam os sujeitos no norte, ou seja, questões relacionadas aos processos violentos e díspares de cidadania e reconhecimento de sujeitos racializados (indígenas e negros) e de sujeitos branqueados (brancos) dentro da formação das nações modernas coloniais, denunciando o mito da democracia racial e as contínuas ressignificações da política de branqueamento que sustentam o racismo.

Defendido o uso *SULificado* das teorias que vertem aos meus olhos, acredito *escurecer*<sup>17</sup> que o abandono parcial das importantes ferramentas produzidas no norte - como os estudos *queer* e as teorias pós-estruturalistas - não corresponde a uma questão de inutilidade das mesmas e nem a ideia de criar muros ou guetos entre norte e sul, o que se propõe aqui é o diálogo e o uso de forma equânime, respeitosa, e legítima de ambas e a importância de seus aportes e técnicas dependendo de *onde estamos* e *o que vemos*. Além do posicionamento político de visibilizar conhecimentos há muito produzidos no Sul que são constantemente diminuídos dentro da colonialidade e disputa de saber hegemônico.

Alguns dos usos que gostaria de salientar como teórico-político para repensar vícios conceituais de recitações a nomenclaturas eurocentradas, produzidas em aliança com a colonialidade, e de entender a América Latina pelos olhos das conceitualizações das mulheres negras e indígenas - que defendem o território citado a partir dos conceitos de Abya Yala<sup>18</sup> e América<sup>19</sup>. Os dois conceitos aportam as contribuições históricas e contemporâneas da população negra diaspórica e dos múltiplos troncos linguísticos e etnias originárias, continuamente silenciados e apagados da história oficial nacional pelo saber eurocêntrico branco, além de reorganizar cosmovisões e temporalidades embranquecidas dentro da nomenclatura América Latina. Questões estas que também aparecem como eixo central nas produções de Gloria Anzaldúa - no livro *“Frontera, la conciencia mestiza”* de 1987 - sobre corpo fronteiriço e a língua selvagem, referentes a complexidade de ser uma mulher, lésbica, mexicana, mas erradicada nos Estados Unidos, com ascendência indígena. Esse entrelaço de marcadores impulsiona a autora a entender-se enquanto um corpo dilatado, fronteiriço, que não obedece limites institucionalizados.

---

17 Denunciando o uso racista da expressão “clarear” como algo positivo que transparece as coisas. Desta forma, a inversão faz-se necessária.

18 Nomenclatura originária para referir-se a América Latina, ou Terra Viva.

19 Nomenclatura desenvolvida por Lélia Gonzalez no texto A categoria político-cultural da Amefricanidade. GONZALEZ, Lélia. “A categoria político-cultural da Amefricanidade”. Revista Tempo Brasileiro (RJ), no92-93, 1988, pp. 69-82.

Este pensar sobre o próprio corpo tensiona essencializações categóricas, como: mulher, sexualidade, raça, fronteira, linguagem, nacionalidade, religiosidade. Anzaldúa demonstra que a corporalidade fronteiriça recria-se por contínuas disputa, tensões, desvios, ou seja, as corporalidades apresentadas pela autora, refletem dinâmicas e saberes de sobrevivência e resistência a partir do sul.

A narrativa teórica que tracei até aqui teve o intuito político de auxiliar-me a compor questionamentos e objetivos trilhados por esta escrita, além de terem reorganizado meus passos e olhares durante o período de inserção a campo.

De forma objetiva esta dissertação caminhou em direção a compreender produção de saberes e resistência de corporalidades desobedientes de gênero, raça, classe, sexualidade durante o período do recreio em uma escola pública de Porto Alegre, a partir de uma perspectiva feminista decolonial. Compreendendo táticas, dinâmicas e negociações cotidianas como saberes passíveis de serem visibilizados e analisados enquanto conhecimento potente. Compreendendo que a Escola ou a instituição escolar é um ambiente produtor de normatizações, obediência, controle e disciplinamento e colonialidade. Inserido dentro de relações de poder, formuladas por Michel Foucault, este ambiente também possibilita resistências, fugas e contrabandos da norma heterossexual-cis-branca-cristã.

Auxiliada pelas teorizações sobre *pedagogias da sexualidade* de Guacira Lopes Louro (2000), compreendo que a Escola impulsiona aprendizados e ensinamentos sobre os corpos dentro da lógica heteronormativa e constantemente a recita, a partir de divisões entre meninos e meninas, como: refeitórios, banheiros, uniformes, jogos, ou seja, uma série de dispositivos – ditos e não ditos – que materializam a divisão sexual por meio de comportamentos e ações. Porém, também acredito na potência social e complexa do espaço escolar como lugar de resistência, de encontros, de socialização entre sujeitos – na sua maioria crianças e adolescentes – que encontram brechas na obrigatoriedade inerente de estar na escola – longe da família e do espaço doméstico – para existir e resistir enquanto corporalidades não-heteronormativas. Destas brechas cotidianas inseridas nas salas de aulas, nos intervalos, nas aulas de educação física, nos banheiros, na entrada e na saída da escola, nas conversas via internet, nos momentos que a escola expande-se nos afetos, desafetos, amizades, inimizades dentre alunes, professores, funcionários e comunidade. São ramificações que a norma tenta invisibilizar, anular, mas que estabelecem força quando entram em choque com atravessamentos de raça, classe, sexualidade, gênero, religiosidade, linguagem, geração.

Lugares de potencialidade, como foram as ocupações das escolas no ano de 2016 em quase todas as instituições públicas do Brasil, de sul a norte, de ensino fundamental e médio.

Este movimento plural protagonizado por alunas, alunos e alunas, em torno de pautas relacionadas ao respeito sobre seus corpos como sujeitos de ação, a luta por não precarização do ensino básico e gratuito em apoio aos professores, e principalmente, mais investimentos em educação pública de qualidade. Este momento também possibilitou o diálogo mais efetivo e cotidiano sobre questões relacionadas a gênero, sexualidade e diversidade.

Segundo Fernando Seffner (2016; 2016) em seus textos sobre as ocupações das escolas públicas em Porto Alegre, as temáticas sobre questões das mulheres, machismo, lgbtqfobia, entre outras, eram reivindicações dos alunos e alunas das escolas, que necessitavam publicizar nesses espaços debates tão abafados em sala de aula sob o olhar de movimentos retrógrados como Escola sem Partido e Ideologia de Gênero. Brechas potentes que perfuram as paredes conservadoras das escolas e ganham espaço, existindo e resistindo, ao tornar possíveis e visíveis pesquisas e estudos sobre docentes não-heteronormativos em Escolas. Investigações, como as de Marina Reidel “A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira” defendida na UFRGS em 2014, e de Megg Rayara Gomes “O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação” defendida na UFPR em 2017, que não só estudam o cotidiano pedagógico resistente de professoras trans, travestis e bichas pretas, mas também vivem à docência e produzem conhecimentos a partir do lugar de corporalidades transdesviantes.

Quando ao colocar minhas lentes lesbodecoloniais, uma das questões que me atravessa tem relação com o que as teorias decoloniais já vêm questionando sobre processos de formação de cidadania na temporalidade da colonialidade. A escola nos países subalternizados tem o intuito – discursivo – de formação de cidadãos, porém - resgatando a herança colonial - pessoas escravizadas no pós-abolição e populações precariamente vulnerabilizadas não frequentavam este espaço, destinado somente às elites brancas. A denúncia contínua dos movimentos negros e indígenas ao não acesso de cidadania e não reconhecimento da mesma, possibilitaram a compreensão desigual dos processos de formação de sujeitos nos espaços de colonialidade. Entendendo que ainda há resquícios visíveis destes processos violentos de negação à educação da grande maioria da população racializada e pobre no Brasil, nos últimos anos os governos progressistas - mais especificamente no pós-constituente de 1988 - geraram aberturas e alguns avanços nesta cicatriz.

Com a obrigatoriedade do ensino básico, crianças e jovens iniciaram longos períodos dentro da instituição Escola, muitas vezes ficando mais tempo nos muros escolares do que em casa. Este processo de reconhecimento educacional da população expandiu o acesso a ela, mesmo que inserido em uma série de obrigatoriedades, punições, normatizações e, muitas

vezes, evasões. É desta obrigatoriedade que as instituições escolares do país iniciam um processo de diversificação do seu alunato, refletindo disputas mais complexas entre os sujeitos, tensionando e problematizando saberes, imposições, acordos, regras, a partir de seus corpos e saberes racializados, sexualizados, generificados. Disputas que constroem brechas para questionar a heteronormatividade colonizadora. Compreendendo, dentro dessas disputas, as diferenças existentes entre escolas públicas, evidenciando onde são localizadas (centrais ou periféricas), o número de alunos e seus atravessamentos (de raça, classe, religiosidade, gênero, sexualidade, geração) a estrutura que a comporta (se é uma escola grande, média, ou pequena), o número de professores, funcionários, técnicos envolvidos; se são escolas de ensino fundamental, médio ou as duas; municipais, estaduais ou federais, e uma série de marcadores que complexificam as relações entre os sujeitos.

Dito isto, é dentro destas conflitualidades que me interessa analisar os processos de resistência e saberes cotidianos de corporalidades desviantes e desobedientes em uma escola pública central da cidade de Porto Alegre, a partir das teóricas lesbodecoloniais e das feministas negras brasileiras e seus aportes sobre corporalidades na colonialidade. Conjuntamente com o auxílio das proposições de Guacira Lopes Louro sobre práticas de resistência “queer” ou não-heteronormativas dentro do espaço escolar, entendendo a diversidade de sujeitos que desestabilizam constantemente a norma e suas recitações.

Metodologicamente apoiada nas ferramentas da etnografia (melhor desenvolvidas no corpo do projeto) enquanto observadora que observa mas que também é observada, que penetra mas também se deixa tocar, relacionar, duvidar. Dilatando a lógica essencialista de sujeito/objeto, quem analisa/e quem é analisado. Lógica esta já duramente criticada pelos estudos feministas e decoloniais, que denunciam os saberes de uma academia que suga de seus “objetos de análise” informações abstratas e as transforma em verdades inquestionáveis.

Desta forma anulando, muitas vezes, uma série de agências e conhecimentos não visibilizados enquanto legítimos de método, técnica e validação pela norma. *Quem tem poder de ser sujeito? Quem não tem escolha além de ser objeto de alguém?* Muitas vezes nossas narrativas são contadas a partir da voz do outro, aqui já denunciadas pela voz do norte global, porém quando o colonialismo é interno, e as vozes que tentamos visibilizar são as mesmas que não ouvimos? É a partir dessas problemáticas que venho continuamente praticando a descolonização da minha escrita, das minhas ações, do meu cotidiano enquanto acadêmica. Praticando exercícios do *lugar de fala*, como vêm nos interceptando Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo e tantas outras dentro dos espaços acadêmicos.

O que se entende por conhecimento e a partir de quem? Quebrar a lógica eurocêntrica de saber faz parte da pretensão de descolonizarmos nossas epistemologias tão engessadas, e acredito que evidenciando – entre trocas respeitadas e afetadas - saberes, práticas, técnicas de resistências de sujeitos não-heteronormativos no ambiente escolar, de forma a quebrar a lógica pretenciosa de sujeito/objeto, podemos exercitar e possibilitar a emergência de novas epistemologias que contribuam para processos educacionais mais democráticos, e principalmente, para desembranquecer e descolonizar nossas práticas enquanto pesquisadoras/res.

## 2. 1 - DE QUE FIOS SÃO TECIDOS MEUS OLHOS FRONTEIRIÇOS?

Antes de adentrar mais especificamente no corpo do trabalho e suas derivações, anseio em me localizar, anunciar a mão que digita e organiza estas ideias. Aprendi com as feministas negras e indígenas, mas principalmente com a minha avó, a dizer quem sou antes que alguém diga por mim.

Localizo-me a partir do lugar de fronteira, deste lugar/espço/tempo dinâmico, movediço, contrabandeado e *dobble lengua*. Nasci e cresci em Aceguá, do Guarani esquecido significa “Terra do Descanso Eterno”. Vivenciei desde cedo a nacionalidade bifurcada, *dobble chapa*, brasileira e uruguaia. Assim como Aceguá, minha *dobble lengua* não tem divisa, mas existe dentro de uma fronteira. Aceguá é uma linha imaginária desenhada nos mapas, globos e burocracias estatais, mas para nós *del pueblo* esta divisão não existe enquanto limite, fim, controle, mas o contrário, é expansão do limite, dinâmicas ramificadas, fios que se desnacionalizam e voltam a nacionalizar-se dependendo de *quem vê, como vê e como quer ser visto*. Fronteira é resistência, é adaptação, desvio, estratégia, contrabando de mercadorias, corpos, ideias, fluxos. A linguagem de Aceguá é uma derivação do sincretismo linguístico entre Português e Espanhol, desta forma criando uma *lengua nueva*, um código único: o portunhol de fronteira, língua selvagem, segundo as teorizações de Gloria Anzaldúa.

Aceguá paira entre o esquecimento, lojas de *Free Shop* - hoje base dos empregos que sustentam muitas famílias -, uma escola pública de cada nacionalidade, Receita Federal e Aduana alfandegária para ratificar os limites e, é claro, o contrabando clandestino entre as fronteiras. Com uma população urbana brasileira de mais ou menos 4.000 pessoas<sup>20</sup> e uruguaia

---

<sup>20</sup>Censo de 2017, acesso em : <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/acegua/panorama> dia 25/07/2018 às 22h:00min.

de 1.686 habitantes<sup>21</sup>, Aceguá ramifica suas ruas/casas/armazéns em cabos que se conectam independente se dos lados brasileiros da linha ou dos lados uruguaios da mesma, possibilitando o tráfego/tráfico de informações, corporalidades, mercadorias. Costuma-se dizer que todos *en el pueblo somos quileros* (contrabandistas), pois as linhas demarcatórias passam por cima dos nossos corpos, recortando segmentos que não se recortam, criando limites onde criam-se fluxo. Compramos, moramos, casamos, vivemos em contínuo transpassar do Brasil (em cima do morro de Aceguá) ao Uruguai (embaixo do morro de Aceguá) e vice-versa.

Fui alfabetizada até a sexta série na Escola Uruguiaia<sup>22</sup>, rodeada de *maestras, actos al himno nacional y a Artigas y tunicas*<sup>23</sup>. Este ambiente, com certeza, foi de podagens afiadas e disciplinamentos à minha língua selvagem. Tanto eu quanto meus colegas aceguenses raramente tínhamos *maestras* ou *maestros del pueblo*. Elas/eles vinham de Melo, capital do departamento de Cerro Largo – UY. Através de rigorosos castigos, punições e muitas vezes humilhações públicas na sala de aula, nos obrigavam a falar e escrever um espanhol correto, alegando que não estávamos em casa ou no Brasil para falar português. Porém este espaço pedagógico nos possibilitava aprendizagens e driblagens de uma linguagem formal, sendo os intervalos, banheiros, brincadeiras momentos de exercitar nossas *dobles lenguas*, bifurcadas, soterradas, e constantemente corrigidas pelo bastião da nacionalidade única.

Como forma de exemplificar a complexidade e a disputa nacional escolar das corporalidades de fronteira e suas dinâmicas situadas, em uma palestra sobre escolaridade fronteiriça – que presenciei na universidade há uns quatro anos atrás – falava-se exatamente sobre a miscelânea produzida através das nacionalizações bifurcadas. Uma criança brasileira que estudava em uma escola uruguiaia foi interceptada por perguntas da professora referente às bandeiras nacionais do Brasil e do Uruguai. A resposta da criança ao apontar para a bandeira brasileira foi: esta é a bandeira do meu país. A professora, espantada talvez com o pouco patriotismo ensinado nas escolas de fronteira, perguntou sobre a outra bandeira e o que ela significava para a menina. A resposta veio orgânica e sem nenhum constrangimento: esta é a bandeira da escola. Este exemplo demonstra a incongruência das linhas que recortam e dividem nossas experiências de fronteira, para a menina – de família brasileira – a bandeira de seu país era relacionada às vivências que tinha no lado brasileiro da linha limitadora; e a outra

---

21 Censo de 2011, acesso em: <http://otu.opp.gub.uy/perfiles/pdfmun?mun=403> dia 30/07/2018 às 19h:28min.

22 Escuela de Tiempo Completo General Frutuoso Rivera, número 74. Aceguá, Melo - Cerro Largo - UY.

23 Uniforme obrigatório nas escolas públicas do Uruguai.

bandeira, para ela, nada mais era do que a mesma que via cotidianamente na escola onde estudava.

Das muitas memórias, afetos, lembranças que quis embranquecer, esquecer, desfronteirizar, apagar do meu corpo, acredito que os processos de racialização que carreguei desde criança são os que mais me perturbam quando volto *al pueblo*. De uma família extensa de muitas pessoas brancas (família aqui são todas as pessoas que me criaram e viviam comigo) meu pai e eu somos os únicos de pele mais escura. Sempre fui chamada de *negrita/ enbacurada*<sup>24</sup> pelas pessoas *del pueblo*, e até vir morar com meus pais em Porto Alegre, nunca tinha me percebido enquanto branca. Meu sonho, desde criança, era ser loira, que nem minhas primas e minha irmã, e apoiada nesta imagem de beleza, muitas vezes não queria brincar na rua, ou em lugares de muito sol, com a ideia de que ficaria mais escura. Quando tive contato com as teorizações de Gloria Anzaldúa sobre consciência mestiça e corpo fronteiriço na universidade, foi que compreendi muitas memórias que quis silenciar, e pude dar sustento a complexidade do *não-lugar* que alguns corpos habitam em relação a geografia que estão localizados. Deste leque de leituras afetadas pelos marcadores de raça, classe e gênero também entendi meu lugar de privilégio e benefício dentro da sociedade branca, pois exceto minha vivência de infância com os processos de racialização cotidianos dentro de um povoado fronteiriço, pequeno e precário, vivo em uma corporalidade de mulher, cisgênera, universitária e inegavelmente lida enquanto branca.

Quero frisar aqui que de forma alguma me considero negra ou indígena, atingida pelo racismo estrutural que afeta a sociedade brasileira de forma violenta e segregadora mascarada através do Mito da Democracia Racial. A questão é visibilizar o quanto o branqueamento como política de ascensão e aceitação social, de alguma forma me afetou em processos de racialização negativo, e assim, pontualmente construíram minha infância. Compreendendo a questão das racializações a partir das experiências de fronteira, e de como operam de maneiras outras, por meio de outros mecanismos geográficos de exclusão. Sem deixar de ressaltar que a partir do olhar branco e branqueador positiva-se racismo e racializações sobre corpos não-brancos de formas diferentes, gerando violências diferentes dos dois lados da linha fronteiriça. Porém é inegável ao branqueamento e a branquidade como instituição violenta e racista sobre a questão do colorismo. Quanto mais escuro o tom da pele e quanto mais traços fenótipos negros ou indígenas o sujeito carrega, mais o racismo e a violência da branquidade vão operar sobre este corpo, demonstrando a complexidade dos processos de racialização e como eles expandem, dilatam e retraem-se dependendo da geografia que o sujeito está localizado. Desta

---

<sup>24</sup> *Basura* em espanhol: lixo. *Enbasurada* adjetivo informal. Alguém que provém do lixo.



forma denunciando processos de continuidade da colonização no que chamamos colonialidade/modernidade, visibilizando os mecanismos que sustentam e beneficiam os corpos brancos vivos em detrimento dos corpos negros/indígenas mortos ou encarcerados.

Este trilhar selecionado pelas memórias de infância em Aceguá, possibilitam a construção de quem vos fala, entendendo que as lentes decoloniais já passavam por meus olhos antes mesmo de que eu pudesse absorver e compreender leituras e textos. Que os ensinamentos e saberes oriundos das táticas de resistência e sobrevivência fronteiriços cotidianamente exercidos pelos indivíduos *del pueblo*, contrabandearam minhas visões e entendimentos sobre o mundo, antes mesmo de existir em mim uma consciência sobre estas ações. Friso que a importância de compreender a dinâmica das corporalidades de fronteira e seus aprendizados enquanto bases teoricamente potentes, me auxiliam a ter olhos mais ramificados, entrecruzados e dilatados sobre corporalidades que não obedecem limites, sejam estes nacionais ou heteronormativos. Apoiada nas teorizações de Gloria Anzaldúa e outras feministas *chicanas* que pensam o corpo desde a fronteira, ampliando este conceito para outros atravessamentos categóricos que permeiam as corporalidades (raça, gênero, sexualidade, geração, religiosidade), costurando fios que ligam e tecem os sujeitos e seus conflitos internos de viverem na fronteira de suas próprias corporalidades. Fronteira esta que dilata, expande-se, ramifica-se, tensiona-se, e atravessa as fronteiras da própria fronteira.

Situando minha sexualidade enquanto não-heteronormativa, baseada na categoria estratégica e não-essencialista de *Sapatão*<sup>25</sup>; com minha vivência fronteiriça e binacional, apesar de nos últimos anos habitar o lugar de privilégio acadêmico produtor de conhecimentos legítimos; embranquecer e ser beneficiada pelos privilégios da branquidade, escrevo com o intuito político da descolonização dos saberes, por práticas, afetos e mundos antirracistas, antixenofóbicos, antitransfóbicos, antilésbofóbicos, antixenofóbicos, anticolonialistas. Ou seja, por redes de existência, resistência e sobrevivência mais plurais e democráticas.

## 2. 2- VIVÊNCIAS ESCOLARIZADAS: ALUNA-URUGUAIA; ALUNA-TEATRO; E ALUNA-POP-FOCADA.

---

<sup>25</sup>Coloco-me como Sapatão pois entendo que não é uma categoria identificatória essencializadora nem pré-discursiva. Encontro nela um espaço localizado, político e estrategicamente subversivo

Para consolidar minha aliança política, teórica e metodológica com os alunos - que embasam a utilização do conceito de escrituras na produção das fabulações - coloco-me enquanto corpo-aluna-pesquisadora. Entendendo que meus processos como ex-aluna de escola pública de Sapucaia do Sul, conjuntamente com a permanência enquanto *sujeita-ocupante* durante as ocupações das escolas de 2016, e meu vínculo de vida em espaços não-institucionalizados onde circulam e socializam muitos adolescentes e jovens de Porto Alegre, como o exemplo, os *Slams*<sup>26</sup>, as batalhas de Rap, Bailes funks, *Rolezinhos* na João Alfredo. Encontros que materialmente constroem à sujeita que escreve, seus desejos e subjetivações que sob algum aspecto, nesses espaços-tempos, tende a não tornar narrável e nem analisável. Ou seja, para me fazer transparente: são espaços onde existo e vivo além das institucionalizações do pensar acadêmico.

Por vezes a temporalidade que mede o fim de um ciclo e o início de outro expande-se e entrecorta-se em memórias, lembranças e sentimentos, originando uma reconstrução político-seletiva do que nos afeta. Faz tempo que deixei de ser aluna da educação básica. Ex aluna é a condição atual. Ainda aluna, porém de uma instituição de ensino superior, na condição de pós-graduanda, em uma universidade pública de excelência. A ex aluna da escola estadual Vila Prado - localizada em um dos bairros mais violentos de Sapucaia do Sul - certamente orgulharia-se de onde chegaríamos, quando no final do terceiro ano do ensino médio, descobrimos o que era uma universidade pública e que ela era de graça!

Para traçar a linha das minhas vivências situadas como corpo escolarizado em escola pública, retomando lembranças através de fotos do Orkut<sup>27</sup>, trocas de mensagens com meus ex colegas por redes online, passando por uma visita recente à escola durante a ocupação das escolas de 2016, onde tive a alegria de passar novamente pelo portão azul que nos prendia entre a saída e a entrada da escola. Tive o prazer de driblar o tempo-espaço que impõe a maioria dos corpos concluintes do ensino básico o não retorno aos espaços escolares que os constituíram enquanto sujeitos. Reencontrei as salas de aulas, pavilhões, bancos, árvores, paredes e fissuras que subjetivaram meu corpo enquanto aluna. Momento este onde estava acompanhada por discentes que (re)organizavam a escola de um jeito que eles compusessem *com* e não só participassem *na* instituição de forma secundária, obedecendo burocracias e regulamentos. Os alunos-sujeitos-potência que conheci nas ocupações protagonizaram suas vozes e reivindicaram a escola enquanto espaço deles e para eles, desta forma, tendo total

---

<sup>26</sup>Batalha de poesia rimada. Toma proporção no Brasil em 2008. Acesse: < <https://www.facebook.com/POETRYSLAMBRASIL/>> .

<sup>27</sup> Rede social muito utilizada no Brasil entre 2004 e 2014, quando foi desativada.

direito e poder de proporem novas abordagens de ensino-aprendizagem, ensino-socialização, ensino-conhecimento. A lógica saber-professor, como único vetor de conhecimentos e verdades, há tempos vinha sendo tensionada em cada corredor, aparelho celular e conversas no recreio, finalmente chegava ao seu estopim: os alunos queriam falar - e mais - ocupar a escola com suas ideias e saberes.

Partindo destes arranjos memorialísticos proponho aqui traçar algumas situações onde os corredores, recreios, aulas de educação física, festas juninas, bibliotecas e outros espaços escolarizados, me proporcionaram a construção de uma sujeita-aluna com as especificidades de uma escola pública do estado. Especificidades estas que posso aproximar em partes - de forma não-hegemonizadora - com algumas vivências compartilhadas por alunos e alunas durante minha observação e construção do diário de campo nos momentos do recreio. Desta forma, facilitando afinidades e possibilitando a aliança aluna-pesquisadora e alunos-interlocutores, ou simplesmente: Hariagi-Tiago, Hariagi-Raquel, Hariagi-Larissa, Hariagi-Clara<sup>28</sup> etc. Aliança está destacada no campo da amizade, parceria, troca de afetos, em contraposição a uma relação fria, burocratizada e hierarquizada entre pesquisador e sujeito observado.

Acredito ser importante destacar que apesar do meu corpo-jovem-tatuado, que é afetado e se deixa afetar pelas culturas juvenis e sexualidades ciborgues, sou parte integrante da engrenagem universitária enquanto pesquisadora, produtora de conhecimentos legitimados. Visibilizar outras formas de capturar as realidades juvenis escolarizadas colocando-as enquanto estratégias de existências que geram conhecimentos potentes; criar vínculos extraescolares que traçam o limiar das trocas, segredos, festas e dores, não me exime de estar politicamente em um espaço de poder, produzindo conhecimento sobre as corporalidades que dialogam comigo. Ou seja, esta aliança real de amizade carrega o peso ético de dizer que: apesar das proximidades - reencontrando a aluna de escola pública que fragmentou-se nas temporalidades do corpo - parto do lugar de poder de *sujeita* que pesquisa, captura, analisa e transforma em narrativa inteligível dores, lágrimas, risadas, suores... vidas.

Sendo assim acredito que a diferença chave que a perspectiva feminista decolonial proporciona esteja mais relacionada às intenções políticas de etnografar a si mesmo, ao locus de poder/dominação a partir das palavras que autorizamos e engessamos enquanto categorias estanques de validação. Nos possibilita a reorganização e desterritorialização de lógicas analíticas e pressupostos carregados com o peso da ciência moderna colonialista que subjuga o *outro* ao poder racional do *eu*. A decolonialidade me diz: “outros *eus* mais poderosos que tu

---

28 Nomes fictícios.

te chamam de *outro*”. E me faz refletir: “A quantos corpos tu chamas de *outros*?” Acredito na constância da alteridade na diferença. Ela não é o erro na produção de si, mas talvez a presença narcísica do *eu* sem pensar que somos *outros* de outros *eus*. A dificuldade está em reconhecer que o *eu* só existe a partir de um *tu* que potencialmente me constrói, me lê, me faz *sujeita* (BUTLER, 2015). Dito isto compreendo que as lentes decoloniais me ajudam a tensionar a premissa da antropologia clássica *pesquisador x objeto*, ou, *eu x outro*. Fazendo-me reencontrar os *eus* que são *outros*, e principalmente, que os *outros* têm nomes, sobrenomes, desejos e produzem saberes.

Sistematizo aqui algumas situações, cenas, segredos, cochichos que foram, em alguma medida, disparadores de lembranças onde atravessamentos de sexualidade, raça, classe, religiosidade, nacionalidade, gênero teciam meu cotidiano escolar. Mesmo que na época esses aspectos não fossem lidos de maneira conscientemente política por este corpo que escreve e que agora, ao olhar o passado, relembra e cria sentidos a aspectos de uma trajetória esquecida.

Destaco três ciclos da produção *eu-aluna* durante o final do fundamental - da sétima série às duas oitavas - e o período de ensino médio, caracterizados nos arquétipos: *aluna-uruguaia*; *aluna-teatro*; e *aluna-pop-focada*. Sendo a primeira fase ligada ao isolamento, práticas xenofóbicas e ridicularização pela língua; a segunda constrói-se da fragmentação da primeira após minha entrada em grupos de teatros, popularidade e a reprovação do ano letivo; a última fase, creio eu, ser uma integração dos resquícios da popularidade adquiridos na fase anterior com aspectos de produção intelectual de si, derivados da fase de repetência. Esta última me acompanha até hoje: “zoeira, porém foco!”

Destas três fases constituidores de mim, friso os momentos fora da sala de aula como produção desta auto-narrativa: recreios, banheiros, refeitórios, entradas e saídas, festas e comemorações da escola. Evidenciando aspectos como: grupos de afinidade, descobertas das sexualidades, envolvimento amorosos, confabulações de banheiro, (des)alianças com professores e fiscalização escolar, produção estética de si, entre outros que tomarão forma dentro da narrativa.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Vila Prado, localiza-se no bairro Piratini e agrega alunos, na sua grande maioria, dos bairros próximos: Cohab, Blocos e Cantão. Rodeada fisicamente pelo SENAI, a escola também contempla alunos que vêm de bairros distantes - região metropolitana - para a realização do ensino básico nas proximidades do curso técnico. Comporta todo o ensino básico: educação infantil, fundamental e médio. No

período cronológico onde a narrativa se insere, de 2005 a 2010, acredito esta instituição vincular mais de 600 alunos entre os turnos da manhã e da tarde.

Uma grande parte dos alunos da escola Vila Prado, os “vileiros” - como costumavam nos chamar - mantinham uma rixa de bondes com outra grande escola estadual próxima, o Ruben Dario. Os “guris do taurus” - como eles identificavam-se - e “os guris do piratini e do cantão”, formavam, conjuntamente, mais ou menos 100 jovens adolescentes que tinham de 14 a 20 anos. A disputa pelos territórios de tráfico de drogas e pelas poder das gangues levou muitos amigos à morte ou ao encarceramento.

Minha entrada na escola aconteceu em 2005, durante a sétima série, quando recém-chegada de Aceguá mal sabia falar português-oficial. Convivia somente com meus pais e minha irmã no bar onde eles trabalhavam 24h por dia. Friso o 24h por dia, porque no início da nossa mudança para Sapucaia do Sul, dormíamos no bar, em uns colchonetes, pois não havia dinheiro suficiente para o aluguel de dois imóveis. Sendo assim, minha rotina resumia-se a escola, lanches e homens bêbados.

Na fase *aluna-uruguaia* eu detestava ir à escola e tinha pânico de interagir com meus colegas. Vinda do interior e de uma cidade fronteira, falar tornou-me risível e alvo constante de piadas xenofóbicas. A questão da linguagem e a dificuldade de comunicação eram pontos-chave do meu desagrado com o espaço escolar, pois as poucas palavras que saiam da minha boca eram quase incompreensíveis aos meus colegas, que usavam disso para me humilhar. Por este motivo lugares de exposição e socialização - como o recreio, refeitória e banheiro - eram os piores lugar de toda a escola. Na verdade, só me sentia bem sentada no micro-espaço da minha classe, na sala de aula, olhando para o quadro. Neste lugar seguro ninguém falava comigo.

Desta fase vou destacar duas cenas: uma referente ao isolamento pela minha condição de estrangeira, e a outra - que tem interferência direta da primeira - relacionada à produção estética de si enquanto corpo indesejável, que almeja não ser visto. Ambas situações fazem parte do agonizante ciclo de um ano (sétima série e início da oitava) onde, aos poucos, fui abandonando o arquétipo de *aluna-uruguaia*.

Meu primeiro dia de aula foi assim: tensão, medo, agonia e vergonha de ir a uma escola na “cidade grande”. Coloquei a roupa mais feia - não por desleixo, mas porque era a que tinha: uma calça jeans azul, uma camiseta, tênis e um casaco de moletom verde água. Esta roupa iria me acompanhar diariamente por todo o ciclo da *aluna-uruguaia*. Destaco o casaco de moletom verde água, ele é a chave das minhas memórias sobre este período. Em certo momento, inclusive, tudo se confunde: será que conscientemente eu pensava em colocá-lo

todos os dias para que ninguém me notasse, já que ele era feio e velho? Ou, sem muitas condições de adquirir roupas novas - como as “gurias da cidade” - vestia sem intencionalidade o que me era destinado pelo guarda-roupas? Creio que as duas possibilidades se misturam, e o fazer-me estranha e invisível era assegurado pelo casaco de moletom verde água: meu porto seguro.

Retomando o primeiro dia: Catarina<sup>29</sup> era vizinha da tia da minha mãe e nos conhecíamos desde pequenas, quando minha mãe e eu vínhamos visitar a Tia Neldema em Sapucaia do Sul. Conhecendo a Catarina, me colocaram na mesma turma dela, pois éramos “amigas”. Descobri nesse mesmo dia que a Catarina, na verdade, já tinha organizado durante o período de entrada o “deboche” para o recreio. Este ato consistia em me colocar no meio de uma grande roda e me forçar a falar espanhol. Se eu não falasse, todos começavam a jogar pedrinhas e me empurrar. Isso foi no primeiro dia, mas iria acontecer muitas vezes durante aquele ano.

Após o recreio vieram as piadas na sala de aula sobre meu nome: “Hariagi? É isso mesmo ou tu inventou?”. Acompanhavam risadas, deboches, ironias. Eu não respondia nada. Responder era falar. Falar era errado, estranho, e principalmente, vergonhoso. As táticas de crueldade desenvolvidas pelos meus colegas originaram dores específicas a mim, e a minha condição. Não são dores estruturais como o racismo, a lgbtfobia ou machismo - mesmo entendendo que os aspectos de ser mulher, não-branca (mas lida dentro dos códigos da branquidade), sapatão, urubrasileira, atravessam questões mais solidificadas em violências institucionais. As práticas xenofóbicas que sofria não tinham a ver com um grupo específico, nem com minha cor ou religiosidade, e muito menos com a imposição de “voltar para o meu país” - geralmente destinados a pessoas fixadas nas categorias subalternizadas de: imigrantes ou terroristas. Minhas dores davam-se mais no campo do “jeito de falar estranho”, do “exótico”, do “interessante” - relacionado a “los hermanos argentinos”, ou aos aspectos positivos da herança europeia, que o Uruguai tanto se orgulha.

O esforço durante o ano era falar o essencial, locomovendo-me o necessário para ir e vir da escola. Sempre acompanhada do meu casaco de moletom verde água, escondendo-me entre os silêncios de um recreio barulhento e constrangedor. Quinze minutos que duravam uma eternidade. Mas aos poucos fui desenvolvendo formas de invisibilidade consistentes, pois “meu jeito de falar” já não era mais interessante aos meus colegas. Assim, isolava-me atrás da escola, ou perto da sala de aula. Encontrava táticas de ir ao banheiro em momentos vazios,

---

29 Nome fictício.

pois a reação das meninas ao me ver pairava entre a repulsa sobre a minha possível sexualidade, e a indiferença completa. Ser desejável ou desejanete não era algo que eu pensava.

A outra cena que fortalece as lembranças e compila a fase *aluna-uruguaia* - já em processo de transição para a *aluna-teatro* -, aconteceu no dia do meu aniversário de 13 anos. Ao acordar cedo para aula, início o dia reclamando internamente do absurdo que era ir a um lugar que eu detestava no dia do meu aniversário. Pensei estratégias: poderia faltar ou fingir que tinha ido a escola, mas que não havia aula, justamente, naquele glorioso dia. Pois bem, na nova casa que morávamos - longe do bar - havia, no lado de fora, uma casinha-depósito. Lá minha mãe empilhava móveis e “cacarecos” sem utilidade imediata. Criei coragem comigo mesma e decidi: vou ficar o dia todo no depósito. Como meus pais trabalhavam durante a madrugada, iriam dormir a manhã toda e nada de errado aconteceria com meu plano. Ledo engano!<sup>30</sup> Lá estava eu no depósito, com meu casaco verde água ao lado - pois aquele dia fazia calor, coisa que não me eximia de usá-lo na escola. De repente ouço um barulho na porta do depósito. Minha mãe acordara cedo para limpá-lo. Quando me viu, imediatamente me mandou ir para a escola: “*sem piu!*”. Com o susto do momento esqueci de pegar minha capa da invisibilidade. Resultado: cheguei na escola no meio do segundo período e sem meu casaco verde água. O mundo abria-se. Estava sendo duplamente visibilizada e exposta. Quando entrei na sala todos ficaram confusos ao me ver, como se eu fosse uma nova aluna. Tinha 13 anos e meu corpo denunciava que a adolescência era o período de crescimento e puberdade. Constrangida sentei, e de canto observei os olhares de espanto e desconfiança. Eu mais nervosa do que nunca: “*o que será que eles estão pensando de mim? Como eu poderia esquecer meu casaco?*”. Na hora da saída um dos meus colegas - que nunca havia falado comigo - me disse sem rodeios: “*Até que tu é bem bonita sem aquele casaco*”. Em um misto de sensações estranhas, eu gostei de ter ouvido aquilo. Tomo esse dia e essa frase como algo positivo - pelo menos do meu ponto de vista atual sobre um eu do passado - que talvez tenha me feito questionar o uso excessivo daquele casaco. Tinha experimentado o gosto da visibilidade. A possibilidade de ser alguém desejável, atraente e possível de existir lá como as outras meninas. Não me desfiz do casaco verde água, mas aos poucos fui diminuindo sua utilidade - que não era somente de me esquentar. Lápis nos olhos, chapinhas para alisar a franja, brincos e pulseiras foram surgindo. Outra fase estava próxima.

A fase da *aluna-teatro*, como já diz o nome, tem muito da minha entrada em dois grupos: um na cidade de Esteio (Bah!) e o outro em Porto Alegre (Terreira da Tribo). Dois mundos diferentes que quebraram lógicas de funcionamento de um corpo-adolescente.

---

<sup>30</sup> Expressão muito utilizada pelo humorista negro Yuri Marçal.

Relacionado diretamente ao anarquismo, a Terreira da Tribo me aceitou em suas oficinas com 13 anos de idade. Aprendi palavras grandes e depois seus significados maiores ainda: socialismo, capitalismo, comunismo. Aos poucos estas palavras chegaram aos ouvidos dos meus professores em formas de questionamentos. Não andava mais me escondendo. Fazia questão de me expor, de expor o que eu pensava. Falar se tornou um hábito - e dentro da sala de aula a aluna-teatro não calava a boca. Gostava mais dos corredores, refeitório e o recreio se tornou a melhor parte. Burlava as regras de estar na sala para estar no pátio: “*Posso tomar água?*”, “*Posso ir ao banheiro?*”. Matar aula com frequência também era necessário. Finalmente eu era popular, e graças ao teatro. Ir à escola já não era um problema. Maquiagem, roupas *rala-bela/rala-moça/brasil-sul/dimattos*<sup>31</sup> e chapinha se tornaram a rotina que antecedia minha saída de casa. A aluna-teatro me trouxe muitos benefícios de convivência e sociabilidade, ao mesmo tempo que me trouxe o fardo de ser a aula-problema por falar demais durante as aulas. Eu já não me importava com as notas e provas. Assistir aula não era o que me fazia ir a escola, mas sim conversar, beijar, ficar de braços dados com minhas amigas nos corredores. Meu primeiro beijo foi hétero e dentro da sala durante a troca de períodos. Parecia um jogo de futebol a comemoração que o resto da turma fez. Risadas, chutes e socos nas classes davam sonoridade a estranha sensação do primeiro beijo. Depois só “desandou”: beijos com meninos, com meninas. O banheiro sempre foi o santuário sapatão: estávamos protegidas em um espaço que era nosso. Beijávamos meninas e gostávamos, mas nunca - dentro daquela escola - me posicionei positivamente em relação a este aspecto da sexualidade. Ninguém falava sobre, mas todos sabiam. Gays, lésbicas e bis existiam nos silêncios autorizados por nós.

O ano da *aluna-teatro* também foi o ano da minha repetência na oitava série. Reprovei em português. Rebobinando minha trajetória entendo que parte do “problema” que me fez perder o ano foi o fato de a língua portuguesa ainda ser um idioma distante da minha realidade de alfabetização. Verbo, sujeito, predicado foram coisas que tive contato pela primeira vez durante a sétima série. Talvez não justifique minha negligência perante as aulas, mas a reprovação deu-se justamente na matéria que eu mais tinha dificuldade. Culpabilizei-me. E mais, culpabilizei meus colegas por terem passado e eu por ter reprovado. Me recolhi ao ódio e ao desprezo. Novamente queria usar a capa, mas meu casaco verde água já não existia. Foi neste processo que valorizei a capa-emancipação através dos estudos. Precisava estudar para que fizesse sentido tudo que meus pais haviam feito por nós ao saírem daquela cidadezinha precarizada de fronteira. Do que eles ainda estavam fazendo.

---

31 Calças de suplex muito usada pelas adolescentes nos anos de 2005-2010.



O último arquétipo talvez seja o mais duradouro, representando uma parte extensa da minha trajetória escolar no ensino médio. A aluna-pop-focada era/é a aglutinação de temporalidades onde o meus eus escolheram juntar-se a uma condição matriz-fixa para recriar a si mesma, ou simplesmente, era o momento de maturar escolhas e possibilidades. Esta fase contempla três anos de contínua produção de mim; desde a criação dos avatares online do orkut e msn - que eram a extensão da escola em relação a nossa sociabilidade - (frisando a inexistências de celulares com aplicativos); passando por momentos longos na biblioteca da escola lendo romances e livros de história; até festas, rolezinhos no campo do SESI (Serviço Social da Indústria), feiras de ciências, e o trabalho de recepcionista - em uma escola de idiomas de Sapucaia do Sul - que eu mantinha no turno inverso das aulas. Todos esses momentos *liquidificadorizados* tornam-se redes possíveis de pensar em um eu-aluna.

Desta rede escolho duas fragmentadas cenas onde posso dar sustentação a aluna-pop-focada. A primeira relacionada ao desfile anual da Gata e Gato Prado, no qual participei por imposição dos meus colegas e ganhei o título de “Gata Pop” - baseado em uma votação secreta com todos os alunos da escola, manhã e tarde. A segunda paira sobre meus esforços para ser uma aluna inteligente, questionadora e “revolucionária”, a exemplo do meu então herói Ernesto Guevara de la Sierna - Che Guevara. Gostar de estudar era algo que me beneficiava, tanto na escola quanto em casa. Desta forma conseguia manter um núcleo de amizades variado por ser “diferente e inteligente”. Destaco especificamente o momento que ganhamos o prêmio da feira de ciências, minha colega e eu, onde apresentamos um trabalho sobre a importância do ensino superior e a existência de muitas universidades públicas.

O pop da *aluna-pop-focada* pode ser retirado de vários momentos os quais criei redes de afetos e popularidade, mas destaco o desfile de 2009 - quando eu estava no segundo ano do ensino médio - como marco consolidador, pois a partir desse ano, até os dias de hoje, sou chamada de “gata pop” por parte dos meu ex-colegas de escola.

O ano era 2009 e as caixas de som no recreio tocavam “I gotta feeling” do Black Eyed Peas. Minhas amigas e eu comíamos um salgado na frente do pavilhão principal, onde as meninas do grêmio colocavam músicas e comandavam o som. Entre pagodes, funks e pop, desenhava-se o tempo-movimento do recreio. Sabíamos que o desfile do final do ano estava próximo, mas ninguém da nossa turma queria desfilar. Uma das minhas amigas sugeriu que eu fosse. Neguei: “*Jura que eu vou fazer essa palhaçada de padrão de beleza aí.*” Ela rebateu: “*Mais por isso mesmo! Fiquei sabendo que a roupa do desfile é uma que tem a ver com a personalidade de cada um. Sério, só tu tem personalidade nessa escola, mano*”. Rimos. Outra “*Sim, a mina tatuada da escola. é óbvio que tu vai ganhar. Nem vai por ganhar, vai por*

*deixar essas mina no chinelo*”. Fim do recreio. Sala de aula. Alguma matéria que não lembro iniciara. Intervenção do grêmio estudantil. “*Aqui estão as fichas de inscrição de quem quer participar do desfile. Tem que ser um menino e uma menina de cada turma. Quem vai?*”. Votação unânime para que eu fosse. “*Tá, pode ser!*”. Não tinha que fazer nada específico, só no dia do desfile ir com a roupa que definisse teu estilo. “*Ok, simples*”, pensei eu. O processo de seleção dava-se por critérios de beleza indicados pelo júri no dia do desfile e também por votação secreta dos alunos da escola. Resumo: desfilei com all star e vestido em contrapartida do resto das meninas de salto alto e vestido de festa. Ao anunciarem os vencedores, perdi. Era óbvio a que tipo beleza era destinado aquele prêmio. Fiquei tranquila curtindo o resto da festa. Uma mão me puxa levando-me para o banheiro. Eram duas amigas *sapatão* que faziam parte do grêmio: “*Oh meu, quem ganhou foi tu. Tá aqui na ficha da eleição da escola. Tu não ganhou aqui no desfile mas ganhou na eleição. Esse prêmio tá errado*”. Fiquei embasbacada. Elas sugeriram que ali não fariam nada, mas na segunda-feira, na escola, arranjariam uma solenidade de desculpas. Quis fazer uma mini-barraco, mas sei lá, não valia a pena. Segunda-feira desligaram o som da MC Perla durante o recreio e me chamaram pelo microfone entregando-me uma faixa escrita: “*gata pop*” e uma caixa com presentes, que segundo elas, eram “*minha cara*”: uma camiseta do Che Guevara, uma caneca do Che Guevara, um chaveiro do Che Guevara.

A segunda situação - integrada a primeira - tem a ver com mecanismos de destaque por “*ser uma boa aluna*”. Os esforços para “*entender o conteúdo*” nunca me eximiram de ir mal em matemática e física, mas aos poucos compreendi que questionar e problematizar a partir das teorias chegaria próximo a um entendimento da sua aplicabilidade. Foi assim que me tornei uma grande fã de compreender e tensionar o *porquê* das coisas.

A feira de ciências da escola era sempre um lugar de inventar trabalhos relacionados às exatas ou ciências da natureza: vulcões, circuitos elétricos, a importância da água, etc. Das quatro vezes que quis participar levei assuntos que para mim eram interessantes - pelas trocas nas redes de teatro - e discutiam sobre as humanidades e linguagens: ditadura militar; a bossa nova e MPB; as mulheres no mercado de trabalho - e o vencedor da feira de ciências de 2010: a importância do ensino superior e das universidades públicas. Ganhar esse prêmio significava reverberar o esforço na sala de aula e na biblioteca. Seria uma forma de me redimir com a minha eu repente do passado. Lembro quando a Jéssica veio com a ideia de falarmos “*sobre o nosso futuro no ensino superior*”, eu pensei comigo mesmo: “*que futuro? Eu até gosto de estudar mas não sei se meus pais vão ter condições de pagar!*” Mesmo assim aceitei a proposta e fomos pesquisar. Biblioteca, computadores, relatos dos professores.

Descobrimos muitas informações sobre ENEM, Prouni, vestibulares, UFRGS, UERGS, etc. Nesta rede de possibilidades “para o futuro” tínhamos um pouco de conhecimento sobre o ENEM. Sabíamos que era uma prova e que para nós - concluintes do ensino médio - era de graça. Mas pouco nos era passada essa informação dentro da escola. Acredito que nossos professores e direção, de alguma forma, não acreditavam na possibilidade de ingressarmos em uma universidade pública, ou que simplesmente ela não era do nosso interesse. Aspectos sobre a realidade de professores do estado precarizados e de uma escola marginalizada. Mesmo assim queríamos mostrar para nossos colegas que era possível acessar o ensino superior gratuito, e este desejo também foi nos permeando: “*Queria entrar na UFRGS*”, não pela ótima qualidade de ensino - que na época eu nem tinha conhecimento sobre - mas pela gratuidade de conseguir um diploma. Apresentamos o trabalho: mostramos uma tabela com todos os cursos oferecidos pela UFRGS; descrevemos as múltiplas formas de ingressar no ensino superior; destrinchamos os editais dos vestibulares, ou seja, criamos mecanismos de posituação do ensino superior gratuito, apresentando pela primeira vez - para muitos dos nossos colegas - uma possibilidade além dos sub trabalhos destinados a nós. Ganhamos a feira de ciências pois nosso trabalho realmente encantou e informou nossos colegas. Mas reconstruindo o passado, creio que a vitória permeie mais o campo do deslumbramento e afetamento em relação aos professores e membros da instituição escolar, que passaram a acreditar que nós deveríamos e poderíamos ingressar no ensino superior público e de qualidade.

Este trilhar pelos arquétipos *aluna-uruguaia*, *aluna-teatro* e *aluna-pop-focada* costurados com lembranças de cenas escolares nos momentos de recreios, festas, corredores e banheiros, desdobram e reconfiguram o que entendemos por espaço escolar a partir dos olhos-lembranças de uma aluna-pesquisadora. Olhar este que tende a enxergar situações, fissuras e complexidades que outras corporalidades *cegueiam*. Destaco aqui que este olhar não é melhor ou mais sofisticado, mas sim diferencial, situacional e deslocado em relação a algumas teorias etnográficas que hierarquizam os corpos de maneira a subjugar-los negativamente.

Mais do que frisar *de que olhos são tecidas estas linhas*, o intuito deste trecho vai além do apontamento de aproximações, evidencia os distanciamentos em relação a uma atual juventude que compõe o campo das observações, composta de: extensões corporais chamados celulares com acesso imediato e constante a Facebook, Instagram, Whatsapp, Tinder, etc; apropriação positiva do “empoderar-se” a partir do gênero, sexualidade, raça, religiosidade e classe; ligação por plataformas online e canais no youtube com movimentos sociais e aspectos de emancipação pela educação; e por fim, são produtos/produtores das ocupações das

escolas de 2016 - um dos eventos mais importantes de apropriação da escola pelos alunos e comunidade escolar. Fundamental para debater a atual situação do ensino básico e público no Brasil.

Agora iremos adentrar mais especificamente nas produções teóricas feministas decoloniais que me auxiliaram, a partir de novas lentes epistemológicas, compreender a complexidades das corporalidades analisadas em relação às experiências vividas na colonialidade/modernidade. Entendendo que as produções decoloniais, antes mesmo da conceitualização das interseccionalidades de Kimberlé Crenshaw (2012) e Judith Butler (2003), já trabalhavam com a ideia de relacionar marcadores da diferença de maneira não-essencializadora e nem natural, entendendo, que dependendo da situação e dos componentes estruturais, as opressões e os privilégios operam diferentemente sobre os sujeitos. A partir desta lógica, os feminismos decoloniais põem em xeque bases do feminismo hegemônico/branco/ocidental, e assim, reconstrói narrativas e tensiona epistemologias e ontologias ditas universais dentro das produções acadêmicas.

### 3 - "UMA OUTRA GALERA JÁ FALOU ISSO!" - FEMINISMOS DESCOLONIZADORES

#### 3.1 - LESBOFEMINISMO DECOLONIAL: QUESTÕES-CHAVE E O SISTEMA MODERNO/COLONIAL DE GÊNERO

O feminismo decolonial é um movimento teórico-metodológico de ação política, contra-hegemônico, abrangente, ramificado e em plena formação, amadurecimento e crescimento. Composto por pensadoras da América Latina e Caribe, ou preferencialmente, de Abya Yala, propõe-se antirracista e descolonizador. Aqui conduzido pelas lesbofeministas, intelectuais negras e caribenhas Ochy Curiel e Yuderkys Espinosa Miñoso, e teórica argentina, denominada *feminista de color* Maria Lugones, então criadora dos termos “feminismo decolonial” e “sistema moderno/colonial de gênero”.

As propostas centrais do feminismo decolonial baseiam-se em: revisitar, problematizar e expandir as teorizações e as propostas políticas feministas hegemônicas, inseridas dentro do

pressuposto universal branco, burguês, heterossexual, norte-global, a partir da emergência do legado intelectual das feministas negras, chicanas e sul-mundistas; visibilizar os processos de colonialidade/modernidade (econômica, social, subjetiva, racial, de gênero, sexual) e o epistemicídio, imposto desde o norte, sobre os conhecimentos, saberes e práticas do sul-global, expandindo conceitos chave das teorias da decolonialidade produzidas anteriormente; e principalmente, visibilizar e produzir outras linguagens, epistemologias e ontologias feministas sobre os sujeitos e suas práticas a partir de corporalidades *sulificadas*, evidenciando que as racializações e generificações são parte intrínseca da formação do projeto colonial, ou colonialidade/modernidade.

Teórica e metodologicamente este movimento consolida-se em duas perspectivas, sendo uma delas de resgate referencial as importantes produções do *Black Feminism* e o *Feminismo de color* norte-americanos e das feministas tercermundistas, constantemente invisibilizadas das rotas de citações e publicações do feminismo clássico, e de algumas teorias materialistas e pós-estruturalistas franceses, como por exemplo, as produções sobre sistema heterossexual. E outra auxiliada aos estudos da decolonialidade, evidenciando a colonialidade/modernidade ou projeto colonial - de Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Mignolo. Estudos estes que denunciam a permanência da dominação branca, cristã, e europeia/norte americana sobre as corporalidades, subjetividades, desejos, práticas e geografias derivadas das históricas intervenções coloniais.

O feminismo decolonial, pelas percepções de Espinosa - no texto *De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad* - exerceria a função dupla teórico-política de resgate à pensadoras negras e indígenas de Abya Yala, revisitando teorias feministas - principalmente ao que tange a categoria “mulher” e os processos de racialização, sexualização e subalternização:

(...) entendemos que o feminismo decolonial recolhe, revisa e dialoga com o pensamento e as produções que desenvolveram pensadoras, intelectuais, ativistas e lutadoras, feministas ou não, de descendência africana, indígena, mestiça popular, camponesa, imigrantes racializadas, assim como acadêmicas brancas comprometidas com a subalternidade em Abya Yala e no mundo. (ESPINOSA, 2012, p. 151)

E de denúncia e expansão da colonialidade, criando mecanismos para a inserção na disputa acadêmica de publicação e citação, mas também fora dela. Inventando e reconfigurando metodologias, conhecimentos, saberes, epistemologias descolonizadoras e antirracistas.

Estrategicamente criando alianças de sobrevivência com comunidades de mulheres fora da rede dos saberes legítimos:

a necessidade de um feminismo que se nutra dos aportes teóricos da análise da colonialidade e do racismo - não como fenômeno, mas como episteme intrínseca à modernidade e seus projetos libertadores. Um feminismo, então que seja cúmplice e alimente-se dos movimentos de comunidades autônomas que no continente efetivam processos de descolonização e restituição de genealogias perdidas, que apontam a possibilidade de outros significados da vida em comunidade e reorganizam os horizontes já conhecidos e estabelecidos universalmente. (ESPINOSA, 2012, p. 146)

Nesse mesmo trabalho, Espinosa, classifica e categoriza cinco linhas gerais que o feminismo decolonial pretende seguir como projeto de ação política e epistêmica, deixando transparecer que a sistematização é estratégica e organizativa, e não estabelece limites e muito menos regularidades sobre as produções e epistemologias decoloniais.

A primeira linha, FEMINISMO DECOLONIAL HERDEIRO DO FEMINISMO NEGRO E TERCERMUNDISTA. Como havia citado anteriormente, o presente feminismo reivindica-se herdeiro e revisor dos feminismos negros norte-americanos, *chicanos* e indígenas de Abya Yala, encabeçados por Angela Davis, bell hooks, Patricia Hills Collins, Audre Lorde, Gloria Andaluza, Cherrie Moraga, Silvia Rivera Cusicanqui, entre outras. Compreendendo o lugar de importância que ocupam estas autoras em relação aos dilatamentos produzidos sobre/desde o feminismo, tensionando categorias de mulher, gênero, lesbianidade, introduzindo percepções mais amplas e complexas sobre raça e racialização. Vozes soterradas, como as de Sojourner Truth<sup>32</sup>, que em contínuos processos de silenciamento, encabeçados pelo feminismo hegemônico, tiveram suas práticas e ações apagadas da história e genealogia do movimento, enquadrado e organizado em “Ondas”, trajetórias e conquistas emancipatórias de um exemplo universalizante de mulher: a branca, burguesa, heterossexual.

Recuperar o legado crítico das mulheres e feministas afrodescendentes e indígenas que desde a América Latina tem exposto o problema da sua invisibilidade e inferiorização dentro dos movimentos e dentro do próprio feminismo, iniciando um trabalho de revisão do papel e da importância que tiveram na realização e resistência de suas comunidades. (ESPINOSA, 2012, p 151)

---

32 “Sojourner Truth nasceu escrava em Nova Iorque, sob o nome de Isabella Van Wagenen, em 1797, foi tornada livre em 1787, em função da Northwest Ordinance, que aboliu a escravidão nos Territórios do Norte dos Estados Unidos (ao norte do rio Ohio). A escravidão nos Estados Unidos, entretanto, só foi abolida nacionalmente em 1865, após a sangrenta guerra entre os estados do Norte e do Sul, conhecida como Guerra da Secessão. Sojourner viveu alguns anos com um família Quaker, onde recebeu alguma educação formal. Tornou-se uma pregadora pentecostal, ativa abolicionista e defensora dos direitos das mulheres. Em 1843 mudou seu nome para Sojourner Truth (Peregrina da Verdade). Na ocasião do discurso já era uma pessoa notória e tinha 54 anos”. Acesso em : <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/> 25/07/2018 às 22h:29min.

A segunda linha, O FEMINISMO DECOLONIAL DENUNCIA A VIOLÊNCIA EPISTÊMICA. Situado por teorizações do sul-global, o feminismo decolonial tem como pretensão essencial a luta e a denúncia do epistemicídio da colonialidade/modernidade realizado desde o feminismo norte-global. Ancorado no eurocentrismo, na legitimação científica dos saberes - e no caso específico das teorias feminista, na hegemonização da categoria “mulher” -, o epistemicídio assassina a circulação e movimentação, de maneira ampla e democrática, de epistemologias oriundas de corporalidades contra-hegemônicas. A rede epistemicida guetiza as produções do sul em relação ao norte, mas ela também funciona de forma ramificada, exercendo mecanismos de branqueamento, higienização e validação dos saberes e conhecimentos dentro do próprio eixo sul-sul, desta forma, reconfigurando práticas do colonialismo interno de sabres.

A terceira linha, FEMINISMO DECOLONIAL CONTEMPLA A CRÍTICA DAS MULHERES AUTÔNOMAS LATINOAMERICANAS À DEPENDÊNCIA ECONÔMICA E AS RELAÇÕES NEOLIBERAIS. Esta parte do feminismo decolonial estabelece importância para os movimentos autônomos, iniciados institucionalmente na década de noventa, de mulheres em Abya Yala que lutam a partir de comunidades indígenas, camponesas, quilombolas, pela diminuição das intervenções empresariais multinacionais sob seus territórios/corpos. Comprometidas com o fim do capitalismo global e práticas neoliberais econômicas, as feministas autônomas, como por exemplo Julieta Paredes<sup>33</sup>, criam mecanismos e ferramentas de luta comunitárias através das concepções do feminismo. Denunciam a exploração, dominação do agro-capitalismo e ruralismo sob suas corporalidades, terras e decisões. O feminismo decolonial contempla a crítica dos feminismos autônomos a uma agenda feminista neoliberal, onde os recursos de empresas ditas comprometidas com a questão da mulher, são depositados em programas intervencionistas e neoliberais financiadores de disciplinamentos e controles sob as corporalidades não-urbanas do sul-global:

Como terceira linha genealógica, proponho pensar a corrente feminista autônoma latinoamericana (...) e suas denúncias a dependência política e econômica que introduzem as políticas de desenvolvimento nos países do terceiro mundo, assim como o processo de institucionalização e tecnocratização dos movimentos sociais que impõem uma agenda global de utilidade em relação aos interesses neocoloniais. (ESPINOSA, 2012, p. 151)

A quarta linha, FEMINISMO DECOLONIAL E A POSSIBILIDADE DE ABSORVER TEORIAS DO NORTE-GLOBAL COMPREENDENDO-AS COMO

---

33 PAREDES, Julieta, Comunidad Mujeres Creando. Hilando fino desde el feminismo comunitario. La Paz, Janeiro de 2012.

IMPORTANTES A PARTIR DO FILTRO GEOPOLÍTICO E SITUACIONAL. Imprevisível frisar que as teorias da decolonialidade assim como o feminismo decolonial não negam ou rechaçam as produções do norte-global, ao contrário, estabelecem diálogos proveitosos na utilização de ferramentas para pensar conceitos, métodos, técnicas e saberes. Segundo Espinosa, as recentes produções do feminismo decolonial tecem sobre corporalidades lésbicas e lesbianidade, e apoiam-se nas conceitualizações da lesbofeminista francesa Monique Wittig e da feminista lésbica norte americana Adrienne Rich, sobre sistema heterossexual enquanto regime político e sua compulsoriedade. Também retifica o uso relevante sobre as teorias decoloniais, das formulações desnaturalizadoras e desessencializantes do pós-estruturalismo francês; além das produções sobre tecnologia e performatividade de gênero, assim como “a crítica do feminismo pós-estruturalista ao essencialismo das categorias mulher e a política de identidade, seguem tendo certo nível de influência neste campo” (ESPINOSA, 2012, p. 152)

A quinta e última linha, FEMINISMO DECOLONIAL E A POSSIBILIDADE DE REVISÃO DAS PRÓPRIAS PRODUÇÕES TEÓRICAS LATINOAMERICANAS. Neste último tópico, Espinosa trabalha com a ideia de crítica às produções feitas no Sul ou por sujeitos do sul no Norte. Refere-se especificamente às teorias da decolonialidade e a crítica que Maria Lugones e Silvia Cusicanqui iniciaram à tríade da decolonialidade, Quijano, Dussel e Mignolo. Além das problematizações referentes às pesquisas da decolonialidade sob a suposta vanguarda desses três teóricos, as inquietações propostas por Lugones e as feministas decoloniais também referem-se ao lugar de poder - homem, branco, heterossexual - que ocupam nos centros de produção de conhecimentos do norte-global onde trabalham<sup>34</sup>. Espinosa também introduz a este tópico a continuidade de produções e conceitos que visam manter o aspecto histórico-colonizador, como a nomenclatura América Latina e a ideia de Descobrimento, e as derivações binárias de Europa e América, Metrópole e Colônia, sem historicizá-las ou quebrar a lógica de oprimido-opressor, desta forma, categorizando enquanto agentes e sujeitos históricos heróis ocidentalizados e europeizados:

Criticar esses aportes permite uma revisão das categorias de classificação social (raça, sexo, natureza-cultura, Europa-América, civilização-barbárie) como operação específica por meio da qual se produz e impõe modos de violência de um sistema de diferenças que justifica e naturaliza o sistema capitalista, heteropatriarcalista e racista que ergue a Europa como centro da civilização (ESPINOSA, 2012, p. 152)

Para Yuderksy Espinosa Minõso, estes seriam - em linhas gerais - tópicos importantes para a sistematização da ação político-teórica do feminismo decolonial, compreendendo que

---

<sup>34</sup> Exercem suas funções de docentes e pesquisadores em universidades do norte-global, exceto Dussel que após o exílio política durante a ditadura militar argentina mora e leciona no México.



este conceito abarca múltiplos entendimentos e disputas dentro da Abya Yala. Porém creio ser importante, para a compreensão do feminismo decolonial, adentrarmos mais na formulação e concepção do conceito de *sistema moderno/colonial de gênero*, encabeçados por Maria Lugones, inaugurando críticas à colonialidade de poder de Quijano e expandindo-a com a introdução das percepções de generificação da raça e racialização do gênero dentro da colonialidade/modernidade sob corporalidades não-brancas.

Maria Lugones nas suas produções sobre gênero, sexualidade e decolonialidade, formula o conceito de *sistema colonial/moderno de gênero*. Segundo a autora, este conceito deriva dos estudos da colonialidade de poder, organizado por Aníbal Quijano, e das produções feministas sobre gênero, desta forma, visibilizando os processos onde o gênero, heterossexualidade e a raça constituem-se junto a formação colonial, seja em corpos femininos racializados, ou em corpos masculinos racializados, ambos considerados não-humanos.

Aníbal Quijano sistematiza o conceito de colonialidade de poder, que vai dar base as produções sobre colonialidade de saber e do ser, pensadas por Enrique Dussel, Walter Dignolo, Nelson Maldonado-Torres. Segundo Lugones, Quijano defende que a colonialidade ou modernidade de poder são heranças dos processos econômicos, sociais, escravistas colonialistas, e permanecem atualmente enquanto um sistema estrutural que organiza e mantém o capitalismo global, o eurocentrismo e a ocidentalização. As relações do sistema da colonialidade/modernidade, se estabeleceram por meio de contínuas dominações, explorações, e disputas dos sujeitos sociais que compõem - o que Quijano denomina segundo Lugones - os quatro âmbitos básicos da existência humana: “sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e produtos” (QUIJANO, 2001-2002 IN LUGONES, 2008 p. 58) Quijano, introduz como base imprescindível para compreender as relações na colonialidade, a ideia de raça e sujeito racializado. Para o autor, os preceitos cientificistas impostos para justificar a escravização e dominação dos povos racializados sob domínio do sujeito-europeu-civilizado, criam e reconfiguram as relações de subalternização exercidas na atualidade das temporalidades na colonialidade de poder, dos não-racializados sob os racializados.

Nas teorizações de Quijano, a modernidade, consolidada enquanto sistema histórico-político na Europa, está em uma relação de alteridade dialética com a colonialidade, uma não existe sem a outra, ou melhor, uma sendo possível em relação a outra, como também nos interpela Dussel: “a modernidade é, em efeito, um fenômeno europeu, mas constituído em um

relação dialética com uma alteridade não-europeia que finalmente é seu conteúdo” (Dussel 2001 IN: LUGONES, 2008, p. 59 ).

Para os autores, a fixação da modernidade, cidadania, democracia realizadas nos nortes do mundo, só foram possibilitadas pelos processos violentos e genocidas da colonialidade. Ou seja, as multiplicidades de sujeitos e democratizações econômicas, sociais, políticas orquestradas do Norte para benefício do norte, só foram efetivadas a partir da desumanização, escravização e transformação dos sujeitos da colonialidade no “Outro” da civilidade e da racionalidade.

As teias principais de sustentação do sistema colonialidade/modernidade, seriam o capitalismo global e o eurocentrismo, ambos classificando as corporalidades passíveis de agência e reconhecimento. O autor estabelece que a divisão trabalhista e base salarial do capitalismo mundial realizada nos países europeus sob corporalidades operárias brancas e, na sua maioria, masculinas, só foram possíveis através dos processos de escravização de sujeitos racializados nas colônias, que propiciaram o que Marx já denominara “acumulação de capital”. Ou seja, a acumulação do capitalismo global e o trabalho assalariado correlacionam-se intrinsecamente aos processos de escravização e colonialidade. Para o autor, em continuidades e rupturas, estas relações ainda dão base a organização de trabalhos subalternizados e precários sob corporalidades subjugadas e racializadas dentro do capitalismo global, inclusive denunciando, o acesso precário que estas corporalidades historicamente exercem, muitas vezes, tendo seus reconhecimentos enquanto sujeitos e cidadãos negados.

O eurocentrismo baseia-se na produção, circulação e universalização de conhecimentos, verdades, conceitos legitimados pela lógica colonialista e capitalista de poder, saber e ser. Organizados por meio do cientificismo, binarismo biologizante e os aparatos epistemológicos de poder, introduz-se a ideia essencialista de humanidade, e a partir dela divide-se os humanos e não humanos; o eu e o outro; “superior e inferior, racional e irracional, primitivo e civilizado, tradicional e moderno” (LUGONES, 2008, p. 61).

Para o autor, este processo de legitimação científica sob os corpos oriundos da colonização ainda permanece na colonialidade/modernidade, separando binariamente o sujeito do conhecimento do sujeito analisado, estudado. Criando lógicas eurocentristas de produção e circulação de conhecimento, onde vê o norte-global enquanto racional, criador de teorias e metodologias e o Sul-global enquanto campo de estudos e seus sujeitos objetos.

Para Maria Lugones, as contribuições de Quijano, Dussel, Mignolo e Maldonado-Torres são imprescindíveis para pensar o sistema colonial/moderno e suas implicações sobre

as relações sociais, políticas e econômicas sobre os corpos. Porém, a autora tensiona partes importantes das teorizações acima, inserindo críticas a maneira rasa, generalizada e essencialista que os conceitos de mulher, gênero e raça são utilizados. Desta forma, dialogando aspectos das teorias da interseccionalidade para uma possível compreensão mais ramificada, complexa e politizada destas categorizações, e os lugares que elas ocupam dentro da colonialidade/modernidade:

As feministas de cor têm movimentado conceitualmente uma análise que enfatiza a intersecção das categorias de raça e gênero, porque as categorias invisibilizam a nós que somos dominadas e vitimizadas pela categoria universalizante de “mulher” e pelas categorias raciais. Apesar que na modernidade eurocêntrica capitalista, todos/as somos racializados e asignados a um gênero, não são todos/as dominados ou vitimizados por esses processos. (LUGONES, 2008, p. 61)

Lugones adverte que o uso da categoria de gênero/sexo nas teorizações de Quijano são universalizadas e pouco problematizadas em relação ao que já viera sendo trabalhado nas produções feministas. Para a autora, Quijano fala de gênero como mais uma das particularidades dos corpos da colonialidade, mas não aprofunda suas ramificações entrelaçadas com raça e sexualidade. Lugones intercepta Quijano para fato de que a nomenclatura “mulher”, utilizada por ele, faz referência a uma categoria universal, pressupondo que mulheres eram as brancas, heterossexuais, burguesas e cristãs, inseridas dentro da lógica escravista e branqueadora nas colônias, desta forma, invisibilizando e neutralizando processos violentos e desumanizadores sob os corpos de mulheres negras e indígenas:

Isto implica que o termo “mulher” em si, sem especificação, não tem sentido ou tem um sentido racista, já que a lógica categorial historicamente selecionou somente o grupo dominante, as mulheres burguesas brancas heterossexuais e assim escondendo/esconde a brutalização, o abuso, a desumanização que a colonialidade de gênero implica (LUGONES, 2008, p. 61)

Para maior compreensão e dimensão dos argumentos apresentados, Lugones propõe que o *sistema moderno/colonial de gênero* se apresenta em duas facetas, uma visível e a outra invisível. A parte visível organizaria as verdades científico-biológicas relacionadas ao dimorfismo sexual, originando os homens (machos) e as mulheres (fêmeas) brancos/burgueses intrinsecamente heterossexuais. Segundo a autora, o dimorfismo não deu-se de forma igual nem equânime nas corporalidades da colonialidade de gênero, sendo este, o lado invisível, pois a desumanização e a bestialização de indivíduos racializados não constituíram sujeitos generificados, como adverte sobre as mulheres não-brancas: “As fêmeas não brancas eram

consideradas animais no sentido profundo de ser seres ‘sem gênero’, marcadas sexualmente como fêmeas mas sem as características da feminilidade”. (LUGONES, 2008, p. 67).

Lugones comunica que para os europeus, os não-brancos não participavam da ordem sexo/gênero heterossexual, sendo assim, afirma que “É importante considerar as mudanças que a colonização trouxe para entender o alcance das organizações do sexo e do gênero em relação ao colonialismo e no interior do capitalismo global e eurocêntrico”. (LUGONES, 2008, p. 63)

Desta forma, a autora nos apresenta dois estudos oriundos dos feminismos contra-hegemônicos não-ocidentais que elucidam suas hipóteses sobre os processos de generificação dos corpos não-brancos em conjunção com a implantação e institucionalização da colonialidade/modernidade.

Refere-se às produções da nigeriana Oyéronké Oyewùmi sobre ausência da categorização gênero nas populações yorubá e como esta categoria foi introduzida nas tribos nigerianas após a colonização, antes apenas anunciada pelas variantes não-binárias de *obin* e *okun* (anafêmeas e anamachos, não-respectivamente). Para Oyewùmi, com os processos de intervenção e invasão colonial, essas nomenclaturas foram criando lugares fixos e binários, e os muitos postos de poder-estatal religiosos e políticos que as *anafêmeas* ocupavam, foram gradualmente destinados aos *anamachos*, em conjunto com os homens brancos, desta forma, construindo uma dupla inferiorização pela raça e pelo gênero:

Para as mulheres, a colonização foi um processo dual de inferiorização racial e subordinação de gênero. Uma das primeiras conquistas do Estado colonial foi a criação de “mulheres” como categoria. Por um lado, não é surpreendente que para o governo colonial seja inimaginável reconhecer as fêmeas como líderes entre as pessoas que colonizaram, incluindo os Yorubás... De certa forma, a transformação de poder do Estado no poder masculino aconteceu excluindo as mulheres das estruturas estatais. Isto permaneceu sob um profundo contraste com as organizações do Estado Yorubá, as quais o poder não estava determinado pelo gênero. (OYEWÙMI, 1997 IN: LUGONES, 2008, p. 63).

Já os estudos da indígena norte-americana Paula Gunn Allen, também estabelece vínculos para a compreensão desta dupla inferiorização sob a raça e o gênero no sistema colonial/moderno. Referentes aos povos indígenas norte-americanos e a cosmovisão espiritual como organizadora das relações entre os sujeitos. A autora expõe que os sujeitos femininos, por incorporarem espíritos importantes para esta ordem, exerciam papéis sociais e políticos centrais, que em contrapartida, foram ocupados pelos sujeitos masculinos não-brancos em aliança com os homens brancos. Gunn Allen, também compartilha da pressuposição de que esta ordem fora reconfigurada após as invasões colonizadoras, inaugurando a divisão dos

gêneros como poder colonizador sobre os corpos e as estruturas organizacionais, destituindo corporalidades dos espaços importantes que ocupavam anteriormente. Como descreve Lugones:

Allan está interessada na colaboração entre os homens indígenas e os homens brancos para debilitar o poder das mulheres. [...] Allen explica as transformações das ginecracias Cherokee e Iroquês e o papel dos homens indígenas na passagem para o patriarcado. Os britânicos levaram os homens indígenas a Inglaterra e os educaram a maneira britânica. (LUGONES, 2008, p. 67)

Ambos os estudos também trilham pelos pressupostos da heterossexualidade, visibilizando que ela faz parte relacional do sistema colonial/moderno de gênero sobre os corpos não-brancos, atingindo, desta forma mulheres indígenas e negras como não-humanas, animalizadas, brutalmente violentadas e estupradas, e as mulheres brancas burguesas, como chave essencial para a reprodução e permanência da raça branca:

Neste sentido, o capitalismo eurocêntrico global é heterossexual. Acredito que seja importante vislumbrarmos, enquanto tentamos entender a profundidade e a força da violência na produção tanto do lado invisível como do lado visível do sistema gênero moderno/colonial, que esta heterossexualidade tem sido imposta e duramente perversa, violenta, degradante, e convertendo pessoas não brancas em animais e a mulheres brancas em reprodutoras da “Da Raça” (branca) e “Da Classe” (burguesa). (LUGONES, 2008, p. 67)

Lugones acredita, ao problematizar as teorizações decoloniais referente às categorias de gênero, sexualidade e raça, ampliar a compreensão que temos destes conceitos sob uma perspectiva decolonial. A autora também adverte que o resgate sobre as teorizações de gênero nas sociedades pré-colonização, não tem teor essencialista de busca originária onde as “contaminações” colonizadoras ainda não haviam materializado-se e as relações eram igualitárias e não-hierárquicas. Ao contrário, a ideia seria historicizar e visibilizar que as relações mantidas pré-colonização abarcavam mecanismos e simbolismos de validação outros, e que após as invasões, as categorias de gênero, sexualidade e raça efetivaram-se de maneira institucionalizada enquanto verdades de dominação e violência sob os corpos.

O que a autora defende, é que as relações sociais através da divisão sexual ou de gênero possivelmente não organizavam os âmbitos da vida humana antes da colonização - ou pelo menos os quatro referenciados por Quijano - enquanto sistema de dominação e organização social. Esse processo é inerente à institucionalização da colonização, compreendendo que as fronteiras entre a construção do gênero/raça pela colonialidade ou da colonialidade pelo gênero/raça, são tênues e pouco demarcadas. Tanto a generificação da raça, quando a racialização do gênero, fazem-se presente sob a lógica da colonialidade/modernidade. Por este motivo é importante visibilizar que o sistema

moderno/colonial de gênero expande as teorizações feministas, transparecendo que a categoria de gênero faz parte da reconfiguração mundial inaugurada pelos processos de colonização e permanece presente na colonialidade/modernidade de poder/saber/ser.

Para finalizarmos a introdução sobre feminismo decolonial, anseio em pequenas linhas expor as importantes contribuições e dilatamentos feitos por Ochy Curiel sobre feminismo antirracista e lesbofeminismo decolonial.

Para Curiel faz-se necessário visibilizar os processos de silenciamentos sob grandes teóricos que denunciavam, desde os anos trinta e quarenta, o colonialismo desde de África, como Frantz Fanon e Aimé Césaire, que por questões “desconhecidas”, não foram usados como referência nas produções da colonialidade/modernidade. Segundo Curiel, as produções referentes a descolonização, violência colonial e racismo, intrínseca nos escritos e corporalidades desses autores da africanidade, contribuem na reformulação e criação de epistemologias e ontologias antirracistas em Abya Yala e América Latina.

Assim como os aportes teóricos das feministas negras e chicanas norte-americanas aqui citadas, Curiel afirma a relevância das produções de feministas negras de Abya Yala, como as brasileiras, Lélia Gonzalez, Luiza Barrios, Jurema Wernek e Sueli Carneiro, que denunciam o mito da democracia racial e a política de branqueamento. Além de apresentar as feministas indígenas, suas cosmovisões e as lutas comunitárias, como Julieta Paredes e Silvia Cusicanqui. A autora também destaca os processos de revisitação feitos por estas feministas dentro das suas organizações de luta, enegrecendo/indígenizando o feminismo, e feminilizando os movimentos indígenas e negros.

Outra questão chave para Curiel parte de sua corporalidade atravessada pela lesbianidade, introduzindo no feminismo decolonial e na lógica sistemática colonial/moderna de gênero a heterossexualidade enquanto regime compulsório. Usando os pressupostos teóricos das lesbofeministas Monique Wittig e Adrienne Rich, alarga a percepção de que “a lésbica não é uma mulher”, demonstrando que conjuntamente com inauguração de gênero, a visão da colonialidade/modernidade, não concedeu sexualidade as corporalidades não-humanas, desta forma, amenizando as brutais relações de violência as mulheres estupradas e agredidas pela heterossexualidade dos homens brancos, pois eram classificadas enquanto objetos, seres sem vida/alma. Concluindo, que além dos processos de racialização, generificação, a colonialidade/modernidade, inaugurou a heterossexualidade como regime de dominação dos corpos, desejos e decisões das mulheres brancas, burguesas, e das não-mulheres racializadas.

A autora cria, como metodologia potente feminista decolonial, o conceito de *antropologia da dominação* (melhor trabalhado na apresentação metodológica do projeto), onde evidencia a norma enquanto objeto a ser pesquisado, invertendo a lógica *sujeito x objeto*. No seu livro, *A Nação Heterossexual*<sup>35</sup>, Curiel inaugura a metodologia de análise antropológica da dominação embasada na ideia de produção da uma etnografia da Constitución Política Colombiana de 1991, onde tem por objetivo evidenciar os aparatos jurídicos-constitucionais que mantém a heterossexualidade enquanto regime beneficiário dos direitos e deveres da cidadania política e social.

Até aqui compreendemos a importância do feminismo decolonial para a ampliação e criação de horizontes epistemológicos e ontológicos democratizantes, antirracistas e descolonizadores sobre corporalidades sul-global, mais especificamente mulheres e pessoas aquém do sistema heterossexual. Localizando de forma sucinta o ramificado, extenso e plural corpo de pensadoras e pensadores que o origina. Visto isto, creio tecer mais profundamente quatro teóricas ramificadas inter-transversalmente em corporalidades lésbicas, negras, *chicanas* e indígenas - Gloria Anzaldúa, Silvia Cusicanqui, Lélia Gonzales e Sueli Carneiro - que contribuíram para a posterior formação do feminismo decolonial. Retifico suas importâncias na ruptura da linguagem eurocêntrica e na criação de códigos linguísticos irreverentes que impulsionaram produções de epistemologias transgressoras e descolonizadoras. Mulheres que desafiaram as normas acadêmicas das suas épocas e lugares - e ainda desafiam -, mas pelos processos de guetização e epistemicídio, tiveram seus reconhecimentos - além dos núcleos identitários de onde faziam/fazem parte - recentemente efetivados de maneira mais ampla.

### 3.2 - GLORIA ANZALDÚA E SILVIA CUSICANQUI: ABYA YALA E AS FRONTEIRAS

Anseio explicar, primeiramente, que a nomenclatura *Abya Yala*, resgatada pelas feministas decoloniais, e desde de antes utilizada pelas comunidades indígenas e feministas comunitárias, não compõem conceitualmente as produções de Gloria Anzaldúa, mas de certa forma, a autora movimenta seus escritos em relação ao resgate histórico, cultural e linguístico

---

<sup>35</sup> CURIEL, O. *La nación heterossexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen*. Bogotá, Colombia: en la frontera- Brecha Lésbica, 2013.

das populações originárias de Abya Yala (América Latina), proposição fundamental na conceitualização político-contemporânea do termo.

Para iniciarmos esta parte, gostaria de ratificar a irreverência epistemológica, ontológica e morfológica que as mulheres inseridas nesta pesquisa produziram/produzem. Frisando a importância dos momentos onde a linguagem se rompe, retrai-se e dilata-se reconfigurando códigos e entendimentos novos, proliferando possibilidades de um pensar-escrever-político, desta forma, deixando-se tocar pelo que escreve e só escreve porque se deixa tocar.

Tanto Gloria Anzaldúa quanto Silvia Cusicanqui, trazem em seus escritos e teorizações, as complexidades e conflitualidades deixadas pela ferida da colonialidade/modernidade nos corpos da mestiçagem, do híbrido, do mesclado, do fronteiro. Entender-se a partir das origens *aymara*, *quechua*, indígena, *chicana*, conjuntamente com a imposição histórica da cultura branca, europeia, heterossexual, que recita verdades sobre corpos racializados e os vuneraliza, precariza.

Este lugar entre o racializado (indígena, negro) e o branco, é o *não-lugar* (passível de racialização ou não, depende quem nomeia e a partir de que). Conflituosidade da *mestiza* que não vê limites de fronteira e nem da sua *lengua selvage*, como nos mostra Anzaldúa. O lugar da *Ch'ixi*, desta corporalidade que não é branca nem preta, mas cinza. De um cinza manchado de preto e de branco, ou vice-versa. Do lugar potente e descolonizador da escrita que anda/caminha bem/confortável com o passado, que está a sua frente, e o futuro, que se situa nas costas, como expõe Cusicanqui através da expressão aimara *Ch'ixinakax utxiwa*.

Em suma, estas escritas/pulsões estão inseridas na ideia do terceiro elemento, da não binaridade, essencialização, naturalização das identidades. São, por assim dizer, o próprio *entre*.

Anzaldúa, foi uma teórica feminista das fronteiras. Autora da obra *Frontera: la consciencia mestiza*<sup>36</sup>, pensa a partir das línguas incapturável, indomáveis. Mexicana-chicana com ascendência indígena, mas institucionalmente nascida nos limites entre este país e os Estados Unidos, encontra nos fluxos e circulações da fronteira, a possibilidade de potencialização do corpo-território indomável, e não do corpo-território limite, como imaginam as fiscalizações fronteiriças:

---

36 ANZALDÚA, Gloria. *Frontera: The New Mestiza*, publicado originalmente por Aunt Lute Books (San Francisco, Califórnia, 1987). Edição utilizada: *Frontera: la consciencia mestiza*, tradução Carmen Valle, 2016, Madrid



Uma fronteira é uma linha divisória, um fino traço ao decorrer de uma borda. Um território fronteiriço, é um lugar vago e indefinido criado por restos emocionais de uma linha contra natural. Está em um estado constante de transição. (...) Alí vivem os fronteiriços: os tortos (vesgos), os perversos, os estranhos (queer), os problemáticos, os vira latas de rua, os mestiços, os de raça misturada, os meio mortos; em suma, os que cruzam, os que passam por cima ou atravessam os confins do “normal”. (ANZALDÚA, 2016, p. 42)

Desta tríade étnica e identitária - mexicana, indígena e branca -, Anzaldúa cria mecanismos de não-essencialização, resgatando os silenciamentos impostos pela branquidade sobre a história e a resistência indígena e os processos de racialização sob copos não-bancos. Para ela, a *consciência mestiza*, seria o perceber-se parte das três culturas e reafirmar o *não-lugar* (de mulher, chicana-indígena-mexicana-norteamericana, lésbica, universitária e racializada) enquanto potencialidade identificatória estratégica, assim, diluindo/expandindo/questionando as fronteiras que existem entre nacionalidades, sexualidades, gêneros, línguas. Demonstrando a complexidade interseccional das exclusões e opressão que atravessa, tanto nas culturas chicanas e indígenas por ser lésbica, feminista e universitária, quanto na cultura branca, por ser lésbica, feminista, chicana e racializada.

Como ferramenta epistemológica para pensar os aspectos fronteiriços e as corporalidades desviantes, bifurcadas, a autora introduz a ideia de *lengua selvage*. O falar chicano, *spanglish* como mecanismo irreverente para compreensão de um linguajar novo, que ultrapassa as institucionalizações nacionais masculinistas dos idiomas inglês e espanhol: “o espanhol chicano não é incorreto, é uma língua viva. (...) pessoas que não se identificam com o espanhol oficial e nem com o inglês oficial: sobra o quê a elas se não a invenção de um linguajar próprio?” (ANZALDÚA, 2016, p. 105). Ao visibilizar a *lengua selvage* enquanto desvio e potência perante as normatizações bi-nacionais e heterossexistas brancas, a autora inaugura a consciência mestiça, que seria a possibilidade de compreensão das três culturas que a compõem enquanto sujeita, evidenciando a quebra do silêncio perante as tradições hegemônicas:

(...) enquanto tenha que falar inglês ou espanhol quando preferiria falar Spanienglish, enquanto tenha que me adaptar aos falantes do inglês em vez de eles se adaptarem a mim, minha língua continuará sendo ilegítima. Nunca mais irão me fazer sentir vergonha por existir. Terei minha própria voz: indígena, mexicana, branca. Terei minha língua de serpente - minha voz de mulher, minha voz sexual, minha voz de poeta -. Destruirei a tradição do silêncio. (ANZALDÚA, 2016, p.111)

Silvia Riveira Cusicanqui, é historiadora, socióloga e militante autônoma boliviana. Reconhecida pelos livros *Oprimidos pero no Vencidos*<sup>37</sup> e *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión*

---

37 CUSICANQUI, Silvia. Oprimidos pero nos vencidos, primeria edição: La Paz, Hisbol – CSUTCB, 1984

*sobre prácticas y discursos descolonizadores*<sup>38</sup>, Cusicanqui compõem a teia de pensadoras feministas decoloniais/descolonizadoras de Abya Yala, que comprometem-se com uma escrita descolonizadora e antirracista.

Cusicanqui, no segundo texto citado aqui, expõe sua crítica ao multiculturalismo e, em parte, as teorias decoloniais que se pretendem descolonizadoras, mas usam-se dos aparatos hierárquicos e retificam o eixo epistêmico do norte-global. Questiona os limites do que seria “decolonial”, denunciando que a falta de ação política pela intelectualidade acadêmica e a inexistência de uma mudança nas estruturas de produção e divulgação de saberes e conhecimentos, corroboram para a não-descolonização enquanto ação e transformação ontológica. Para a autora, o discurso descolonizador das teorias multiculturalistas e decoloniais compõem um leque raso e despolitizado, compactuando com a lógica acadêmica de produção irreverente mas que não efetiva benefícios para além do circuito universitários de mestrados, doutorados e docências fora dos países sul-americanos: “O discurso pós-colonial na América do Norte não somente é uma economia de ideias, mas também é uma economia de salários, comodidades e privilégios” (CUSICANQUI, 2010, p. 65).

Outra crítica contundente de Cusicanqui a comercialização de ideias na academia, tem relação ao colonialismo interno<sup>39</sup> de saberes. A autora expõe que muitas vezes a ideia de “novo” e “irreverente”, nas teorias produzidas por sujeitos do sul no norte, são usurpações, apropriações de teorizações e conceitos formulados anteriormente nas localidades *sulificadas*, mas que dentro da disputa de conhecimentos e legitimações, são desqualificadas e descartadas das redes de citações. Desta forma, dando créditos e privilégios a lógica permanente de roubo/estupro inaugurada pela colonialidade/modernidade:

Javier Sanjinés escreve todo um livro sobre a mestiçagem na Bolívia, ignorando completamente o debate boliviano sobre o mesmo tema. Cooptação e assimilação, assimilação e cooptação, incorporação seletiva de ideias, seleção certificada de quais são as mais válidas para a alimentação desse multiculturalismo de sofá, despolitizado e cômodo, que permite acumular máscaras exóticas na sala e dialogar abstratamente sobre futuras reformas públicas. (CUSICANQUI, 2010, p. 70).

Conjuntamente com as críticas a academia e o uso pretensioso das teorias da decolonialidade e do multiculturalismo, Cusicanqui reconfigura teorias da sociologia e da história a partir de resgates as linguagens *quechua* e *aimara*, construindo epistemologias através de palavras, expressões, conceitos, desta forma, inaugurando outros significados de viver e sentir.

---

38 CUSICANQUI, Silvia. Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores – 1ª ed. – Buenos Aires: Tinta Limón, 2010

39 Saber mais em < <http://revistaanfibia.com/ensayo/contra-el-colonialismo-interno/> >. Acesso ago-2019.

Nascida de um pai branco de sobrenome Rivera e de uma mãe com traços aimara de sobrenome Cusicanqui, Silvia escolhe o caminho do não-embranquecimento, enquanto libertação das amarras do colonialismo/modernidade. Consciente da sua não totalidade aimara (*q'ara*, denominação para quem foi despido, estuprado, usurpado) e nem da sua pureza branca, a autora identifica-se com o termo indígena *Ch'ixi*, que significa cinza, manchado, misturado. Mas não uma mistura entre duas coisas binárias, pois para na percepção aimara polaridades podem ser e não ser ao mesmo tempo, como explica: “A noção de *Ch'ixi*, como muitas outras (*allqa*, *ayni*) obedece a ideia aymara de algo que é e não é ao mesmo tempo, ou seja, a lógica do terceiro elemento” (CUSICANQUI, 2010, p.70). Desta forma, expõe a possibilidade de um terceiro movimento que exclui o binarismo eurocêntrico.

Cusicanqui acredita que somente através de um dismantelamento da linguagem eurocêntrica e da reconfiguração de códigos multi-linguísticos derivados de troncos étnicos indígenas e negros, podemos, efetivamente, iniciar processos de descolonização de saberes e práticas dentro e fora da universidade. Criando redes/tejos de saberes com mulheres autônomas, como, camponesas, quilombolas, comerciantes manufactureiras, desta forma, construindo linguagens, saberes, “símbolos capazes de seduzir o “outro” e estabelecer pactos de reciprocidade e convivência entre diferentes.” (CUSICANQUI, 2010, p, 73):

A possibilidade de uma reforma cultural profunda na nossa sociedade depende da descolonização de nossos gestos, de nossas ações e da linguagem com que nomeamos o mundo. Ao retomarmos o bilinguismo como uma prática descolonizadora construiremos um “nós” de interlocutores/as e produtores/as de conhecimentos que possam posteriormente dialogar, de igual para igual, com outros focos de pensamentos e correntes da academia de nossas regiões e do mundo. (CUSICANQUI, 2010, p. 70- 71).

A importância epistemológica que estas feministas introduzem nos ajudam a pensar possibilidades descolonizadoras e antirracistas a partir da linguagem e das produções de saberes pluralizados dentro dos espaços de disputa de conhecimentos que são as universidades.

Através das nomenclaturas *Ch'ixi* e *lengua selva*, as autoras desestabilizam e desafiam os binarismos heteronormativos, brancos e eurocêntricos da colonialidade/modernidade, visibilizando que por meio de suas corporalidades fronteiriças, desviantes, subalternas, e suas vozes mestiças e sul-mundistas, reconfiguram os dispositivos de saber e as heranças eurocêntricas que os produzem.

Porém, creio imprescindível contextualizar, que para a compreensão da realidade racial brasileira, os conceitos produzidos por Anzaldúa e Cusicanqui de mestiçagem não operam de maneira efetiva a visibilizar práticas institucionalmente branqueadoras e muito

menos de resgatar uma herança apagada dos muitos povos indígenas e negros. Ao contrário, a mestiçagem no Brasil é base construída e positivada pela política estatal de branqueamento que inaugurou o que chamamos Mito da Democracia Racial. Este conceito introjeta a concepção de que no Brasil não haveria racismo, pois, a mestiçagem imperaria em todas as corporalidades. Bem sabemos que esta invenção sobre as raças no país, auxilia a perpetuação do branqueamento e o racismo estrutural que permeia toda a episteme do povo brasileiro.

Por este motivo, creio apresentar para a consolidação teórico-política e decolonial deste projeto, autoras negras brasileiras que pensam o corpo, sexo, sexualidade, gênero e raça a partir das organizações sociais do Brasil. Criando produções essenciais para os debates raciais e feministas, ao problematizarem categorias de mulher e raça, introduzindo as intersecções desta dupla corporalidade e suas subalternizações. Autoras que auxiliaram/auxiliam na consolidação das críticas ao mito da democracia racial, denunciando o racismo estrutural que marginaliza, encarcera e assassina a população negra desde a escravização. Desta forma, ampliando conceitos chave para o reconhecimento identitário, político, social das mulheres e homens negros. Falo aqui de Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro.

### 3.3 - LÉLIA GONZALEZ E SUELI CARNEIRO: AMEFRICANIDADE E ENEGRECER O FEMINISMO

O racismo brasileiro - incessantemente denunciado por grandes intelectuais negros, do pré e pós-abolição à contemporaneidade - permanece como mantenedor de privilégios da branquidade e da colonialidade/modernidade. Intelectuais estes continuamente invisibilizados das produções acadêmicas brasileiras, escanteados inclusive, dos debates sobre questões raciais.

Não se pode negar as estruturas racistas que permeiam os espaços de produção de conhecimento no país, pois a política/ideologia do branqueamento historicamente implantada, deturpa acessos da população negra aos setores educacionais, econômicos, políticos, sociais de forma ampla, relegando a estas pessoas, cargos e empregos subalternizados, precarizados, vulnerabilizados. Histórico de desvalorização e não-reconhecimentos que as políticas de ação afirmativa e a lei 10.639/03 - sendo dois dos exemplos - tentam, de maneira lenta, inverter. Desta forma criando condições de reconhecimentos pelo Estado sob um passado de escravização, desumanização e desprivilégio, digno de indenização e redistribuição dos anos de escravização e da permanência estrutural do racismo.

Dentro desses aspectos pensar a condição da mulher negra brasileira e sua relação dupla de exploração e desvalorização, complexifica as teias produzidas por intelectuais negros sobre racismo, ampliando, a partir das pensadoras negras, a questão do racismo e do gênero na sociedade brasileira. A partir do texto de Sueli Carneiro, *Enegrecendo o feminismo*; e das publicações de Lélia Gonzalez, *Racismo e Sexismo na cultura brasileira*, e *A categoria política e cultural de Amefricanidade*, compreenderemos a importante inserção das questões raciais no feminismo brasileiro desde os anos setenta e oitenta, problematizando a hegemonia da categoria mulher, desta forma, enegrecendo o feminismo, conjuntamente com a introdução do debate de gênero no movimento negro, assim, generificando as pautas negras. Além da introdução, por Gonzalez, da potente categoria de Amefricanidade ou Améfrica Ladina, onde abandona a conceitualização de América Latina - colonizadora e eurocêntrica. Transfiguração linguística-conceitual importante enquanto compreensão político-histórico de resgate e reconhecimento das culturas e linguagens negras e indígenas.

A pergunta inicial de Carneiro feita ao feminismo brasileiro “de que mulheres estamos falando?”, da base para as problematizações sobre fragilidade, direito ao trabalho e espaço público, e emancipação conjugal, pautadas hegemonicamente por este movimento sobre a condição das mulheres. Para a autora, as mulheres negras oriundas dos processos de escravização, sempre ocuparam os espaços públicos como mão de obra barata para a construção da economia do país, e atualmente, continuam empreendendo seus esforços em empregos subalternizados e desvalorizados, como o exemplo da empregada doméstica. Além de historicamente terem suas corporalidades animalizadas e violentadas, sexualizadas enquanto objetos de desejo dos homens brancos, outrora donos de escravos.

Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados.” (CARNEIRO, 2003, p. 1)

Desta forma, a autora defende a ampliação interseccional do conceito de mulher, aprofundando os marcadores de classe e raça, imprescindíveis nas construções das corporalidades negras no Brasil. Carneiro complementa a ideia afirmando que o movimento feminista deve apoiar-se na formulação do feminismo negro, pautando a racialização do gênero, pois estes dois marcadores constituíram-se intrinsecamente sob corpos femininos negros mantendo mecanismos de opressão e violência coloniais.

A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades. (CARNEIRO, 2003, p. 2)

Para a autora, a proposta central seria o reconhecimento dos feminismos hegemônicos sobre a condição desigual que as mulheres negras ocupam nos âmbitos sociais, tanto no trabalho, no acesso à educação e saúde pública, a precariedade e marginalização dos lares que sustentam, e principalmente, a genocida política de extermínio dos jovens negros, filhos destas mulheres, que o Estado brasileiro tende a criminalizar e encarcerar. Para Carneiro, o feminismo negro continuamente dialoga com o movimento feminista e com o movimento negro, desta forma, visibilizando pautas centrais que transpassam os dois blocos de lutas identitárias:

(...) enegrecendo de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro.” (CARNEIRO, 2003, p. 2)

Também pensadora potente do feminismo negro brasileiro, Lélia Gonzalez no texto *Racismo e Sexismo na cultura brasileira*, demonstra como as estruturas racistas e sexistas operam sobre as mulheres negras, as categorizando entre mulata, doméstica (ambas entrecruzando-se) e a mãe preta. Para a autora, a sociedade brasileira relega somente estas possibilidades para a existência feminina negra: “dupla imagem da mulher negra de hoje: mulata e doméstica. Mas ali também emergiu a noção de mãe preta” (GONZALES, 1984, p. 224).

Para a autora, a mulher negra o duplo lugar de mulata e empregada doméstica, ambos herdeiros da ideia de *mucama*. Segundo a autora, a nomenclatura mucama encontrada no dicionário de língua portuguesa e em obras da historiografia brasileira visibiliza a objetificação sexual da mulata e a exploração da doméstica:

Não é por acaso que, no Aurélio, a outra função da mucama (objetificação sexual) está entre parênteses. Deve ser ocultada, recalçada, tirada de cena. (...) o momento privilegiado em que sua presença se torna manifesta é justamente o da exaltação mítica da mulata nesse entre parênteses que é o carnaval. (GONZALES, 1984, p. 230).

A mulata é a faceta carnavalesca permitida pelo mito da democracia racial para exportação, ao agrado dos turistas europeus, segundo nos intercepta Gonzalez de maneira irônica, demonstrando que quando a mulata sai das passarelas do carnaval, onde os holofotes

são todos dela, passa a rotina cotidiana da empregada doméstica invisibilizada na casa dos patrões brancos:

Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas. Daí, ela ser o lado oposto da exaltação; porque está no cotidiano. E é nesse cotidiano que podemos constatar que somos vistas como domésticas. (GONZALES, 1984, p. 230).

E denuncia a naturalização destas categorias no imaginário racista da população brasileira, quando aponta que mulheres negras de classe média são cotidianamente confundidas com empregadas domésticas e direcionadas aos elevadores de serviço dos prédios que circulam, transparecendo a impossibilidade de mobilização e reconhecimento das mulheres negras para além das categorias de mulata/doméstica:

Melhor exemplo disso são os casos de discriminação de mulheres negras da classe média, cada vez mais crescentes. Não adianta serem “educadas” ou estarem “bem vestidas” (afinal, “boa aparência”, como vemos nos anúncios de emprego é uma categoria “branca”, unicamente atribuível à “brancas” ou “clarinhas”). Os porteiros dos edifícios obrigam-nos a entrar pela porta de serviço, obedecendo instruções dos síndicos brancos. (GONZALES, 1984, p. 230).

A lógica apresentada por Gonzalez da mulata/doméstica, circunda intrinsecamente o imaginário racista e branqueador da população brasileira, derivado do mito da democracia racial, estabelecendo o corpo negro - e aqui especificamente o feminino - como domínio público, passível de más condições de trabalho, salários inferiores aos das mulheres brancas, e objetificação sexual. Gonzalez questiona a herança história das mulheres negras e a invisibilidade, continuamente colocada no lugar de serviçal, desprovida de aparência:

Por que será que ela só desempenha atividades que não implicam em “lidar com o público”? Ou seja, em atividades onde não pode ser vista? Por que os anúncios de emprego falam tanto em “boa aparência”? Por que será que, nas casas das madames, ela só pode ser cozinheira, arrumadeira ou faxineira e raramente copeira? Por que é “natural” que ela seja a servente nas escolas, supermercados, hospitais, etc e tal? (GONZALES, 1984, p.235).

Para Lélia fazer emergir analiticamente estas categorias, possibilita a compreensão histórica, racista e sexista que atinge as mulheres negras brasileiras, desta forma, alargando às compreensões do movimento feminista e do próprio movimento negro sobre as corporalidades de mulheres negras. Além de quebrar com a lógica mascarada de positiva do mito da democracia racial, expondo que os conceitos de mulata e mucama são nomenclaturas historicamente racistas e degradantes, e atualmente, no caso da primeira, se mantém enquanto aspectos branqueadores e sexualmente objetificador das corporalidades negras.

Outra questão importante na obra de Lélia Gonzalez é a produção da categoria política e cultural de *Amefricanidade*. Embebida e comprometida com as teorizações e a ação política panafricanista e diaspórica ramificadas pelo mundo com as independências dos países Africanos e a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, a categoria de Amefricanidade ou América Ladina, espelha-se em reconhecer culturalmente, politicamente e linguisticamente as contribuições indígenas e negras na construção e subjetivação das nações do sul. Contribuições apagada e silenciada pelos processos de branqueamento, racismo e miscigenação, que nos considera comunalmente mestiços mas heroifica e historiciza somente o eurocentrismo como verdade legítima sobre história oficial reproduzida nas escolas, museus, universidades, entre outros espaços de saber. Subjugando outros saberes e culturas a categoria de “folclore” ou “cultura popular”:

Desnecessário dizer que tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, e recalado por classificações eurocêtricas do tipo “cultura popular”, “folclore nacional” etc, que minimizam a importância da contribuição negra. (GONZALES, 1988, p. 69).

A ideia central da Amefricanidade, além do reconhecimento cultural e política dos povos negros e indígenas, tem relação com a destruição das fronteiras e limites geográficos que separam os países sul-americanos, invisibilizando histórias comuns de resistência e adaptação a colonialidade/modernidade, como foram os quilombos no Brasil e as cimarronagens, e marronagens em outras localizações na América. A partir desta perspectiva construindo uma identidade genuinamente amefricana, que possa apartar-se dos processos de imperialização e eurocentração vindos da Europa e dos Estados Unidos:

as implicações políticas e culturais da categoria de amefricanidade são, de fato, democráticas: exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta : a América e como um todo (sul, central, norte e insular). Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas). (GONZALES, 1988, p. 76).

Gonzalez finaliza a elaboração da categoria América Ladina ou Amefricanidade, com o deslocamento linguístico da nomenclatura “Português” para “Pretogues”, visibilizando a contribuição potente, porém desvalorizadas de palavras e expressões de linguagens negras, como Yorubá. Para Gonzalez a potência da inserção linguística “Pretogues” está em retomar e reconhecer os legados indígenas e negros, imprescindíveis para reestruturações democráticas sobre a linguagem; e validar a ruptura epistemológica com as imposições eurocêtricas que



marginalizam outras linguagens relegando-as ao “incorreto”. O “Pretogues” não se constitui somente das palavras e idiomas, mas expande-se às danças, músicas, gestos, oralidade, desta forma, quebrando com a lógica formal e colonizadora.

As importantes contribuições tecidas até aqui sobre as teorizações e conceitualizações das quatro autoras, nos propiciam pensar a extensa teia de saberes, conhecimentos e práticas que compõem as corporalidades de mulheres na colonialidade/modernidade, compreendendo processos de racialização, generificação e sexualização que estas pensadoras estão inseridas singularmente nas localizações que as correspondem.

Através das formulações de Anzaldúa, Cusicanqui e Gonzalez - sobre *lengua selvage*, *Ch'ixi*, *Amefricanidade*, *Pretogues*, e ainda o conceito temporalmente indígena, de Abya Yala - podemos compreender provocações, desestabilizações e rupturas da compreensão ocidental e linguística heteronormativa, propiciando movimentos e práticas de re-nomeação descolonizadoras, corroborando para produções de novos conceitos e epistemologias sobre viver, existir e resistir desde Abya Yala ou América Ladina.

Entendo que as contribuições dos lesbofeminismos decoloniais, fronteirços, negros e descolonizadores apresentados neste capítulo, me auxiliaram teoricamente e metodologicamente nas percepções que tive em campo, compreendendo que as corporalidades escolarizadas estão inseridas dentro da lógica colonialidade/modernidade de gênero, sexualidade, raça e religiosidade. A partir disto, creio fazer-se necessário penetrarmos nos estudos sobre escolarização, culturas escolares e juvenis, pedagogias da sexualidade e heteronormatividade, e aspectos de tecnologias e dispositivos digitais, evidenciando a consolidada estrutura de disciplinamento e controle dos corpos nos espaços escolares, mas também as rachaduras de desvios, fugas e rupturas que a compõe.

#### 4 - “VAMO PRO COLÉGIO, MEU?”: INTRODUZINDO CONCEITOS PARA PENSAR A COMPLEXIDADE DO ESPAÇO ESCOLAR.

Este capítulo versa sobre aspectos da vida escolar, das subjetivações produzidas dentro do território citado a partir de socializações de corporalidades em escolarização, partindo do pressuposto de que este ambiente aglutina diversidades e conflituosidades - desde a

institucionalização dos processos escolares até os desejos individualizados de cada sujeito, passando pelos grupos de pertencimentos, afinidades e exclusão. Da complexidade produzida pela/na Escola, irei trabalhar com alguns conceitos que me ajudam a compreender as diversas dinâmicas e heterogeneidades que compõe o ambiente escolar, desta forma amparando e dilatando meu olhar sob o campo observado: o espaço-tempo recreio.

Das inúmeras produções sobre escola, espaço escolar, sujeitos escolarizados, escolhei caminhar junto de teóricos e pesquisadores que entram em consonância com os escritos decoloniais, ou seja, que vejam a partir do sul os sujeitos do sul. Desta forma retifico, mais uma vez, a importância de nos citarmos, criar redes de fortalecimento e visibilidade sobre o que conceitualizamos e produzimos, onde as realidades e as experiências que compartilhamos tendem a dialogar e se aproximar.

Para compor, caminhar comigo e estabelecer laços críticos e éticos sobre a pesquisa e o campo de análise, acredito imprescindível compreender a escola e o espaço-tempo recreio a partir destes filtros conceituais: cultura escolar e culturas juvenis; pedagogias da sexualidade e heteronormatividade; sexualidades e juventudes ciborgues; entendendo que estes conceitos operam em relação a uma escola emergente nos processos de democratização da educação pública e das ocupações das escolas de 2016.

Desta forma, situo o conceito de cultura escolar como chave para pensar as múltiplas dinâmicas - práticas, regras, mentalidades, atitudes, comportamentos, discursos, ações - que acontecem na escola e suas transformações através do tempo, compreendendo que os aspectos de historicização da instituição e suas mudanças estruturais nos auxiliam a construir novas possibilidades para a Escola, evidenciando os conhecimentos e saberes do corpo discente enquanto parte integrante e agenciadora da cultura escolar. Já a ideia de Culturas Juvenis visibiliza a diversidade de pertencimento que sustenta as juventudes, destacando as tribos, gangues, bondes e outros núcleos de afinidade em relação a músicas, danças, crenças, sexualidades, ou seja, formas de identificação coletivas que criam alianças de convivência entre os sujeitos escolarizados.

Os conceitos de pedagogias da sexualidade e heteronormatividade trilham sobre os aspectos de institucionalização da norma a partir da cisgeneridade heterossexual binária do gênero, transparecendo que a escola é um dos espaços onde produz/reproduz comportamentos esperados de “meninos” e “meninas”. Porém o conceito de pedagogias da sexualidade nos faz enxergar as quebras e rachaduras da norma e dos processos de *heteronormativização*, quando práticas, ações, comportamentos põe em evidência ou descentram lógicas naturalizadas, fazendo emergir experiências potencializadoras de homossexualidades, transexualidades,

lesbianidades, heterossexualidades outras. Estas práticas de existência e de produção de si, dentro da escola, confundem e desorganizam as recitações cotidianas da normalização, criando possibilidades de dissidência, desvio e fuga, geralmente silenciadas ou apagadas pela lógica heteronormativa. A escola é um local profundamente regrador da estrutura binária dos gêneros, com as filas, banheiros, aulas de educação física separadas, predisposição para aceitar normalmente que os meninos são melhores em matemática e as meninas em língua portuguesa, e muitas outras estratégias. Entretanto, de modo notável, é também um lugar de embate onde as culturas juvenis conseguem efetuar modificações.

Já os conceitos de sexualidade e juventude ciborgue evidenciam a explosão tecnológica dos últimos anos dentro da escola em relação a subjetivação dos alunos em consonância com extensores digitais, plataformas online, redes sociais, avatares, etc. Em diálogo com o sujeito híbrido máquina/humano de Donna Haraway, as juventudes e sexualidades ciborgues que ocupam o espaço escolar também quebram e diluem as barreiras de temporalidade, corpo e verdades sobre os gêneros, desta forma, complexificando e diversificando estas esferas. Outro aspecto das tecnologias é que elas são parte inerente da juventude escolarizada e estabelecer relações de aliança *tecnologia-escola* é imprescindível para que os alunos sintam-se integrados e a escola possa atualizar seus dispositivos de captação e transmissão de conhecimentos, usando da tecnologia e não afastando-se dela.

Em última instância - como aspectos que integram o campo da pesquisa em relação a escola analisada - imprescindível localizar os vestígios e as reconfigurações de dois processos historicamente entrelaçados, pressupondo que um impulsionou - lentamente, de forma não única, e de maneira fragmentada - o outro, sendo o primeiro a obrigatoriedade escolar - com o intenso aumento e diversificação dos discentes - e o segundo, os processos recentes de ocupações das escolas públicas pelo país em 2016 - estopim da complexificação dos debates e pluralização dos saberes.

#### 4. 1 - PROCESSOS HISTÓRICOS: OBRIGATORIEDADE ESCOLAR E OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS

Estrategicamente inverteo a lógica apresentada, torço o pescoço para baixo e começo pela última instância citada acima, pois compreendo que ela é a base histórica para penetrarmos na escola da pesquisa, conhecendo os antecedentes que propiciaram a

democratização da educação pública e sua obrigatoriedade. Relacionado a este processo, porém localizado no campo da história recente, emergem as ocupações das escolas públicas de 2016 como estopim da diversificação e conflituosidade de percepções, saberes e sujeitos dentro da instituição escolar. Descrito como um movimento de autonomia e emancipação dos alunos perante seus desejos e expectativas de construir outras escolas possíveis. Situando os sujeitos escolarizados que desobedecem as normas de gênero, raça, classe, sexualidade, e outros enquanto parte integrante do emaranhado de indivíduos que amplificam o debate dentro do espaço escolar, desta forma, gerando pautas e organizando movimentações que questionam os saberes ditos legítimos, criando diálogos e expandindo a possibilidade de existência e resistência de suas corporalidades.

Historicamente o acesso à educação manteve-se sobre a lógica elitista, branca, heterossexual herdeira dos processos de colonialidade/modernidade, excluindo as populações precarizadas e subalternizadas conjuntamente com a grande maioria das pessoas racializadas, como negros e indígenas. Organizada pelos preceitos eurocentristas republicanos, a Escola, tem como base a formação ética da cidadania e a transmissão de conhecimentos científicos baseados em uma temporalidade cronológica norte-global.

Nos últimos anos de aberturas políticas e democratizantes, avanços em relação à educação foram promovidos. Com a constituinte de 1988 torna-se obrigatório o ensino fundamental, e expande-se o acesso ao ensino médio. Lógicas a muito aplicadas nos países vizinhos sul-americanos, como Chile, Argentina e Uruguai, que obtiveram a obrigatoriedade do ensino, laicização e gratuidade nos oitocentistas, como expõe Seffner:

Isso acontece nos países vizinhos. Na Argentina (com destaque para a presidência de Domingo Faustino Sarmiento de 1868 a 1874 e com a lei da obrigatoriedade em 1884), no Uruguai (lei da educação comum de 1877), no Chile (é de 1860 a Lei Geral de Instrução Primária já garantindo ampla cobertura e de 1920 a obrigatoriedade da educação primária). Pode-se afirmar que os brasileiros tiveram que aguardar praticamente 100 anos de república (1889 a 1988) para então colocar no texto constitucional esta importante marca republicana. (SEFFNER, 2016, p. 13).

Partindo da informação de cem anos de atraso em relação ao nossos vizinhos, podemos afirmar que a obrigatoriedade - sendo um processo recente - é de extrema importância para uma produção mais abrangente e democrática da formação de cidadania e condições de exercê-la, pois entendemos, que gerações anteriores a esta escrita, tiveram o acesso à educação precarizado ou negado.

Com a obrigatoriedade de ensino básico e sua universalização, atualmente, crianças e adolescentes têm o dever de permanecer na escola dos 4 aos 17 anos de idade, quando teoricamente, estão prontos - enquanto sujeitos - para deixarem o ambiente escolar e seguir

para o mercado de trabalho. Juntamente a esse movimento, a temporalidade - seja cotidiana seja anual que a criança ou o adolescente exerce na escola - amplia-se em relação às décadas anteriores, fazendo com que os alunos e alunas permaneçam mais tempo na escola do que no ambiente familiar. Desta forma, transformando este espaço - para além das obrigações de aprovação ou reprovação escolar - em lugares de socialização, afetos, trocas, tensões. Compreendendo que o tempo estendido que os discentes ficam na escola possibilita a emergência de práticas e ações que no espaço doméstico e familiar, muitas vezes, não são reconhecidas ou autorizadas - principalmente quando elas desobedecem normas de gênero, sexualidade, religiosidade, etc.

O processo de expansão da educação pública intensificou e ampliou as disputas de saberes dos sujeitos que compõem a escola, inclusive, criando movimentos externos onde a família intervém no que é ensinado justificando-se por uma lógica moralista do espaço escolar como continuação da família. Para isso Seffner adverte que devemos impor que a instituição escolar é um espaço público de formação de cidadania pautada pelos direitos do sujeito e respeito em sociedade, frisando, que a escola não é a continuação da família ou outro núcleo privado, mas sim um espaço público e laico de respeito à diversidade.

Como Seffner defende, os mecanismos de obrigatoriedade e expansão do ensino propiciaram a multiplicidade de saberes e corporalidades dentro da escola, onde atravessamentos de raça, gênero, classe, sexualidade, geração, religiosidade disputam e dialogam espaço:

Esse forte componente de inclusão ajuda a explicar a diversidade de gênero e sexualidade que hoje habita a escola pública brasileira, ao lado da diversidade de cor da pele, pertencimento religioso, agregado familiar, vinculação partidária, geração, necessidades especiais. (SEFFNER, 2016, p. 13).

Para o autor esta lógica ajuda a explicar as recentes ocupações escolares que expandiram-se por todo o país no ano de 2016, onde alunos e alunas reivindicaram suas corporalidades e saberes enquanto sujeitos políticos de decisão sobre a escolarização. Mais especificamente em Porto Alegre, as pautas gerais tinham relação com “a luta contra o projeto conhecido como “projeto de privatização das escolas” e as denúncias contra o projeto da escola sem partido no Rio Grande do Sul” (SEFFNER, 2016, p. 5-6). Em relação a convivência interna e as dinâmicas singulares de cada escola, outras pautas reivindicadas tangiam aspectos da necessidade de cada espaço/comunidade escolar:

(...) a precariedade dos prédios e das instalações, falta de merenda escolar adequada, falta de professores nomeados, resolução do problema de professores formados em uma disciplina lecionando outras disciplinas em caráter precário, falta de atividades extraclasse, pobreza de acervo nas bibliotecas, ausência de segurança no entorno

escolar implicando vulnerabilidade dos alunos e professores e acarretando abandono do ano letivo, atraso nos repasses das verbas trimestrais feitos pela SEDUC as escolas. (SEFFNER, 2016, p. 5-6).

As ocupações, segundo o autor, de maneira coletiva exerciam cotidianamente ações de enfrentamento a norma machista heterossexista, através de assembleias, rodas de conversa, atividades, palestras, oficinas organizadas pelos alunos e aluna, que tinham por objetivo debater questões sobre luta das mulheres, machismo, respeito à diversidade sexual. As questões de gênero e sexualidade - exceto a oposição ao movimento “ideologia de gênero” - não eram pautas de reivindicação institucionais pelos sujeitos ocupantes, mas intrinsecamente organizavam os debates, diálogos, ações e comportamentos dos jovens:

Gênero e sexualidade disseram mais respeito aos modos como alunos e alunas se produziram enquanto jovens vivendo nas escolas ocupadas, um traço importante das culturas juvenis que ali se expressaram, do que se colocaram como bandeiras de reivindicação. (SEFFNER, 2016, p. 6).

Podemos entender que outros aspectos da adolescência também atravessaram essas corporalidades escolarizadas das ocupações, como o acesso a internet, redes sociais, blogs e sites de comunicação e relacionamentos. A temporalidade ramificada das novas tecnologias cria tempos dentro do tempo em relação ao tic-tac das gerações anteriores. Essa potencialidade de diálogo, compartilhamento e afetos instantâneos propiciou a comunicação além da escola ou sala de aula durante as ocupações. Os alunos e alunas mantinham as informações sobre as atividades, palestras, oficinas, questões de segurança, e outras, através das redes sociais, desta forma, desencadeando processos de ocupações por todo o Brasil, e assim, fortalecendo o vínculo identitário deste movimento.

O que nos interessa reafirma aqui como imprescindível para penetrar no campo de análise, compreende-se na força que estes movimentos - principalmente o das ocupações - propiciaram em transformações e resistências, nas entrelinhas do espaço escolar e das relações lá existentes, de ampliação, diversificação, multiplicações de ideias, corpos, sexualidades, saberes, relações, que de certa forma, colocaram em evidência a norma heteronormativa. A escola da pesquisa enquadra-se nos processos de ocupações de 2016, deste modo, compreender que as corporalidades que lá permanecem ou ingressaram após as ocupações, carregam de maneiras diferentes, estas transformações, rupturas ou permanências dos períodos onde os muros escolares continham não somente sala de aulas, mas dormitórios, cozinhas comunitárias, assembleias e reuniões organizadas e mantidas pelos alunos e alunas.

#### 4. 2 - A ESCOLA ONDE A PESQUISA ACONTECE: UMA PEQUENA PINCELADA

A escola pesquisada nesta dissertação localiza-se em um bairro central da cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Comporta, pelos dados fornecidos pela comunidade diretiva, mais ou menos 1000 alunos entre os turnos da manhã, tarde e noite. Está organizada em turmas de ensino fundamental, médio e EJA. Estrutura-se em meio a dois grandes pátios que amparam quatro grandes pavilhões que em sequência ordenam respectivamente: salas das séries iniciais, laboratórios e auditório; direção, secretaria e bibliotecas; salas do primeiro ano embaixo, em cima dos segundos anos e banheiros; e refeitório embaixo, salas dos terceiros anos em cima e banheiros. De forma panóptica, no pátio central - perto do refeitório e entre os pavilhões dos ensinos médios - materializa-se uma escada em caracol que dá acesso ao segundo andar das salas de aula. Em vários momentos que estive presente, ela transfigurou-se em palco, mirante, ora lugar para ver e ser visto. E é justamente em composição com a escada que acontece o espaço-tempo recreio onde passei mais de um ano em observação nos quinze ou trinta minutos entre um sinal e o outro.

A escola em observação é um campo composto por muitos atravessamentos privilegiados em relação a outras escolas não centrais, rurais, do interior, periféricas, comunitárias, pequenas ou sem estrutura. A instituição observada é uma das escolas centrais da cidade de Porto Alegre com mais corpo discente, ou seja, é uma escola populosa. Apesar de central, sua popularização, engloba alunos e alunas de mais de 40 bairros, além de algumas cidades da região metropolitana, segundo dados da direção. A centralidade da escola também relaciona-se com a possibilidade dos alunos e alunas trabalharem no turno inverso das aulas, garantindo o deslocamento dos bairros afastados por um duplo movimento: ir ao centro somente uma vez realizando todas as atividades de obrigatoriedade diária. Muitos dos alunos e alunas de bairros distantes optam, geralmente, por escolas centrais pois elas abrem outras possibilidades de relacionamentos e socializações que as escolas de bairro não congregam, além circular, conhecer e habitar a zona central de maneira autônoma. Composta por uma multiplicidade de bairros, a escola em questão engloba uma diversidade de sujeitos oriundos de lugares muito distintos, fornecendo aspectos de socialização entre grupos identitários, desta forma, complexificando as relações entre o corpo discente. Este é um dos aspectos mais importantes e interessantes das escolas públicas centrais e populosas, a possibilidade de coexistência, em um mesmo espaço chamado escola, de múltiplos sujeitos, com trajetórias de vidas e percepções outras. Sujeitos oriundos de famílias, crenças, raças, regionalidades,

pertencimentos e identificações diferentes, mas que no espaço escolar, aprendem a conviver, respeitar e entender o outro e a si mesmos. Esta complexidade de corporalidades que a escola congrega faz emergir possibilidades de existências e resistências de sujeitos - que ainda estão em processos de construção de si e de seus desejos - que desobedecem normas de gênero, raça, classe, sexualidade, religiosidade, entre outras. É no espaço escolar que surgem estes tensionamentos, dúvidas e problematizações perante o corpo e mundo.

Especificamente a escola analisada estabelece em sua política educacional - travada pela comunidade escolar e diretiva, corpo docente, funcionários e alunato - o compromisso de pautar a emancipação política através dos movimentos sociais, políticos e educacionais. Ou seja, é um espaço que produz e acolhe os debates - dentro e fora da instituição escolar - em relação a gênero, raça, sexualidade, religiosidade. Conjuntamente a este movimento, responsabiliza-se com as agendas políticas sobre melhoramento da educação pública, tornando a escola um grande espaço de discussão e ação política sobre o presente e o futuro dos sujeitos escolarizados, exercendo a premissa básica da escola enquanto formadora de cidadãos críticos e responsáveis com seus direitos e deveres perante a sociedade. É interessante perceber que nesta escola, como há um movimento forte de professores ativistas e grevistas, de certa forma isso influencia considerar importante os movimentos políticos dos alunos, das identidades. Há uma sintonia entre ser uma escola com corpo docente grevista, e certo respeito pelas identidades juvenis, culturas juvenis, minorias, etc.

Outro aspecto imprescindível para a compreensão do espaço escolar referenciado, trilha sobre os processos de ocupações das escolas, sendo a instituição observada, a primeira escola de Porto Alegre a ser ocupada no ano de 2016. Processo este que deixou sequelas positivas na instituição, como por exemplo, o espaço-tempo recreio - que todas as quintas feiras aumenta de 15 min para 30 min. Conquista reivindicada pelos alunos durante as ocupações, compreendendo que o recreio é a base da socialização e troca de informações entre os discentes. Para eles, entender que o recreio é parte saudável e necessária de uma boa formação escolar, pois é neste espaço-tempo que outras aprendizagens e pedagogias são operacionalizadas, apreendidas e subjetivadas. Sendo assim, a conquista do recreio estendido por parte dos alunos desta escola, fornece um diálogo saudável entre comunidade diretiva e o alunato, deixando este espaço para atividades propostas por eles, como por exemplo, a roda de samba e pagode que acontece às quintas-feiras.

Outras informações mais detalhadas e complexas sobre a escola e o ambiente analisado em questão serão abordadas durante a construção do capítulo 6, sobre os contos ficcionais que se passam durante o espaço-tempo recreio.



#### 4.3 - CULTURA ESCOLAR E CULTURAS JUVENIS

Para penetrarmos no espaço escolarizado e entendermos os mecanismos e dinâmicas que movimentam e constroem este lugar, acredito ser necessário elucidar os conceitos de culturas juvenis e cultura escolar. Ambos abarcam correntes de definições variadas e múltiplos campos de disputas em linhas de conhecimento, como história, educação, sociologia, psicologia, etc. Me deterei nas produções das áreas de educação e história, especificamente, nos textos “Dois Monólogos Não Fazem um Diálogo: jovens e ensino médio” de Carmem Gil e Fernando Seffner (2016) e “Tribos na sala de aula: um estudo sobre “culturas juvenis” na escola” de Darlan Carlos Dias e Rita de Cássia Marchi (2012), para trabalhar com o conceito de culturas juvenis. Também utilizei os textos - que compliam revisões bibliográficas importantes sobre o conceito de cultura escolar - “Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa” de Fabiany de Cássia Tavares Silva (2006) e “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira” de Luciano Mendes de Faria Filho, Irlen Antônio Gonçalves e Diana Gonçalves Vidal, André Luiz Paulilo (2004). Importante frisar que este compilado de textos, em primeira vista, investe nos conceitos de forma separada, aprofundando especificidades em relação a que cada texto propõe. Porém, não há como falar de cultura escolar sem falar das culturas juvenis, e vice e versa. Ambos os conceitos descrevem e reconstroem situações, cenas e os indivíduos que formam o ambiente escolar e suas práticas internas, tornando narrável e analisável relações entre sujeitos, espaço, tempo que só acontecem dentro dos muros escolares.

Há algum tempo os estudos sociológicos, psicológicos e educacionais debruçam suas pesquisas sobre a juventude, adolescência e cultura juvenil. Durante o século XX, algumas leituras em relação a essas categorias as fixaram dentro de perspectivas essencializadas em relação às corporalidades que viviam entre a fase infantil e adulta. Relegada a desobediência, desleixo, imaturidade e rebeldia, o jovem - durante muito tempo - foi visto de forma negativa para a constituição efetiva da aprendizagem do ensino escolar. Ou seja, a escola não precisa ouvir os anseios, contribuições, sugestões dos jovens em relação aos currículos, horários, assuntos e temáticas abordadas na escola, pois a eles é relegado somente o obedecer, respeitar e fazer.

Segundo as teorizações das culturas juvenis, os jovens são sujeitos produtores e reprodutores de seus conhecimentos e núcleos de interesses. Compreendendo os muitos processos que os constituem como sujeitos juvenis, destacando aspectos da família, ambiente de circulação, gostos músicas, aspectos estéticos, crenças religiosas, pertencimentos raciais e políticos, condições socioeconômicas, sexualidades e desejos, afinidades. Todas essas ramificadas teias compõem as bagagens que subjetivam os processos de identificação dos sujeitos dentro das culturas juvenis, sendo estes operacionalizados dentro do espaço escolar a partir dos conflitos e disputas ocasionados da heterogeneidade de percepções. Grupos de pertencimentos, afinidades, exclusões organizam-se no espaço escolar através de marcadores raciais, religiosos, sexuais, de classe e de gênero, mas que ao mesmo tempo, o espaço da escola põe em diálogo possibilitando releituras novas e diferentes sobre o outro e sobre si, travando outros pertencimentos, expandindo ou afunilando os grupos de afinidades e identificações. Usando o conceito de *tribos*, de Michel Maffesoli, Dias e Marchi (2012) refletem sobre a maneira desterritorializada que esses pertencimentos acontecem, podendo um mesmo sujeito integrar vários núcleos e circular de maneira positiva em todos eles:

tribos são novas formas de organização juvenil nas sociedades contemporâneas (...) que se caracterizam por partilhar ideais, podendo estar inseridas nos diversos espaços sociais. É a partir da socialização que o indivíduo se insere nesses grupos, podendo pertencer a mais de um, de acordo com os ambientes que frequenta. (DIAS, MARCHI, 2012, p. 2).

Para os autores, culturas juvenis dialogam com o conceito de tribos urbanas, porém o primeiro conceito enfatiza a agência do jovem em agrupar seus interesses e conhecimentos com outros sujeitos que compactuam das mesmas ideias, práticas e comportamentos que os dele. Ou seja, as culturas juvenis fazem parte da cultura que o jovem produz entre seus pares, desviando-se dos processos de institucionalização de uma adulez imposta como meta a ser seguida.

Atualmente essas culturas estão ligadas aos usos diretamente relacionados com as tecnologias digitais, celulares, aplicativos, comunidades online de relacionamentos, sendo assim, extensões das relações físicas e concretas dos grupos de afinidades, multiplicam-se em agrupações online desses mesmos grupos, porém agora dilatando temporalidades, barreiras de distância e, assim, aumentando o número de indivíduos que constroem essas redes culturais juvenis.

Outro aspecto das culturas juvenis, que o ambiente escolar operacionaliza, conecta-se com os movimentos sociais, destacando os feminismos, agendas LGBTs, religiosidades e movimentos políticos raciais e pautas estudantis, como nos relata Gil e Seffner (2016) sobre a

relação das culturas juvenis em espaços não institucionalizados mas que através dos adolescentes escolarizados chegam ao ambiente escolar:

Além dos movimentos tradicionais, vinculados aos espaços escolares, ao escotismo, aos partidos políticos e às ações com motivação religiosa, entre outros, os jovens têm-se agregado na defesa das questões ambientais, dos direitos das minorias étnicas, dos direitos sexuais, dos direitos humanos, em diversos coletivos, vinculados ou não a espaços institucionais (GIL; SEFFNER, 2016, p. 185).

A chave da contribuição destes autores no texto citado é a possibilidade de colocar em diálogo culturas juvenis e escola. Através desta comunicação construir uma instituição escolar que seja interessante e proveitosa para os adolescentes que a compõem, desta forma, criando mecanismos de permanência e não evasão.

Insistimos na aposta deste texto: a vinculação do aluno de ensino médio à escola acontece se as marcas de sua cultura juvenil são consideradas, e se há um estímulo a sua participação social na escola.(...) significa sim que a escola deve fazer um esforço para dialogar com as culturas juvenis, tratando o aluno de ensino médio como alguém que é portador de ideias, proposições acerca do mundo, visões políticas e gostos culturais próprios. (GIL; SEFFNER, 2016, p. 180).

Segundo eles a escola deve introduzir nos meios de ensino e aprendizagem os saberes oriundos dos alunos produzidos nas suas culturas juvenis dentro e fora do espaço escolar, levando em consideração a aplicabilidade de uma escola que faça sentido para o aluno de “modo que ele possa se vincular a ela completando a escolarização no tempo adequado, com bom aproveitamento”. (GIL, SEFFNER, 2016, p. 180). Para os autores este movimento de diálogo pode ser possível visando a escola enquanto 1) um espaço de participação política, onde as culturas juvenis possam integrar à gestão e produção dos currículos e práticas educacionais; e 2) um lugar de enfrentamento constante as desigualdades sociais, oriundas dos recentes processos de obrigatoriedade escolar do ensino fundamental e universalização do ensino médio, mas que na prática, ainda estão longe de uma democratização de um ensino público e de qualidade. Para que estes aspectos sejam efetivados através do sistema educacional, é necessário que a escola deixe-se tocar, ouvir, sentir pelas vozes dos estudantes:

Se quisermos, como educadores, compreendê-los, precisamos conhecê-los indo além das predefinições dos jovens como quem não sabe, não tem futuro, consumista, alienado ou rebelde. Ao contrário, reconhecer que cada um traz para a escola suas experiências de vida com interesses diversos. Como, então, acolher, compreender e potencializar suas experiências na construção de projetos de vida? (GIL; SEFFNER, 2016, p. 185).

Para Gil e Seffner, a linha que costuraria o diálogo entre as culturas juvenis e a escola está na potencialidade do conceito de cultura escolar, entendendo-o como engrenagem que molda as dinâmicas próprias do espaço escolar, as relações entre os sujeitos escolarizados, os

tempos, regras, condutas, discursos, silêncios, ações, organizações, arquiteturas, divisão de tarefas próprios do ambiente escolarizado. Além de descrever e evidenciar a existência de um tempo-movimento específico da escola, a cultura escolar tem se destacado por ser um conceito em disputa, potente e inovador sobre os aspectos da escola e da produção dos conhecimentos que a formam, destacando os próprios saberes dos alunos, suas brincadeiras, jogos, organizações.

A cultura escolar seria um conjunto ramificado e complexo de ações, práticas, costumes, conhecimentos, comportamentos, sujeitos que só podem ser construídos ou exercidos relacionalmente dentro do ambiente escolar, desta forma, concebendo a escola como portadora de uma cultura própria, porém não alheia aos atravessamentos construídos em sociedade. Segundo Silva (2006), sobre o conceito para Frago:

a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e, esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo. (FRAGO, 2000, p. 100. IN: SILVA, 2006, p. 204)

De forma consensual o conceito agregaria, como princípios elementares dessa cultura: os atores que a produzem (professores, familiares, gestores, servidores, alunos); discursos e linguagens (modos de conversação e comunicação); as instituições (organização escolar e o sistema educativo); e as práticas (pautas de comportamento que consolidam-se por um tempo, história das práticas escolares). Conjuntamente a este consenso de engrenagens que moldam a cultura escolar, também é fundamental destacar que os autores entendem que a cultura escolar atravessa de maneira semelhante as instituições escolares - contextualizando sua temporalidade na história -, porém concordam que cada escola tem uma cultura escolar específica a suas necessidades, localidades e situacionalidades. Desta forma o conceito serve para compreendermos os sentidos das culturas escolares em relação a complexidade e especificidade de cada escola, não esquecendo que o *estar na escola* também é uma experiência vivida em conjunto pelos corpos na colonialidade/modernidade de maneira dinâmica e histórica. Outro aspecto essencial do conceito, como adverte Silva, está na possibilidade de que ele “consiste em pluralizar a investigação do tempo e do espaço exigindo uma atualização contínua de observação da formação dos fenômenos educativos, no decorrer das mudanças dadas no cruzamento das esferas cultural, escolar e econômica”. (SILVA, 2000), e conclui “a escola como uma instituição ímpar, que se estrutura sobre processos,

normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível.” (SILVA, 2006)

Segundo Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004), este conceito passou por muitas releituras, através de múltiplas áreas de conhecimentos, porém, para eles, as produções da história da educação contribuem de maneira a entender como o conceito foi criando força e se adaptando às transformações temporais, sociais, políticas, culturais do espaço escolar.

Especificamente os autores trabalham com importantes teóricos da cultura escolar, os quais detenho-me às produções de Julie, Floquin e Frago, pois os autores incrementam ao conceito um olhar agregador das culturas juvenis e do tempo espaço fora da sala de aula.

Para Julie, a cultura escolar evidencia que a escola não é somente um lugar de transposição e transmissão de conhecimentos gerados nas universidades e sociedade, mas que a escola é produtora de dinâmicas e hábitos que só acontecem dentro de suas lógicas arquitetônicas, evidenciando - segundo ele - que a cultura escolar divide-se em duas: a cultura primária (dos professores) e a cultura secundária (dos alunos). Para Julie, o segundo núcleo estabelece a relação complexa do espaço escolar, pois além das salas de aula, os alunos constroem lógicas não capturáveis pelo primeiro núcleo: “todos sabem que os professores não conhecem tudo o que se passa nos pátios de recreio” (JULIA, 2001, p. 30). Sendo assim, a escola é uma instituição da sociedade, que para o autor, trava seus próprios saberes, formas de ação e razão às mudanças sociais que são congregadas dentro da esfera escolar.

Já para Forquin, a escola tem a pretensão de transmitir um conhecimento aos alunos que se pretende total, verdadeiro e universalizante sobre os povos e concepções. Bem sabemos que a instituição escolar é herdeira dos processos de colonização e trabalha com currículos baseados no eurocentrismo. Para o autor, a escola falha ao universalizar, no seu discurso, o pequeno recorte de possibilidades e culturas que existem no mundo. Desta forma o que é transmitido na escola reflete o poder-saber dos grupos dominantes, por isso a cultura escolar defendida pela instituição escolar “se caracteriza como seletiva, no que concerne à cultura social” (FORQUIN, 1993, p. 15). Por isso, para o autor a escola seleciona o que vai utilizar, desta forma, recria e reinterpreta, em composição com as dúvidas dos alunos, outros mecanismos e recortes para contar e transmitir, de maneira pedagógica e didática, a cultura social:

E, nesse sentido, não apenas recorta saberes e materiais culturais disponíveis em um dado momento social e histórico, mas efetua a reorganização e reestruturação desses saberes, perante a necessidade de uma transposição didática. (FORQUIN, 1993, p. 20)

Segundo Forquin, a partir da lógica de que a escola escolhe e seleciona um tipo de verdade a ser transmitida, ela também, reinventa seus métodos e técnicas para recortar um tipo de conhecimento que faça sentido para aquela instituição escolar específica. Esta lógica o autor nomeia de bricolagem, sendo estabelecida pela “reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos” (FORQUIN, 1993, p. 12). Para o autor, pensar a cultura escolar seria pensar a escola enquanto autônoma no processo de construção de seus conhecimentos, colocando-a como verdadeiramente produtora e criadora de configurações de aprendizagens e práticas originais, que emergem e existem somente dentro dos muros escolarizados.

As produções de Frago, versam - em consenso com os outros autores - sobre a cultura escolar ser uma série de práticas, discursos, ações, condutas, currículos produzidos dentro da instituição escola, que historicamente, traçam linhas de continuidades e semelhanças:

A cultura escolar é toda a vida da escola: feitos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, decidir e fazer (...) Seus traços característicos seriam a continuidade e persistência no tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia que permite gerar produtos específicos. (FRAGO, 2000, p. 30).

Afirma também que a escola é produtora de uma cultura própria, correlacional com outras, denominada cultura escolar. Direcionando suas pesquisas para o tempo e espaço fora das salas de aulas, o autor percebe o recreio, refeitórios, saídas e entradas da escola, momentos de recreação, corredores, como lugares potentes onde se encontram culturas juvenis e culturas escolares. Segundo ele, o conceito de cultura escolar deve ser dilatado para culturas escolares, identificando a complexidade e diferenças que existe entre e nas escolas, seus alunos, equipe diretiva, servidores, gestores, professores: “Não existem escolas, colégios, institutos de ensino secundários, universidades ou faculdades exatamente iguais, embora possam estabelecer similitudes entre elas” (FRAGO, 2000, p. 23).

Ao trilharmos por esses dois potentes conceitos, culturas juvenis e cultura escolar, compreendemos a importância e a necessidade de utilizá-los para dialogar com as possibilidades da pesquisa no espaço-tempo recreio ao perceber estratégias de desobediência de corporalidades que dissidem de gênero, raça, sexualidade, religiosidade e outros. Entendendo que a construção das culturas juvenis - dentro da escola ou fora dela - estão ligadas intrinsecamente com a cultura escolar produzida nos muros das instituições. Visibilizar esta ligação contribuir para um olhar mais atento, sensível e horizontalizado, pois, os saberes e conhecimentos produzidos pelos discentes já estão aglutinados as práticas das culturas juvenis e reflete nas lógicas atualizadas constantemente na cultura escolar.

Para compreendermos os aspectos de normalizadores que a instituição escolar impõe sobre as premissas de gênero, sexualidades e comportamentos aceitos, iremos introduzir os conceitos de pedagogias da sexualidade, de Guacira Lopes Louro, e heteronormatividade, de Richard Miskolci.

#### 4. 4 - PEDAGOGIAS DA SEXUALIDADE E HETERNORMATIVIDADE

Partimos do pressuposto de que a escola ou o espaço escolar é um ambiente de poder e resistência, segundo as formulações de Michel Foucault sobre instituições ocidentais disciplinares, controladoras e produtoras de jogos de poder/saber: “Onde há poder, haverá resistência” (FOUCAULT, 2004)<sup>40</sup>. Entendendo que poder não se encontra centralizado, congregado por uma só voz autoritária, relegado somente ao âmbito da política/espaço público (assim excluindo a ideia de que todos sujeitos são imbuídos de ação política, e todo corpo é político). Ao contrário - mas sem excluir as práticas de poder ditas anteriormente - o poder descentraliza-se, intra/extra-relaciona-se de maneira ramificada, expandindo-se em uma enorme e complexa teia de relações de força entre os sujeitos, instituições, discursos que estabelecem, de forma não-permanente e intrínseca, às práticas de poder e resistência.

Sem aprofundar as importantes teorizações do filósofo francês, mas encontrando nelas a possibilidade de diálogo, baseio-me nas pedagogias da sexualidade, de Guacira Lopes Louro, que dando continuidade a lógica foucaultiana, compreende a escola enquanto espaço de produções e reproduções de verdades sobre as sexualidades, gêneros, raças - dentre outros marcadores - desta forma, exercendo uma pedagogia da sexualidade sobre os corpos. Regida pela axiomática heteronormativa, a instituição escolar, cria mecanismos de vigilância binários, produzindo meninos e meninas pelos pressupostos heterossexuais. Excluindo, silenciando e reorganizando a dissidência sexual, de gênero, racial que não contempla o esperado pela cis-heteronormatividade branca.

Creio fazer-se necessária uma breve explicação do conceito abrangente de heteronormatividade utilizado aqui como sistema base para localização e compreensão das sexualidades, gêneros, raças, classes, e pertencimentos identitários outros. Vislumbrando o

---

40 FOUCAULT, Michel. Não ao sexo rei: In: MACHADO, R. (Org.). Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 2004, pp. 229- 242.

poder compulsório que ele exerce de maneira não-fixa sobre as corporalidades, recitando práticas a serem seguidas, e desvalidando práticas desviantes.

Para Richard Miskolci, a heteronormatividade é um conjunto ramificado de práticas e interdições sociais naturalizadas enquanto verdade que organiza os corpos sexuais pela lógica binária homem, mulher e pela heterossexualidade, além de reorganizar as práticas não-heteras pela lógica institucionalizada de comportamentos aceitos:

a heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade. (MISKOLCI, 2009, p 157).

Desta forma, a heteronormatividade além de regular verdades a serem seguidas, ela se estabelece enquanto norma compulsória, ou seja, cria mecanismos de repetições frequentes destas verdades, auxiliando-se dos desvios para ratificar a ordem correta de se viver.

À estrutura da heteronormatividade, eu introduziria - assim como as teóricas lesbofeministas decoloniais já o fazem de alguma forma - o aspecto da colonialidade/modernidade, evidenciando que esta lógica sobre as corporalidades co-constrói-se com a superioridade branca eurocêntrica e induzindo processos de subalternização de sujeitos racializados e generificados no sul-global do mundo. Além de visibilizar - dentro da heteronormatividade - a construção do projeto político cisnormativo<sup>41</sup>, onde a “verdade” sobre o gênero coincide com a “verdade” sobre o sexo, denunciando, desta forma, que a heteronormatividade fomenta a cisnormatividade, e em contrapartida, invisibiliza a existência de corporalidades transgêneras.

Dito isto, compreender a escola inserida na lógica de produção e reprodução da cis heteronormatividade branca, abre possibilidades de enfrentar a norma enquanto sistema passível de ser problematizado e visibilizado, retirando a pretensiosa “neutralidade” que a compõem em silêncios e ocultamentos.

Pensar a escola, é pensar um espaço de disputa política sobre *o que se aprende, e o que é ensinado* e de que maneiras essas lógicas de aprendizagens operam sobre os corpos de quem ensina e de quem aprende - entendendo aprender e ensinar toda prática de transmissão

---

41 VERGUEIRO, Viviane. Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. UFBA, 2015. acesso em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19685/1/VERGUEIRO%20Viviane%20%20Por%20inflexoes%20decoloniais%20de%20corpos%20e%20identidades%20de%20genero%20inconformes.pdf> 26/07/2018 às 00h:09min.



de algum conhecimento, não necessariamente relacionada a lógica professor-aluno. Seguindo as formulações do dispositivo da sexualidade, para Louro, a sexualidade e o gênero são construções sociais, culturais e políticas que operam sobre as corporalidades sexuadas, e na escola, estas verdades binárias apresentam-se de maneira inquestionável e naturalizada, dando continuidade a premissa da sociedade de que “menino nasce menino e menina nasce menina”, inevitavelmente heterossexuais. Aprende-se, por meio de comportamentos cotidianamente reproduzidos, de que meninos agem, falam, gesticulam, brincam com o universo masculino, e meninas, respectivamente, com o universo feminino. Esta lógica compreende-se pelo binarismo que estrutura a separação dos banheiros, filas, brincadeiras, uniformes, cores, refeitórios, recreios, aulas de educação física, e na própria produção e aplicação do currículo escolar.

Para a autora, as pedagogias da sexualidade são conjuntamente construídas - em enunciação ou silenciamento - dentro e fora da escola, pelas instituições de poder-saber como a igreja, família, prisões, discursos médicos-jurídicos, meios de comunicação, entre outros. Todos esses mecanismos de enunciação cotidiana sobre o sexo, sexualidade e gênero alimentam, consolidam e institucionalizam verdades “certas” e “naturais” a serem seguidas, exercendo assim, uma pedagogia da sexualidade. Dentro do conceito também estão inseridas as possibilidades de fuga, desvio e resistência à heteronormatividade. Corporalidades que desafiam as normas, verdades e naturalizações, e por este motivo, têm suas existências silenciadas e apagadas, relegadas a anormalidade em relação a heteronormatividade:

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. (...) como a mídia, a igreja, a justiça etc também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos dissidentes e contraditórios. (LOURO, 2000, p.18).

Na escola, a lógica heteronormativa reafirma-se nas entrelinhas do não dito, pois ao mesmo tempo que é um espaço de ratificar a norma, também acredita-se não sexualizado, ou seja, não fala-se abertamente de sexo com crianças e adolescentes, mas supõe-se que todas as relações sociais ali contidas organizam-se pelo bastião da binedade homem/mulher heterossexuais. Esta ordem é desestabilizada quando corporalidades e práticas dissidentes, desviantes rompem a barreira do silêncio ou do ocultamento produzido nos muros escolares. Desta forma, reconfigurando o lugar do não dito, ampliando as possibilidades de circular e conviver no ambiente escolar.

Porém, bem sabemos que na escola há práticas de crueldade da norma perante o desviante, relegando e apontando o “outro” enquanto errado, anormal, passível de humilhações, agressões e outros tipos de violência. Compreendemos que essas violências, de certa forma, explicam o alto número de evasões, reprovações e desistências de sujeitos não-heteronormativos - bichas, gays, lésbicas, sapatonas, trans, assexuados, travestis - ao depararem-se com a não possibilidade de diálogo e aceitação de convívio da norma em relação a existência de suas corporalidades<sup>42</sup>.

Dito isso, importante compreender que o espaço escolar aquém das obrigatoriedades de aprovações seriais, também é um espaço de sociabilização, trocas de afetos e desafetos, compartilhamento de informações, saberes, conhecimentos, ou seja, a escola é um lugar marcado pela potencialidade e conflitualidade das inúmeras relações dos sujeitos que a atravessam e compõem. Entendendo que ao mesmo tempo que impõem poder, controle, regras e verdades a serem aprendidas e reproduzidas; afloresce conjuntamente - pelos corredores, banheiros, refeitórios, salas de aula - a possibilidade do diverso, do conflituoso, da pluralidade e multiplicidade de ideias e corporalidades marcadas por gênero, sexualidade, raça, religiosidade, geração, classe social, nacionalidade, gostos músicas. São estas complexidades e conflitualidades que me interessam, pois são nos momentos cotidianos de negociações, trocas e reconfigurações de significados que os saberes e conhecimentos não legitimados resistem e operam em disputa com outros. A despeito de todos os controles, na escola se inventam corpos, movimentos, passos, se redesenham os contornos do masculino e do feminino.

#### 4. 5 - SEXUALIDADES E JUVENTUDES CIBORGUES: A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS

As tecnologias e dispositivos digitais tem se tornado mecanismos imprescindíveis de entender as juventudes e as culturas juvenis dentro da cultura escolar. Extensores de tempo e espaço, os dispositivos digitais transformaram-se em *próteses* corporais da nossa atualidade,

---

<sup>42</sup> O Brasil é um dos países com maior número de mortes e assassinatos de pessoas LGBTQ+ por ano. Segundo o Grupo Gay da Bahia (GGB) só em 2018 foram 420 mortes. A evasão escolar (enquanto violência institucional que impõe a desistência vinculativa do aluno a escola) também faz parte dos inúmeros fatores que colocam esta população em vulnerabilização e precarização. Mais informações sobre pesquisas relacionadas à evasão escolar e pessoas LGBTQ+ : “AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ALUNOS LGBT: UM LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS”, de Moraes, Junior e Luckow, 2017. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24188\\_12713.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24188_12713.pdf)> .

como por exemplo, os celulares, computadores, notebooks, chips, tablets, que dilatam e/ou diminuem as distâncias entre os sujeitos, assim, reconfigurando relações. Obviamente essas relações perpassam todos os setores sociais, pois nos últimos anos os aparelhos conectados a internet e com acesso às redes sociais tem se popularizado, chegando, através das juventudes, aos recreios, corredores, banheiros, e incluso, salas de aula. O uso dos dispositivos digitais e tecnologias fazem parte dos processos de atualizações da instituição escolar, e as culturas juvenis têm mudado as configurações da cultura escolar ao introduzirem, no cotidiano da escola, esses dispositivos. Assim, expandindo as percepções naturalizadas de tempo, distância, corpo, sexualidade, gênero.

Para compreendermos como esses dispositivos digitais, plataformas online, jogos e redes sociais operam dentro da escola, a partir das corporalidades adolescentes, utilizaremos os conceitos de sexualidade e juventude ciborgue, desenvolvidos pela doutora em educação Shirlei Rezende Sales da UFMG; e abordaremos os tensionamentos sobre tecnologias e escola levantados pela doutora em comunicação Paula Sibilia da UFF, a qual elaborou uma importante pesquisa que deu nome ao livro “Redes ou Paredes: Escola em tempos de dispersão” (2012). Em relação aos textos abordados das autoras detive-me, especificamente, nos artigos: “Juventude Ciborgue: transgredindo fronteiras de gênero” de Shirlei Rezende Sales (2011); e “A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros?” de Paula Sibilia (2015).

As juventudes e sexualidades ciborgues, conceitualizadas por Sales, encontram na escola o lugar cotidianamente emergente dessas produções. Levando em consideração que a modernidade capitalista intensifica a produção de desejos e consumos através das relações cibernéticas, para a autora elas também reconfiguram práticas e sexualidades das juventudes - pois são os adolescentes alvo primário das novas invenções<sup>43</sup>. Desta forma, Sales relaciona o uso das tecnologias a produção de novos comportamentos e lógicas juvenis:

A juventude é sem dúvida um ícone nesse processo. É ela que cada vez mais interage com as tecnologias e, nessa mistura, vai se produzindo, vai orientando seu comportamento, conduzindo a própria existência. A juventude está a cada dia mais ciborguizada. (SALES, 2011, p. 1).

Para construir o conceito “juventudes e sexualidades ciborgue” a autora espelha-se nas produções da historiadora feminista norte-americana Donna Haraway<sup>44</sup>, usando do seu conceito chave “sujeito ciborgue”. De forma breve, Haraway expõe que as fronteiras de humanidade, tempo e corpo - relacionadas a uma natureza humana em contraposição a

---

<sup>43</sup> Nota sobre o próprio conceito de adolescência ter relação com o consumismo e alvo do mercado da moda.

<sup>44</sup> Manifesto Cyborg.

tecnologia das máquinas - estão em processo de fragmentação, e o ciborgue nasceria desta ruptura sendo “ um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção (...) esses dois centros, conjugados, estruturam possibilidades de transformação histórica” (HARAWAY, 2009, p. 2). Essa conjunção máquina/humano do ciborgue possibilitaria, para Haraway, a quebra das fronteiras de gênero e da sexualidade, pois a introdução de dispositivos digitais, redes sociais, implantes, próteses, chips, avatares, transfiguraria para múltiplas as corporalidades binárias de homens e mulheres heterossexuais.

Partindo desta lógica, as sexualidades e juventudes ciborgues, altamente conectadas às redes online e tecnologias digitais, dilatam suas possibilidades de existência a partir dos avatares, reescrevendo trajetórias sobre si, gostos, vontades, desejos. A escola é um dos lugares - sendo o espaço público e de socialização que os adolescentes passam a maior parte do dia - onde as trocas de informação, saberes, conhecimentos entram em consonância com as novas tecnologias e seus usos. Sobre isso, Sales deseja compreender como a rede social Orkut dialoga com o currículo escolar, entendendo que nas plataformas online há uma transgressão das relações de gênero, e que dentro da escola, essas relações permanecem ligadas a obedecer a comportamentos ditos de “meninos” e de “meninas”.

No texto, Sales etnograficamente observa uma escola e analisa a relação dos alunos com a rede social Orkut, especificamente, em um jogo extensor da rede chamado Dota. Sales troca informações na escola com os jovens e também no site de relacionamentos através de uma prospecção sobre as *comunidades*, *scraps* e *depoimentos*<sup>45</sup> que eles trocam entre si e que estão publicizados em seus perfis. Deste intercalar de diálogos, a autora analisa os discursos sobre sexualidades e gênero dentro das redes em contraposição ao que eles falavam ao vivo durante o tempo da escola. No jogo Dota, por exemplo, muitas meninas participavam e inclusive, segundo os próprios alunos meninos, jogavam melhor que eles. Segundo Sales, desta forma, transferindo a relação online para condições problematizadoras sobre as divisões de gênero durante as aulas de educação física ou outros momentos da escola. A barreira de gênero em relação aos comportamentos seguidos pela escola de “futebol é coisa de menino”, estava sendo diluído pelas possibilidades das redes online, onde as meninas jogavam com a mesma frequência e habilidades dos meninos:

A juventude ciborgue vai se produzindo de modo a romper com as fronteiras culturalmente produzidas(...). Desse modo, mesmo o Dota sendo um jogo culturalmente atribuído aos rapazes, algumas garotas se interessam por ele e assumem a posição de verdadeiras doteiras. (...) Alguns rapazes deram exemplos de

---

45 Conceitos de comunicação utilizados dentro da rede Orkut.

meninas que também jogavam, uma delas teria inclusive vencido um dos rapazes em certa partida. (SALES, 2011, p. 5).

Finalizando o texto a autora lê enquanto currículo o Orkut e afirma que ele ensina, em contraposição ao currículo escolar, outras maneiras de ser menina e menino, expandindo as lógicas seguidas no espaço escolar. Assim, a ciborguização da juventude e suas sexualidades configura, de forma positiva, os mecanismos de aprendizagens outras na instituição escolar, pois de certa forma, a escola é pressionada pelas novas tecnologias a reatualizar-se constantemente acompanhando o ritmo das culturas juvenis ciborguizadas. Mas será que a escola está aberta a aderir novas tecnologias no currículo escolar? Que aspectos de mudança esse currículo operaria para integrar as novos sujeitos e subjetividades, que em alguma medida, são produto e produtores das tecnologias digitais e dispositivos online? Como tornar a escola desejável e interessante em uma atualidade onde as informações são instantâneas e facilmente localizáveis? Qual seria a função da escola, afinal, para a juventude da atualidade? Todos esses questionamentos, de alguma forma, guiaram as produções sobre tecnologia e escola de Paula Sibilia, principalmente no que tange às transformações de uma escola direcionada a fabricação de corpos disciplinados e dóceis, para uma escola produto, segundo Deleuze, da Sociedade do Controle, onde os desejos *consumizados* intensificam-se a partir da lógica veloz das tecnologias.

Sibilia organiza a pesquisa dentro de uma perspectiva foucaultiana, entendendo a escola como uma tecnologia histórica, produzida sob a lógica burguesa colonialistas dos séculos XVIII e XIX como veículo de dominação e disciplinamento dos corpos. Trilhando pelas configurações históricas da instauração institucionalizada da escola, a autora localiza os novos processos tecnológicos em consonância com os sujeitos e subjetivações adolescente que compõe a escola, evidenciando o tensionamento que sustenta a relação *novos sujeitos verus escola*:

maquinaria parece estar se tornando gradativamente incompatível com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma máquina antiquada; e, por isso, seus componentes e seu funcionamento são cada vez mais conflitantes com nossos jovens. (SIBILIA, 2015, p. 197).

Partindo dessa lógica em tensionamento, o interesse da autora é pensar que novas possibilidades de escola podem ser reconfiguradas a partir da emergência de outros desejos por parte dos alunos. Sendo assim, Sibilia separa a pesquisa em dois grandes blocos, sendo o primeiro referente ao mecanismo histórico disciplinares da escola, suas institucionalização e burocracias; e o segundo - o que mais me interessa - o advento das tecnologias e dispositivos

digitais dentro da sala de aula, transformando as paredes entre as salas de aula em redes temporalmente conectadas através das comunicações online.

Para a autora, as tecnologias digitais e acesso contínuo a internet é uma das transformações possibilitadas pelo capitalismo e o consumo, desta forma, criando novas subjetividades, como as sexualidades e juventudes ciborgues. Assim, o tempo dos dispositivos acelerados e dinâmicos entraria em choque com a rigidez da escola, transformando esse espaço em um ambiente chato e monótono para as novas gerações:

às fortes transformações ocorridas nas últimas décadas, não surpreende que a escola tenha se convertido em algo terrivelmente chato, e que a obrigação de frequentá-la signifique uma espécie de calvário cotidiano para as dinâmicas e interativas crianças contemporâneas. (SIBILIA, 2015, p. 206).

Finalizando o texto a autora direciona soluções em relação ao uso positivo das tecnologias em sala de aula e que elas devem ser incorporadas pela escola, mas deixa a dúvida de como usar, preocupando-se com a maneira que elas seriam introduzidas nos currículos sem que prejudiquem a condição primária das obrigações e deveres de um colégio.

As preocupações e conceitos de ambas as autoras direcionam meu olhar para a complexidade das relações escolarizadas com a introdução das tecnologias e dispositivos sexuais. Evidenciando outras produções de subjetividades ligadas a gênero, sexualidade, religiosidade, classe, raça, interconectadas com o uso de aplicativos, redes sociais, ligações, mensagens de voz, curtidas e publicações por ondas magnéticas. Estas leituras também tensionam o espaço da escola e a ligação conservadora que ela mantém com os usos tecnológicos, porém, em contraposição a sala de aula, o lugar das observações desta pesquisa, o espaço-tempo recreio, é destinado ao uso autorizado de celulares, caixas de som, câmeras fotográficas, microfones, entre outros aparelhos. Acredito que o mundo das redes conectadas durante o espaço-tempo recreio e os aspectos de socialização que o excluíam enquanto momento dos alunos e para os alunos, dão possibilidades atrativas, estimulantes e instigantes a instituição antiquada que é a escola. Ou seja, o pátio, os corredores, bancos e banheiros, são os momentos, além do recreio, que quebram a lógica sala de aula, onde se pode socializar e reatualizar - fisicamente ou por simulações online - risadas, fofocas, segredos, beijos, brigas, etc.

Este capítulo compilou uma série de dispositivos conceituais do universo escolar, entendendo as raízes dos processos de obrigatoriedade escolar brasileiro e ocupações das escolas de 2016, levando em consideração as culturas juvenis; cultura escolar; aspectos de sexualidades, gênero, raça - entre outros marcadores da diferença - e suas normas; os usos das

tecnologias e suas subjetivações pelas corporalidades juvenis que estão na escola. Todo este arsenal teórico me auxiliou a identificar, durante o recreio, momentos onde as tecnologias e extensores digitais interferiam nas produções desobedientes perante as normas de gênero, raça, classe, sexualidades, religiosidades das corporalidades em questão. Momentos onde as culturas juvenis entram em convergência ou divergência entre si e reconfiguram constantemente o que se entende por cultura escolar daquela escola.

## 5 - “TU É ALUNA OU PROFESSORA?”: ETNOGRAFIA E FICÇÃO: EXERCITANDO ESCRIVIVÊNCIAS

Início este capítulo com uma das perguntas que muito me era direcionada pelos alunos e alunas durante o campo: “tu é aluna ou professora?”. Este questionamento vinha acompanhado de outros: “*tu vai estudar aqui?*”, “*quantos anos tu tem? 17?*”, “*bah tu nem parece professora, porque tu é cheia de tatuagens e piercings, sabe?*”, “*meu, que tu vem fazer aqui?*”, “*sério que teu trabalho é ficar vendo a gente no recreio? coisa chata, aqui não acontece nada*”. Mecanismos de aproximação foram rapidamente validados por eles. Não me viam enquanto “adulta chata” que fiscalizava ou direcionava suas ações durante o espaço-tempo recreio. Em certa medida meu corpo misturava-se com o deles, ouvia música, dançava e andava como o deles. Trocava segredos e risadas, lanches e abraços. Ao mesmo tempo que interrompia a lógica de diálogos já confiados, o conforto das amizades já estabelecidas, um alguém que desestabilizava os segredos possíveis sobre outros alunos, professores, ou, sobre o próprio corpo em questão. Um corpo que era bem-vindo, pois interagia e integrava com as identificações das culturas juvenis que eram compartilhadas durante o recreio, mas também um corpo estrangeiro, que não pertencia a aquele lugar. Este é um pouco do emaranhado de sentimentos, sensações e escutas relacionadas a um eu-pesquisador, entrelaçadas a um eu-aluna, que ora aglutinavam-se, ora dividam-se, nos momentos, por exemplo, de silêncios sobre a minha presença. Silêncios que demonstravam que determinadas coisas eu não deveria ouvir.

Como penetrar a campo e etnografar a pluralidade do mundo escolarizado durante o recreio? Que partes desse amontoado de culturas juvenis, sujeitos e dinâmicas meus olhos

iriam ver, perceber, interessar-se? Será que os métodos etnográficos já produzidos davam conta de operacionalizar a complexidade do sujeito aluna-pesquisadora que estava em campo? Existe a possibilidade de etnografar o “outro” sem etnografar a si mesmo? Como manter a lógica colonialista *sujeito x objeto*, clássico na etnografia, quando o pesquisador é parte integrante, em certa medida, das culturas juvenis de seus interlocutores? Partindo da premissa que esta assertiva deve ser quebrada - sujeito x objeto - como tensionar as produções de poder do pesquisador em relação aos interlocutores (nova reconfiguração sobre a mesma dominação)? Sobre que aspectos de construções de verdades e realidades o sujeito que pesquisa torna narrável as relações que viu em campo e que foram transformadas, seletivamente, em um diário de campo? De que maneiras a etnografia - enquanto duplo processo de observação, de si e do outro - pode deslocar a premissa de “escrever sobre a realidade concreta que o pesquisador colhe do outro cristalizando-o em uma coerência legítima” para “fabular sobre possibilidades do real, que através da percepção parcial e localizada do pesquisador, evidenciam contradições e disputas sobre os sujeitos - tanto os da mesma cultura quanto com a do pesquisador”? Que outras aplicabilidades analíticas, além das já estabelecidas pela antropologia ocidental, podem ser exercitadas com a conexão da etnografia e processos de fabulação e ficção? Quais cuidados éticos e críticos devemos tomar para não fabular de maneira incoerente, imatura e irresponsável sobre a vida dos sujeitos? E por fim, existe, na colonialidade, práticas - que não estão dentro do circuito metodológico legítimo da academia - que dialoguem - em certa medida conceitual - com as premissas de uma etnografia que se deixa tocar pelas ficcionalidades, ou vice e versa? Quando falamos de Escrevivências, podemos operacionalizar este conceito - de forma cuidadosa - para nos auxiliar no exercício de fabular sobre sujeitos que materialmente não somos, mas que compartilhamos, em certa medida, realidades parecidas ou que nos atravessam em semelhança nos processos de subjetivações?

A esta série de dúvidas e conflitualidades - sobre método etnográfico, ficcionalidades e aplicabilidade do diário de campo - que este capítulo dedica-se, sendo assim, ele é um exercício, laboração, uma possível costura de teorizações, saberes, conhecimentos que acredito fazerem sentido juntos, através da agulha das minhas percepções.

Em um primeiro momento, de forma breve, falarei sobre a relação imperialista e de dominação onde a ciência antropológica e método etnográfico originalmente construíram-se, evidenciando a importância da crítica - realizada no século XX dos próprios etnógrafos - aos perigos e fragilidades de capturar uma possível totalização e universalização do “outro”. Usando como textos bases para a fomentação deste debate as etnógrafas Cláudia Fonseca



“*Cada caso não é um caso*” (1998) e Lila Abu-Lughod “*A escrita contra cultura*” (2018). Partindo de localizações geográficas diferentes, mas compartilhando da mesma nacionalidade norte-americana, a escolha por estas autoras põe em diálogo produções coerentes e responsáveis com um pensar crítico tensionador das lógicas das colonialidades acadêmicas. Produções que evidenciam críticas contundentes a etnografia e dilatam suas possibilidades de uso na atualidade. Colocando em diálogo também aspectos das produções etnográficas dos feminismos decoloniais, como por exemplo, as produções de Ochy Curiel e sua contribuição conceitual “etnografia da dominação”, que a partir da crítica ao eurocentrismo das produções científicas - especificamente a antropologia - inverte a posição do pesquisador transformando-o em objeto de análise de si, assim, exercendo sob seus conhecimentos e práticas a etnografia da dominação.

Já em um segundo momento como forma de conexão entre antropologia, o fazer etnográfico e as ficcionalidades, fabulações e construção de realidades, trilharei sobre as teorizações do professor de psicologia Luiz Artur Costa (2014) no texto “Corpo das nuvens: o uso da ficção na psicologia social” e a doutora em letras Mariana Rodrigues Pimentel (2010) no texto “Fabulação criadora: a dobra da ficção”. Ambos versam sobre produção de ficção e fabulação como criação potencializadora e não como meras opositoras a realidade ou verdade concreta. Conjuntamente põem em tensionamento as pretensões científicas universalizantes sobre fatos e verdades, evidenciando que a própria construção das narrativas científicas são atos de fabulação e ficcionalidades selecionadas pelo autor, que de forma neutralizadora oculta/esconde/mascara sua intencionalidade e parcialidade. Nesta mesma parte - para realizar o curto circuito que ligará ambas vertentes - introduzo a tese de doutoramento em antropologia de Eliane Rodrigues Perdigão intitulada “Estórias que contamos sobre os outros: etnografia e ficção em perspectiva” (2017), a qual versa sobre aspectos ficcionais na construção das produções etnográficas, evidenciando que as verdades construídas pelo etnógrafo são sempre verdades sobre uma determinada representação do “outro” e não lógicas estanques sobre um sujeito. Desta forma coloca em tensão a tênue fronteira do fazer etnográfico e as possibilidades de ficcionar sobre a realidade social a partir do pesquisador localizado. A esta relação possível a autora introduz as transformações epistemológicas que a entrada da “voz subalterna” (SPIVAK, 2010) realizou dentro das ciências, em especial da etnografia, ao colocar o “outro” enquanto produtor de conhecimento e detentor das ferramentas do saber do “eu”.

No último momento deste entrelaçar teórico, ponho em jogo o exercício de usar conceitualmente a concepção de Escrivências de Conceição Evaristo. Como forma de dar

uso ao diário de campo - em conjunção com memórias, lembranças e subjetivações de ter sido uma aluna de escola pública - construo os contos ficcionais, que darão sentido a pesquisa, através do conceito de Escrivivências, o qual, peço licença as mulheres negras para utilizar. Entendendo-o enquanto *conceito-vida* onde, pelas mãos de uma mulher negra escritora, outras vozes de mulheres negras são ouvidas. Evidenciando, principalmente, técnicas, saberes e conhecimentos passados de geração em geração dessas mulheres, como por exemplo, ancestralidades, religiosidades. Mecanismos de sobrevivência e resistência que a hegemonia colonizadora do conhecimento aceitável não lê enquanto saber legítimo, criando dispositivos de apagamento, como a violência do Estado racista que tenta dizimar ou encarcerar vidas negras. Este conceito me ajudará a pensar um método descolonizador - em certa medida - a partir dos contos ficcionais, utilizando-os como forma de narrativa acadêmica para contar o que vi, vivi e pensei sobre as corporalidades desobedientes de gênero, raça, classe, religiosidade, entre outros, no espaço-tempo recreio.

## 5.1 ETNOGRAFIA COMO FERRAMENTA POTENTE: ESCREVER CONTRA CULTURA E PRÁTICAS DECOLONIAIS.

No texto de Lila Abu-Lughod, “*A escrita contra cultura*”, a autora introduz uma crítica a antropologia cultural, observando que o conceito de cultura é a base da ciência antropológica enquanto imperialista, dominadora e ocidentalizada, construtora do duplo: ocidental (eu) x não-ocidental (outro), “Cultura é a ferramenta essencial para fazer o outro.” (ABU-LUGHOD, 2018, p. 200). Segundo ela um dos exemplos de tensionamento dessa premissa cultural que divide sujeito x nativo, foi exposta com o advento das teorias antropológicas feministas e das - como ela refere-se - “mestizas”. Para a autora essas duas vertentes questionam as bases do “eu” e do “outro”, pois mulheres e mestiços, por muito tempo, foram colocados enquanto o “outro” do homem branco, e partir da sua inserção nos lugares de poder e produção de conhecimento tendem a desnaturalizar e visibilizar a falsa neutralidade da voz do “eu”. Dentro dos movimentos de mulheres, ou feministas, por exemplo, a questão da diferença e da multiplicidade de “eus” corrobora para disputas, conflitos, alianças e quebras dentro dos próprios núcleos de discussão e pertencimento. Ou seja, a fronteira do “eu” e do “outro” se expande interseccionalmente e abre caminho para que alianças entre “eu” - no caso aqui os “eus-feministas” - possam unir-se na diferença, traçando algumas linhas de semelhanças estruturais sobre o que é “ser mulher” ou ser “eu-feminista”.

Abu-Lughod, dentro desta premissa questionadora do “eu” e “outro” das teorizações feministas, também está a desnaturalização da categoria mulher, auxiliando a antropologia, a compreensão de que existem várias formas de ser mulher - e em contrapartida homens - e que, a feminilidade e a masculinidade, são diferentes e operam de outras maneiras em populações não-ocidentais. Evidenciando, inclusive, que esta diferença de entender como os sujeitos vivem também se estabelece dentro do próprio ocidente, marcando a diferença entre a vivência das mulheres de terceiro mundo, latinizadas; mulheres negras, subalternizadas; ou as imigrantes precarizadas. Entendo que em certa medida todas essas vivências podem atravessar um único corpo. A partir destas quebras epistemológicas das teorias feministas, para a autora, elas podem oferecer duas premissas base para a antropologia:

Primeiro, o indivíduo é sempre uma construção, nunca uma entidade encontrada ou natural, mesmo que assim pareça. Segundo o processo de criação de um eu por meio da oposição a um outro sempre acarreta uma violência repressora e ignorante sobre outras formas de diferença. (ABU-LUGHOD, 2018, p. 196).

Sendo assim, Abu-Lughod frisa que a ligação das teorizações feministas com as “mestiças” encontra-se no bloqueio que estas duas percepções têm de assumir, confortavelmente, o uso do “eu” sem questioná-lo, pois “O que acontece quando o “outro” estudado por antropólogos/ as é simultaneamente construído, ao menos em parte, como um eu?” (ABU-LUGHOD, 2018, p. 197).

Uma das críticas da ciência a inserção desses novos sujeitos enquanto produtores de conhecimento é a questão da parcialidade em demasia, da falta de objetividade, e da impossibilidade de afastar-se completamente do “outro” na pesquisa:

Uma vez que para mestiços/as o Outro é de certa maneira o si mesmo, dizem ser este o perigo compartilhado com antropólogos/as indígenas: a identificação e o deslize fácil para a subjetividade” (...) “(...) Essas preocupações sugerem que o/a antropólogo/a ainda é definido como um ser que precisa permanecer separado do Outro, mesmo quando ele ou ela procura explicitamente superar tal lacuna. (ABU-LUGHOD, 2018, p. 197).

Porém a inserção desses sujeitos, como afirma a autora - conjunta e intrinsecamente ao questionamento dessas barreiras - também põe em destaque : 1) que as relações etnográficas além de serem “verdades parciais” elas também são, sempre, “verdades posicionadas”; 2 ) que as essas relações etnográficas entre o “eu” e o “outro” são, inquestionavelmente, relações de poder. A autora, complementa a ideia afirmando que o conceito de cultura, substituindo o de barbarismo, mantém a lógica dominante e essencializadora - em conjunto com a raça, por exemplo - dos séculos XIX e XX. Desta forma destaca que a própria etnografia é um “coleccionar de culturas”, cristalizando rituais, costumes,

experiências e fatos em uma sequência narrativa politicamente selecionada. A partir das teorizações feministas e mestiças, a ideia de cultura passa a pluralizar-se inserindo o S no fim da palavra: culturas. Porém a autora questiona: “Deveriam os/as antropólogos/as tratar “cultura” e “culturas” com a mesma suspeita, sendo estes termos-chave num discurso em que outridade e diferença acabam por se tornar” (ABU-LUGHOD, 2018, p. 203) qualidades essenciais para a antropologia? E faz um convite aos antropólogos e etnógrafos comprometidos com a expansão democratizante do conhecimento, escrever contra a cultura:

Se “cultura”, escamoteada por coerência, atemporalidade e discernibilidade, é o principal instrumental antropológico para a feitura do “outro”, e se diferença, como notam feministas e mestiços/as, costuma ser uma relação de poder, então os antropólogos/as poderiam buscar estratégias para escrever contra a cultura. (ABU-LUGHOD, 2018, p. 204).

Para escrever contra a cultura, a autora nos fornece três exemplos de práticas relacionadas ao fazer etnográfico que podem ser úteis para os “antropólogos sensíveis a questões de posicionalidade e responsabilidade, e que estejam interessados em tornar a prática antropológica algo diferente de um simples escoamento de desigualdades globais” (ABU-LUGHOD, 2018, p. 205). Sendo a primeira 1) *discurso e prática* (que estão dentro das possibilidades de contraporem uma delimitação ou idealismo do conceito de cultura, expondo práticas e discursos e não engessamentos e categorias culturais sobre as práticas e os discursos); 2) *Conexões* (trabalha com os aspectos relacionais e inter-relacionais das várias conexões históricas e contemporâneas entre etnógrafo e as comunidades da sua escrita. Desnaturalizando premissas culturais do próprio etnógrafo e das comunidades em questão. Pautando conexões e relações nacionais e transnacionais entre pessoas, mercadorias, mídias, saberes “que demandam uma mudança de foco a fim de incluir fenômenos de conexão, expõem a inadequação do conceito de cultura e a imprecisão das entidades designadas pelo termo culturas (ABU-LUGHOD, 2018, p. 205)); e 3) *Etnografias do particular* (a escrita de etnografias menos outrificadas e mais sensíveis em relação o existir das comunidades e sujeitos. Evidenciando que o particular não é a negação do estrutural, pois os reflexos do segundo são percebidos, tão somente, nas relações entre os indivíduos). Destas três importantes práticas possíveis, me detenho de forma mais profunda, como uso possível nesta escrita, a última categoria: Etnografias do particular.

Dentro dos aspectos da Etnografia do particular, podemos destacar alguns enquanto beneficiários de uma prática etnográfica que operacionalize, em menor grau, a outrificação. Pois partindo da premissa que os antropólogos escrevem sobre representações do “Outro”, essas representações são produzidas e engessadas pela escrita etnográfica. Assim, o

questionamento seria: “Haveria formas de escrever sobre vidas em que os outros figurassem como menos outros?” (ABU-LUGHOD, 2018, p. 206).

A resposta possível de ser exercitada encontra-se na etnografia do particular, pois analisando particularmente encontramos as contradições dos sujeitos que integram uma mesma comunidade, suas disputas e conflitualidades, demonstrando que existem complexidades em todas as populações, e trabalhar com elas facilita diluir as categorias estanques, naturalizadas e fixadas através da lógica da coerência, a-temporalidade e imparcialidade da escrita antropológica. A autora, crê que seja imprescindível advertir que particularidade não direciona a negação de estruturas e nem nossa responsabilidade ética, crítica e científica em criar relações que façam sentido historicamente, utilizando de categorias de forma estratégica, situada e problematizadora. Porém o cuidado fundamental é de não hegemonizar concepções fixando-as em um entendimento nosso sobre o “Outro”, assim, tornando comunidades e sujeitos atemporais e imóveis. Desta maneira ficaria evidente que o que interessa à etnografia é a produção de uma nova linguagem, uma nova forma de escrita e percepção sobre a outrificação. Processo onde o “eu” está inserido intrinsecamente na produção do “outro” e de múltiplos “outros” no “eu”, e vice e versa - sem esquecer, obviamente, da relação política e de poder que existe neste narrar sobre sujeitos. Finaliza afirmando que o poder da etnografia do particular está em dar:

maior atenção aos indivíduos particulares e a suas relações cambiáveis, (estariamos) subvertendo as aceções mais problemáticas da cultura: homogeneidade, coerência e atemporalidade. Indivíduos enfrentam escolhas, disputam uns com os outros, declaram ideias conflitivas, discutem sobre pontos discordantes com relação a um mesmo evento, enfrentam altos e baixos em diversos relacionamentos e passam por mudanças em suas condições e desejos, confrontam pressões diferentes, e falham em prever o que acontecerá a si e aos seus. (ABU-LUGHOD, 2018, p. 211).

Por outro lado, as contribuições de Cláudia Fonseca, *Cada caso não é um caso*, versam mais sobre os enfrentamentos da aplicabilidade do método etnográfico, os problemas de um uso imaturo e irresponsável sobre o campo e os sujeitos da pesquisa. Organiza e sistematiza as múltiplas formas de exercê-lo, destacando o rigor e a responsabilidade científica e crítica do pesquisador; a relevância de se analisar as subjetividades enquanto produto social e histórico; e a advertência dos perigos do individualismo ou universalização sobre nossas análises, frisando, que cada caso é um caso ao mesmo tempo que pode ser contextualizado histórico-político-social-cultural e economicamente com outros casos.

De forma explicativa Fonseca adverte os usos errôneos e desqualificados de alguns pesquisadores/as de outras áreas do conhecimento, ou até mesmo da antropologia, em relação aos métodos etnográficos. Pressupondo uma simplicidade de aplicação desta técnica de

produção de saber, diminuindo a relevância do rigor epistêmico e a responsabilidade crítica de se fazer ciência. Por este motivo, Fonseca frisa a necessidade de se produzir etnografia com o intuito sociológico e histórico de criar laços, diálogos, comparações, possíveis continuidades ou rupturas conscientes sem exercer universalismos e essencialismos, além de historicizar e politizar as categorias que utilizamos para descrever e situar as vozes que queremos ouvir. Desta forma, afastando as produções individualistas, muitas vezes vazias e desconectadas do social, que prezam por analisar de maneira isolada, a-histórica e despolitizada:

para o pesquisador tirar qualquer conclusão de seu material, é necessário situar seus sujeitos em um contexto histórico e social. É só ao completar esse movimento interpretativo, indo do particular ao geral, que o pesquisador cria um relato etnográfico. Sem esta “contextualização” o “qualitativo” não acrescenta grande coisa à reflexão acadêmica. (FONSECA, 1998, p. 61)

Para a autora, a função etnográfica baseia-se no estranhamento, na dúvida, nos questionamentos derivados das relações entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa, entendendo que as problemáticas emergentes desta relação dão sustento para as formulações e reconfigurações dos caminhos que a pesquisa irá tomar. Fonseca acredita que o pesquisador deve colocar-se enquanto sujeito social dentro da relação com o pesquisado, além de localizar na produção textual os anseios e categorizações sociais as quais faz parte, como denuncia em um de seus casos: “O que não vemos nunca é a revelação do autor como ser social. Não somente esconde essa identidade da informante, mas também do leitor. Em momento algum ele vai além da confissão para tentar analisar os valores que subjazem seus humores” (FONSECA, 1998, p. 62).

Outro aspecto importante para o método etnográfico descrito por Fonseca, é a relação analítica que devemos ter com os sentimentos, emoções, códigos, linguagens, comportamentos, gestos, gírias. Compreendendo que não cabe ao pesquisador julgar se sentimentos ou falas são “verdadeiras” ou “falsas”, mas sim, encontrar no estranhamento a potencialidade de visibilizar a historicização das subjetividades. Para a autora, estas expressões corporais, que para certas produções científicas ficam no campo da inteligibilidade analítica, devem ser levadas em consideração nas pesquisas etnográficas, pois entendemos que as dores, alegrias, afetos, relações estão inseridas dentro dos códigos sociais, culturais e políticos construídos historicamente, e por este motivo, são fatos sociais relevantes e não meros sentimentos instintivos:

Em cada caso, estamos diante de ritos sociais que fazem parte do vasto leque de experiências e que servem como educação sentimental dos envolvidos. Demolindo a demarcação entre sentimentos “falsos” e “verdadeiros”, a análise de Mauss mostra

que nenhum sentimento humano é inteiramente espontâneo. (FONSECA, 1998, p. 63).

A autora finaliza reafirmando que a reflexão etnográfica baseia-se em estranhamentos, dúvidas, alteridades que a relação pesquisador/pesquisado gera e alimenta, compreendendo que a sensação de “incompetência”, muitas vezes compartilhada pelo pesquisador, é a brecha para abandonar entendimentos sociais e políticos pré-estabelecidos e reorganizar a visão para absorver outras maneiras de compreensão sobre as coisas:

quando seu mal-estar, sua incompetência nas linguagens locais o obriga a reconhecer dinâmicas sociais que não domina bem, que o antropólogo sente que está chegando a algum lugar. Ao reconhecer que existem outros “territórios”, ele enxerga com maior nitidez os contornos e limites históricos de seus próprios valores. Em outras palavras, fui obrigada a refinar a classificação de meu universo para chegar, de forma mais cuidadosa, a eventuais generalizações. (...) Para “escutar” o outro, para estarmos prontos a captar significados particulares, devemos primeiro rever certas noções de nossa própria cultura que permanecem obstinadamente no pensamento contemporâneo. (FONSECA, 1998, pp. 64-65 e 69).

Cláudia Fonseca nos mostra os cuidados e desvios que devemos estabelecer durante a aplicabilidade do método etnográfico, evidenciando que as problematizações emergentes dos estranhamentos e as relações entre pesquisador/pesquisado são base imprescindível para se fazer etnografia, complementando que casos particulares devem servir para dar significado a compreensões mais abrangentes sobre categorizações, sujeitos e suas corporalidades, pois estão inseridos dentro de construções históricas, sociais, culturais e políticas. Desta forma, suscitando pesquisas mais provocadoras e epistemologicamente inovadoras para a produção de conhecimento acadêmico.

Dito isto, bem sabemos que as ciências humanas e sociais, apesar dos recentes avanços epistemológicos, constituíram-se enquanto ciências imperialistas de compreensão sobre o “outro” não-ocidental. Validadas pelas premissas do eurocentrismo branco, a antropologia e a etnografia, nasceram com o intuito de estabelecer binarismos essencialistas entre os racionais e os irracionais, os civilizados e os selvagens, nós e os “outros”. Produzindo e reproduzindo racializações, subjugações e subalternizações sobre os corpos e saberes não-ocidentais. Desta afirmativa sobre as ciências, Ochy Curiel, faz sua crítica aos aspectos contemporâneos da colonialidade/modernidade que as teorias e metodologias continuam a exercer de forma inquestionável e irreduzível na produção e validação do conhecimento científico, como advertiu Abu-Lughod sobre o conceito de cultura.

Curiel resgata genealogicamente as ciências enquanto produtoras de subalternização de uns perante outro dentro da lógica eurocêntrica e colonialista, inserindo-se como pesquisadora lesbofeminista decolonial dentro do movimento intelectual que chama “giro das

ciências humanas e sociais”, onde críticas e problematizações sobre epistemologias universalizantes, masculinistas e naturalizadas são encabeçadas pelas teorizações feministas, de gênero, étnico-raciais, lgfts, pós-estruturalistas, pós-coloniais e decoloniais.

Evidenciando criticamente as pretensões generalizantes dentro das epistemologias feministas hegemônicas, Curiel apoia-se nas teorizações da feminista negra Patrícia Hill Collins - que para ela melhor descreve e organiza metodologicamente saberes interseccionalmente feministas e antirracistas - sobre produção de conhecimentos a partir da experiência. Segundo Curiel, a noção de ponto de vista produzida por Collins tem dois componentes: experiências político-econômicas e uma consciência negra sobre essas experiências. Estes dois aspectos de compreensão “da experiência como a consciência dessa experiência, neste caso, está atravessada por a maneira que se experimenta, se problematiza e se atua em relação ao que Collins nomeia uma *matriz de dominação*” (CURIEL, 2013, p. 25). Esta matriz produz e reproduz compreensões e entendimentos através de racializações, sexualizações, generificação, nacionalizações, classismos e colonialismos, materializando subjugações através destas categorizações sob as corporalidades, aqui especificamente da mulher negra. Desta forma, Collins acredita na visibilidade do ponto de vista de quem conscientemente relata a experiência, evidenciando os aspectos e as intensidades que a matriz de dominação compõe sob algumas corporalidades em detrimento de outras.

Para Curiel, das teorizações de Collins o que mais relaciona-se com os aspectos da antropologia da dominação, é a compreensão de que a experiência vivida e o ponto de vista consciente são conhecimentos epistemologicamente potentes. A oralidade, musicalidade, transmissão de práticas, ritualizações, são fontes de conhecimentos e saberes, que as ciências eurocêntricas discriminam enquanto saber “popular” ou “folclórico”, menos rebuscado ou verificável. Para Curiel, pesquisadores e pesquisadoras em suas investigações permanecem exercendo lógicas colonizadoras sobre os saberes do “Outro”, e cometendo epistêmicos em relação a produções e teorizações invisibilizadas pela cis heteronormatividade branca, transformando o “outro”, continuamente, em objeto, algo a ser analisado pelo bastião do cientificismo legitimador. A partir desta denúncia - incluso a si mesma como pesquisadora - a autora usa-se do método cientificista da binariedade *sujeito x objeto*, e inverte a lógica, convidando aos pesquisadores - que imaginam-se neutros, invisíveis e imparciais nas suas pesquisas e escritas - a realizar a etnografia de si mesmo, de suas práticas, dos seus conhecimentos, de *onde* escrevem e para *quem/que*. Desta forma, visibiliza preceitos racistas, machistas, essencializadores e eurocêntricos sobre o fazer acadêmico, além de expor privilégios, benefícios, mecanismos que facilitam a materialização de corporalidades



hegemônicas, dominantes, e compreender como elas historicamente naturalizaram, na separação *sujeito x objeto*, aspectos de subjugação, subalternização, racialização, generificação do outro analisado:

O que denominei uma *antropologia da dominação*, baseia-se em revelar as formas, maneiras, estratégias, discursos que vão definindo a certos grupos sociais como “outros” e “outras” desde lugares de poder e dominação. Considero que, desde uma perspectiva decolonial, tenha que se fazer antropologia da dominação, da hegemonia (...) Fazer antropologia da dominação significa fazer etnografia do norte e do norte que existe no sul, fazer etnografia de nossas práticas acadêmicas, metodológicas e pedagógicas que contém a ideia de desenvolvimento, de uma solidariedade transnacional baseada em privilégios; significa fazer uma etnografia das lógicas de cooperação internacional as quais se está inserida, da lógica de intervenção social que fazemos, de nossos próprios lugares de produção do conhecimento, das teorias que utilizamos e legitimamos e dos nossos lugares e posições de produção dos privilégios. (CURIEL, 2013, p. 56).

Para Curiel, visibilizar a construção - historicamente inserida dentro dos aspectos racistas da colonialidade/modernidade - da separação *sujeito x objeto*, é evidenciar *quem são os sujeitos e quem são os objetos* dentro da materialização das corporalidades e dos saberes, e de como estes aspectos científicos subjugam e silenciam outras epistemologias, ontologias e cosmovisões. Desta forma, potencializando a necessidade de vislumbrar a hegemonia e suas práticas de privilégio, permanência e continuidade, assim, exercendo a quebra epistemológica da neutralidade que desencadeia na ampliação e pluralização dos saberes e conhecimentos em disputa dentro e fora da universidade.

Desta forma, as três autoras apresentadas aqui auxiliam meu olhar para uma etnografia e produção etnográfica situada e comprometida politicamente com o tensionamento das outrificações, da lógica *sujeito x objeto*, e “eu” x “outro”. Visibilizando a emergência de novos sujeitos que estão na produção dos códigos de conhecimento e saberes dentro das ciências, assim, reconfigurando epistemologias e ontologias dadas, antes masculinistas, brancas e ocidentalizadas. Igualmente nos dão ferramentas para trabalhar a partir do particular, das contradições e disputas, sem deixar de pensar nas estruturas, nas responsabilidades históricas, sociais, políticas que temos com as populações e comunidades das nossas escritas. Analisar sem hegemonizar, particularizar sem individualizar.

Mas como advertiu o etnógrafo Greetz (1975, 1988) - para pensar o conceito de etnografia do particular, que Abu-Lughod defendeu no seu texto - que uma das principais ações do antropólogo/a é a escrita, e o que escreve são ficções (o que não implica serem fictícias). Para o autor, a etnografia é uma obra de imaginação, a qual, sem conseguir capturar a realidade dos fatos, o etnógrafo inventa, conta histórias. Assim, o autor questiona a lógica

antropológica realidade x ficção e afirma que ficcionar não é negar a realidade e nem assemelhar-se ao falso. É um o ato de inventar, assim como acontece com a narrativa padronizada como “verdadeira” pela academia “a estranha concepção de que a realidade possui um idioma no qual ela prefere ser descrita, de que a sua verdadeira natureza demanda que falemos sobre ela sem estardalhaço” (GEERTZ, 1998, p. 221). Assim o autor defende que a escrita ficcional é mais uma, dentre as tantas formas de apreender os fatos, pois ela versa “sobre pessoas reais em lugares reais e tempos reais” (GEERTZ, 1998, p. 228).

Desta forma, quais são os laços - tênues - entre etnografia e ficção? Processo etnográfico e produção de realidades através da subjetivação do autor: ficção ou ciência? De que maneiras podemos dialogar ficcionalidades e fabulações com uma produção ética, responsável e crítica sobre a vida dos sujeitos que escrevemos?

## 5. 2 - FABULAÇÃO ENQUANTO POTÊNCIA CRIADORA: FICÇÃO E ETNOGRAFIA

Luiz Artur Costa inicia seu texto nos advertindo a dificuldade construída em nossas escritas para a inserção de sentimentos, sensações, afetos e experiências singulares. Segundo ele, a utilização desses aspectos - dentro da premissa de uma objetividade científica - desviaria nossos textos da “concretude axiomática” possível. No entanto, acredita que estes atributos das experiências são “parte fundamental de nossa articulação mundana, dando concretude aos nossos encontros com o mundo” (COSTA, 2014, p. 551). Assim defende a intersecção potente entre produção de ciências e as artes, destacando que o ficcionar e o fabular nas nossas pesquisas nos direcionam a múltiplas possibilidades de relações, fazendo emergir encontros, colocando em conflito corporalidades.

Para o autor as narrativas ficcionais não estão dentro do aspecto dicotômico falso x verdadeiro, ao contrário, ficcionar é trabalhar para além desse binarismo - porém dentro da materialidade do real. Entender que ficcionar é potencializar e densificar relações incorporando pesos e direcionamentos mais complexos ao colocar em diálogo tensões e conflitualidades que em determinadas situações não estariam em relação. Assim afirmando que “reinventando nossa realidade independente dos estados de coisas referentes, podemos torná-la ainda mais real, mais complexa, densa e intensa ao intrinclar suas tramas com novas possibilidades de relação”.

Neste mesmo processo de construção de ficcionalidades, acredita, as proposições científicas também produzirem suas verdades, pois para ele, todo o escritor fabula a partir do objeto que constrói. Sobre este objeto - que erroneamente vemos enquanto pré-existente ao nosso olhar - Costa adverte: “eles não são meros referentes aguardando denominação, são a própria escrita e as práticas do cientista que articulam (essa) existência” (COSTA, 2014, p. 555). Ao construirmos os objetos (interlocutores, sujeitos, documentos, fotos, vídeos) também nos construímos enquanto sujeitos desta relação destacando que: quanto mais complexa e densa for nossa narrativa - relendo e reelaborando aspectos antes invisíveis; ou colocando em diálogo momentos que “concretamente” nossos olhos não viram, mas que possivelmente aconteceram/ão em detrimento da nossa presença - mais plural e rica torna-se às formas de entender o mundo composto por múltiplas relações e sujeitos.

O uso da ficção como estratégia agenciada à problematização de um campo de pesquisa nos permite a complexificação do “objeto”, dar densidade às suas virtualidades que não cabem nos limites postos por sua representação atual: ultrapassar a descrição estrita do “dado” adentrando nos meandros fugidios dos acontecimentos e seu intrincado campo de possibilidades. (...) dando forma às suas fugas e devires para além da identidade estanque. (COSTA, 2014, p. 558).

Para o autor, a produção de ficcionalidades seria a ação criadora que permitiria complexificar e dar densidade ao campo do real, dilatando as composições de sujeitos em relação possível. Desta forma, “com a ficção passamos da mera descrição do já visto para a problematização do visível, a qual nos permitirá a multiplicação das relações possíveis com o mundo, já que não estamos mais no campo do dado, mas sim da criação” (COSTA, 2014, p. 559). Dentre este emaranhado de complexidades sobre o ato de ficcionar, o autor adverte em relação aos perigos da escrita imatura e irresponsável com os sujeitos das nossas narrativas e com os “rigores que existe o tratamento da verdade”, desta forma, quebrando justamente a potência de “colocar em evidência o caráter complexo da situação em questão, caráter complexo do qual o tratamento limitado ao verificável implica em um empobrecimento e redução absurda” (COSTA, 2014, p. 559)

Costa novamente deixa compreensível que o ficcionar está mais no campo da criação, potência e possibilidade de conjugar ou conceitualizar sujeitos e mundos, do que falsear, mentir algo em relação a uma verdade concreta, o real absoluto. A ficção, enquanto possibilidade de criação nas nossas pesquisas, pode unir dados coletados, informações históricas e sociais sobre sujeitos e lugares da nossa escrita, com possibilidades “que busquem elencar novas perspectivas possíveis à nossa nuvem problemática, adensando a trama de perspectivações da mesma” (COSTA, 2014, p. 563). Desta forma, o autor finaliza destacando

a potencialidade de se pensar pela diferença e pela contradição que os corpos da pesquisa expõem, evidenciando que o processo de ficcionar é fundamental para repensarmos hegemonizações, assim, é possível “pensar pela diferença e não pela semelhança. Podemos, assim, lidar com multiplicidades garantindo sua consistência ao invés de sua coerência: sua riqueza de articulações com nosso mundo e não a ausência de contradição” (COSTA, 2014, p. 571).

Já Mariana Rodrigues Pimentel, a partir de Deleuze, acredita que fabulação é o ato de criação potente que reconfiguraria a temporalidade marcada pelo passado “puro” em relação ao futuro - imagem cristalizada - pela potencialidade de evidenciar o passado pelos estados de mudança no presente através das memórias, lembranças, assim, complexificando o futuro - imagem-fábula.

Para a autora, a imagem- cristalizada está temporariamente parada no passado, pura, dada, factual esperando o olhar de um historiador ou outro sujeito que a capture, para assim, configurar o futuro. Nesta lógica o presente fica suspenso, sem um sentido temporal efetivo. Temporalidade observada também - de certa forma - por Hayden White<sup>46</sup>, no que chama de “passado histórico”.

Já a imagem-fábula expande a temporalidade do presente, ou seja, é a partir dele que se olha o passado, reinventando e movimentando futuros. Através de memórias, lembranças, e sentidos a imagem-fábula dá significado ao passado por meio da expansão de cenas no próprio presente, assim, “a fabulação é a memória do futuro” (PIMENTEL, 2010, p. 135). Assim como Hayden White, dentro da historiografia e da teoria da história, pensa temporalidade através do conceito de “passado histórico”, colocando em contraposição a este a ideia de “passado prático”, que de certa forma, converge com as posições filosóficas do imagem-fábula.

Para Pimentel, assim como para Deleuze, o que se opõe à ficção não é o real, a verdade. Pois a função fabuladora não trabalha com a suposta “concretude do passado”, mas sim através da memória, das lendas, das lembranças dilata o próprio futuro por meio do presente, ou seja, expande e democratiza o acesso às realidades e verdades. Dá sentido a mecanismos, “reencontra o elo entre a vida e a ficção. Fazer ver a realidade da ficção, é fazer ver que a sua potência falsificadora é antes de tudo uma potência criadora de mundos, de mundos habitáveis e vivíveis” (PIMENTEL, 2010, p. 134).

Para a autora “o futuro que força a passagem, que faz o presente passar, sendo assim a memória deixa de ser o centro da operação de nossa relação com o presente, para tornar-se um

---

<sup>46</sup> Nota sobre o texto “Passado Prático”, Hayden White, tradução 2004.

mecanismo de conservação do presente que virá” (PIMENTEL, 2010, p. 137). E complementa:

se a função fabuladora falsifica a memória é porque justamente ela não é uma faculdade voltada para o passado, para a conservação do passado; mas uma faculdade voltada para o futuro, para a criação de novas e potentes imagens sem as quais o presente não passa. A fabulação é potência do falso porque ela nos força a passar, ela nos força a dizer Eu é a possibilidade de um Outro. (PIMENTEL, 2010, p. 135).

Desta forma afirma que fabulação não está ligada a “desvendar um passado acontecido”, mas sim, existe, na potencialidade de criar futuros a partir de memórias, afetos, lembranças, sensações. Ou seja, a fabulação é um mecanismo do presente e do futuro e não do passado.

Assim, tanto Costa quanto Pimentel defendem que o ato de ficcionar não é uma oposição binária em relação a verdade e realidade, mas sim opera sobre outros aspectos de temporalidade, fazendo expandir as concepções, relações que podemos ter se olharmos além de uma única direção temporal. Destacando a importância de se ficcionar com ética, rigor científico, responsabilidade e cuidado sobre a vida dos sujeitos que narramos, compreendendo que fabular não nos exime de delirar irresponsavelmente, de maneira rasa e repetitiva sobre as problematizações que nos comprometemos a tensionar. Mas, afinal, como podemos fabular, ficcionar, construir realidades em diálogo com a etnografia e as proposições do pensar acadêmico?

A tese de doutoramento de Eliane Rodrigues Perdigão, defendida no departamento de antropologia da PUC-Rio, nos oferece bases sólidas para traçarmos conexões entre escrita literária, ficcionalidade e etnografia. A autora, defende o caráter autobiográfico das etnografias e a pretensão em representar o real, que para Perdigão, não passa de uma tentativa parcial de representação do outro através de si. Nesta pesquisa a autora entende as etnografias como tentativas “de registrarem um acontecimento real, se valendo de artifícios literários e da subjetividade de seus autores” (PERDIGÃO, 2015, p. 40). Desta forma complementa: “a leitura de etnografias como possibilidade literária que enseja um certo estar no mundo do autor (pensando) autoria e construção de si” (PERDIGÃO, 2015, p. 41).

No começo do texto trabalha com a ideia da ilusão, encabeçada pelo antropólogo e o etnógrafo, de capturar a realidade dos sujeitos que observa. Para a autora, a antropologia tenta “dar voz ao outro, descrever seus hábitos e costumes”, mas na verdade “não mais oferece do que a voz do próprio autor autorizada pela academia” (PERDIGÃO, 2015, p. 62). Ou seja, o etnógrafo ilude-se ao crer que podem falar pelos outros. A partir desta crítica, Perdigão usa

Spivak para sustentar o fato de que o etnógrafo não dá voz, mas cria uma voz a partir da subjetividade que ele vê do Outro. Para Spivak, defende que não se pode falar pelo subalterno, mas, “se pode trabalhar contra a subalternidade construindo espaços para que a voz do outro possa ser ouvida.” (PERDIGÃO, 2015, p. 63). Partindo da premissa sobre a *subalternidade muda* alerta para a produção situacional do pesquisador, evidenciando que visibilizar quem escreve possibilita entender que aspectos de poder estão em jogo na produção da própria ciência antropológica. Desta forma, a autora traz para o debate - questões que se relacionam com a etnografia da dominação, de Ochy Curiel - sobre a possibilidade de uma “etnografia da academia” (COELHO, SINDER, 2004), tomando como objeto de estudo importante as correntes teóricas e as escolas antropológicas, transparecendo seus discursos, disputas e geolocalizações de produção de conhecimento. Sendo assim, a autora possibilita questionamentos a uma “forma correta” de escrever antropologia e etnografia, pois é a partir das concepções de mundo do autor que ele vai mediar e transcrever a possível concepção de mundo dos sujeitos ou comunidades de pesquisa.

Perdigão, ao trilhar pelos escritos etnográficos que tensionam e criticam a “neutralidade verídica” do método - afirma que o processo de etnografar vai além do campo, pois quando o pesquisador inicia a processo de escrita de suas dissertações ou teses, este processo de etnografar continua em momentos onde lacunas devem ser preenchidas, ou quando o pesquisador lembra de cenas ou situações que não estão no diário de campo. Assim, o que se faz quando se escreve etnografia é ficcionar ou fabular sobre uma ideia de representação do outro, evidenciando que:

Admitir o componente ficcional de toda etnografia significar questionar a pretensão de representação do real garantida pelo relato dos fatos. O real reescrito nas palavras do autor, apesar de verdadeiro, não apenas está atrelado e aderente ao que ele viveu, mas compartilha de uma criatividade e invenção que o processo da escrita proporciona. (PERDIGÃO, 2015, p. 67).

Para a autora, o ficcional das etnografias estabelece-se na possibilidade de parcialidade e situacionalidade do autor em relação às subjetivações que dão base às concepções que irão descrever o outro. Desta forma o autor cria sua própria realidade entre o mundo narrado e o mundo vivido, e assim, de maneira falha, tenta continuamente encontrar a verdade que costuraria essas duas esferas.

No decorrer do texto a autora questiona-se como introduzir aspectos do “eu” em uma narrativa pensada para falar do “outro”? Entendendo que inevitavelmente a imersão etnográfica compila a pretensa objetividade do relato registrado e a subjetivação do sujeito que escreve o relato. Para Perdigão o caráter autobiográfico da etnografia deve incorporar-se

enquanto potência na escrita, pois torna visível a presença do autor de maneira relacional com o sujeito de sua pesquisa, evidenciando as relações, contradições, disputas, complexidades e conflitualidades características das conexões sociais entre pessoas. E ainda destaca a importância da produção etnográfica ficcional ser baseada nos dados coletados em campo, reunindo a este processo “ objetividade na análise, orientação teórica definida em paralelo à autorreflexão do autor/etnógrafo ao recordar os acontecimentos (...) ao empregar elementos de ficcionalidade e subjetividade na arquitetura do texto” (PERDIGÃO, 2015, p. 157), expondo, que no final das contas, teremos um texto “filiado aos pressupostos teóricos da disciplina, comprometido com a pesquisa no sentido de sua ética e responsabilidade com os outros que habitam o campo.” (PERDIGÃO, 2015, p. 157).

Para a autora é imprescindível fundamentar que a realidade que o etnógrafo tenta capturar é uma dentre as tantas maneiras de experienciar a apreensão da realidade a partir da escrita, evidenciando assim, o caráter ficcional deste movimento:

O registro etnográfico supostamente garantiria pela descrição dos fatos e pela voz do autor alguma recorrência ao real que, como vimos, é, na verdade, irreal se considerarmos seus limites de representação. (...) incorporando o trajeto ficcional das narrativas etnográficas como forma de dizer o que se vê em diferentes culturas. Observar e traduzir o mundo engendram mecanismos de interpretação fundados numa ancoragem poética de autoria fortemente pessoal. Se a etnografia confere uma referencialidade ao texto, não temos dúvidas, mas a conexão que faz entre as coisas e as pessoas são variações discursivas que instalam uma possibilidade autoral e, por sua vez, ficcional. Não existe uma relação estável entre a experiência do autor e a verdade do que está sendo dita. Temos algumas alternativas de apresentação da realidade. (PERDIGÃO, 2015, p. 120).

Compreendendo a autoetnografia como mecanismo útil no exercício de “dar voz a outro”, pois trabalha duplamente como recurso metodológico e discursivo do autor, colocando em evidências suas interações subjetivas, tornando subterfúgio para auxiliar nas motivações e construções que fazemos dos objetos de pesquisa. E assim:

Diante de um processo reflexivo, o etnógrafo desvenda os percursos da etnografia e ajuda a romper com certo naturalismo que, muitas vezes, a narrativa imprime. Recuperar as memórias, os sonhos, os sentimentos proporcionam essa autorreflexão que ajuda a problematizar a difícil tarefa de “dar voz ao outro” quando se confundem várias vozes, inclusive a do etnógrafo. (PERDIGÃO, 2015, p. 108).

Neste mesmo movimento de afirmação do caráter ficcional da etnografia, a autora expõe a importância da produção antropológica e etnográfica a partir da premissa de que a síntese antropológica esclareceria interações sociais e elementos outros que escaparia dos sujeitos ao tentarem falar sobre suas representações ou narrarem a si mesmos. Síntese que expõe “as divergências entre falas e posturas, ações e relatos, fatos e depoimentos que podem

ser confrontados para uma leitura e uma interpretação mais efetiva do pesquisador” (PERDIGÃO, 2015, p. 116).

Dentro desta lógica a autora finaliza o texto de forma eficaz com a possibilidade de aproximar o fazer etnográfico das narrativas literárias e ficcionalidades, advertindo que o etnógrafo, assim como um romancista, está sempre “observando entre os bastidores algum dado íntimo do outro” (PERDIGÃO, 2015, p. 155). Assim, a autora traça alguns pontos expondo que a “ênfase em uma subjetividade ancorada tanto no real quanto na ficção é uma estratégia da narrativa. Assim como a alteridade, a exposição do eu que escreve, também, é um artifício a mais para justificar/fundamentar o texto” (PERDIGÃO, 2015, p. 157). Desta forma destaca que os limites do fazer etnográfico em relação com a responsabilidade crítica e o rigor de ficcionar estabelece que:

O autor poderá relatar o que “vivenciou”, mas esta “vivência” não poderá ser igualmente “vivenciada” pelo leitor, porque como constructo oferece não mais do que uma reinterpretação do vivido. Isso nos diz muito sobre as narrativas etnográficas e o limite de realidade que elas alcançam. (PERDIGÃO, 2015, p. 162-163).

Estes três autores nos auxiliam a aproximar - de forma eficaz - etnografia e produção de ficcionalidades. Entendo que a primeira está inserida em uma pretensa lógica de capturar o real, relacionada indubitavelmente as leituras de mundo que o autor tem sobre a representação do outro e de si; e a segunda ligada a uma dimensão outra que não é a de oposição a verdade/realidade. O ficcionar, fabular está temporalmente localizado no aspecto da potência criadora, na visibilidade de múltiplas relações e na densidade e complexidade desses encontros.

Conectando aspectos de ficcionar sobre realidades vividas e a posição do autor ou autora em relação a essas realidades, destacando a complexidade aglutinadora das subjetividades que atravessam corporalmente tanto o narrador quanto os personagens das suas histórias. Conceição Evaristo, ao produzir o conceito de Escrevivências, perfura a fragilidade da divisão entre “o real” e “o ficcional” mantidos pela academia a partir da premissa de que o segundo não contempla “verdades realmente vividas”. Evaristo, que não está interessada nesta discussão acadêmica, inaugura outra forma de escrever a partir de si, inventivas reais, com pessoas reais, em situações reais, compiladas por uma mulher real, que vive várias das dores, amores, contradições que seus personagens também vivem.

Acredito que a concepção de Escrevivências pode me auxiliar na produção dos contos ficcionais, lembrando memórias, afetos, lembranças da minha vivência como aluna de escola



pública em consonância com a escrita do diário de campo, com as observações e trocas durante o espaço-tempo recreio.

### 5.3 - “PEÇO LICENÇA ÀS ESCRIVIVÊNCIAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO”: POSSIBILITANDO INSPIRAÇÕES DE PRÁTICAS DESCOLONIZADORAS.

Início este trecho pedindo licença a todas as mulheres negras para a exercitar de forma inspirativa-metodológica-conceitual as Escrevivências, pois mesmo que seja uma concepção elaborada pelas mãos de Conceição Evaristo, em sua consistência atravessam todos os corpos negros de mulheres, os saberes, existências, resistências e mecanismos de falarem e serem ouvidas. Por isso, antes de qualquer coisa entendo: utilizar as Escrevivências é um processo delicado, complexo e extremamente atento. Meu corpo de mulher não-branca - mas institucionalmente lida enquanto branca e beneficiada pelas lógicas da branquitude - sapatão, de fronteira, *urubrasileira*, universitária, de classe popular, ex-estudante de escola pública do estado, pede - com respeito e admiração - licença inspirativa e conceitual - em uma tentativa de não reforçar os *epistemicídios* reproduzidos constantemente - para o uso localizado, situado e político. Compreendo sua aplicabilidade neste trabalho ao que tange minhas vivências enquanto ex-aluna de escola pública, entanto traçar paralelos, comparações, diferenças, semelhanças com as práticas de existência que pude observar durante minha inserção a campo. Costurar lacunas ficcionais com lembranças, memórias, entre as histórias que vou narrar a partir do diário de campo e das observações, com aspectos das vivências, experiências e realidades subjetivadas enquanto aluna-pesquisadora.

O conceito de Escrevivências é base das produções literárias e ficcionais (que não deixam de ser reais) de Conceição Evaristo. Mulher negra, mineira, de família precarizada, Evaristo traça as histórias que narra a partir das lembranças, memórias das mulheres que atravessaram sua vida, sendo ela mesma, uma dessas mulheres. Como ela mesma conta, em várias passagens de seus livros, escrever é um conceito em movimento, que existe a partir da ação das mulheres negras - que sem acesso totalmente garantido ao sistema educacional pelas mazelas do racismo - produzem seus saberes, conhecimentos e técnicas por meio da oralidade, religiosidade, ancestralidade e da coletividade.

Nesta lógica dos saberes existentes não-legitimados, Conceição fala especialmente da técnica de sua mãe - que era lavanderia - para o retorno do sol em dias de chuva, assim,

possibilitando a finalização do trabalho a que se dedicava. A delicadeza e força com que cada detalhe é contado pela voz de Evaristo, evidencia a densidade política com que a autora traça perguntas e respostas sobre as vivências da mãe, de suas irmãs, e suas em relação a aquele ato: desenhar no chão com um graveto o sol para que ele apareça. A autora, traçando um paralelo com a negação do acesso a lápis, papel e borracha que sua mãe, enquanto mulher negra, teve que enfrentar em detrimento das mãos no tanque, lavando roupas e esfregando fundilhos de madames desde criança. Com estas mesmas mãos calejadas, a mãe de Conceição apropriou-se do graveto e riscou no chão um conhecimento, um saber, uma tática de trazer o sol. Era o espaço que ela tinha para escrever, transmitir conhecimento para suas filhas. O chão transformava-se no quadro, papel, instrumento de registrar um saber; o graveto virava giz, caneta, objeto que dava vida ao saber que estava na cabeça, no corpo. Desta narrativa Evaristo reflete: “O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e quando muito, semi-alfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita?” (EVARISTO, 2007), e responde: “Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida” (EVARISTO, 2007), e complementa afirmando “escrever adquire um sentido de insubordinação” (EVARISTO, 2007).

Por isso, o ato de percepção de vida das mulheres negras é um ato politicamente resistente, um ato de existir no mundo para além do que o mundo branco espera das existências das mulheres negras. Exatamente por isso, as Escrevivências são aplicabilidades possíveis de mulheres negras para mulheres negras, demonstrando que quando se fala de uma pode-se falar de muitas, uma coletividade, uma polifonia de vozes. Pois as vivências que atravessam o corpo de mulher negra podem ser compartilhadas através de aspectos estruturantes como o racismo; a precarização da vida; o trabalho doméstico; o genocídio e encarceramento dos filhos, maridos, pais, tios, primos; a objetificação sexual; o sexismo feminicida. Em conjunção também emergem aspectos positivos deste compartilhar realidades como: a vida em comunidade; a coletividade; as vivências religiosas e ancestrais; a lógica do cuidado, do afeto; a transmissão de conhecimentos e saberes a partir dos espaços de produção de musicalidades e danças, como as escolas de samba e os terreiros.

Na apresentação do livro “Insubmissas lágrimas de mulheres” Conceição aponta para a ficcionalidade realista dos seus contos, a invenção viva das linhas que traça, da consistência vivida, por ela e por outras mulheres, das histórias que compõem essa polifonia de vozes que sustentam as escrevivências: “Da voz outra, faço a minha, as histórias também”, e responde a

própria pergunta sobre o ato de inventar, ficcionar sobre realidades outras que atravessam a sua:

Invento? Sim invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração de fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma Escrivência” (EVARISTO, 2016, p. 7).

Desta forma, Evaristo desestabiliza a perspectiva de capturar em uma totalidade verídica e neutra um acontecimento, destacando que sempre algo se perde entre o fato ocorrido a apreensão do fato pelo narrador, por isso abre-se a possibilidade de inventar, fabular, ficcionar.

Para Lissandra Vieira Soares, que usou o conceito de Evaristo para traçar Escrivências na psicologia social, deve-se destacar dois movimentos importantes do ato de escrever: 1) reconhecer que o conceito quebra paradigmas metodológicos e epistemológicos sobre a produção científica hegemonicamente branca produzida na academia, evidenciando o cuidado e respeito ao saberes das mulheres negras quando utilizado por mãos brancas; 2 ) possibilita a força do engajamento político e ético a militância das mulheres negras fora do campo universitário, destacando aspectos de vozes outrora silenciadas, marginalizadas e apagadas dos espaços de produção de conhecimento. Assim, reconhece que escrever é um ato que antecede as produções de Evaristo, pois quando uma mulher negra escreve, ela tende a escrever sobre um coletivo. Desta forma, quando Evaristo narra sobre si e sobre outras em primeira pessoa, ela possibilita o reconhecimento positivo sobre existências negativas, assim “assume uma função compositiva na produção de subjetividade ao recuperar o protagonismo de narrativas próprias, o que concorre para o crescimento e desenvolvimento social e emocional da população negra” (SOARES; MACHADO, 2017, p. 205).

Dito isto, reconheço que o ato de escrever perpassa fundamentalmente a existência de mulheres negras durante processos de vida-escrita, evidenciando principalmente aspectos de uma realidade coletivizada e protagonizada por saberes, conhecimentos, técnicas vivenciadas geracionalmente e não capturadas pela lógica dos conhecimentos oficializados. Compreendendo estas premissas, peço licença para - a partir de uma flexão do conceito - exercitar o uso localizado e específico sobre minhas vivências em escola pública, assim, traçando paralelos de coletividades, mas não de igualdade, sobre algumas vivências dos sujeitos escolarizados desta pesquisa através da produção de contos ficcionais. Entendo que ficcionar e fabular é um ato de criação sobre realidades, e não a negação de realidades; é

expansão de possibilidades de relação, e não a repetição irresponsável de relações estanques; assim, como Evaristo nos mostra, existe a possibilidade de relatar fielmente algo que aconteceu sem este ato empreender invenções? Desde que o autor esteja localizado e politicamente comprometido em apontar suas fabulações sobre o acontecimento, o inventar torna-se a emergência possível de outros aspectos de vida, de relações, de contradições mais pluralizadas e democratizantes.

## 6 - "CADA UM TEM SEUS TETO" - CONTOS FICCIONAIS E ANÁLISE

### 6.1 - "VAMO DÁ UMA VOLTA NO PÁTIO?!": Processos que antecedem as ficcionalidades.

Durante os anos que permaneci assídua ao sistema escolar básico na categoria de aluna, não teve um dia sequer na minha infância em que não almejei o fim de tudo isso. Quando, felizmente cresceria, teria uma casa, filhos e um marido desses de novela? Quando, deixaria de ser uma aluna que tem a obrigatoriedade de ir a escola, para ser uma adulta e ter "um futuro", afinal, não era para isso que íamos a escola? Enquanto o tempo corria em direção ao meu futuro tão espero, eu vivia tediosamente cada dia de aula. No decorrer dos anos de escolarização, minhas pretensões de futuro mudaram e, felizmente, eu mudei constantemente, e o marido aos poucos foi sendo descartado enquanto futuro esperado. Outros desejos, objetivos e ações foram tomando conta do presente mais do que o por vir. As lógicas ora tão distantes de arquitetar um futuro tornam-se urgentes para me pensar no presente. Desta forma, o terceiro ano veio e o ingresso na faculdade desatou o último nó que me prendia à escola.

É quase sintomático quando saímos do colégio e o deixamos, como mais um aspecto bonito da nossa trajetória de vida, sentimos saudades. Saudades dos muros, do portão de entrada e saída; sentimos falta das pessoas, das nossas companhias efêmeras e até daquelas que levamos para além da escola; saudades dos professores, funcionários, da tia chata que acaba com o nosso recreio, do refeitório, pátio, da bola de vôlei e, até, da de futebol. Sentimos

saudades dos cheiros que só a escola tem: da merenda, dos corredores, dos perfumes bons, do chulé dos colegas, dos suores da educação física. Os cheiros do inverno, que se misturam entre terra molhada, roupas pesadas e o frio que seca nossa cara. O cheiro do verão, das transpirações, cabelos grudados no pescoço, das roupas curtas e das descobertas sobre nossos corpos. Saudades do recreio, dos grupinhos, dos flertes, das intrigas, segredos, dos beijos, das músicas - funk, pop, pagode -, dos braços entrelaçados - entre duas amigas ou mais - em meio a risadas e cochichos. Saudades dos momentos onde a escola nos possibilitou conviver, coexistir com pessoas diversas. Saudades dos sentimentos de ódio, frustração, raiva, dor, sofrimento, mas também dos momentos onde existia êxtase, tesão, desejos, descobertas. De maneiras diferentes, é também no espaço escolar que nos constituímos enquanto sujeitos, pensamos o que seremos ser, inventamos nossas trajetórias. Voltar à escola durante o tempo de observação foi reviver, em certa medida, todas essas saudades e perceber, novamente, que a escola é um espaço de potência, disputas, convivência, socialização e diversidade.

A primeira vez que cheguei na escola em questão - início de julho de 2018 - era um dia diferente dos rotineiros, pois tratava-se de uma apresentação de esquetes teatrais que compilavam uma recepção feita aos alunos de pedagogia da UFRGS. A turma da universidade tinha ido ao espaço visitar, trocar informações sobre didática com os professores e direção, e depois participaram de uma grande recepção feita pelos alunos da escola. Eu estava junto, pois meu orientador viu nesta visita coletiva a possibilidade de um primeiro contato mais descontraído. Impossível narrar com exatidão as sensações que este encontro me causaram, pois paira entre uma primeira impressão nostálgica durante o momento que ficamos, os alunos da UFRGS e eu, na biblioteca ouvindo os relatos da diretora sobre a escola; e a explosão de encantamentos que foi a parte do recreio, onde os alunos e alunas apresentaram suas esquetes. Por motivos óbvios me detenho sobre a segunda, e a relato de forma intensa:

*Uma voz nos chama para ir ao pátio, pois sem que eu percebesse, o sinal do recreio já havia tocado. O pátio já cheio de risadas, segredos, celulares tocando, corporalidades viadas, sapatonas, heterossexuais. Rolando um funk, trap, hip-hop, danças breacks, umas sarradas .... Em mim o estímulo de estar vendo, sentindo, observando os conhecimentos, saberes, técnicas, negociações sendo articulados em cada movimento, gesto, fala, dança, olhar. A professora de Português sobe no palco e avisa que duas esquetes serão apresentadas pelos alunos e alunas das turmas finais do ensino básico, não me recordo bem quais. Ela agradece, discorre sobre aspectos das esquetes – violência contra a mulher e encarceramento da população negra -, frisa que a escolha dos temas foi mérito dos alunos e alunas, que o trabalho não valia nota mas que, mesmo assim, mais de 40 se inscreveram e permaneceram*

*no grupo de teatro. Ela agradece, chama a atenção dos outros alunos que ficam atrás gritando, se empurrando, negociando beijos e abraços com as meninas. Ela agradece, não a nós os visitantes, mas aos alunos, que de certa forma, proporcionaram a realização desta manhã. Chama a atenção de novo, pede silêncio. Gritaria, gozação, mais empurrões: “sereno, sora!”, grita alguém lá do fundo.*

*Silêncio, inicia a primeira esquete. Todos com roupas pretas, nenhuma palavra, a concentração está à flor da pele. Movimentos precisos, a ação é feita e a cena congela. “Teatro do oprimido” grita alguém no meio de uma risada. Mas é, penso eu. As noções de teatralidades ali apresentadas são referência ao teatro do oprimido, de Augusto Boal. Cena tem uma grade gigantesca que cobre o amontoado de corpos, representando nitidamente uma cadeia, cela. Escuta-se a música “This is América” de Donald Gouver. Olhos encarando desde a cela as pessoas do pátio. No final um dos atores/alunos/presos grita: “Isto é o Brasil”. Fim da esquete 1.*

*Durante a troca de esquetes, movimentei-me pela plateia/alunos para encontrar um lugar melhor, mais visível. Outros focos de alunos e alunas estendiam-se separadamente pelos espaços do pátio, junto aos bancos. Outros assuntos, outros interesses pairavam por ali além das cenas apresentadas. Celulares, risadas, abraços. Outras formas de vivenciar o recreio não menos interessantes e observáveis que a anterior. Pluralidade, diversidade, multiplicidade de viver e compartilhar o mesmo tempo/espaço/assunto.*

*Inicia a esquete 2. Soco na cara e no estômago. Nocautes em mim e nos que olhavam. Como expressar a sensação de deslumbramento, estranhamento e extasiamento? Soco na cara. Alunos e alunas encenaram situações de agressão, estupro, violência contra a mulher. Lágrimas escorriam dos meus olhos. Cenas que eram pedidos de socorro. Crianças e adolescentes precisam sim falar sobre gênero, sobre sexualidade, sobre questões de violência contra a mulher. A informação é uma forma de resistência, de não morrer, de não matar.*

*Fim das esquetes. Sensação de paralisia. Aplausos rasgam o silêncio deixado pelas cenas. Abraços, agradecimentos. Lembro-me que uma das meninas, ao me ver ainda chorando, veio ao meu encontro. Abraçou-me. Pensei, deveria ser o contrário. No meio do abraço tive força de dizer: “que arraso! Parabéns. Vocês são maravilhosos”. Ela riu. Já sabia o óbvio.*

*Um menino negro - que fazia parte das esquetes - sobe ao palco, do lado da professora de português e novamente agradece. Lê um texto sobre encarceramento em massa da juventude negra. Relata a violência policial e o racismo que a instituição policial exerce sobre esses corpos, sobre seu corpo. É abraçado pela professora.*

*O microfone está aberto para falas e desabafos de quem sentir necessidade de utilizá-lo. Um menino branco gay sobre ao palco. Fala potente, arriscada, necessária. Questiona o fato de alguns colegas apoiarem políticos como Bolsonaro, que de alguma forma, relativizam horrores como a Ditadura Militar. Situa que sua mãe foi presa e torturada durante o período e que a violência, os estupros que sofreu, até hoje são cicatrizes incuráveis. Olhos cheio de lágrimas mais uma vez. Ele, então, afirma seu lugar. “Sou gay”. Na escola, diz nunca ter sofrido agressões físicas e agradece aos colegas pelo apoio e incentivo sobre sua sexualidade. Desabafa que há algumas semanas fora alvo de ataques homofóbicos em um bairro próximo a escola, onde levou 3 socos na cara. Socos novamente entorpecem minha face, meu estômago. Que fala potente. Aos 16 anos estabelece seu lugar, resiste sobre ele, e demarca sua contínua existência.*

*Mais falas de agradecimentos potencializam o espaço corriqueiro do recreio. Professores, funcionários, alunos pegam o microfone e estabelecem esta engrenagem. A música aumenta, funk. Passinhos começam a ser ensaiados, risadas, celulares, abraços, empurrões. Novamente o recreio expõe as variações das culturas juvenis escolarizadas. Caminhamos, meu orientador e eu, entre os alunos e alunas dançantes. Circulamos devagar pelas conversas, gestos, expressões. Compramos dois pastéis vendidos por um trio de meninas sentadas ao fundo do refeitório. Agradecemos.*

*Olhares, risadas, danças, celulares costuravam o cotidiano escolar do recreio onde estávamos. A música constante dava a impressão de uma longa trilha sonora reboletiva. Funk, por vezes hiphop. No meu tempo escolar o funk também protagonizava os recreios, mas era entrecortado com pagodes, sertanejos. Hiphop e Rap tomaram um espaço que eu não conhecia em conjunto com o trap americano. Musicalidades negras que invadem os espaços, criam lógicas de reconhecimento, de incentivo a existência de corporalidades invisibilizadas. Como expõe Racionais em “Negro Drama” em relação a potencialidade política da música negra, neste caso o rap: “Entrei pelo seu rádio, Tomei, cê nem viu. Nós é isso ou aquilo O quê? Cê não dizia? Seu filho quer ser preto Rááá Que irônia”. Quando encaminhava-me para a saída, pois o recreio já havia acabado e com ele minha visita, uma mão puxou meu braço. Era uma aluna/amiga que conheci quando dei aula no estágio obrigatório de ensino fundamental do curso de História. A questão é que nossos caminhos já haviam entrelaçado-se antes mesmo do estágio, durante o processo de ocupação da escola Santa Luzia, a mesma escola que dei aula no estágio citado. Longa data de relação, afeto, troca de saberes e bailes funk. Foi a partir desta relação que ela me chamou: “Hariagi” e não professora. Perguntou*

*o que estava fazendo ali. Expliquei. Ela com felicidade respondeu: Vem mesmo! Fica com a gente no recreio.*

Este trecho narrativo expõe a visceralidade de relações e sentires que consegui capturar em fragmentados olhares e que, de certa forma, me afetaram na primeira vez que retornei a um pátio escolar no momento de recreio. E deste primeiro encontro algumas coisas foram traçadas: a existência de uma aliança entre uma das alunas e eu. Já nos conhecíamos durante os processos de ocupações das escolas de 2016 e agora nos reencontrávamos. Foi dela o impulso de resgatar esse encontro “*Vem mesmo, fica com a gente no recreio*”. Deste mesmo movimento de aliança e permissão de estar em observação, fomos, meu orientador e eu, conversar com a direção: condição aceita. Agora era continuar indo à escola durante os períodos do recreio, sentar, andar junto, conversar e - com várias ressalvas - pertencer.

Estive em observação, de maneira fragmentada e intercalada, durante o início de junho de 2018 e os meados de maio de 2019, chegando à escola geralmente às 9h:30min ou 9h:40min e saindo às 10h:00min ou 10h:30min. De maneira rotineira minhas entradas na escola eram logicamente fiscalizadas. Parecia que esqueciam-se de quem eu era, e direcionar-me à secretaria tornava-se cotidianamente necessário para que eu pudesse circular no espaço. Creio que este movimento fala muito sobre dois aspectos, sendo o primeiro sobre a fiscalização necessária que as escolas devem ter em relação a quem acessa internamente seus corredores, e o outro sobre minha aparência juvenil, desestabilizando a lógica de “como um pesquisador deve parecer-se” para a possibilidade de me tornar mais uma aluna dentre as tantas corporalidades juvenis que habitam a escola. Sendo assim, muitos dos sujeitos ligados à burocracia institucional do ambiente escolar, como secretárias, porteiros e outros servidores, me confundiam com aluna, afirmando, muitas vezes, que já não era mais permitido ingressar naquele horário. Confusão esta também encabeçada pelos alunos e alunas que conversavam comigo, disparando questionamentos como “*Tu vai estudar aqui?*” “*Quantos anos tu tem? 17?*” “*Tu é aluna?*”. Creio que a possibilidade de integrar, pelo menos em certa medida, as culturas juvenis são a base da conexão positiva das alianças que constitui com os alunos e alunas durante o tempo de observação. Sem dúvidas eu me parecia mais a eles do que ao corpo de professores, direção, servidores; minhas tatuagens, piercings e vestimentas tinham mais a ver com eles do que “com uma pessoa mais velha”; meus gostos musicais, pertencimentos identitários e círculos de amizade extraescolares tinham mais relação com o deles do que com as experiências de autoridade dentro do espaço escolar; minhas gírias, vícios de linguagens e assuntos de interesse, tinham mais conexão com uma juventude ciborguizada do que com uma *adulterez ciborguizada*. É, desta forma, que minha condição de aluna-



pesquisadora emerge, pois desde o primeiro contato o pertencimento à esfera juvenil dos alunos me foi destinado, tanto por eles quanto pela comunidade institucional da escola.

Ao passar pela fiscalização rotineira de entrada, sentava-me perto de um dos bancos do portão. - Ah sim, não descrevi de forma detalhada o espaço da escola! Bem, era mais ou menos assim:

Um grande portão azul dá acesso ao interior do espaço. Do lado de fora, muitas vezes, ficavam os atrasados, os que esperavam alguém sair. Por vezes alguns pais, namorados e namoradas. O portão da escola, no que antecede o intervalo, não é um espaço tão interessante em comparação a inércia da entrada e a explosão da saída. Pois bem, além desses sujeitos, o portão - no início de 2019 - tornou-se um grande espaço de negociação e venda de salgados, refri e doces. A “tia do salgado” como os alunos a chamavam, ficava do lado de fora do portão, entre as grades, vendendo para os alunos, que faziam longas filas antes do sinal bater. A “tia do salgado” se estabelece na narrativa como a primeira pessoa que vejo quando chego à escola, inclusive pude observar o grande processo de confiança que o mercado dos salgados cria com os alunos quando não se tem troco, quando ele demora a chegar, ou quando o “pedir fiado” vira algo aceito pela vendedora. Pois bem, ao chegar e ver a negociata do portão, tocava a campainha. Muitas vezes a toquei, e esperei, esperei, esperei. Neste movimento de toque e espera é que minha condição de pesquisadora e aluna misturava-se, quem abria a porta ou quem passava por ali dificilmente sabia quem eu era, mas a lógica indicava a figura de aluna. Depois da identificação, era encaminhada à secretaria para falar com a responsável. Imposição esta que fui burlando com o passar do tempo, pois os alunos e alunas me encontravam na entrada e já me levavam ao pátio sem que eu conseguisse me desvencilhar.

Durante os 10 min que antecediam o recreio, optava por ficar sentada em um dos bancos, perto da entrada do portão. Um grande banco de madeira que, em sua extensão, cabiam umas 10 pessoas sentadas. Havia dois, um na frente do outro. Eu ficava no que dava para escorar as costas na parede. Ali eu observava os corpos que brotavam antes do sinal bater, que movimentavam-se zanzando pelos corredores, na fila do salgado, bebendo água, comendo no refeitório, criando estratégias para habitar o pátio sem serem pegos pela fiscalização.

Em consonância com os sujeitos que andavam pelos corredores antes do sinal tocar, estavam os que preferiam ficar sentados em uma espécie de “parquinho” que ficava do lado esquerdo do portão, de frente para o pátio central. Geralmente ali ficavam alguns grupos separados, cada núcleo em uma determinada mesa rodeada de cadeiras. Muitos eram meio emos, góticos, ou apenas adolescentes que gostavam de um mesmo estilo musical e

identificavam-se por alguns desenhos japoneses que viam e estampavam suas camisetas. Outros destacavam-se pelas risadas, abraços e danças ao som de rap e funk dos celulares. Com cangurus, moletons, tênis da *adidas* e da *nike*, bonés, piercings e tatuagens. Alguns desses grupos eram mistos, de meninos e meninas; outros eram só de meninas; e muitos só de meninos. Pertencimentos raciais e de sexualidade também eram visíveis pelo simples detalhe de olhar a agrupação daqueles bancos nos momentos que antecederam o recreio, alguns grupos eram só de meninos e meninas negras, outros de bichas, viados e sapatões. Muitos se mesclavam, saíam de um grupo e iam para outros. Beijos, abraços, trocas de segredos intercalavam essa movimentação. Volto a afirmar: é impossível capturar com exatidão e tornar narrável a riqueza e complexidade das cenas que meus olhos vislumbraram, porém, a intensidade das palavras registradas no diário de campo e o efervescer das memórias, tornam possível compartilhar documentalmente as relações *que se quer mostrar*. Assim, destaco que há coisas que meus olhos não viram, não prestaram atenção, não tornaram seletivamente narrável, e nem por isso deixaram de existir, de configurar o espaço escolar. Desta forma, ressalto que do emaranhado de corporalidades complexas, núcleos possíveis, e sujeitos existentes nesse espaço, escolhi caminhar junto de alguns sujeitos, os quais descreverei a seguir.

Daquele sentar longo de dez minutos, corpos iam surgindo de todos os pavilhões, passavam por mim e, de início me olhavam com estranheza, mas no decorrer dos meses identificavam minha permanência daquele espaço. Ao bater para o recreio, sempre tinha a sensação de explosão. Aquele sinal fino e agudo, que durava uns seis segundos, era a faísca necessária para que gritos, vozes, conversas, sons, chutes, empurrões, puxões de cabelo, risadas, celulares, fones de ouvidos, mãos dadas, abraços, salgadinhos, refri, chicletes, casacos, toucas, tênis, tênis, tênis, botas, meias, bermudas, vestidos, passos apressados, passos lentos, correias, brigas tomassem o espaço do pátio fazendo uma grande onda sonora e corporal inconfundível chamada recreio.

O sinal era o momento em que eu ia para o pátio central, que ficava entre os pavilhões do primeiro e segundo ano, e do terceiro e refeitório. Era lá o espaço-tempo onde as coisas aconteciam. Nos primeiros momentos das observações, minha amiga-aluna, que aqui chamarei de Raquel, me apresentou ao grupo que ela pertencia dentro do espaço escolar. Em sua maioria formava-se por meninas negras de regiões periféricas afastadas do centro - entre elas Raquel. Deste grupo também destaco, a quem aqui chamaremos de Tiago, uma “bicha preta” como ele mesmo se identifica. Esse núcleo escolarizado - a partir da Raquel - foi o que me recebeu, me apresentou a escola, e ficou comigo (ou eu com eles) - de maneira dispersa -

até o final das observações. O grupo da Raquel e do Tiago, dialogava com as complexidades e disputas em relação a raça, sexualidade e classe, além de trazerem para o diálogo questões sobre trabalho no horário inverso da aula. Pois a maioria das meninas do núcleo, inclusive Raquel, estagiavam em agências bancárias, e por isso, muitas faltavam com frequência à escola. O cansaço e a dificuldade de chegar no horário, causados pela precarização do transporte público que atendia a região onde moravam, eram alguns dos empecilhos das ausências.

Este núcleo, ao decorrer do tempo foi expandindo-se a outras pessoas, quase todas negras. Outro menino negro gay, agora do terceiro ano e não do primeiro como Tiago, viria a formar o quadro de pessoas que meus olhos observam. Assim como um outro menino branco gay que apareceu no meu primeiro relato sobre a escola, o qual havia subido no palco durante a recepção dos alunos da UFRGS e desabafado sobre uma agressão homofóbica. Ele, em conjunto com outras pessoas LGBTs da escola, formavam um outro núcleo que não me aproximei, mas que observei constantemente. Este grupo era geralmente composto por esse menino gay, uma menina loira de cabelos compridos sapatão - segundo as informações de Tiago e Raquel - e uma outra menina que pairava a androginia. Todos eram brancos e circulavam, de maneira intercalada, com outros grupos de pertencimento.

Outros agrupamentos foram surgindo e, na minha cabeça, traçando lógicas de identificação e pertencimento, que talvez para eles, não fizesse tanto sentido. Por exemplo, eu costumava dividir, de forma não fixa, alguns sujeitos que frequentemente andavam juntos, ou em grupos. Os segundos anos - por ficarem no segundo andar - em sua grande maioria não desciam para o pátio, ao contrário, pegavam várias cadeiras e sentavam-se na frente das grades da sacada em direção ao pátio. Era como se fosse um grande camarote, e lá criavam suas próprias dinâmicas, confabulavam interesses da turma, disputavam quem iria sentar nas cadeiras. Obviamente nem todos obedeciam à lógica que inventei, alguns desciam, enturmavam-se com outros grupos, zanzavam pelos corredores. Já os terceiros anos, ou ficavam nas salas de aula ou ficavam perto do refeitório, mas também dialogavam com os aspectos do camarote do segundo ano, só que as janelas gradeadas do terceiro não davam a sensação de liberdade que o corredor espaçoso do segundo ano dava. Por fim, os primeiros anos, que talvez por uma questão de hierarquia inconsciente ficavam na parte inferior dos prédios, dominavam com mais notoriedade o espaço do recreio. Alguns ficavam parados na frente das portas, mexendo nos celulares, empurrando-se, conversando em grupos, em dupla, ou simplesmente sozinhos. Do lado oposto às portas do primeiro ano, encontrava-se o espaço mais populoso e disputado pelos corpos escolarizados: o refeitório e os bancos perto da caixa

de som. Era neste circuito que emergia uma série de outros subnúcleos, indivíduos solitários ou solitariamente em coletivos. Em um banco de maneira parecido com o da entrada, sentavam-se vários meninos que performaram heterossexualidade, na sua maioria negros, disputando aspectos de masculinidade. Ouvindo música do lado da caixa de som, conversavam, riam, se empurravam, chutavam uns aos outros. Mas na maioria do tempo só ficavam sentados mesmo. Observando o recreio e os movimentos, em especial, das meninas. Já a maioria das meninas que ficavam naquele espaço do refeitório, eram amigas ou próximas dos meninos mencionados, tirando algumas que ocupavam o espaço com outras amigas, em momentos onde a caixa de som era comandada por elas. Ali também era um dos espaços que Raquel e Tiago mais circulavam, ouvindo músicas, conversando, dançando. Compreendo que tanto Raquel como Tiago agrupavam-se em diversos outros núcleos, mas todos de maneira espontânea e esparsa, pois nos momentos que estive com eles, faziam questão de permanecerem juntos ao grupo de meninas antes referenciado. Uma das coisas que mais gostavam de fazer, assim como quase todos os alunos e alunas da escola, era dançar durante o recreio quando tinha caixa de som. Geralmente a possibilidade de ter som ou não no recreio estava ligada a disponibilidade da direção de ceder a caixa em conjunção com a coragem dos alunos de irem pedir. Uma vez perguntei a Raquel se a autorização para utilizar a caixa só era dada aos meninos, pois até aquele momento só tinha visto eles com o aparelho. Ela respondeu que não, de forma simples, bastava alguém ir lá e pegar. Ao realizar esta ação, o som e a dança, durante o espaço-tempo recreio, estavam garantidos. Este era, sem dúvidas, o momento em que as corporalidades de *bixas pretas* emergiam publicamente de maneira positiva, pois protagonizavam - assim como em festas ou celebrações escolares - a ocupação de lugares visíveis, como o centro do pátio, onde em conjunção com outras meninas, dançavam dominando e transmitindo táticas e saberes sobre “um dançar bem”, especificamente, ensinavam a fazer *quadrinho*, *passinhos*, *sarradas*, *rebolar a raba*. Porém, quando não estavam juntas a outras *bixas*, geralmente ficavam escondidas, entre algumas meninas amigas, para poderem dançar sem serem vistas.

Ao caminhar pela escola, desde o primeiro momento que lá cheguei, aspectos importantes saltaram aos meus olhos: era um espaço completamente politizado. Este politizado, creio tecer por duas conceitualizações, entendendo que todo o corpo é político e por isso toda a ação é política - premissa feminista -, e também compreendendo politizado no sentido de se falar sobre política, ou seja, um espaço que segue agendas políticas ligadas à educação, a luta contra a precarização, contra os cortes. Um espaço que defende o diálogo constante entre professores e alunos, incentivando debates sobre machismo, racismo,

lgbtfobia, etc. As primeiras vezes que cheguei a escola e sentei no longo banco de madeira, pude observar que em um dos grandes murais de entrada havia um cartaz enorme falando sobre as eleições do diretório em conjunção com outros cartazes relacionados aos perigos do fascismo, dos retrocessos políticos, e dos discursos que enalteciam as atrocidades da Ditadura Militar. Creio que o período aqui descrito antecedia as eleições presidenciais de 2018 compreendendo que a escola, como me relatara Raquel, era um espaço anti retrocessos e que lá, a maioria das pessoas, não votava em “*fascista, racista, machista. Tudo que há de ruim*”. Esta frase - retirada do diário de campo - completou o diálogo de Raquel e uma outra menina, no qual elas frisavam que na escola, quem optava por votar na direita, ou era burro ou era branco, hétero e rico. Finalizando seu pensamento, dizendo que a maioria dos seus colegas - como eram negros e pobres - não entravam nessa “*onda*” pois a escola incentivava muito a pensar de forma crítica e coerente, sempre “*fazendo a gente lutar pelos nossos direitos*”. Assim, destes vários momentos onde pude identificar o espaço escolar enquanto produtor e apoiador de uma agenda política, destaco aqui - de forma breve - a festa da consciência negra, e as greves e paralisações que a escola encabeçava por meio de passeatas, atos e debates durante o espaço do recreio. Friso como importante e imprescindível aparecer nesta narrativa o fato de que muitos professores e funcionários da escola são ligados a sindicatos, organizações partidárias e movimentos sociais - assim como alguns alunos e alunas - possibilitando, desta forma, que essas agendas políticas cheguem a escola e, em diálogo com os alunos, facilite a troca de informações mais cidadãs e emancipadoras.

No dia da consciência negra fui à escola pois sabia que atividades aconteceriam sobre a data durante o recreio. Chegando lá - no mesmo horário, passando pela fiscalização e penetrando no pátio - encontrei *meu bonde* e um amontoado de alunos e alunas perto do refeitório. Raquel e Tiago estavam com cartazes vazios nas mãos procurando canetas e outras acessórios para enfeitar suas cartolinas. A escola estava organizada em outros muitos grupos que exerciam a mesma função: escrever frases para o dia da consciência negra. Enquanto isso acontecia, a caixa de som estava sendo ligada e algumas pessoas da equipe diretiva preparavam-se para falar. “*Silêncio, gente!*”. Discursos importantes são pronunciados, todos por pessoas brancas. Sobre a importância da data para a luta constante contra o racismo; sobre a ideia de quilombo e as figuras de Zumbi dos Palmares e Dandara; a defesa imprevisível da manutenção e ampliação das cotas raciais. Mas como na escola tudo acontece ao mesmo tempo e capturar este emaranhado complexo de existências é impossível, por algum tempo deixei de ouvir o que estavam falando as professoras e desviei meus olhos para os grupos de alunos. Vi muitos cartazes potentes, e outros nem tanto. Lembro de um em especial escrito:

“não precisamos de 1 dia da consciência negra, mas 364 de consciência humana”. Este cartaz era segurado por uma menina branca que tirava fotos com outras meninas diferentemente brancas para serem postadas no mural da escola. Raquel, Tiago e uma outra menina - todos negros - observavam a mesma cena que eu. A menina que estava na roda, que não sei o nome, diz: “*eu não vou ficar aqui vendo essa brancaiada falar sobre racismo!*”, e neste momento, Raquel rompe a fala dizendo: “*Vou fazer um cartaz assim: O negro tem o dia da consciência negra mas se o branco tivesse consciência não haveria 318 anos de escravidão*”. Todos acharam incrível, inclusive eu, e a incentivaram a fazer o cartaz. Fim de discursos bonitos, os professores abriram o microfone para quem quisesse falar algo... um menino branco foi. Tiago, quando acabou a solenidade, brincou: “*Agora eu quero falar!*”, criando estratégias de que o momento fora da aula não acabasse. Aqui podemos perceber, de forma breve, que as disputas políticas que refletem o corpo estão ramificadas e compostas por diversas vozes. A escola, enquanto espaço público e político, cria estratégias para se falar sobre racismo, ao mesmo tempo que para o olhar de alguns alunos negros, mantém-se a lógica de *quem pode falar sobre racismo*, ou *quem sente-se autorizado, disponível* a falar. Mas a mesmo instituição que recita aspectos da branquitude acrítica, constrói espaços de contradição, de emergência de outras vozes, da construção do cartaz da Raquel, da potência crítica de pensar que “só brancaiada fala de racismo”.

Neste mesmo dia, assim como em outros, as vozes da autoridade escolar chamavam para a marcha do dia da consciência negra, evidenciando a importância de comparecer e participar desta atividade. Em meio a gritos, conversas e risadas, o som foi sendo transferido, da escada em caracol panoptical para perto do refeitório. Os comandos estavam em mãos dos alunos e o funk tocava solto. Raquel conversava comigo sobre a ida à marcha, e como ela gostava de participar de outras atividades que a escola propunha, como por exemplo, passeatas, protestos e outros movimentos que tinham a ver com “*nossos direitos*”. Durante o decorrer das observações, assim como nesse dia, Raquel foi a manifestações variadas da agenda política da cidade, inclusive, conversamos sobre um dia que ela mandou vários áudios para meu celular depois de uma dessas manifestações na prefeitura. Nestas mensagens havia aspectos de uma aliança confidencial, de depositar em mim confiança para relatar o ocorrido durante o trajeto da manifestação. Raquel me dizia que havia discutido com um homem mais velho pois ele era contra o protesto em questão. Depois de um pequeno confronto, apoiada por uma amiga, Raquel evidencia que estava lutando pelos seus direitos enquanto cidadã e que ficou alterada porque para ela “*nenhum homem tem permissão de gritar com ela*”. Risadas e mais risadas quebram o diálogo que tentava manter, mas entendo que o intervalo é o momento

onde coisas acontecem simultaneamente sem uma linha que as sustente. Danças, empurrões, segredos e caminhadas compassadas agitavam o espaço escolar no dia da consciência negra. O som ainda tocava funk. Tiago e seu amigo do terceiro ano dançavam no centro do pátio, como dançariam outras tantas vezes durante minhas observações.

Outro aspecto importante específico desta escola é a conquista, como já havia mencionado, do recreio estendido nas quintas-feiras. Geralmente o tempo-espaço recreio tem duração de 10 min à 15 min nos dias normais, já nas quintas-feiras, em consonância com reuniões dos professores ou atividades destes, o recreio passa de 15 min para 30 min. Este dilatamento temporal sobre um período tão importante da rotina escolarizada, tem relação direta com as ocupações das escolas de 2016 - lembrando que a escola analisada foi a primeira da cidade de Porto Alegre a ser ocupada. Segundo a direção da escola uma das pautas discutidas nas ocupações era justamente a da importância do recreio enquanto espaço de troca e socialização e que para os alunos e alunas esse momento somente deles e para eles, deveria ganhar mais espaço pois caracterizava-se enquanto aprendizagem. A partir desse pedido a direção e os professores organizaram suas agendas escolares e burocráticas em relação ao recreio estendido, transferindo atividades, reuniões, conselhos de classe, para este momento, assim ampliando temporalmente condições de existência e diálogo de duas esferas com interesses diferentes coabitam o espaço escolar.

Deste tempo estendido do recreio os alunos e alunas da escola decidiram - passível de alterações e mudanças - organizar uma “roda de samba” que acontecia todas as quintas-feiras. A escola sedia os instrumentos para a atividade e os alunos organizavam quem sabia tocar e quem tinha interesse de aprender. Dos dias que presenciei o samba dos alunos, todos transpareciam saber muito bem manusear os instrumentos e compunham uma linda sonoridade juntos. Em uma roda de cadeiras colocadas perto do refeitório, os alunos-músicos tomavam assento e construíam seu palco. Ao redor camadas e camadas de cabecinhas cobriam minha visão sobre a roda. Todos e todas na volta, abraçados, dançando, cantando, ouvindo e aprendendo sobre si mesmos, seus pertencimentos culturais, raciais e identitários. A roda era tomada por alunos-músicos de maioria negra. Balançavam os instrumentos e arquitetavam sons, letras e pausas de um jeito maestral e profissional. Expondo, a partir da musicalidade e da coletividade da roda de samba, técnicas, saberes, conhecimentos e potencialidades que eles detinham. Ao redor da roda celulares faziam filmagens e muitos vídeos eram postados em redes sociais, assim, visibilizando a explosão de afetações positivas que o exercício da atividade desencadeava em relação aos sujeitos escolarizados: valorização, competência, sensação de admiração, de ser admirado, respeitado. Alegria era finalizada quando a

fiscalização, corporificada na figura da coordenadora, advertia que o recreio havia acabado. Como forma de estratégia para que o espaço-tempo recreio permanecesse, outras músicas eram tocadas em sequências, emendadas, assim dificultando a compreensão do que a coordenadora estava falando. Mas a fiscalização potente da escola, apesar das elasticidades e negociações de horários, sempre organizava - em meio a reclamações e renegociações - o fim da roda de samba.

Uma vez me perguntei se existe a possibilidade de o pátio ficar vazio, silencioso, habitado somente pelos bancos, papéis jogados no chão, gramas e degraus das escadas. Se era possível um silêncio que constrangesse meus ouvidos depois da sonoridade explosiva do recreio vivido ali, sob aqueles papéis jogados no chão, em meio aqueles degraus?! Teve um dia em especial que decidi chegar antes, e em outro que optei por permanecer depois do recreio. Os silêncios não existem! Circular pelo pátio é uma das muitas estratégias de permanecer em movimento dentro da escola, de estar fora da sala de aula. Percebi que muitas são as táticas, e em uma escola com mais de 900 alunos, alguém, em algum momento, vai estar fora da sala. Desta maneira, em ramificadas temporalidades, o pátio é constantemente ocupado como lugar de passagem e circulação. Ou seja, é o caminho para ir ao banheiro, beber água, pegar um documento na secretaria, levar o lápis para o colega da sala ao lado, entregar um trabalho para o professor. E é neste processo de circulação que o pátio ganha a dimensão de lugar-esconderijo, lugar-brecha, lugar-desvio dos olhares da instituição escolar e da obrigatoriedade de permanecer em sala de aula. Há alunos e alunas que criam artimanhas para escaparem da aula poucos minutos antes do recreio, e assim permanecerem no pátio por mais tempo. Nesta lógica muitos operam e em consonância com as turmas de educação física, escamoteiam a possibilidade de serem vistos, reconhecidos e mandados para a aula novamente. Estar no pátio é uma contínua, sendo assim, é um lugar sempre vívido, habitado, e eu diria, o coração da escola.

Criar narrativas sobre o que vi, vivi e transformá-las em possibilidades de análises potentes constroem-se conjuntamente sob a premissa de que outras coisas ficarão de fora, relegadas a minha frágil memória e que ao não serem documentadas com o tempo se apagarão. Assim, tento traçar uma escrita que faça sentido tanto para os sujeitos que vivenciam estas narrativas aqui ficcionalizadas, tanto para dar visibilidade às relações que compõem o espaço escolar e as culturas escolares de maneira estrutural, evidenciando o peso histórico, social, político e cultural onde os corpos são constituídos por raça, classe, gênero, sexualidade, religiosidade, geração, etc.



Assim, escolho politicamente traçar cinco pequenos contos ficcionais compostos a partir do diário de campo; das minhas lembranças enquanto corpo de aluna-pesquisadora que experiencia a *sapatonice*; e relatos de vivências LGBTs que compartilham comigo amigos e amigas próximas que já saíram ou ainda estão no ensino básico, como por exemplo, meu primo que é uma *bixa* branca estudante de uma escola pública; e sua colega e amiga, uma menina negra bissexual.

O primeiro descreve o diálogo que tive - durante o recreio - com um amigo de longa data e estagiário da escola; o segundo traça a história de vida de Tiago, seus enfrentamentos por ser uma *bixa* preta, as dificuldades e o apoio que encontra na escola; o terceiro narra a amizade entre Raquel e Larissa, as diferenças religiosas que as aproximam, as descobertas de sexualidade, e uma situação específica durante uma manifestação contra os cortes da educação; a quarta história versa sobre Clara e o aspectos de ser uma sapatão branca e masculinizada dentro do espaço escolar, as relações que traça com a violência e negação da sua existência no âmbito familiar; e por fim, as tensões de Cleiton em ser um homem hétero negro que questiona os aspectos de uma masculinidade tóxica que o ambiente escolar impõe.

“Logo mais na sequência” esses contos serão destrinchados, analisados a partir da bibliografia que compõem a dissertação, principalmente, através de uma perspectiva feminista decolonial, compreendendo que a cultura escolar se reinventa o tempo todo através das culturas juvenis - perpassadas por sexualidade, gênero, raça, classe, geração, nacionalidade, religiosidade; acesso permanente à internet e mídias digitais; relacionada com movimentos sociais extraescolares e movimentos identitários - e sua contínua atualização reconfigura as complexidades e diversidades que devem ser ouvidas e visibilizadas pela instituição escolar, assim, sendo possível traçar perguntas-chaves, como por exemplo: Qual tipo de escola a juventude escolarizada deseja construir?

## 6. 2 - “POLITIZADOS ELES NÃO SÃO”: Rodrigo e eu.

Era um dia desses meios de sol meio de nuvens que dava início a primavera, ou seja, nem frio nem calor. Pensei mil vezes que roupa colocar - como sempre pensava quando tinha que ir à escola. “*Tem que ser algo que me deixe, pelos menos um pouco, com cara de séria!*” Enquanto caminhava de lado a outro do meu quarto, tropeçava em alguns tênis e roupas

jogadas no chão, coloquei para ouvir o novo álbum do *Djonga - O menino que queria ser Deus*. “Bah, o Djonga estrçalha tudo, meu”, pensei comigo. Fim do dilema da roupa: calça jeans, coturno, camiseta e um casaquinho. Saí de casa eram 9h pontualmente e caminhei lentamente até a escola, que por privilégio ou ironia do destino, ficava atrás do meu prédio.

Ao chegar na escola percebi que ainda era cedo “Bah, vou me sentar aqui um pouco”. Enquanto jogava minha mochila perto dos degraus de entrada, iniciei uma procura incessante a toques corporais “Putzzzz, esqueci de pegar o celular. Que chatice”. Fingi surpresa, afinal, esquecer o celular era sempre algo que eu fazia. Acho que era um tipo de boicote para que meus olhos pudessem admirar e perceber mais do que a imensidão congelada de um tela. Mas ao mesmo tempo, o celular era um mecanismo de me enturmar com os alunos, de repetir os movimentos que eles faziam. Aquele extensor de temporalidades, corporalidades e espacialidades digitais me aproximava mais deles do que o simples fato de estar fisicamente ao lado deles. “Tá, mas agora já era. Vamo lidar com o que a gente tem, querida”, falei comigo mesma.

Observei geograficamente coisas que não tinha olhado com atenção, pois sempre chegava meio atrasada, já perto do horário do intervalo. Na frente da escola tem um desses condomínios de luxo, de gente rica mesmo. Tem guardinhas e um monte de carros estacionados na frente. Na mesma rua também (re)existe um quilombo urbano chamado “Quilombo da Família Fidélix”. Tristes contradições, ou simplesmente, coexistências de múltiplas percepções em um mundo que produz desejos capitalísticos constantemente. “O problema do capitalismo é que ele inventou os playboy. Que nojo!!!” Frase que sempre me vem à cabeça quando quero simplificar nossas disputas e complexidades históricas.

Do outro lado do condomínio de luxo ergue-se, esplêndida, uma linda praça. Grande, arborizada e desleixada. Percebi isso um dia que fiquei sentada ali esperando a saída da escola. Ao olhar os outros condomínios de luxo que a cercavam entendi: eles têm suas próprias praças internas, artificiais e seguras. Esta aqui é relegada aos que a eles oferecem perigo: alunos de regiões afastadas, as crianças do quilombo da família Fidelix, os moradores de rua que dormem ali, ou qualquer outra pessoa que por um instante demonstra desestabilizar os códigos de segurança descritos em plaquinhas fixadas nas telas e arames farpados que isolam os prédios da rua.

Outras vezes percebi que os alunos gostam de ficar ali, conversando, rindo, em grupos ou em duplas. Espaço grande, escondido, onde o território e a cultura escolar se expandem além dos corredores da escola. A praça transforma-se no que antecede ou sucede a aula, assim, a escola nunca fecha seu ciclo, ela está sempre se reconfigurando quando os alunos se

encontram e partir de suas corporalidades e identificações escolarizadas, a reproduzem, refazem constantemente, dentro ou fora dos muros institucionais.

E em um entrecortar de percepções sobre o tempo que estava ainda ali sentada no degrau esperando o momento certo para tocar a campainha, pensei: “*Bahh, viajei afu nesses instantes aqui... imagina colocar essas bobagens na dissertação?*”, ri comigo mesma. Olho para o lado e a “tia do salgado” vem chegando. Com um avental todo branco desses de padeiro ela carrega um carrinho de mercado repleto de potes. A cumprimento, pergunto quanto custa o salgado mas percebo que não tenho dinheiro “*Não sei porque eu nunca tomo café, depois tô sempre com fome*”, pensei internamente. Olho o relógio: 9h30min. “*Vou entrar, azar!*”. Toquei, olhei de relance a “tia do salgado” e vi seus olhos me analisando de cima a baixo. “*Tudo bem, tô acostumada. Lá vem o moço de bigodes*”. Ele sempre abria o portão conjuntamente com a coordenadora ou com uma secretária. Todos nunca sabiam quem eu era. “*Oi, a Dulce tá aí? Eu falei com ela ... é que eu faço uma pesquisa*”. Olhares desconfiados. “*Sim, ela está*”. Abre o portão e me deixa entrar. “*Vai lá na sala dela e fala com ela, tá? Sabes onde é?*”. “*Sim, sim. Eu venho aqui muitas vezes*”, finalizado com uma risadinha sem graça porém vingativa pelo fato de não ser reconhecida.

Caminho pelo corredor que dá acesso a secretaria, direção e biblioteca. “*Lá está ela*”, avistei de longe. Ao me ver, Dulce surpreende-se “*Oi, Bom dia. Chegaste cedo. Queres um café?!*”. Entre um beijo de cumprimento e um sorriso constrangido nego o café e pergunto se posso me encaminhar ao pátio. Ela consente com a cabeça e uma voz rompe nosso estranho diálogo “*Vem cá, Dulce. Tem uma aluna que ...*” nem consegui ouvir o resto. Deve ser mais um problema burocrático diário a ser resolvido. Volto pelo mesmo extenso corredor e ao chegar perto do banco de madeira que sempre sentava decido ir diretamente ao pátio central “*Hoje vou chegar mais cedo e sentar em um lugar diferente*”. Pessoas já corriam pelos corredores. Uma menina de tatuagens e piercings amiga da Raquel vem até mim com um sorriso amigável e me dá um beijo no rosto “*E ai, tudo bem?*”, respondo: “*Sim, tranquilo!*”. Com o celular no ouvido - possivelmente falando com alguém ou ouvindo áudios - ela se afasta. Passa por mim um menino negro, alto, com dois brincos na orelha, de cabelos blacks. Fito seus olhos, mas eles estão vagos. Vem mexendo a boca, balbuciando palavras em um ritmo que eu conhecia. “*Sim, ele tá cantando Djonga!*”. Quando chego perto ele canta alto despretensiosamente pelos corredores “*Tem gente que acha graça zoar viado, eu acho engraçado racista baleado*”. Penso “*Que bom que eles ouvem Djonga*”, depois acho uma bobagem eu ter pensado isso, afinal, Djonga era algo recente na cultura do rap, era óbvio que eles estavam ouvindo, estranho era minha geração ouvir. Sigo pelo corredor que dá acesso ao

pátio, passo pelo parquinho, alguns alunos e alunas já estão ali, pegando um sol, conversando “*Incrível como o pátio nunca tá vazio*”, reflito. Ao olhar o mural que fica na frente do parquinho rapidamente passo a mão no bolso de trás da minha calça e lembro “*Esqueci o celular! Só porque eu queria tirar uma foto disso*”. Era um cartaz gigante com duas meninas desenhadas, uma negra de tranças e uma branca gorda. No cartaz destacavam-se centralmente duas frases: *Todos os corpos são bonitos e seja você seu próprio padrão*. Achei aquilo tão potente. “*Ah se na minha escola tivesse tido isso... bah, muitas coisas seriam diferentes*”. Em outro momento voltaria a escola com o celular e registraria aquele cartaz para sempre em minhas postagens do Facebook. Continuei caminhando pelo corredor - creio que o leitor está achando longo demais esse corredor, na verdade ele nem é, são as intensidades encontradas pelo caminho que multiplicam sua extensão.

Ao dobrar na esquina, entre o corredor e o banheiro, percebo o pátio em sua imensidão. Os corredores, os banheiros, o refeitório, a escada/palco, tudo parado. Ainda não extourara a panela de pressão chamada recreio. Alguns ferventes vetores já estavam pela rua, bebendo água, comendo merenda, correndo, conversando. Lembro de ver no banco uma menina e a bixa preta aquela do terceiro ano amiga do Tiago. A menina chorava, reclamando de alguma coisa interna ou externa à escola. Nunca saberei! Atrás deles outro grupinho ensaiava passinhos e um casal conversava entre abraços e empurrões. “*Hariagi*”, ouço uma voz se aproximando. “*Oi Rodrigo, tudo bem?*”. Rodrigo era um amigo de longa data. Nos conhecemos em Esteio quando fazíamos teatro na casa de cultura. Sabe aqueles amigos que mantemos, mas que na verdade pouco temos em comum? Rodrigo era assim, mas algo nele despertava em mim lembranças nostálgicas e reconfortantes sobre uma adolescência de descobertas. Eu gostava disso. Rodrigo estagiava filosofia na escola para os alunos do segundo ano. Creio que nosso contato tem muito a ver com as disciplinas que escolhemos seguir, ele filosofia e eu história. Irmãs de tempos distantes, as duas trilham por percepções diferentes, porém sempre se encontram em diálogos ora produtivos ora infrutíferos. Rodrigo, até na sua mais tenra juventude - 16 anos, quando nos conhecemos - parecia um velho. Com ar de autoridade, ele cumpria bem o papel de professor rabugento de filosofia. E pior, ele gostava disso. “*Vamos sentar ali? Minha aula começa depois do intervalo*”, “*Vamos, sim*”, respondi. Foi a primeira vez que me senti acompanhada e segura, exceto dos dias que estava com Tiago e Raquel, para escolher um lugar privilegiado para sentar. O banco que ficava perto do refeitório, um dos mais disputados da escola. Sentamos. Depois de alguns diálogos envolvendo perguntas ridículas como “*Quando tu vai te formar mesmo, Rodrigo?*” até as mais realistas “*E será que vale a pena se formar? Que iremos fazer depois? Tá foda conseguir*

*emprego pra professor!*”. Longo silêncio. Na verdade, eu sou a pessoa que não deixa silêncios acontecerem, só se eles forem propositais ou politicamente estratégicos para que análises sobre o silêncio sejam feitas. Felizmente ele questiona: “*Afinal, o que tu faz aqui? Tua dissertação é sobre o quê?*” Expliquei, alegre e extasiada, como se estivesse narrando um jogo da seleção feminina de futebol. “*... dai quero entender essas relações deles com os saberes, conhecimentos e práticas que a escolha não lê enquanto potencialidades, sabe?! Eles são super politizados, informados e como isso aparece na explosão do recreio, que é um momento só deles. É muito legal ver isso, essa socialização e participar junto de boas com eles, sabe?*” Enquanto eu falava tudo isso com a alegria de uma pirralha, Rodrigo fazia caras de superioridades intelectual ao alisar a barba com a mão. No final da explicação ele disse “*Eu não acho que eles são politizados. São crianças, crianças não são politizadas. Claro, eles estão em contato com informações por todos os lados, muito mais que nós tivemos quando éramos jovens. Mas discordo sobre eles serem politizados, acho que são mais repetidores de opiniões*”. Embasbacada com o desaforo dito, respondi “*Como assim não politizados? Repetidores? Tu acha que somos só nós, os intelectuais, que produzem conhecimentos e detemos opiniões “melhores”? O resto só repete ou se aliena? Para usar outro conceito que sepa<sup>47</sup> tu curte, né!?*” Com a ironia da última pergunta não o deixo responder, insisto tentando argumentar “*Meu, um dia que tava aqui trocando ideia com a Raquel e o Tiago e eles me disseram as seguintes palavras: só vota no Bolsonaro quem é homem, branco, hétero e rico. Se isso não é identificar politicamente os marcadores sociais e como eles afetam privilégios e opressões, eu não sei o que é então!?*”. Rindo, ele responde “*Então, eles estão somente mimetizando e reproduzindo coisas que ouvem de nós ou dos movimentos sociais que participam, e na verdade, eles não estão pensando conscientemente e nem se importam com algo político, como nós*”. Fiquei agitada, saí do banco, andei de um lado a outro tentando compreender o que aquele cara - de 26 anos mas pretensiosidade de um verdadeiro intelectual decadente desses que param no tempo e só aceitam verdades que os convém - pensava sobre a juventude, sobre as pessoas que estavam ali naquele pátio. Criei fôlego e tentei falar algo, catando argumentos acadêmicos que nem os dele, sobre a diferença de político e política e que talvez estivesse aí nosso não entendimento. Ele continuava: “*Não! Eu não consigo olhar para eles e ver algo a mais além de crianças, crianças que se chutam e se empurram e que não tem muita noção. Na aula, por exemplo, eu os divido em três grupos: os que gostam e prestam atenção; os que não gostam e não prestam atenção; e os que não gostam e não prestam atenção e fazem questão de mostrar isso. Crianças! Tu enxerga algo além de serem crianças*

---

47 Gíria que significa talvez.

*e adolescentes?” Parei, pensei. Eu realmente enxergava mais, era como se os ambientes que eu circulava, as festas que ia, os movimentos como slams e batalhas de rap que eu frequentava, estivessem dominados pela presença dos sujeitos que o Rodrigo chamava de “crianças”. Me confundi. Será que eu também era vista como criança, não pelo Rodrigo, mas por pessoas que assim como ele tomavam ar de superioridade perante as juventudes escolarizadas? Será que a direção da escola, a coordenadora Dulce e a secretária não apostavam seriedade no meu trabalho por me verem como uma adolescente, incapaz? Com tudo isso na cabeça, falei “Bah, meu. Na real eu ando com pessoas da mesma faixa etária deles, meu primo por exemplo, e vou te dizer que eles são muito adultos e entendem várias coisas que na nossa época não entendíamos. Eu acho que tu estás te baseando em uma juventude passada, antes dos celulares e internet. Hoje em dia, eu olho para eles e olho para mim na idade deles, e me sinto uma idiota. Realmente eu era imatura perto do que essa juventude de hoje, que se empodera, se coloca, assume sua sexualidade, sua raça, seu jeito de ser e de amar de boas, sabe?! A gente ainda se escondia de tudo, queria ser adulto logo. Acho que eles trouxeram essa maturidade pra dentro do espaço escolar e é daí que pressionam os professores e a direção de serem ouvidos, de seus interesses serem atendidos. É isso que eu acho, na real”. Rodrigo aceita minha colocação, talvez ele ache mesmo que eu seja infantil e por isso me aproximei das culturas juvenis da escola. Enquanto falávamos o recreio já estava acontecendo, e sem que eu percebesse, estava vivenciando o espaço-tempo recreio como nos velhos tempos: conversando com um amigo de maneira despreziosa enquanto outros grupos faziam o mesmo. Nesse momento algo interrompe nosso diálogo. Uma briga. O Tiago estava no meio. De forma resumida: O Tiago, ao que parece, sem querer pisou no pé de uma menina e ela o empurrou. Todos gritavam na volta: “bahhhhhh, ôooooo” e eles ali no meio. A menina, branca, o empurrava muito e dizia: “Tu pisou no meu pé sim!”. O moço dos bigodes que anda abrindo portões na escola veio e separou. Mandou o Tiago ir lá para frente, e para a menina não disse nada. Tiago saiu cabisbaixo e não voltou mais ao pátio central naquele dia. Comentei com o Rodrigo: “Era o Tiago! Tu viu que o cara não falou nada pra mina só para o Tiago? Péssimo!” Rodrigo disse: “Talvez se falasse soaria meio machista, né?” Concordei, mas acrescentei: “Mas pode soar racista e homofóbico?” Não sabia porque tinham brigado e nem nunca soube. Mas aquela advertência direcionada somente ao Tiago ficou na minha cabeça, o jeito triste com que ele foi se retirando. Mais uma vez os espaços de circulação privilegiam a branquitude em detrimento de outros corpos.*

Esqueci de mencionar que havia som e as caixas tocavam um funk paulista. Ao falar isso para o Rodrigo ele disse: “Qual a diferença do paulista para o carioca?”. Falei que o de

São Paulo tinha a ver com a frequência rápida da batida e que ela se misturava com a eletrônica, tornando mais fácil de dançar os passinhos. Já o carioca era mais o clássico “Tchumtcha tchatumtumtcha”. Mas que era óbvio que o funk é plural e tem várias vozes e movimentos pelo Brasil todo. Ele concordou, pois de musicalidade sabia. No meio de tudo isso o intervalo ia chegando ao fim e os alunos e alunas corriam e caminhavam de um lado ao outro, aproveitando os últimos minutos. Rodrigo me mostrava o corredor de cima que eram das turmas que ele dava aula. Apontei para uma menina crente que eu sempre via e disse para ao Rodrigo que a melhor amiga dela era - o que denominei, sem ofensa, mas como elogio - *priguete*. Falei que acha incrível aquela amizade de um crente de cabelos e saia compridas com uma menina que usava tranquilamente seu micro short e suas mini blusa. Talvez, pensei sem falar para ele, a menina crente visse na escola a possibilidade de ser alguém diferente do que tinha que ser dentro da igreja que frequentava. Via ali, naquela amizade, a oportunidade de falar, criar, inventar outras coisas sobre ela. Fiquei feliz que isso talvez pudesse realmente acontecer, não necessariamente naquela relação, mas em tantas outras em variadas escolas por aí. O sinal tocou. Fim do recreio. Rodrigo se despede de mim pois precisava dar aula. Coitado dos alunos, pensei eu. O vi subir as escadas enquanto ainda permanecia na escola, pois como havia dito, o intervalo demora para acabar, para recolher todos os corpos que andam por ali. Quando ele sumiu da minha visão, vi seus alunos entrando atrás, outros reclamando na porta, e alguns fazendo caretas. Entendi que Rodrigo representava o lado do poder, da autoridade, da fiscalização, do ensinar, mas nunca aprender. Não ali, não na sala de aula. Pois ali, segundo Rodrigo, era o lugar onde ele ensinava, se ele quisesse aprender iria as aulas da faculdade, leria livros. Triste constatação.

Encaminhava-me ao corredor e ainda pensava: Como pode a figura do professor pensar isso de seus alunos? Pensar que eles são seres incapazes, que não têm coisas interessantes a nos ensinar? Nesse dia configurei o que já tinha entendido desde o primeiro momento que cheguei à escola observada, no dia que decidi o que queria fazer lá dentro e quais seriam meus pares, meus aliados, os que realmente conversavam comigo de forma amigável, despreziosa, interessada - não somente no meu trabalho - mas em quem eu estava sendo, que coisas gostava de fazer, quantas pessoas tinha beijado esse final de semana, que festas eu ia, se eu tinha visto o novo clipe da Anitta. Caminhava pelo corredor pensando tudo isso, pensando que tinha visto o Tiago de longe e que minha conversa com o Rodrigo não tinha possibilitado aproximação para perguntar se ele estava bem. Depois não o vi mais aquele dia. Dulce vinha na minha direção “*Acabou por hoje? Queres que eu abra o portão?*” Consentiu positivamente com a cabeça. Gostava dela, já tinha visto muitas vezes a relação

saudável e parceira que tinha com os alunos, mas também sabia que lá dentro ela representava a fiscalização, o fim do recreio, a ida obrigatória para a sala de aula. Via como os alunos a tratavam, mas também sabia das estratégias deles para manipularem argumentos de por que estavam foram da sala de aula naquele momento. Ela vai comigo, me acompanhando enquanto falava com vários alunos que iam passando por nós “*vamo para aula, fulano*”, “*tua professora já entrou, né beltrano?*” “*Acabou o horário de conversar, siclano*” ... Ao chegar no portão, despediu-se de mim, perguntando “*Como está indo a escrita do trabalhinho?*” Respondi que ainda não estava escrevendo mas só observando, pois era uma dissertação, “*ahh, é uma dissertação. Havia esquecido*”. Fui saindo entre risadas e afirmações de que voltaria em breve. O portão se fechou e eu ainda pensava naquele encontro matinal que acabara de ter com um velho amigo, que era mais velho do que amigo. Quantos professores pensam que nem ele? Quantos pensam que nem eu? Quantos se esforçam para quebrar essa barreira entre o saber do aluno e o saber da instituição? Quantos nem identificam os saberes potentes que os alunos têm, simplesmente os relegam a “*besteiras juvenis*”? Entendi novamente que minha aliança era com os alunos e alunas, que o estranhamento da instituição perante o eu-pesquisadora era mais uma confirmação de qual lado eu estava. Contraditório também na minha cabeça porque, querendo ou não, eu faço parte da engrenagem chamada professores. Sou licenciada, também dou aula em cursinho, prático o estar no lugar de poder dentro da sala de aula. Como romper? Como dilatar? Como expandir? Dinamitar esses pressupostos... São perguntas que ainda latejam na minha cabeça... talvez uma possibilidade seja a escrita dessa dissertação aí... “*Que pretensiosa, querida*”, mais uma vez a voz na minha cabeça. “*Ai, não é pretensão. Um caminho possível, isso! Ou vamos continuar fingindo que as culturas juvenis não mudaram e que se atualizam o tempo todo? Continuar cegos para todo o processo das ocupações de 2016! A juventude está gritando que outro tipo de instituição escolar é possível e que a partir da ação de pararmos os ouvidos e ouvi-los, talvez algo possa começar a acontecer*”. Cabeça louca essa minha.

### 6. 3 - “BANHEIRO NÃO É LUGAR DE VIADO”: Tiago.

De uma pequena janela entra lentamente o sol no pequeno quarto de Tiago. A luz reflete no espelho do guarda-roupas e começa a tomar conta do espaço. São 6:20 da manhã e



esses eram os primeiros raios de sol. No quartinho de Tiago espalha-se pelo chão alguns objetos: roupas, livros, um caderno e uma régua. Passara a noite fazendo um trabalho de matemática. Aos poucos a luz que penetra pela janela intensifica sua luminosidade. Os olhos de Tiago vão abrindo lentamente e sua mão vai tateando embaixo do travesseiro. Ainda dormindo Tiago vislumbra, com os olhos embaçados, o celular: “*Porra, meu. Já são seis e meia. Vou me atrasar pro colégio*”. Levanta-se às pressas, tropeça sobre os livros e cadernos. Pega uma toalha e entra no banho. Enquanto a água cai sobre sua cabeça e o faz relaxar nos cinco minutos que ainda têm, Tiago lembra do encontro que tivera sexta passada com um menino do Tinder. Não costumava sair muito com pessoas que não conhecia, na verdade era o primeiro do aplicativo que realmente encontrara. Era um menino negro, baixinho em relação a ele, usava aparelho e morava na Restinga. Tinham se encontrado rapidinho na sexta no final do vôlei de Tiago e caminharam juntos até a parada de ônibus do menino. Despediram-se com um beijo. Como ele estudava no Julinho e trabalhava pelo centro, era fácil de marcar encontros. Mas a questão é que hoje já era segunda-feira e “*o boy nem falou mais comigo*”. Saiu do banho às pressas, e enquanto pegava uma xícara para colocar Nescau e leite, mexia no celular. Seus dedos já estavam acostumados a lidar com a velocidade de abrir abas, clicar em links e curtir fotos em consonância com outros afazeres. Mandou mensagem para a Raquel: “*Vai na aula hoje, piranha?*” e instantaneamente ela respondeu: “*Vou, bixa! Me espera na entrada*”. “*Será que a mãe havia comprado pão hoje antes de sair?*”. Foi abrir o armário, mas infelizmente o pão tinha acabado ontem e a mãe - empregada doméstica - não conseguiu ir mais cedo no Buteco da Sheila para comprar. “*Aff, vou ter que me virar comendo salgado dos outros hoje*”, pensou Tiago. De certa forma sempre comia salgado dos outros durante o recreio, pois, afinal, “*ser amigo de todo mundo têm suas vantagens né?!*”. Pensou novamente, que talvez não fosse amizade o nome daquilo que sentia pela maioria das pessoas na escola, afinal de contas, elas nem sabiam quem ele era de verdade, tudo que vinha passando em casa com a desconfiança da mãe sobre sua sexualidade, o ódio que por muito tempo teve do espaço escolar. Mas usava da sua simpatia, alegria, descontração para negociar com a fome, com o preconceito. Querendo ou não a escola do centro, onde atualmente estudava, era bem mais aberta, diversa e respeitosa do que a sua antiga de bairro. Tomou o último gole do Nescau com leite, se olhou no espelho, pegou sua mochila checando se estavam lá as roupas que tanto amava do vôlei. Particularmente Tiago gostava de jogar, mas principalmente da liberdade que o jogar trazia. Ele adorava as roupas curtas e coladas que podia usar nesse espaço esportivo como se fosse algo normal, sem que ninguém ficasse o tirando *pra viado* o tempo todo. Mesmo jogando com um monte de meninos heteros, no vôlei, Tiago encontrava a

possibilidade de sair da categoria depreciativa de viado e ser visto apenas como mais um dos jogadores. Pelo menos por alguns minutos. Outra sensação boa que a roupa causava era a possibilidade de colocá-la durante a aula, pois nessa escola central, ninguém enchia o saco se ele ficasse andando de shortinho apertado e casaquinho. *“Tenho que correr para a parada. Já são 7h”*. Pega o celular de cima da mesa e, pela última vez dá uma olhadinha no espelho *“ai que saco, cabelo rículo de duro esse meu. Não tem o que fazer!”*.

Parado no ponto, Tiago vê sua antiga escola, que fica próxima de onde estava a esperar o ônibus. Não gostava nem de lembrar o que já tinha passado naqueles corredores, naquelas salas, atrás do escorregador do parquinho, e principalmente, no banheiro. Naquela memória que tentava negar e afastar da sua cabeça, Tiago refez uma cena passada, porém vívida em uma parte do cérebro que queria esquecer. Tinha 11 anos e estava na quinta série. Andava sozinho e às vezes com as meninas. Na verdade, as meninas surgiram depois, no decorrer da terceira e quarta série, mas geralmente, quando elas não iam, sempre andava sozinho. Esse dia estava chovendo e quase ninguém foi. Para infelicidade de Tiago os meninos dominavam a aula. Bateu para o intervalo, todos saíram e Tiago caminhou até o banheiro, pois estava com muita vontade de mijar. Entrou, abaixou as calças e lentamente fez suas necessidades. *“Banheiro não é lugar de viado!”* falou alguém enquanto entrava no banheiro. Tiago, assustado, levantou as calças rapidamente, mas já era tarde, os três meninos que entraram no banheiro já haviam trancado a porta. Chutes, socos e pontapés. Todos os meninos eram negros como ele, mas um em especial, que tinha a pele um pouco mais clara, acrescentou aos xingamentos *“boiola, baitola, viado, putão”* a seguinte frase *“além de viado é negro”*. Os outros dois pararam, olharam para o amigo e disseram: *“bah meu, nada a ver isso aí. Tá ratiando, pai. A gente é preto também. Tá maluco?!”*. O menino, apavorado com a reação dos amigos respondeu: *“bah meu, deixa eu falar. É viadão mesmo e ainda negro. Olha o que tá fazendo com a raça? Assim tira a gente prá que? Preto não é viado, meu.”*. A desavença entre eles tirou do foco o corpo de Tiago que ainda estava no chão. Prometeu a si mesmo que jamais, em hipótese alguma, voltaria a entrar em um banheiro escolar. *“Deus me livre dessa escola. Sonho em botar fogo nessa gente”*, foi com esse pensamento que Tiago subiu no ônibus e, pela janela, foi deixando a imagem de sua antiga escola para atrás.

Tinha um amontoado de gente na frente do portão *“ainda bem que cheguei cedo”*, pensou enquanto olha seu cabelo no reflexo da tela preta do celular. *“E ai, bixa?! Como tá?”*, era a amiga Raquel. Enquanto o sinal de entrada não batia, ficavam ali, conversando, mexendo no celular, falando sobre *rolezinhos* que iam dar no final de semana. *“Fez o trabalho de matemática?”*, *“Sim! sério, que ódio dessa professora, meu. Ela não tem mais nada que*

*inventar? Trabalho pra fazer em casa? Até parece que a gente não tem mil coisas pra fazer! Ontem mesmo fiquei lá cuidando da minha irmã enquanto meu pai e minha mãe iam no juiz lá por um rolê do conselho tutelar, sabe?! Bah, só coisa ruim!”,* desabafa uma amiga na roda. O sinal tocou e despretensiosamente as pessoas foram entrando. Aula, aula, aula, “*professora, posso ir no banheiro?*”, “*professora, posso beber água?!”, “professora, tenho que entregar um documento...”*. Hoje todo mundo já tinha usado as táticas de sair da sala e Tiago ainda permanecia ali, sentado na cadeira. Ele gostava da aula de química, achava aquelas fórmulas boas de fazer e se sentia orgulhoso quando a professora falava em voz alta que ele era um bom aluno. Bate para o recreio. Turbilhão de movimentos, celulares, conversas brotam. Empurra, empurra na porta. Todos querem sair logo. Tiago não demora para encontrar seus amigos no pátio. A Raquel, Tássia, Julia, Brenda e o Nicolas. Claro, não eram só esses seus amigos, tinha vários outros, mas gostava do grupo que criara com eles. Eram todos moradores de bairros mais afastados do centro e “*não eram metidos a ricos que nem a maioria dos alunos do colégio”*. Nicolas, em particular, era um menino negro que também era gay. Eles tinham falado sobre isso uma vez, mas Tiago ficava constrangido. Nicolas, ao contrário, acha sempre importante dizer que era gay, *bixa*. No decorrer do ano, Tiago também foi acreditando que era importante se dizer gay, mas um dia em especial, Nicolas - que era do terceiro ano e participava de um coletivo LGBT - falou sobre uma discussão que tivera no espaço que militava e que não aguentava mais esses “*gays brancos*”, pois eles não viam as práticas racistas que exerciam no movimento, e concluiu desabafando “*assim dá nojo ser gay, sabe?*”. Tiago não entendeu muito do que realmente Nicolas estava falando. Então agora ele não era mais gay? Porque gay é uma coisa de branco? Tiago estava confuso, mas sempre admirava e apostava nas coisas que Nicolas falava. “*Branco é foda, né?!”,* foi o que conseguiu falar para confortar Nicolas, que ainda estava reclamando. Mesmo não entendendo muito das coisas bonitas e inteligentes que Nicolas falava, Tiago sabia que seu *bonde*, quase que de uma forma espontânea e natural, era formado por pessoas negras. Sabia que não era racista, que conversava com qualquer pessoa da escola - como fazia - independente de cor de pele ou gênero. Mas algo na confiança dos afetos, na segurança de falar sobre seus medos, segredos, o aproximava mais de pessoas negras. E isso ele conseguiu perceber, de fato, quando começou a estudar na escola do centro. Diferente da escolinha do seu bairro, a escola central era muito variada “*tinha gente de tudo que é tipo*”. Foi lá também, com a ajuda de Raquel e do Nicolas, que ele assumiu para si e para os outros que gostava de meninos. Assumiu também seus trejeitos afeminados, o timbre fino que insistia, de maneira falsa, em engrossar. Gostava que na escola podia expor para todos quem realmente era, seus desejos, sonhos, jeito de ser.

Porque em casa as coisas ainda eram difíceis. A mãe não sabia da sua sexualidade e se descobrisse, algo horrível poderia acontecer, como por exemplo, o proibir de jogar vôlei, já que ela insinuava que Tiago só jogava “*para ficar se esfregando em macho*”. Escolheu manter a mãe afastada do Tiago que florescera na escola, porém pensava feliz, no dia em que seria adulto e poderia contar para mãe, sem depender de um sim ou um não dela para viver. Teria sua casa e seria independente. Pensava nesse dia todos os dias.

Bate o sinal e no meio das lamentações cotidiana das meninas sobre o estágio e o aumento da passagem, Tiago decide ir ao banheiro. Esse momento, desde sempre em sua vida escolar, era o mais temeroso. Odiava ir ao banheiro. Não era uma coisa só dele. Conversava com outras *bixas* e confirmava que este suposto medo individual na verdade era sistemático e coletivo. Lembrou, inclusive, da primeira vez que foi ao banheiro na escola central. Desde que acontecera aquilo com ele durante a quinta série, arquitetava planos de ir ao banheiro em horários vazios. Os melhores momentos eram: no meio das aulas ou logo depois do intervalo. Seguindo essa lógica, em um dia qualquer depois do recreio, foi encaminhando-se ao banheiro e quando estava tranquilamente mijando no mictório um menino entrou. O frio congelante que atravessou seu corpo o fez lembrar da mesma sensação de anos atrás. Manteve-se no mesmo lugar, petrificado. O menino - alto, loiro, de boné aba reta e canguru - parou no mictório ao lado de Tiago, abaixou as calças e começou a mijar. Tiago, apavorado, mantinha a cabeça para frente, mas percebeu que o menino olhou para ele. Tiago criou coragem e também olhou. O menino mexeu a cabeça em sinal de cumprimento e disse algo parecido com “*Opa*”, logo, levantou as calças e saiu. Tiago, atônito, entendeu naquele dia que aquele banheiro não era o mesmo da sua escola. A maioria daqueles meninos heteros não estavam preocupadas em bater nele ou coisas do tipo. Por incrível que pareça, eles só iam ao banheiro mijar mesmo. Ninguém se importava se ele era gay ou não. Pelo menos ali, pelo menos naquela escola.

Quase entrando na sala, Tiago avistou a professora de biologia e correu até ela para cumprimentá-la. Isso era uma coisa positiva da nova imagem que ele tinha inventado de si mesmo para a existir na escola, era querido e amado por todos os professores, “*tirando aquele velho chato da educação física que não me deixa jogar vôlei*”. Mas Tiago correu por outro motivo além de alimenta a figura de “bom aluno”, a professora carregava nas mãos um salgado e Tiago, que ainda não havia comido, entendeu o recado mandado por seu estômago para sua mente. “*Oiiiiiii sorinha, tudo bem com a senhora?! Aiii que lindo, luxuoso, maravilhoso esse seu sapato, comprou onde?!!!*” Enquanto admirava empolgadamente os sapatos novos da professora, fazendo-a olhar para baixo, Tiago deu uma mordida no salgado. Cumprida a missão, despediu-se da professora e - antes de entrar na sala - foi encontrar a

Raquel, que estava conversando com uma menina “*Que de vez em quando vem na escola nos ver e ficar com a gente. Ela é meio estranha, mas divertida. Eu até jurei que ela fosse aluna e ia estudar aqui na escola*”, admirava sua constatação. Nesse dia Tiago contou para a moça - que ia na escola de vez em quando - como tinha pegado o salgado da professora. Fez toda a cena, imitou teatralmente cada movimento. A moça riu e disse “*que arraso, Tiago!*”. Ele achou estranho que ela gostou. Geralmente os professores dariam uma risadinha de apoio a história, mas logo diriam algo como “*Isso não se faz, Tiago*” ou “*Isso não são modos. Tem que se comportar*”.

Estava quente na escola aquele dia e a próxima aula de Tiago era educação física. Falou para Raquel que não ia jogar futebol pois ele queria jogar vôlei, mas “*aquele velho não deixa*”. A amiga decidiu ficar com ele dando voltas pela escola ao invés de ficarem nas atividades propostas pelo professor. Caminhavam pelo pátio sempre fugindo dos olhares fiscalizadores da Dulce. Tiago gostava dela, mas sem muitas aproximações sinceras, isso, era mais ou menos o que ele pensava em relação a maioria das pessoas da escola. De longe Tiago viu o grupinho de Lucas, Clara e Mônica - esta última na verdade gostava de ser chamado de Mon, algo tipo sem gênero, que ele havia explicado a Tiago uma vez. Raquel e Tiago se aproximaram do grupo e trocaram algumas palavras sobre algo que lhes era comum: músicas, clipes e, em específico a Raquel, sobre uma manifestação que ia acontecer na prefeitura. Tiago não gostava muito de ir em manifestações, acreditava que outras coisas eram mais importantes do que ficar gritando que nem idiota no centro. Mas essa constatação ele não compartilhava publicamente com seus amigos, principalmente com Raquel e Nicolas. Lutar pelos direitos era algo que as pessoas gostavam de dizer que faziam, e afirmar em voz alta que era chato, ia ser meio desnecessário. Por isso quando era convidado aceitava, mas na hora inventava desculpas e não ia. Enquanto Raquel conversava, Tiago olhava disfarçadamente para Lucas. Algo nele despertava o sentimento de repulsa a Tiago, ao mesmo tempo que, estranhamente, de admiração. Isso foi desde o primeiro dia de aula, quando Lucas subiu no palco - durante uma das atividades da escola - e teve coragem de dizer que era gay e que, tanto quanto os outros, queria respeito sobre sua condição sexual. A partir daquele dia, Tiago sentia admiração por Lucas, mas mesmo tempo que senti repulsa, nojo por não ser ele o portador da coragem. Tiago também não sentia confiança em Lucas, pois uma vez no recreio, ele começou a descrever o que seria um homem bonito e desejável - pois na escola, todos viam em Lucas a figura do gay possível, do gay exemplo. Tiago percebeu que todas as possibilidades de *beleza gay* expostas por Lucas não refletiam no seu corpo. Todos eram brancos, super magros, altos e inteligentes. Aquelas padronizações idealizadas por Lucas faziam Tiago se sentir cada vez pior. Naquele

dia saiu da roda e prometeu a si mesmo nunca mais admirar pessoas assim. Ainda se falavam durante o recreio, pois Tiago sabia que para sobreviver a escola tinha que demonstrar carisma e simpatia para quase todo mundo, inclusive, Lucas. Além do mais, tinha certeza que Lucas via nele a encarnação da bixa barraqueira - figura que o primeiro fazia questão de dizer que repudiava. Tiago era mesmo barraqueiro, pois onde morava não tinha a oportunidade de “dialogar” com o preconceito, como defendia Lucas. “*Se vier bater em mim eu parto pra cima com meu bone. Daonde que vou ficar conversando enquanto querem me bater?!*”, disse essa frase uma vez para a moça que ia de vez enquanto na escola. Enquanto Raquel ainda conversava com Lucas, Clara e Mon, Tiago mexia no celular tentando fingir que estava desinteressado com o grupo, e na verdade estava mesmo. Não entendi que tanta relação de Raquel com “*essa gente*”.

Sentaram-se os dois amigos em uma das mesas do parquinho, atrás do grupinho acima referido. Raquel perguntou: “*E ai, bixa, como tá os rolo com a tua mãe?*”. Tiago não queria falar sobre isso agora: “*Tá bem, até!*”, desconversou: “*Meuuuu, eu amo colocar o casaco assim, ô*”. Amarra o casaco na parte inferior do corpo, com as mangas para trás. “*Parece uma sainha, né?! Bom pra rebolar a raba*”. Os dois riem da engenharia feita por Tiago. “*Tu sabe de uma coisa Raquel, eu tô gostando de vir aqui nessa escola. Sei lá, desde o primeiro dia de aula... nas aulas todas também que os professores me acitam de boas, sabe?! Tipo, eu fico rebolando no pátio o dia todo e as pessoas gostam de mim, não me machucam, sabe? Por isso que eu gosto de vir pro colégio - mesmo sendo meio chatas as aulas. Aqui tem um monte de gente parecida comigo e as pessoas outras não se importam com o resto, sabe?! Meio que cada um vive sua vida de boas. Eu gosto de gostar de vir pra aula, porque daí eu me sinto bem também pra aprender umas coisas que antes eu nem aprendia porque ficava com medo o tempo todo que alguém fosse falar do meu jeito, fosse me bater*”. Como se um flash de lucidez tomasse de repente o corpo de Tiago ele não entendeu porque estava falando aquilo, se expondo assim. Ao mesmo tempo também pensava que tudo bem, pois era a Raquel, ela era sua amiga. Já Raquel, enquanto Tiago falava de si, sentiu felicidade pelo amigo. A amizade deles era recente - fazia meio ano - mas o sentimento era muito sincero. Ela acreditava na coletividade das pessoas negras, no afeto potente que a rede de amizade poderia acrescentar na vida deles, principalmente na de Tiago. Ela aprendera essas coisas na sua antiga escola, que apesar de pequena, era unida e resistente. Orgulhava-se de dizer que participou das ocupações das escolas, sendo sua, a primeira de ensino fundamental a ser ocupada no estado. Com todos esses pensamentos na mente, Raquel conseguiu expressar em palavras só alguns: “*Ai bixa, eu te amo. Obrigada por ser meu amigo. Sério! Tu é incrível, e tenho certeza que todo mundo*

*aqui acha isso. Que bom que a gente se conheceu, né?!".* Tiago riu e deu um tapinha no braço da amiga dizendo *"Tu é uma piranha mesmo!"*. Raquel percebe uma movimentação no refeitório: *"Meu, acho que liberaram merenda pra nossa turma. Os burro tão tudo na educação física. Vamo lá chamar eles e comer?!".* Sem nem tempo de Tiago responder o óbvio, Raquel levanta correndo e - tomado por um sentimento único e efêmero de amar estar na escola, de ter conhecido Raquel, de estar se amando - levanta e corre atrás *"Me espera, piranha!"*. O celular vibra na sua mão e, conjuntamente com o ato de correr, Tiago olha a nova mensagem: *"E aí, gatinho. Sentiu saudades?"*. Sorriu.

#### 6. 4 - "EXU NÃO É DIABO NÃO!": Raquel e Larissa.

Pelo reflexo da janela do ônibus Raquel fitava seus próprios olhos. Era mais um dia daqueles difíceis depois que o Dindo foi preso, motivo pelo qual toda família saiu do morro onde moraram a vida toda. Tinha que dar suporte a mãe, aos irmãos, trabalhar e ainda estudar. Às vezes não sabia se ia aguentar tudo isso. As coisas tinham mudado de uma hora para outra de maneira tão cruel e rápida que Raquel sentia saudades, quase diariamente, do tempo em que era criança. Estava no ônibus há uns quarenta minutos e já eram 7h *"Vou conseguir pelo menos não me atrasar no primeiro dia de aula"*, pensou enquanto segurava firme a guia amarela em volta do pescoço. Era poderoso pensar na guia, na proteção de Oxum e o quanto era forte a presença dela em seu corpo, na sua cabeça. Mas ao mesmo tempo, em certos lugares, tentava escondê-la debaixo das roupas, entre os cabelos. Algumas pessoas ficavam olhando e isso a incomodava. Tinha visto tanta notícia ruim sobre pessoas que espancaram outras por causa de religião e, lembrou, de uma em específico: menina é apedrejada na escola por ser umbandista. De repente aquela lembrança a causou náuseas e pensou *"como pode ter gente tão cruel?! Eu bato no peito: sou de religião sim!"*. Aquela afirmativa sobre si a perseguia desde criança, no terreiro da avó - que era falecida há uns 9 anos. Raquel sabia que a religião fazia parte dela, mas falar positivamente sobre isso, era algo recente em sua vida. Aperta o botão. *"Desce, cobrador!"*.

*“Oh senhor Jesus, glória! Tenho fé que hoje minha aula vai ser boa e vou fazer alguns amigos para não me sentir sozinha, senhor. Obrigada por tudo que tem acontecido de maravilhoso na minha vida, senhor. Abençoe todos: meus pais, meus irmãos, minha vizinha. Todos aqueles que encontram em ti, senhor, a glória para se afastar do pecado. Senhor ... às vezes é difícil estar dentro de mim, coisas estranhas ficam acontecendo quando olho para algumas meninas no culto. Fico pensando que o mundo é muito grande e cheio de gente diferente... cada um acredita em uma coisa diferente e isso me confunde, senhor. Mas não vai ser nada, eu tenho fé. Quando crescer, senhor, e tiver um marido, todos esses pensamentos impuros, irão. Glória a Deus. Amém”*. Esta havia sido uma reza rápida, porém Larissa depositou nela algo que vinha sentindo, mas não queria contar a Deus. Mas também tinha plena certeza que Deus sabia, e não se falasse durante a reza ia ser quase como se tivesse falado, porque Deus sabe, ouve e sente tudo, de todos. Larissa era a filha do meio de um casal de pastores evangélicos e, desde pequena, frequentava diariamente a igreja. Na verdade, a igreja e a casa eram a mesma coisa, pois os cultos aconteciam na garagem da família. No final do ano passado aconteceram uns problemas na sua antiga escola, seus pais haviam brigado com a professora de História *que queria ensinar ideologias que não correspondiam aos ensinamentos morais* defendidos por eles. Por esta razão, o pai decidiu colocá-la em uma escola mais afastada e grande o suficiente para que não interagisse muito já que, para ele, ela era tímida e constrangida para fazer novas amizades. O pai de Larissa trabalhava no centro, desta forma, ficava fácil levá-la de carro pela manhã e pegá-la ao meio dia, quando saía do trabalho para almoçar em casa. *“Boa aula, filha. Fica com Deus!”*. *“Obrigada, pai. Amém!”*. Desce Larissa na frente da nova escola.

Para Raquel estudar era algo imprescindível e acreditava nisso desde o ano que sua pequena escola, lá no morro, foi ocupada. Lembrava sempre com carinho e admiração as coisas lindas e importantes que aprendeu durante aquele período que a escola virou sua casa. Nunca teria imaginado que a sala da quinta série um dia viraria seu quarto; e que o refeitório transformaria-se em uma grande cozinha comunitária onde quase todos seus amigos cozinhavam; e que outras pessoas mais velhas, da faculdade e movimentos sociais, iriam na escola conversar com eles e até dormiriam lá para apoiar a ocupação. Raquel realmente nunca imaginaria que a escola poderia ser algo que todos pensassem juntos, algo que os alunos em conjunto com as pessoas do morro também ajudassem a construir. Ela ficava triste quando pensava que a ocupação tinha durado pouco tempo, mas feliz por ter participado, construído, e principalmente, pelas novas coisas que tinha aprendido. Uma das coisas que lembra ter começado a pensar de forma diferente durante a ocupação foi sobre a afirmação da sua



religiosidade. Quando era criança e pré-adolescente não gostava de usar guia e falava o mínimo sobre isso com as pessoas que convivia na escola - mesmo sabendo que quase todos seus colegas eram de religião também. Sei lá, algo entre a vergonha e o medo faziam Raquel não se sentir à vontade, mas sabia, que mesmo sem a guia, estava protegida. Nesses momentos onde a escola virou sua casa, Raquel encontrou outras pessoas que usavam guia, e a professora sempre falava sobre intolerância religiosa, sobre como o cristianismo tinha dominado outras religiões e como as religiões de matriz-africana - que eram as suas - tinham sido demonizadas pelos cristãos e evangélicos. Neste mesmo espaço-tempo ocupações, Raquel também participou de assembleias estudantis gerais, com todos alunos da cidade envolvidos no movimento das ocupações; conheceu pessoas novas, outras escolas além da sua. Debates sobre gênero, raça, sexualidade, empoderamento feminino, luta por direitos.... eram tantas coisas novas. Inclusive, quando seu dindo foi preso e ela precisou sair do morro, a rede de amigos que havia construído durante as ocupações a acolheu e indicou a nova escola central que estudava agora. Sempre que pensava nas ocupações entendia a potencialidade que tudo aquilo tinha remexido dentro dela. Agora não tinha mais vergonha, nem medo e nem constrangimento em usar sua guia de Oxum, sua mãe protetora. Não tinha vergonha nenhuma de falar na frente dos colegas que era umbanista, macumbera ou batuqueira, como eles falavam. Respeitava todas as religiões e queria que respeitassem a dela. Simples.

Quando Larissa entrou na sala, tentou achar um lugar seguro e isolado para sentar. Eram tantas pessoas novas, de jeitos diferentes. Muitos dos colegas já tinham grupos estabelecidos, conversavam entre si e trocavam risadas e carícias, que para ela, eram estranhas e íntimas demais. A primeira aula era de geografia e quando a professora entrou as vozes e burburinhos ainda continuavam. Logo se estabeleceu o silêncio, mas nunca era constante. Enquanto a professora falava, Larissa olhava constrangida para alguns colegas. Compreendia, aos poucos, a diversidade de pessoas que aquela sala de aula comportava. Tinha um menino, em específico, que usava brincos compridos e tinha o cabelo descolorido. O jeito com que ele mexia as mãos enquanto falava fazia com que Larissa se sentisse incomodada. Algo nele lembrava pecado, desrespeito. Passaram-se alguns minutos e a professora mandou fazer um trabalho em dupla. Do lado de Larissa estava sentada uma menina. Seus olhares se atravessaram e, com sorrisos de confirmação, puxaram as cadeiras para a produção do trabalho. “*Oi, meu nome é Raquel. Sou aluna nova. Tu também?*”, Larissa confirmou com a cabeça, acrescentando: “*Me chamo Larissa!*”. Enquanto faziam o ordenado pela professora,

conversavam sobre diversas coisas de maneira despreziosa e pouco profunda, como por exemplo: onde moravam, com quem moravam, quais eram os exercícios do livro que tinham que fazer. Larissa sentiu confiança em Raquel, mesmo tendo acabado de conhecê-la. Algo nos olhos dela transmitiam carinho e sinceridade, e Larissa gostava disso. As duas ficaram juntas no recreio aquele dia. Isso se repetiu durante uma semana. Larissa ia pro culto, e no meio da reza, sem pretensão nenhuma, aparecia a imagem de Raquel na sua cabeça. No início sentia algo ruim, pois tinha esse mesmo pensamento por outras meninas, mas depois entendeu que era um afeto diferente, sem “*intenções pecaminosas*”, como ela chamava.

Naquela sexta-feira fazia muito calor, e Raquel decidiu ir de vestidinho para a aula. Antes de sair de casa, como de costume, colocou a guia e pensou coisas positivas sobre seu dia. Era difícil pensar coisas boas, pois sempre vinha em sua cabeça a imagem do Dindo na cadeia, “*Vivendo que nem bicho. Ele não merecia isso! Sempre foi uma pessoa tão boa. O tráfico não escolhe pelo caráter mas sim pela necessidade*”. Ao chegar na escola encontrou Tiago. Desde o primeiro dia de aula, quando na hora de ir embora pegaram o ônibus juntos, sentia nele a confiança de um amigo. Tiago era engraçado, divertido e parceiro, qualidades, que para Raquel, eram imprescindíveis no momento de vida que estava passando. Gostava também da amizade que começara com a Larissa, apesar de ela ser meio estranha e crente, era sincera e a fazia rir durante a aula. “*É tri bom ir pro colégio! Pelo menos lá as pessoas me fazem esquecer da merda que é minha vida. Voltar pra casa é sempre o pior momento do dia*”, refletia Raquel nas noites de insônia, que somente tomando remédios, conseguia dormir. Enquanto conversava com Tiago antes do sinal bater viu Larissa de longe descendo de um carro e comentou com Tiago “*Hum... viu que a Larissa vem de carro pro colégio? Rica!*”, “*Guria, nem sei quem é Larissa. Aquela estranha ali?! Credo, tu é amiga dela?!*”, reagiu Tiago. Raquel falou que se conversavam durante as aulas e que estavam ficando próximas, afinal, ela era querida e o fato dela ser evangélica ainda não tinha interferido a amizade delas, “*Quero ver se hoje ela vai me falar alguma coisa né. To com oxum toda no pescoço*”. Bateu o sinal e, aos poucos, a multidão de cabecinhas foi passando pelo portão.

A aula era de matemática e Larissa estava com muito calor. Suas pernas grudavam dentro da longa saia jeans. Os ventiladores da sala, desde o ano passado, estavam estragados e a escola não tinha verba para consertar. Quando viu Raquel entrando na sala ficou meio surpresa, ela

estava com um vestido bem curto e no seu pescoço - dançava em movimentos de vem e vai - um cordão de miçangas amarelo. Larissa já tinha ouvido falar daquele tipo de colar e não eram coisas boas. O pai tinha mostrado uma vez, quando uma senhora passara por eles na rua carregando um daqueles, mas com pedras pretas e vermelhas, que era colar de “*macumbeiro. De gente que flerta com o demônio. Gente de exu*”. Apesar de religiosa, Larissa não era burra. Na sua antiga escola, quando o pai foi falar com a professora de história sobre as “*questões ideológicas*”, Larissa sentiu-se constrangida e humilhada, pois na verdade, gostava das aulas da professora e concordava com muitas das coisas que ela dizia, mas nunca, em hipótese alguma, falara isso ao pai. Por isso, quando avistou Raquel com aquele colar sentiu algo estranho, uma mistura de medo - porque mesmo entendendo que nem tudo é pecado, nunca havia conversado ou convivido com alguém que era *macumbeiro* -, e interesse em saber, a partir dos olhos de Raquel, o que realmente era o demônio, que o pai tanto depositava na palavra “*exu*”. Quando Raquel sentou do seu lado e a cumprimentou, Larissa, sem muitos rodeios, questionou: “*Tu é de exu?*”. Raquel, confusa e um pouco ofendida disse: “*Tu sabe o que é exu?*”. Larissa, constrangida, virou rapidamente a cabeça para o quadro. Logo percebeu que não tinha sentido na ação que acabara de fazer. Estava sendo idiota e imatura, enquanto Raquel esperava uma resposta dela. “*Acho que é o demônio. Pelo menos é o que meu pai diz. Coisa de demônio!*”. Raquel riu, mas com ódio no olhar disse “*Exu não é demônio não! Vou te dizer que para vocês evangélicos tudo é coisa do demônio. Tu tem que pensar em outra lógica, meu. Cada orixá é uma coisa diferente. Não tem nada a ver com coisa ruim. Oxum, por exemplo, é minha mãe. Minha protetora. Ela não me faz mal e nem eu faço mal a ninguém a partir dela. Ao contrário, ela me projete e projete a quem eu pedir proteção*”. Larissa, com os olhos esbugalhados, olhava admirada a reação corajosa e inteligente da amiga. Raquel era mesmo encantadora, porque a fazia pensar e ela gostava de pensar, porque em casa era difícil achar respostas para outras coisas além da bíblia e da voz autoritária do pai.

Durante o recreio, Raquel preferiu ficar com Tiago e outras amigas, que assim como ela eram umbandistas. Contou o que havia acontecido na sala de aula e do ódio que estava sentido por Larissa “*Bah, às pessoas não entendem, né?! Acham que tudo tem que ser coisa ruim. Bando de racista intolerante!*”. Todos na roda confirmavam com a cabeça enquanto mexiam no celular. “*Alguém vai no protesto amanhã contra os cortes? É na frente da prefeitura às 8h. Eu vou!*”, falou Raquel. Os amigos, de maneiras diferentes, desconversaram a pergunta. “*Bah meu, vocês são uns cuzão. Tem que fazer o movimento, ou vocês acham que as coisas vão cair*

*do céu? Tem que pressionar os de cima, os políticos, ne?!”,* continuou Raquel. *“Aiiii, coisa chata, Raquel. Faz teus corre, não pressiona os outros. Sepa eu vou contigo”,* disse Tiago. Todos riram e ela acrescentou: *“Depois não adianta reclamar né. Já tamo com aquele embuste na presidência”.* Final do recreio. Na sala de aula o clima entre as amigas ainda era de tensão. Raquel não queria falar com Larissa, tinha depositado confiança em alguém preconceituoso, que julgava as pessoas pela capa, como ela dizia. Para Raquel as pessoas que moram no *asfalto* sempre julgavam os favelados, *“Eles nem sabem o que acontece lá. Nunca subiram no morro, nunca enfrentaram polícia. A gente não é tudo bandido, adorador de demônio, como eles falam”.* Quando o sinal bateu anunciando o fim da aula, Raquel pegou suas coisas e, antes de sair, olhou para Larissa dizendo: *“Olha só, tô avisando todo mundo. Eu sei que não te interessa e que talvez tu não vá, mas amanhã tem protesto às 8h na frente da prefeitura contra os cortes na educação. É importante, porque com educação a gente deixa de ser intolerante, sabe?”* Não queria ter lançado essa última frase em tom de ironia, mas foi assim que aconteceu. Larissa balançou a cabeça, concordando com o que Raquel acabara de falar. Já na visão de Raquel o balanço da amiga foi uma espécie de confirmação rápida sobre o protesto que, para Larissa, era desinteressante. Mas Larissa, na verdade, havia balançado a cabeça concordando com a última frase de Raquel. Sabia que tinha sido intolerante, mas o convívio com Raquel na nova escola estava a fazendo pensar coisas diferentes sobre si, sobre os dogmas religiosos que sempre acreditou sem questionar, e principalmente, sobre as coisas que sentia em relação a sua sexualidade. Raquel tinha razão, a educação era um mecanismo de pensar plural, pensar diferente dos outros.

Quando o pai de Larissa chegou em casa, atrasado para jantar, avisou que infelizmente o carro havia quebrado e que a filha teria que ir de ônibus a escola no dia seguinte. Em outro momento qualquer da vida de Larissa, ela ficaria assustada e amedrontada de ir a escola de ônibus, mas não foi o que sentiu. Sabia do protesto na frente da prefeitura e o fato do pai não ir levá-la, facilitaria esse processo. Dormiu feliz, pois a amiga Raquel orgulharia-se dela quando a visse lá, defendendo a educação e constataria que, obviamente, ela já não era mais intolerante, preconceituosa. De manhã mal conseguiu tomar o café e comer o pão todo. Subiu no ônibus e tentou lembrar a última vez que tinha andado em um. Não lembrava mesmo! Mas fazia tempo. O pai achava transporte público algo exposto demais, inseguro, vulgar para uma adolescente evangélica andar sem companhia de um membro da família. Quando desceu do ônibus, Larissa não tinha certeza por onde caminhar, o centro estava cheio e algo naquela

movimentação toda a assustava. Viu de longe Raquel, que estava parada com um grupo de pessoas bem na frente da prefeitura. Reconheceu algumas pessoas da escola, dois meninos do grêmio estudantil e a coordenadora Dulce. Foi se aproximando devagar e encostou no braço de Raquel.

Raquel ficou surpresa quando viu Larissa ali parada atrás dela. *“Tu veio, meu. Que bom”*. Por em instantes o remorso alimentado pela amiga deu lugar a uma enorme alegria. *“Vamos mais pra frente. Daqui a pouco vai sair a caminhada. Tem um pessoal do Julinho ali que eu conheço, vamos encontrar eles!?”*. Larissa disse que sim com a cabeça e automaticamente Raquel pegou a mão dela e as duas atravessaram uma pequena multidão de pessoas com cartazes e faixas. Aquilo era tão novo para Larissa, assim como era, de certa forma, para Raquel. Durante a marcha foram conversando sobre religiosidade, uma tirando dúvidas da outra sobre as diferentes visões que tinham do mundo. Aquela manhã estava mesmo sendo produtiva, complexa e potente para ambas, afinal, estavam realmente se conhecendo. *“Vai trabalhar, vagabunda”*, gritou um homem para Raquel. Automaticamente ela respondeu: *“Vagabundo é tu, seu velho sujo. Tu deveria estar aqui, que nem nós, lutando pelos teus direitos e por um mundo melhor pros teus filhos!”*. Larissa, assustada pegou a mão da amiga dizendo *“Não, Raquel. Deixa esse homem. Ele pode vir querer te bater”*. *“Vou chamar a polícia”*, bradava o homem enfurecido para Raquel. *“Chama mesmo. Tu acha que eu tenho medo de polícia? Não é por acaso que meu Dindo tá preso, amigo. A polícia circula todos os dias no meu bairro, nem precisa chamar. Inclusive, te dou meu endereço e duvido tu subir lá pra falar comigo! Medo de polícia, deve ter tu!”*, Raquel respondia com ódio nos olhos. Caminhava em direção ao homem para enfrentá-lo quando Larissa segurou seu braço dizendo: *“Não, Raquel. Esse homem pode te bater e a gente vai fazer o quê?”*. Na hora Raquel parou e olhando no fundo dos olhos de Larissa viu uma inocência que ela já não tinha. Compartilhavam a mesma idade: 15 anos. Porém a vida tinha destinado caminhos bem diferentes para elas. Uma família, proteção, cuidado e noites de sono para Larissa; cadeia, tristeza, preocupação e ódio para Raquel, pelo menos naquele momento de sua vida. *“Meu, te liga que meu dindo tá preso. Minha vida não é fácil que nem a tua. Eu tenho que trabalhar, estudar e cuidar da minha mãe. Eu não tive pai, sabe?! Nem por isso deixei de fazer minhas coisas, deixei de ser amada, cuidada por pessoas. Mas agora sou eu que tenho que fazer isso. Aprendi a ser forte desde criança e se um homem qualquer acha que tem direito de falar comigo assim porque é homem, ele tá muito enganado. Onde eu moro as mulheres*

*comandam, sabe?! Não tem essa de homem mandar na gente. Minha mãe já tomou muita porrada do meu pai, de polícia e eu aprendi com ela: ou parto pra cima ou a vida se encarrega de me matar, tá ligada?!”*. Lágrimas de fúria, tensão e confusão tomaram o rosto de Raquel. Era um grande desabafo sem sentido destinado a pessoa errada, mas tinha feito porque a meses as coisas não vinham bem e aquele momento tinha juntado tudo. Turbilhão de sensações. Larissa não falou nada, apenas abraçou a amiga. As duas ficam ali, sentadas na frente da prefeitura enquanto o protesto já ia longe. Larissa ainda não conseguia falar nada. Na verdade, nunca tinha pensando em tudo isso que Raquel, tão nova, já estava vivendo. Sempre tivera pai e mãe, comida na mesa e polícia só via na televisão, quando o pai assistia jornal. Pensou outras coisas sobre o discurso da amiga, coisas que tinham a ver com uma ideia de mulher que ela não conhecia. Tanto Raquel quanto a mãe dela pareciam mandam em suas próprias vidas, sem interferência de um homem com autoridade para dizer o que elas deveriam fazer. E se esse homem mandasse nelas, de alguma forma, elas o confrontariam, como acabara de fazer Raquel com um desconhecido na rua. Larissa não sabia porque, mas sentia orgulho e admiração pela coragem da amiga.

Naquela noite Larissa sonhou que estava no protesto e ela era Raquel. Quando o homem começou a gritar, Larissa identificou que era seu pai. Os dois gritavam e ela, tomada pela mesma confiança de Raquel, o enfrentou. No discurso, diferente do da amiga, Larissa falava coisas sobre gostar de meninas e não ter mais medo de falar, porque afinal, nenhum homem mandava dela. Naquele instante do sonho, alguém pegou sua mão - como também fizera hoje com a amiga. Mas diferentemente da realidade, no sonho quem puxava sua mão era um velho, que automaticamente Larissa reconheceu enquanto Deus. Ele dizia a ela que não brigasse com o pai daquela maneira, mas que não teria problema se ela escolhesse viver a vida gostando de meninas. Se abraçaram, como também tinha acontecido hoje de manhã na frente da prefeitura, mas quando o abraço acabou Deus tinha se transformado em uma das meninas que ela via no culto. Acordou suada e confusa. Nada fazia sentido. Eram 4:15 de manhã. Pensou um pouco sobre o sonho e prometeu a si mesma quando chegasse na aula no dia seguinte contraria a amiga uma coisa que nem a Deus ela confiava contar. Tinha a impressão que quando as coisas eram pensadas em voz alta ou ditas em palavras, elas começaram a acontecer de verdade. Tornavam-se reais. Mas não queria mais negar, tornar invisível e inexistente o que sentia. Ela gostava de meninas e Deus, ao que parecia, gostava que ela gostasse de meninas.

## 6. 5 - “FILHA MINHA NÃO É MACHORRA”: Clara

Clara tinha 16 anos, olhos claros e longos cabelos loiros. Todos comentavam admirados a beleza de Clara, da sua pele macia e sorriso encantador. A mãe, desde criança, já tinha traçado um futuro para Clara. Bem, não era um futuro definido, era mais uma imagem congelada na mente materna: uma foto de Clara, ainda com cabelos longos e dourados, mas agora adulta, com a firmeza de uma mulher, mãe e esposa. Ela realmente visualizava essa imagem quando falava com Clara desde criança. Mas nos últimos anos as coisas foram mudando, algo no jeito de Clara já não sustentava a impressão estável de futuro para a filha. Na cabeça da mãe “*de uma hora pra outra*” Clara começou a se comportar de um jeito desleixado, meio moleque demais. Usava umas roupas mais largas e feias, que segundo ela, “*não eram de menina*”.

Os ponteiros do relógio marcavam 7h:30min e Clara, depois de levantar da mesa do café, foi para o quarto arrumar a mochila. Pegou alguns objetos que eram cotidianos demais para serem importantes: estojo, caderno, o livro de português e até umas joelheiras, caso Mon levasse o skate hoje. A mãe bate na porta: “*Clara, vamos. Não posso me atrasar*”. “*Já tô indo, mãe. Perai*”. Enquanto a mãe esperava impaciente, Clara, tira debaixo da cama uma outra mochila. Vai colocando algumas roupas e acessórios de uma na outra. Ao completar a mochila da escola - agora sim com coisas que realmente eram importantes para ela - Clara abre a porta e sai. Dentro do carro, no percurso de ir para a escola, a mãe comenta: “*Ficou linda essa calça em ti, né. Eu comprei aquele dia que fui no shopping com a vó*”. Clara olhou para mãe e deu um sorrisinho de canto de boca como uma forma de apoiar a pequena felicidade que a mãe sentiu em vê-la com aquela calça ridícula. Pararam na frente da escola e a mãe beijou o rosto de Clara: “*Até*”, foi a curta resposta que conseguiu dar antes que a filha batesse com força a porta do carro sem olhar para trás. Pensou em tratá-la bem hoje, pois estava usando a calça e não aquelas roupas feias e largas. Na verdade, fazia um tempo que Clara estava “*andando na linha*” em relação a isso. Com a felicidade de seus pensamentos, dirigiu.

Quando os portões abriram Clara caminhou, como de costume, até o banheiro. Entrou em um dos boxes. Enquanto estava ali, ouvia as vozes de outras meninas que entravam e saíam do lugar. Clara sabia que aquele espaço era seguro para ela, para a pessoa que ela queria ser

dentro da escola. Já tinha assumido para si fazia um bom tempo: era mesmo sapatão, lésbica, machorra, caminhão, machona. Entrava no banheiro todos os dias antes das aulas começarem para trocar de roupa. Na mochila trazia o essencial para o nascimento da Clara que ela amava: calça de skatista ou bermudão, camiseta G e um boné. Quando fazia frio, era mais difícil trazer todas as roupas, mas dentre a difícil escolha, ela sempre carregava o boné. Mas aquele dia estava quente - deveria ser início de abril - e o bermudão e a camiseta ficaram bem com o boné. Antes de sair do banheiro, Clara deu uma olhada no espelho. Gostava da imagem que via. Algo no cabelo a incomodava um pouco “também não dá pra fazer tudo de uma vez só, né!” pensou sobre um corte futuro. Aquele cabelo, apesar de trazer a ela uma feminilidade que não gostava, fazia sucesso entre as gurias. Elas sempre chegavam em Clara falando o quanto ela era “*gatinha*” e elogiando seu “*cabelão*”.

Enquanto caminhava pelo corredor, abria as mensagens do Whatsapp, verificava quantas curtidas tinha recebido pela postagem da última foto no Instagram: “200, *bahhh. É que essa foto ficou nask*”, pensava Clara. Sabia que no meio das *sapatão* das escolas centrais ela fazia um certo sucesso, mas não sabia - de maneira crítica - que talvez esse sucesso estivesse ligada a construção de um padrão aceito de ser “lésbica”, geralmente branca, de classe média, e com acesso econômico a uma produção estética de si. Ela realmente não sabia disso, mas nunca havia tido muitos problemas em se sentir rejeitada, sempre era desejada pelos corpos lésbicos de onde circulava.

Ao entrar na sala foi logo sentando perto de Mon e Lucas, os amigos mais próximos que fizera na escola. Mon era um menino trans e tinha assumido isso para os amigos fazia pouco tempo, até então, vivera como Mônica e não sabia ao certo se o que sentia pairava entre ser lésbica ou só gostar de usar roupas ditas “*de menino*”. A questão é, que muitas vezes, só pelo jeito dele se vestir as pessoas ficavam gritando na rua “*Machorraaaa!*”. Talvez ele até seja bi, ou pior, talvez ele nem pense nisso direito. Como era uma coisa recente dentro dele, optou não comentar nada com os professores, mas - como havia dito para Clara e Lucas - cada vez que seu nome de registro era dito em voz alta na chama, algo de estranho e doloroso tomava conta dele. Já Lucas, era um menino gay muito inteligente e admirado dentro da escola. Desde cedo, com o apoio dos pais, assumiu publicamente sua sexualidade. Lucas participava de movimentos LGBTs fora do espaço escolar, e estava sempre disposto a conversar sobre preconceito e lgbstfobia. Inclusive um dia Lucas subiu no palco de uma celebração da escola e falou que tinha sofrido uma agressão nos arredores do bairro escolar. Clara e Mon eram as



únicas pessoas que sabiam do ocorrido dentro da escola, pois Lucas, ao chegar com o pescoço arranhado e a boca sangrando, foi diretamente falar com os amigos. Clara lembra que aquele dia não conseguiu dormir. Tinha na sua mente a imagem de Lucas sangrando, tentando se desvencilhar dos agressores, chorando, pedindo socorro. Felizmente essas coisas de agressão e violência nunca tinham acontecido com ela, mas não era bem assim. Inclusive dizia, até pouco tempo atrás, *“nunca ter sofrido preconceito”*. Constatação antiga porque aos poucos, conversando com os amigos e amigas, vendo vídeos na internet e lendo sobre lgbtfobia e machismo, Clara compreendeu, que desde as coisas mais insignificantes como olhares e imposições de comportamentos, até xingamentos e agressões físicas, faziam parte da gama de preconceitos que compõem o ódio alimentado pela sociedade. Em suma, Lucas era muito envolvido com as pautas e agendas políticas LGBTs, e a amizade dele com Clara vinha possibilitando uma positivação, por parte dela, das coisas que sentia e tinha medo de expor.

O parquinho era o lugar onde eles costumavam sentar, porém, todos os espaços da escola eram possíveis de circulação. Enquanto os três mexiam individualmente nos celulares, Mon colocou Anavitória para tocar. *“Essa música é muito fofa, meu”*, falou Lucas. Mon acrescentou: *“tô tentando tirar ela no violão. Mas tem umas notas que eu ainda não consigo, saca?!”*. Clara recebe uma mensagem *“Não falou mais comigo, gatinha :(.”*, e outra: *“Aquele dia no Marinha foi legal. Vamo de novo? kkkk”*, e uma que recebera ontem mais ainda não tinha aberto *“Essa boca tá pra jogo?!”* acompanhada de uma figurinha de duas meninas e um coração no meio. Clara gostava daquelas mensagens, elas só confirmavam a certeza sobre si. Gostava também de alimentar o desejo das outras meninas por ela, mas na verdade, não sentia nada sincero por nenhuma delas. *“Vocês vão na social que vai acontecer na frente do Julinho sexta? Parece que o Vitinho tá de aniversário, daí as bixa vão fazer uma coisinha ali na frente, na praça.”* Clara tinha recebido esse convite pelo facebook mas nem tinha aberto. Outras meninas do colégio mandaram mensagens insistindo que ela fosse. *“Talvez”*, respondeu para Mon. *“Tô pensando em falar para minha tia, que é mais de boas comigo, sobre meu nome. Que vocês acham?”*, foi assim que Mon rompeu o silêncio proporcionado pelo uso constante dos celulares. Clara não sabia o que dizer, afinal, a família era de Mon, ele que deveria saber como lidar. Lucas respondeu *“Eu super apoio, amigo. Acho que, pelos menos para um da família, é legal contar. Daí daqui a pouco tu te sente mais à vontade pra falar pro resto”*. Era difícil aquele movimento de romper as expectativas criadas pela família sobre nós, sobre nosso futuro, pensou silenciosamente Clara. *“Acho que se tu confia na tua tia, conta meu. Que mais pode acontecer? Geral da nossa família sabe, pelos menos, que a gente não é*

*hetero. Tipo, conta. O máximo é tua tia ficar meio apavorada que tu não é lésbica mas sim trans*”, Clara conseguiu expressar para o amigo o que queria, na verdade, que falassem para ela. A música das caixas de som foi levemente aumentada “*Hoje é quinta, né? Tem recreio estendido*”, interrompeu Lucas, perguntando: “*Vamo ali pra perto das caixas?!*”. Levantaram-se todos em direção ao refeitório. Logo após os 15 min de recreio, os meninos iriam começar a roda de samba, que era o momento mais divertido dos recreios estendidos. Na era divertido pela música, porque Clara não gostava muito de pagode, mas sim, “*pela zoeira*”, onde “*rolava dar umas olhadas intencionais para algumas minas do terceiro ano, em especial a Patrícia*”. Clara não sabia porque mas Patrícia mexia com ela. Era uma menina alta, de cabelos raspados, com algumas tatuagens e, uma das coisas que Clara mais gostava, tinha um piercings no meio dos olhos na parte superior do nariz. Ela adorava a forma inteligente que Patrícia explicava coisas sobre feminismo e a confiança que ela tinha quando fazia isso. Não sabia se Patrícia era lésbica, mas já tinham trocado olhares sempre que possível durante o recreio. Quando a seguiu no Instagram, viu fotos, dizeres e comentários que insinuavam uma possível bissexualidade. Até se falaram por direct, quando Clara reagiu a um stories de Patrícia sobre o namoro lésbico de Ludmila. Mas ela ainda não sabia, ao certo, como agir em relação a essas coisas que estava sentindo.

“*Eu ainda fico meio confuso com qual banheiro usar, sabe?!*” desabafou Mon enquanto lavava as mãos na torneira do banheiro feminino. Clara confirmou com a cabeça dizendo que essas coisas eram complicadas e difíceis mesmo, mas que “*como tu sempre usou esse banheiro, é de boas, né?*”. Mon respondeu que sim, que não era sobre violência que ele estava falando, até porque as meninas eram super tranquilas com isso, mas tinha a ver com os sentimentos dele, com o sujeito que ele estava se tornando agora. Tinha a impressão que cada vez que entrava no banheiro feminino traia a ele mesmo, pois parecia reafirmar para os outros, que na verdade, ele era uma menina. Clara não entendia muito bem aquilo, porque para ela, ser mulher era uma coisa positiva e nunca tinha pensado o contrário. O que a incomodava era não poder usar suas roupas e se comportar do jeito que queria, sem essa parada de “*coisa de menino e coisa de menina*”. Quando estavam quase saindo do banheiro e Clara ainda arrumava o cabelo pra dentro do boné, Patrícia passou e entrou em um dos boxes - porém antes de fechar a porta, fez questão de olhar, pelo reflexo do espelho, os olhos de Clara. Entendido o recado, Clara não sabia o que fazer. Não por ter pouca experiência, porque isso ela tinha bastante na verdade. Clara estava nervosa porque realmente gostava de Patrícia, e se

o beijo entre elas acontecesse, ia complicar as coisas. Mon também entendeu a movimentação, e com um piscar de confirmação para amiga, saiu do banheiro. Todos deveriam estar na roda de samba, porque o banheiro estava vazio, somente ela e Patrícia dominavam o ambiente. Clara, empurrou suavemente a porta do box onde estava, a espera dela, Patrícia. Ao trancarem a porta, sorriram uma para a outra, e sem mais rodeios, começaram um beijo. Na cabeça de Clara uma explosão de coisas ia passando: *“Que beijo maravilhoso! Meuu, sério”*. A mão de Clara foi deslizando abruptamente pelo corpo de Patrícia, que de maneira passiva, recebia os toques. Clara não tinha muito tempo, na verdade, nunca se tinha muito tempo dentro de um banheiro e por isso as coisas tinham que ser rápidas. Clara, foi passando a mão por cima das roupas de Patrícia, primeiro pelo bunda, depois puxou lentamente os cabelos dela para trás - se olharam nos olhos e voltaram a beijar-se. Depois, aos poucos, passou a mão pelos peitos, a língua dançava na orelha de Patrícia, arrepiando-a. Sem muitas delongas, Clara enfiou a mão lentamente dentro das calças de Patrícia, passando pela calcinha. Clara queria aquilo mais que tudo. Queria ver Patrícia apertar os olhos enquanto mordida os lábios em uma expressão clássica de tesão. Mas, entre os instantes que estavam ali, perceberam a entrada de alguém no banheiro. Patrícia, assustada, empurrou Clara contra a parede e ajeitando-se disse: *“Eu saio primeiro. Não saí ainda”*. Clara acatou a ordem de Patrícia e saiu do banheiro uns 10 minutos depois.

Ouvindo música deitada na cama Clara imaginava, repetidas vezes, a cena do banheiro. Ela não era mais virgem desde os 14 anos, quando transou com uma menina em um banheiro do shopping. Riu quando lembrou. Era corriqueiro entre as meninas lésbicas com quem andava, transar em banheiros, pois em casa, era quase impossível. Claro, também dava para enganar os pais com aquele pressuposto da *“amiga que vai dormir em casa pra fazer trabalho”*. Mas os pais de Clara eram muito reservados e não permitiam que ninguém dormisse lá, então a única saída possível eram os banheiros. Clara digitava no celular uma mensagem para Patrícia e entre digitar e apagar, por fim, mandou algo como *“E aí, tu viu quem entrou no banheiro? Quando saí já não tinha mais ninguém.”* Na verdade, ela não queria saber quem estava no banheiro e nem se Patrícia tinha visto a pessoa, mas encontrou nessas frases a possibilidade de manter um contato. Patrícia não respondeu.

A mãe de Clara estava de folga, e depois de deixar a filha na escola, decidiu fazer uma faxina em casa. O quarto da filha era sempre um lugar complicado de entrar, pois Clara, de uns anos para cá começou a trancar a porta, coisa que irritava a mãe mas que, por uma questão de sobrevivência da relação das duas, mantinha em silêncio. Nesse dia em especial, a mãe de Clara pegou a chave reserva das portas e para dar, segundo ela, “*apenas uma organizada nas coisas*”. Mas ela sabia que não era só isso. Fazia tempo que vinha observando Clara e, mesmo que ela tentasse transparecer que estava “*andando na linha*”, na verdade a mãe sentia que não. Algo no comportamento da filha não parecia normal. Sempre tinham sido tão próximas, lembrava com nostalgia os desfiles mirins que fazia a filha participar. Ao abrir o quarto viu várias roupas e objetos jogados pelo chão e rapidamente foi juntando tudo e colocando encima da cama. Olhava, curiosa, as coisas que compunham a escrivaninha da filha: notebook, uma garrafa de água vazia, uma caneca, algumas canetas e um isqueiro. “*Será que a Clara anda fumando?*”. Ficou mais apavorada quando sua mente imaginou um cigarro de maconha: “*Não pode ser!*”. Continuou desvendando o quarto da filha, abrindo portas do guarda-roupas, fuçando nas gavetas e caixas. Vasculhando tudo, abaixou-se e ao levantar o edredom da cama, viu uma mochila. Dentro dela tinham várias roupas, que a mãe de Clara, foi tirando e ao ver um amontoado de roupas que ela dizia serem “*feias e de moleque*”, ficou apavorada. “*Clara continua usando essas roupas? Achei que ela tinha jogado essas coisas fora*”. E em um impulso de raiva, ódio e frustração por estar sendo enganada todo esse tempo pela filha, colocou todas as roupas dentro do carro e dirigiu até a escola.

“*Quero falar com minha filha*”, disse a coordenadora Dulce. Nos olhos e comportamentos da mulher Dulce percebeu algo de diferente. Conhecera a mãe de Clara outras vezes em reuniões esporádicas, mas nunca a vira daquele jeito. “*Sim, já vou chamá-la. A senhora aceita um café, água?*”, “*Não! Só chama minha filha*”. Ao sair da sala e encontrar Dulce, Clara não entendeu o que estava acontecendo. “*Tua mãe tá aí!*” Dulce sinalizou quando estavam chegando perto da secretaria. “*Como assim? Ela não pode me ver assim com essa roupa, Dulce!*”. “*Calma, nada vai acontecer*”. A mãe de Clara esperava ansiosa na rua e quando viu a filha com aquelas roupas e de boné, sem pensar direito, deu-lhe um tapa na cara e disse “*filha minha não é machorra! Vai tirar essas roupas agora, Clara*”. Clara recebeu aquilo apavorada e sem reação imediata. Dulce, logo foi para cima da mulher dizendo “*Mãe, a senhora não pode bater na sua filha e muito menos dentro da escola*”. A mãe de Clara, com mais raiva alimentada, olha para Dulce e responde “*Vocês deixam minha filha andar assim dentro da escola? Que tipo de*

*escola é essa que não avisa os pais do comportamento errado da filha?'*. Dulce, engoliu a seco a colocação da mãe e respondeu *“Aqui na escola ela é uma ótima aluna, não falta, faz as atividades e provas. É isso que para nós, enquanto profissionais da educação, importa. O jeito que ela decide vestir-se tem a ver com ela, com as coisas dela. Nós nos podemos interferir nisso e nem é o dever de uma instituição pública!”* A mãe de Clara pega a menina pelo braço e sai arrastando aos gritos *“Vamo pra casa agora!!! E tu não vai mais estudar nessa escola”*. Clara, em um movimento impulsivo, mas há tempos formulado, solta-se da mãe e diz *“Eu vou ficar nesta escola sim! E eu sou desse jeito mãe. eu sou sapatão, machorra, lésbica e vou continuar sendo. Não tem o que a senhora faça. eu sou assim e é melhor me aceitar”*. Ela não sabia como tinha conseguido expressar tudo aqui, talvez fosse pelas conversas que tivera com Lucas e Mon e por toda a confiança que depositava neles para acreditar que um mundo sem preconceitos era possível. E em questão de segundos toda aquela cena estava congelada, suspensa no tempo. Ali Clara pensava, enquanto a mãe, Dulce, e algumas pessoas que ouviram o escândalo, estavam parados, petrificados no tempo. Clara não sabia o que ia acontecer dali pra frente - depois que a cena descongelasse. Possivelmente ela sairia da escola, entraria de castigo e brigaria feio com a família. Talvez ficasse um tempo sem falar com os pais, trancada dentro do quarto, chorando. Mas, apesar de toda essa tristeza pré-anunciada, Clara estava feliz. Tinha dito em voz alta, na frente da mãe e dentro da escola que era lésbica, gostava de meninas e que isso não iria mudar. Sentia-se estranhamente livre e ao mesmo tempo presa. Presa a um suposto futuro - que ao descongelar da cena - iria começar a viver. Mas, apesar de tudo, a prisão era apenas uma fase, de isolamento e castigo dentro do quarto, mas a sensação de liberdade, essa sim, ia a acompanhar por toda a vida.

#### 6.5 - “SOLTA OS BRANCO E PEGA AQUELE PRETO ALI!”: Cleiton

Cleiton era o mais velho dos três filhos de um casal e moravam, relativamente perto do centro, por isso, a escola de Cleiton não ficava tão longe de casa, era só pegar um ônibus. O acesso a escola era mais fácil para Cleiton do que para outros colegas dele, que além de pegar dois ônibus, tinham que sair de madrugada e cronometrar os horários, pois as frotas que lá passavam eram escassas. O pai de Cleiton trabalhava de porteiro desde jovem, e hoje, com seus 45 anos, não queria que o filho seguisse a seus passos. A mãe, compartilhava do mesmo

desejo do pai sobre o filho, e apesar das dificuldades que já tinha enfrentado na vida, conseguiu concluir recentemente um curso de corte e costura pelo SENAC e hoje trabalhava em casa. Os dois acreditavam que por meio dos estudos era possível ter uma vida melhor e sonhavam com esse futuro para os filhos. Condição, que por muito tempo, foi negada a eles, como também tinha sido negada aos seus pais, e aos seus avós, e assim, sucessivamente para trás. Circunstância herdada pela colonização, escravização, marginalização, e que hoje, ainda pulsa como cicatrizes geracionais abertas no peito de Cleiton. Ele não sabia muito bem porque tudo isso aconteceu, como as pessoas do passado tinham inventado todas essas coisas e deixado para as pessoas do presente resolver. Preconceito, racismo, assassinato, polícia... eram coisas que Cleiton vivenciava de perto, mas não tão perto quantos outros dos seus amigos que estavam presos ou mortos. Ele, por sorte, tinha um pai presente, um amigo e companheiro, além da mãe - que apesar de muito braba - não media esforços para a proteção e felicidade dos filhos.

Cleiton desde criança estudava na mesma escola e lá tinha feito muitos amigos e algumas namoradas. Mas, principalmente, foi nessa instituição que Cleiton viveu algo novo no ano de 2016: os processos de ocupações das escolas. O colégio de Cleiton tinha sido o primeiro a ser ocupado na cidade de Porto Alegre. Seus amigos e ele se orgulhavam disso. Lembra nostalgicamente do dia que, em uma reunião geral depois do recreio, decidiram juntar-se ao movimento inaugurado em São Paulo. Naquela noite transformaram a sala dos professores em um grande dormitório. Foram muitos os ensinamentos, trocas, conflitos e brigas durante a ocupação. Particularmente uma dessas brigas aconteceu com o pai - não que ele fosse contra a luta por educação ou proibisse Cleiton de dormir na escola. O motivo da briga pairava mais sobre um cuidado, proteção e aviso. De noite, após três dias ficando na ocupação, Cleiton foi para casa tomar banho e organizar algumas coisas. O pai, sentado na frente da TV e com os olhos fixados na tela, falou: *“Cleiton, tu toma cuidado nessas coisas de escola aí. Hoje deu na TV que até a polícia vai se envolver nisso se vocês continuarem fazendo essas badernas. E tu sabe, né! Fica esperto que antes de tu levantar a mão pra puxar a identidade e dizer que tem pai, os cara já tão contigo no chão esmagando tua cabeça, né?!”*. O pai de Cleiton tinha falado aquilo com o peso e a sabedoria de um homem negro marcado pela ação sobrevivente e cotidiana de levar identificação dentro da carteira, reafirmando a exceção cantada por Mano Brown em Capítulo 4 Versículo 3 *“permaneço vivo/ não sigo a mística/ vinte sete anos contrariando as estatísticas”*. Cleiton sabia muito bem do que o pai estava falando e apesar de recém completar 15 anos, já tinha passado por algumas situações onde a cor de sua pele era

motivo para a desconfiança, medo e reação agressiva de outras pessoas, quase todas brancas. De manhã, antes de voltar para a escola ocupada, Cleiton disse para o pai não se preocupar e com uma risada descontraída comentou: “*A gente tá no comando, pai.*”. Gostava que durante aqueles meses de ocupação tinha aprendido várias coisas; participado de muitas rodas de conversas sobre assuntos variados; conhecido gente da universidade; ajudado a cuidar a escola nas rondas da noite e “*até tinha rolado de ficar com umas minas na ocupação. Mas lá não tinha tempo. Era muita coisa acontecendo todos os dias*”.

Naquele mesmo ano, Cleiton, começou a participar das Batalhas de Rap que aconteciam da cidade - nas quintas-feiras na escadaria da Borges, nas sextas-feiras no viaduto do Brooklyn e sábados no arco da Redenção. Vários colegas - tanto meninos como meninas - participavam da batalha, que se dividia em enfrentamentos de dois participantes, pelo menos em duas modalidades base: sangue e conhecimento. A primeira tinha mais a ver com “detonar” o adversário por meio de xingamentos e depreciação da imagem do outro; já a segunda era mais uma batalha de articulação de informações, onde aquele que melhor rimava com os saberes, conceitos e conhecimentos que eram lançados pela roda, ganhava a batalha. Cleiton sabia, antes mesmo de começar a batalhar, que a cultura hip hop era algo bem maior do que as rimas que lançava no centro da cidade. Quando era criança, seu pai colocava para tocar algumas fitas dos Racionais Mcs, Dexter, RZO, Sabotagem, sendo assim, sabia que rimar e ouvir rap, afinal das contas, “era compromisso e não viagem”, como diria Sabotagem. Lembra de uma das batalhas da escadaria que participou e foi a primeira vez que viu uma menina ganhar a batalha de sangue. Enquanto a menina rimava, alguns meninos riam e debochavam, mas no decorrer da batalha, a menina foi ganhando força e “*detonando o outro moleque que tava rimando*”. A partir daquele dia as meninas foram “*se somando nas batalhas. Chegando junto, articulando, organizando e fazendo rima*”. O que Cleiton não sabia é que as meninas sempre estiveram presentes nas batalhas e na cultura hip hop e que o faltava, talvez, era visibilidade, representatividade em espaços onde fosse possível participar sem serem colocadas de lado. Cleiton compartilhava de alguns pensamentos, que segundo ele, eram “*bem machistas*”, mas que a cultura hip hop, as ocupações e a presença das meninas nas batalhas, o ajudaram a repensar, e ao invés de sair falando, atualmente, ele preferia ouvir mais “*o que as mina tem pra falar*”. Isso também era reflexo do que ele, desde cedo, aprendeu em casa, pois a palavra da mãe era sempre a última, e em uma família composta por quatro mulheres, o pai e ele, eram a voz minoritária.

“E aí, meu, vai na batalha da escadaria hoje? Parece que tem classificatória para a final estadual! Depois nois cola na CB pra fazer uma social”, o celular de Cleiton vibrou em cima da mesa fazendo parar o *flow*<sup>48</sup> de BK e Clara Lima. Ao abrir a mensagem, respondeu para o amigo confirmando presença: “Já me inscreve aí que essa eu vou ganhar!”. Naquele dia de manhã saiu de casa preparado para voltar só à noite. A batalha começava às 17h, e ia ficar matando tempo pelo centro junto com outros colegas. Foi para aula, e durante o recreio todo ficou tocando pandeiro. Hoje tinha roda de samba, e apesar de estar na “*vibe do rap ultimamente*”, sempre gostou de um “*pagodinho e um sambinha pegado*”. Ele e outros meninos usavam o recreio de quinta-feira para - assim como tinham decidido conjuntamente com todas as pessoas da escola - tocar e cantar pagode e samba. Os outros dias da semana, voltavam para a caixa de som com o funk, rap, trap, hiphop. O recreio passou tão rápido para Cleiton aquele dia, tinha sido muito divertido quando a coordenadora Dulce, usando táticas falhas para acabar com o som, tinha entrado no meio da roda para sambar. Todos começaram a cantar mais alto e sem parar para que ela não pudesse acabar com o recreio. Infelizmente, como era óbvio, ela finalizou com o som e foi recolhendo todos os instrumentos. O sinal para o fim do intervalo tem quase a mesma frequência e intensidade do sinal para a saída, só que o primeiro atíça uma tristeza imediata nos alunos, já o segundo, comove uma estranha agonia, pressa, misturada com alegria e fome. Foi com essa sensação que Cleiton e Pedro saíram da escola, passaram no xis da praça XV e desfrutaram longas horas de tédio sentados na praça da alfândega. “*Vamo indo?*”, questionado Pedro ao ver que no relógio que já eram 16:30. “*Partiu. Hein, vamo pegar um kit pra beber?!*”, lembrou Cleiton. Passaram no Zaffari e como de costume um dos seguranças o seguiu. Seu amigo Pedro era um menino branco e esta lógica não se aplicava a ele, exceto quando estavam juntos. Compraram o kit tranquilamente apresentando a identidade de Pedro para a caixa, e quando saíram Cleiton falou: “*Tá de sacanagem com identidade falsa, meu cupinxa?!*” Riram. Chegaram na escadaria e algumas pessoas já estavam por lá, meninas, meninos, gente que conhecia a mais tempo e gente que nem conhecia. Ficava sempre impressionado como as Batalhas de Rap conjuntamente com os Slams vinham chamando gente pela cidade. Entre um “*enche o copo aí, meu irmão!*” e outro, foram passando às horas até o momento da batalha. Cleiton passou pelas primeiras fases, mas foi logo eliminado. A última fase era com a Mc Versa e o Kalima, e a batalha era de conhecimento. A plateia escolheu alguns temas que eles tinham que rimar, entre os quais: feminismo, aborto, genocídio da população negra, futebol e violência policial. A Mc Versa deu uma chuva de argumentos e percepções sobre os dois primeiros temas, levando em

---

48 Maneira com que o rapper encaixa seus versos na batida.



consideração questões sobre “*não ser uma mina preta mas usar da arma do rap para falar e lutar pelo que acredita. levando junto suas irmãs negras*”. Cleiton percebeu o incomodo das suas amigas negras na volta de Mc Versa, elas já tinham falado alguma coisa do tipo “*Boto fé que ela é mina, mas agora ficar falando pelas pretas. Meu, sério, não cola.*” para ele. Kalima também “detonou” nos argumentos, e principalmente, no flow: “*O cara é muito bom, mano. Ele consegue encaixar essas palavras gigantes dentro do ritmo. Muito nask*”. Inclusive deu uma pequena confusão porque na hora que os dois rimavam sobre violência policial, Cleiton lembra de Mc Versa ter dito algo parecido com: “*É bom pra macho se ligar e parar de se meter, porque se a agressão comer eu e minhas mana, vamo logo te fuder, chamando a lei maria da penha*”. Todos começaram a gritar, alguns exaltando a rima e outros humilhando. Cleiton não tinha opinião, mas achava meio “*fora de realidade a mina ter rimado isso*”. As amigas negras de Cleiton apoiavam os outros meninos negros da roda, inclusive Kalima, que argumentava sobre aquela rima ter desviado o assunto, porque violência policial era cometida pelo Estado, e que com aquela frase, Versa estava apoiando a violência da polícia sobre os corpos dos homens negros. Versa gritava chamando Kalima de machista, pois ela estava usando um argumento feminista: “*Meu, as mulheres são sim espancadas pelos seus maridos, sejam eles brancos, negros ou amarelos. Nós precisamos da proteção da polícia, da Lei maria da Penha. Sabe, é algo bom! Vocês tão sendo escrotos e machistas*”. Kalima, ao contrário, já não tentava mais falar, pois acreditava se falasse tudo seria usado contra ele, pois o argumento “*machista*” era quase que indefensável. Estranha a situação, pensava Cleiton, e ao olhar para a roda já desfeita, via nitidamente divisões: do lado de Kalima os meninos do rap, maioria negros e algumas meninas negra também. Do lado da Versa: meninas brancas e negras, e alguns outros meninos fazendo a medicação com Kalima. Cleiton estava confuso, pois se ficasse do lado de um seria “*machista*” e se ficasse do outro estaria “*apoiando uma mina branca playboy metida a entendida*”. No real, Cleiton, nem estava pensando em todos os atravessamentos que aquela situação compunha e como os privilégios e opressões se costumavam dependendo de quem via. Ambos os lados queriam estar certos, mas para Cleiton, nenhum estava. Mas uma coisa Cleiton pensava, desde o momento que as meninas começaram a falar de machismo nas ocupações, entendia que não era um “homem privilegiado”. Irritava-se um pouco com a lógica de que todos os homens eram iguais a ele, ou ele iguais a todos os homens. Odiava quando as gurias falaram: “*tu tem privilégio!*”. Cleiton, em silêncio tentava resgatar em sua memória o “*privilégio*” que tinha, que segundo as meninas do colégio, dava-se no mercado de trabalho, na divisão das funções domésticas, na segurança de sair na rua sozinho. Pensava em tudo isso e muitas vezes concordava com várias

coisas, mas ainda era difícil para ele comparar sua vida ao do Pedro, por exemplo. Apesar de amigos, eles tinham realidades muito diferentes, assim, como que poderiam ter o mesmo privilégio?! *“Afinal, quem ter essa porra de privilégio e benefício?! Eu é que não!”*. Depois da confusão a bebida os levou para a zona boêmia da cidade, onde continuaram por bares, praças e algumas festas de rua. Alguns dos amigos de Cleiton trouxeram um spray dentro da mochila, e depois de várias bebidas, tiveram a ideia de pichar uma sacada de loja. Outros não concordaram: *“Meu, tá cheio de polícia por ai. Vocês tão ratiando, cupinxa”*. Cleiton, entre uma leve tontura e risadas, apoiou a ideia, mas antes, verificou meio zozado, se a identidade ainda estava no bolso de trás da calça. No alto do parapeito da loja, dois amigos de Cleiton pichavam suas Tags e os demais embaixo cuidavam a cena. De repente, sem sirene e nem iluminação, uma viatura para e dois policiais saem com armas nas mãos. Os dois meninos, ao verem o carro, saltam para o pátio da casa ao lado. Outros correm, outros ficam. Entre esses últimos estava Cleiton. Sem conseguir correr direito, Cleiton joga-se no chão para desviar da visão policial. Um dos policiais armados, ao pegar Pedro e avistar de longe Cleiton, avisa o outro *“Solta os branco e pega aquele preto ali! Aquele ali que tá no chão, fugindo que nem viado!”*. Sim, quase todos os amigos de Cleiton que tinham ficado para trás junto com ele eram brancos, e ele, o único negro, pego pichando uma parede. Na verdade, nós sabemos que Cleiton não estava com spray e muito menos pichando, mas os policiais tiveram a impressão quase certa, que dentre todos aqueles meninos, era Cleiton o culpado. Ainda sem se mexer, era arrastado pelos policiais e dizia repetidamente: *“Senhor, não fui eu, senhor. Tem minha identidade aqui, senhor. Sou aluno de escola. Tenho 15 anos”*. Os policiais pareciam não querer ouvir. Um deles o levou para perto da viatura, e os outros meninos acompanhavam tudo com os olhos, enquanto o outro apontava uma arma para eles. Revistaram Cleiton e entre tapas, empurrões e xingamentos, o fizeram esvaziar a mochila. Nada, não acharam nada! *“Cadê a droga? Não tem maconha, cocaína, nada?!”* *“Não, senhor”* era o que conseguia falar Cleiton entre soluços e lágrimas. Nunca tinha passado por aquilo. Ouvia falar dos amigos, primos e conhecidos do bairro, mas não vivenciara na pele até aquele dia. *“Olha, só seus moleques. Vocês podem ir embora, mas aqui na região nunca mais, hein?! Seus chinelo, vagabundo. Na próxima é tiro!”*. Naquela noite, ao voltar para casa, Cleiton não falou nada aos pais, mas dormiu com muita dor na garganta.... dor de ódio, raiva, impotência. Naquela noite alimentou um ódio único, que nunca havia sentido, e até pensou em ter uma arma *“e encher de furo aqueles porco”*, mas sabia que era uma ideia precipitada sobre as coisas e que seu pai nunca apoiaria *“jogar o mesmo jogo sujo deles”*.

Ao entrar na sala, a coordenadora Dulce avisou que hoje teria uma palestra sobre *Feminismo e o fim do Patriarcado* depois do recreio, e que era obrigatória e necessária a presença de todos, e brincou “*em especial dos meninos*”. Não era um bom dia para Cleiton hoje, desde ontem ele não parava de pensar no que tinha acontecido, naquela arma apontada para a cabeça dele, por toda humilhação, vergonha e desespero que a cena tinha provocado. Pensava constantemente na fragilidade da vida, no ódio que o mundo fazia questão de manter vivo, na dor de todos seus amigos que já tinham morrido, e no possível choro da mãe se a vida dele também tivesse ido. Com o olhar vago e perdido, com os fones no ouvido e a mente em ebulição, Cleiton passou o recreio todo sentado no banco de madeira perto do refeitório. Os amigos próximos que estavam com ele ontem, hoje não queriam se aproximar muito. Já tinham tentado falar com ele mais cedo por mensagem, mas parecia que o amigo não queria contato. Depois do recreio a roda de conversa foi se organizando, todos sentados em cadeiras para ouvir umas “*moças da faculdade que estudam gênero e sexualidade e que vieram aqui na escola nos ensinar um pouquinho sobre suas pesquisas*”, destacou Dulce ao apresentar as meninas. As duas sabiam muito sobre muitas coisas e com palavras bonitas e difíceis foram costurando argumento e perguntas, que para elas, pareciam óbvias e com total sentido narrativo. Uma delas, no meio de um discurso, disse: “... *os meninos tem que entender que eles têm privilégios por serem homens. A construção do homem na nossa sociedade é uma construção de dominação em relação a mulher. Sendo assim, gente, os homens têm mais poder, mais benefícios, mais condição de terem bons empregos, salários. Ou seja, eles têm maiores condições de circularem, serem ouvidos e também poderem falar*”. Aquele discurso, aos poucos, foi penetrando na cabeça de Cleiton e costurando as palavras ditas pela voz daquela moça com as cenas que ele presenciou ontem, e um desconforto foi tomando. A garganta de Cleiton doía, mas era diferente da dor de ontem - ele não estava com tanto ódio e nem vontade de chorar. A garganta de Cleiton doía, porque ele queria falar. Tomado por uma sensação impulsiva de indignação, Cleiton levantou a mão e anunciou “*Tenho uma coisa pra falar. Talvez seja uma pergunta*.”. Rapidamente o microfone circulou entre as mãos dos alunos, e passando de um para o outro, chegou nas mãos de Cleiton. Ele nem sabia direito como pegar um microfone, se colocava a boca rente ao aparelho ou se deixava mais afastada. “*Seguinte, eu não sei se é uma pergunta, uma colocação. Só tô falando. Em outros momentos atrás em nem pegaria esse microfone, tá ligado?! Eu não curto esse lance de exposição, mas a cultura hip hop me fez olhar para coisas e me fez ver que eu tenho que falar sim, mano. Tipo, meio ao contrário do que vocês tavam falando, eu sempre me senti silenciado, assim, sem muito*

*espaço pra falar e foi no rap que eu achei esse espaço... ou sei lá, simplesmente consegui falar o que eu já tinha na minha cabeça, só que por sempre me deixarem de lado, me colocarem pra vagabundo, burro ou “sem futuro” eu nunca falei nada. Dá uma coisa na gente quando os professores falam isso de nós sabe, uma coisa meio que triste, de não conseguir acreditar em nós mesmos. Mas eu encontrei no rap esse lugar que me fez falar. Vocês feministas, com todo o respeito, sempre falam de privilégio. Mano, eu não sei onde tá a porra desse privilégio. Meu pai se mata tramando umas 17 horas todo santo dia há mais ou menos uns 20 anos, isso é privilégio? Meus primos, um com 18 e outro com 16 foram mortos pelo tráfico, mano, isso é privilégio? Tem um tio meu que chora todos os dias porque um dia ele foi preso por engano e daí nunca mais conseguiu trabalho bom, isso é privilégio? Vi meus amigos, e eu também, se fudendo pra aprender os lance na escola pra professora nossa dizer que a gente é sem futuro, sem condições de ter um emprego que não seja o mesmo lixo que nossos pais tem, tá ligado! Isso é privilégio, mana, me explica se é, porque eu não consigo ver. Ontem, meu, dois porco apontaram uma arma na minha cabeça, mano, eu tenho 15 anos, cara. Eu mereço isso? Isso é privilégio? Sério, gurias, boto muita fé no que vocês falam, mas na moral, de que homem vocês tão falando quando vocês falam em privilégio? Racionais já tá uma cara aí falando nas letra o óbvio, dizendo que de 21 anos nenhum de nós aqui preto passa, e se passa tamo contrariando as estatísticas, mano! Isso é privilégio ou é sobrevivência? E eu to aqui falando, imagina os que tão morrendo agora, os que tão preso, os que tão com tanta fome que não conseguem pensar?! Desculpa aí as palavras, se foram ofensivas, mas era isso. Boto fé nas palavras do feminismo, mas meu pai não tem o mesmo privilégio que o Faustão não só por ser homem. Nem vem com essa. Era isso”. Quando Cleiton soltou o microfone e olhou para o lado todos e todas na escola estavam olhando para ele com diversas expressões. Cleiton não sabia ao certo se o que falara era algo importante, se aquelas moças iam responder ou não, se estava certo ou não. Aquilo era um desabafo, e era exatamente como tinha saído. Ele não se importava com mais nada. Indignado, confuso e um pouco constrangido, Cleiton levantou da roda, foi até a sala, pegou suas coisas e avisou a coordenadora que estava mal e precisava ir para casa. Dulce tentou puxar uma conversa sobre o que ele acabara de relatar, em específico, sobre a arma na cabeça e a polícia. Ele respondeu que estava tudo bem e que só queria ir pra casa. Passou pelo portão.*

Hoje, quando o pai chegou cansado em casa depois do trabalho, Cleiton já estava no sofá assistindo televisão. O pai achou estranho, pois ele sempre ficava trancado no quarto ouvindo

aquelas músicas, que diferente do seu tempo já “*não era rap de verdade*”. Sentou-se junto ao filho e perguntou coisas sobre a aula, Cleiton respondia com poucas palavras. De repente, pela visão periférica, Cleiton viu o pai distraído mexendo nos botões do controle e olhando fixamente a televisão - que passava alguma coisa engraçada, pois a boca do pai iniciara o movimento tímido de um sorriso. Cleiton, naquele momento, percebeu a grandiosidade da figura do pai e agradeceu a Deus por estar vivo, por ele mesmo estar vivo e por cada homem negro ainda vivo, vivendo, “*sobrevivendo ao inferno*” (RACIONAIS, 1997).

## 6. 6 - “PEGA A VISÃO!”: PEQUENA ANÁLISE

Ao escrever narrativas ficcionais, talvez o autor, parte do pressuposto de colocar em emergência a complexidade de cada encontro, personagem, situação, expressão, evidenciando, assim, as características tanto dele quanto das histórias a serem contadas, sem incrementar a narrativa, uma análise ou discussão teórica. Creio, que a partir desse pressuposto, os contos falam por si, expressam a riqueza das possibilidades interpretativas e imagéticas que o leitor terá no momento que começa a conhecer Rodrigo, Tiago, Raquel, Larissa, Clara, Cleiton, e a mim, inclusive. Porém compreendendo que a produção dos contos está inserida dentro de uma dissertação que preza o compromisso científico-político, o rigor crítico e responsabilidade ética, acredito que - mesmo empobrecendo a lógica ficcional ao analisar, desmembrar e contar a produção de cada narrativa - este processo faz-se necessário. Desta forma creio imprescindível destacar, que antes de ser uma escritora despreocupada com a lógica da academia, me situo como engrenagem intrínseca das produções científico-políticas, por isso me sinto responsável, comprometida e convidada a compor uma pequena análise ou, como gostaria de descrever, “*uma troca de ideias sobre os contos*”.

Assim, gostaria de localizar os contos, pelo menos, dentro de dois movimentos intrínsecos de análise referentes aos feminismos decoloniais e as produções teóricas sobre espaço escolar trabalhadas nesta dissertação. Sendo o primeiro: 1) compreender que eles foram pensados e produzidos dentro de uma lógica teórica feminista decolonial dos saberes, que preza colocar em evidência a complexidade dos marcadores da diferença (gênero, raça, classe, sexualidade, religiosidade, geração etc) operacionalizando - sob justaposição e em interseções - privilégios e opressões por meio de situações, conflitos e cenas específicas, de maneira não essencializada. O feminismo decolonial também proporciona a visibilização de

práticas, saberes e conhecimentos não hegemônicos, ou não aceitos como potencialidades, neste caso, dentro do espaço escolar além da sala de aula. Desta forma, os contos tendem a romper com a lógica de uma linguagem aceita, oficializada, optando pelo uso estratégicos das gírias, diálogos informais, tecnologias digitais, assim, viabilizando uma linguagem produzida nos recreios, corredores, banheiros e outros lugares de culturas escolares e juvenis. Esta lógica também se aplica para entender processos onde os saberes e conhecimentos transformam-se em táticas para existir e resistir no espaço escolar, evidenciando desvios e desobediências de corporalidades generificadas, racializadas, precarizadas, e de sexualidade desviante.

Já o segundo movimento está inserido em: 2) dialogar as cenas, conflitos e construção dos personagens com a realidade da escola através dos conceitos trabalhados aqui de culturas escolares e juvenis (recreios, banheiros, saídas e entradas, fiscalização na figura de Dulce, ; movimentos sociais, acesso a escola e transporte público, batalhas de rap, manifestações, ocupação das escolas, pertencimentos étnicos, raciais, religiosos, LGBTs); sexualidades e juventudes ciborgues (encontros, conversas, aplicativos de namoro, relações virtuais, produção de desejos, momentos onde a lógica tempo-espaço muda); pedagogias da sexualidade e heteronormatividade (tensões entre escola e família e entre escola central e escola de bairro; produções de si e das sexualidades dentro do espaço escolar enquanto lugar possível; atravessamentos interseccionais sobre raça, gênero, sexualidade, religiosidade etc). Desta forma, irei separadamente destrinchar os contos apontando aproximações com os conceitos, além de comentar a construção das histórias e os processos de ficcionalizar sobre as produções etnográficas do diário de campo, relatos e Escrevivências.

Antes de adentrar as proposições analíticas, gostaria de comentar alguns apontamentos sobre a produção das ficcionalidades. Como bem sabemos, toda produção narrativa - seja ela acadêmica, literária, informativa, ou uma receita de bolo - é uma seleção política e situacional sobre acontecimentos, sujeitos e relações. Por esta razão afirmo que o espaço escolar observado, onde circulei, conversei, troquei afetos e risadas, compõem uma diversidade de relações, conflitos e complexidade que não foram contempladas aqui. Recortei e costurei - dentre uma imensidão de corporalidades e possibilidades de encontros - as cenas, situações, corporalidades e saberes que mais dialogavam com os objetivos propostos nesta dissertação. Costurei personagens que, de certa forma, colocassem em destaque os ensinamentos antropológicos e etnográficos de Fonseca e Ubu, de que “cada caso não é um caso ao mesmo tempo” (FONSECA, 1998) que “etnografar o particular é um caminho possível” (ABU-LUGHOD, 2018). Assim, os personagens da minha escrita estabelecem saberes, táticas e sentimentos que podemos descrever enquanto sistemáticos e, em certa medida, estruturais e

históricos, porém dialogam com percepções e contradições subjetiva diferentes, transparecendo, por exemplo, condições de um pensar complexo sobre “ser gay”, “ser mulher”, “ser lésbica”, “ser homem negro”. Assim, entender esse processo é garantir a possibilidade de analisar sem harmonizar, particularizar sem individualizar.

Outra questão importante de salientar em relação a instituição escolarizada da pesquisa, as corporalidades lá observadas e a minha visão sobre todos esses processos, têm a ver com a positivação, através dos contos, do espaço escolar. Esta confirmação - descrita a mim pelos alunos e alunas - sobre a escola ser um lugar possível de viver experiências em relação a sexualidade, um lugar sem preconceitos e de respeito à diversidade. De certa forma, entra em contradição, com alguns aspectos sobre a instituição escolar basear-se em disciplinamentos, podagens, imposição da heteronormatividade e pedagogias da sexualidade que beneficiam somente a norma. Contradição porque bem sabemos que a escola - nos processos históricos que se estabelece - tem como princípio manter a premissa heterossexual e de gênero na modernidade/colonialidade (LUGONES, 2008), produzindo e retificando a lógica aceita de ser homem e mulher (LOURO, 2000). Assim, não nego que na escola ou, até mesmo naquela escola, não houvessem práticas e imposições de comportamentos aceitos, crueldades e violências em relação a sexualidades desviantes, dificultando a vinculação e a permanência de certas corporalidades no ambiente escolar. Entendendo, que os poderes e as resistências constroem conjuntamente os espaços e as subjetivações, pois nada é tão concreto e sólido que não tenha rachaduras. Desta forma, o que quis visibilizar e transparecer não foram as violências - mesmo que elas apareçam de diversas maneiras nos contos - mas sim operacionalizar contradições e complexidades, das diversidades vividas na escola, como aspecto positivo que o ambiente escolar proporciona enquanto instituição pública obrigatória na vida dos sujeitos.

Por último, compreender que existe uma temporalidade que atravessa todos os contos, fazendo inclusive, que alguns personagens cruzarem com outros em momentos das narrativas. O recreio, banheiro, refeitório, caixa de som, roda de samba e entrada, são alguns dos espaços que caracterizam enquanto subjetivações semelhantes aspectos comuns do ambiente escolar no tempo-espaço recreio.

“POLITIZADOS ELES NÃO SÃO”: Rodrigo e eu. Este conto, em primeira pessoa, intercala o eu-narradora e o eu-personagem focando nas contradições de estar em um lugar de poder (pesquisadora) e em aliança com meus interlocutores (aluna), assim, fazendo emergir a condição de *aluna-pesquisadora*. Neste mesmo movimento expõe a condição de fiscalização

da escola, representada nas figuras de Dulce, “do homem de bigodes e secretária”, alimentando a produção da aluna-pesquisadora a cada pergunta “Tu és aluna?!”. Aqui, podemos fazer relação com as leituras sobre cultura escolar, evidenciando que a divisão dos saberes dos atores que compõem a cultura escolar - professor x aluno - se estabelece enquanto “aquele conjunto de práticas, normas e procedimentos que expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano escolar” (FRAGO, 2001, p. 30). Assim, a pressuposição de que meu corpo - naquele ambiente - estaria mais na condição de aluna do que de professora, estabelece *o que* a comunidade escolar entende por aluno e por professor, e que este entendimento a travessa concepções geracionais, comportamentais, linguísticas e estéticas. Outro componente que o conto faz emergir é a diversidade e pluralidade do espaço escolar e das culturas juvenis através do relato vívido do eu-narradora, trazendo para a história sensações, cheiros, sons das corporalidades, agrupações e cenas presenciadas na escola durante a temporalidade recreio. Nesta narrativa-exposição, conseguimos perceber a escola em sua materialidade - pavilhões, bancos, salas de aula, banheiros, parquinho, refeitório, cartazes, caixa de som etc -, em composição com as culturas juvenis descrita na observação dos grupos de pertencimentos, identitários, raciais, religiosos, e dos encontros que afloraram durante a narrativa “o menino que estava ouvindo Djonga”, “A menina de tatuagens e piercings amiga de Raquel vem até mim com um sorriso ...”, e os diálogos com Raquel e Tiago. Identifico, que desta relação com os sujeitos escolarizados, emerge minha existência e inserção com as culturas juvenis que eles pertencem: as roupas, tatuagens, piercings, o estilo musical “*Que bom que eles ouvem Djonga*”, *depois acho uma bobagem eu ter pensado isso, afinal, Djonga era algo recente na cultura do rap, era óbvio que eles estavam ouvindo, estranho era minha geração ouvir*”. Todos esses aspectos mostram a diversidade de culturas juvenis que compõe a escola e o quanto, em certa medida, elas me atravessam. Outro aspecto importante são as relações entre tecnologia e escola visibilizadas no eu-narrador sobre o aparelho celular ser “*um mecanismo de me enturmar com os alunos, de repetir os movimentos que eles faziam*”, e na possibilidade das mídias digitais capturarem cenas e situações a serem documentadas “*Esqueci o celular! Só porque eu queria tirar uma foto disso*”. Compreendendo que as mídias e aparelhos digitais, além de produzirem relações e aproximações entre os sujeitos na narrativa, também constrói temporalidades outras onde a cultura escolar e as culturas juvenis se expandem em redes sociais, postagens, curtidas. (SIBILIA, 2015)

Creio, que a parte mais importante do conto seja o momento onde o eu-narrador encontra o amigo e estagiário Rodrigo, compreendendo alegoricamente que o último representa a instituição escolar e sua dificuldade de dialogar ou acessar os conhecimentos e



saberes dos alunos, representados na aliança da personagem eu-narradora. Como Gil e Seffner (2016) salientam, a necessidade - para um maior diálogo entre escola e alunos - “que a instituição ouça os anseios, experiências de vida e interesses das juventudes escolarizadas, criando assim, “um estímulo à participação social na escola” (GIL; SEFFNER, 2016, p. 180). A figura de Rodrigo, além de representar o poder e autoridade dos representantes da escola, também põe, constantemente, o aluno como incapaz, “crianças e adolescentes” que não tem condições intelectuais de produzir conhecimentos, ou “serem politizados”. Reafirmando que o lugar do professor na escola é o de detentor do conhecimento legítimo e único, em detrimento do aluno receptáculo e depósito de conhecimento do professor, sem potência de produção de outros saberes. Ou seja, Rodrigo vê os alunos como meros “mimetizadores e reprodutores de opinião”. Já o personagem do eu-narrador, ao colocar-se como mais próxima das culturas juvenis e do que Rodrigo chama de “crianças e adolescentes”, estabelece o lugar da aluna-pesquisadora, que de certa medida anda “*com pessoas da mesma faixa etária deles*”. O diálogo entre Rodrigo e o eu-narrador é intercalado por situações, conversas e movimentações escolares durante o recreio, estendendo a cena dos dois para outros focos concomitantes. Finalizando o conto, a personagem eu-narradora formula perguntas sobre a relação *professor-aluno e conhecimentos legítimos-saberes não autorizados*, afunilando suas dúvidas mentais na constatação de que a juventude muda constantemente e que a escola deve adaptar-se a essas mudanças e incorporá-las aos currículos caso deseje manter-se vida (SIBILIA, 2015). Este final de narrativa compõe as bases para a produção do que desejei ver e retratar no espaço escolar, transparecendo relações potentes entre corporalidades desobedientes de raça, gênero, classe, sexualidade, religiosidade, visibilizando táticas e saberes enquanto composições possíveis para pensar: que escolas ou culturas escolares a juventude deseja produzir?

“BANHEIRO NÃO É LUGAR DE VIADO”: Tiago. A narrativa ficcional conta a história - em partes verídica - de Tiago: bixa preta, pobre e jogadora de vôlei. A figura de Tiago congrega múltiplas complexidades do espaço escolar, desde a sexualidade, a questão racial, da pobreza e os problemas com a família, especificamente com a mãe. O personagem de Tiago relaciona interssecionalmente as possibilidades de construir, a partir do espaço escolar central outras narrativas sobre si pois “*ninguém enchia o saco se ele ficasse andando de shortinho apertado e casaquinho*”, e na escola atual “*tinha gente de tudo que é tipo*”. Desta forma, o personagem positiva o espaço de diversidade e multiplicidade que a escola central proporciona para a construção de um eu-Tiago diferente dos espaços domésticos ou da escola antiga.

Outra questão importante que o conto congrega relaciona-se com o uso do banheiro para meninos gays, atravessando aspectos de violência - que Tiago sofreu na escola antiga por três meninos, que como ele eram negros - e o uso do banheiro, em um segundo momento da história, onde Tiago sente-se mais acolhido, pois “*A maioria daqueles meninos heteros não estavam preocupadas em bater nele ou coisas do tipo. Por incrível que pareça, eles só iam ao banheiro mijar mesmo. Ninguém se importava se ele era gay ou não*”. Aqui desejo salientar que por motivos da construção da narrativa, escolhi introduzir os três meninos negros que agredem Tiago na escola de bairro como possibilidade de reflexão aos processos violentos do branqueamento - colocados na figura do menino “*negro de pele clara*” - compondo a negação da negritude - exposta na resposta dos outros dos meninos “*A gente é preto também. Tá maluco?!*”. Desta forma, a escolha por colocar, na sequência, o personagem que encontra Tiago no banheiro da escola central ser branco, fala mais sobre a diversidade étnica e racial das escolas populosas do que a uma possível “permissão” pela branquitude do corpo de Tiago acessar o banheiro sem ser agredido. Falo disso, pois creio importante produzir aspectos positivos sobre o jovem negro além do arquétipo congelado na figura do “agressivo”, “criminoso” e “irracional”. Desta forma, creio que a história de Cleiton compõe outras contradições que na narrativa de Tiago foram trabalhadas de maneira rasa.

Os banheiros emergem na narrativa como algo sistemático e estrutural para a homossexualidade. É o banheiro um lugar negativo e de violência para os meninos gays escolarizados, evidenciado, nas falas de Tiago “planos de ir ao banheiro em horários vazios”. Desta lógica, podemos dialogar com alguns fatores das pedagogias da sexualidade, que estabelecem “normas e comportamentos” a serem seguidos por meninos e meninas, sendo o banheiro, um dos lugares de produção dessas verdades (LOURO, 2001). A heteronormatividade fomenta, a partir dos espaços destinados aos gêneros e as sexualidades aceitas, condições possíveis para que os desvios não acontecem, pois “*banheiro não é lugar de viado*”. Assim, quando Tiago - e outros meninos gays da escola - entendem o banheiro enquanto um lugar de violência, é porque para meninos heteros a presença de masculinidades viadas nesses espaços fragilizada e desestabiliza a norma a ser seguida. Esta norma também opera na narrativa de Tiago nos momentos onde “*aquele velho chato da educação física que não me deixa jogar vôlei*”, estruturando as pedagogias da sexualidade que compõem as separações, não só dos banheiros, mas das aulas de educação física. Tiago relata a amiga Raquel que deseja jogar vôlei, mas o professor de educação física autoriza somente o futebol aos meninos. Mais uma vez separam-se comportamentos aceitos dentro do espaço escolar através do binarismo “coisa de menino” “coisa de menina”,

O conto de Tiago, além de perpassar múltiplas questões sobre o espaço escolar e as culturas juvenis pertencentes ao personagem, também nos proporciona ver, de maneira interseccional, as produções de “ser gay” que atravessam corporalidades de meninos negros e brancos. Tiago e seu amigo Nicolas, travam discussões sobre o lugar do negro gay, ou da bixa preta dentro dos movimentos LGBTs em detrimento do espaço que os gays brancos tomam dentro dos mesmos movimentos. Logo depois, Tiago narra as aproximações e afastamentos que tem com Lucas - gay branco - por ocupar um espaço de “ser gay” que Tiago não ocupa, tanto nas relações com seu corpo (negativação da beleza negra que aparece na questão do “*cabelo duro*”) quanto na sua relação com a violência sobre as condições de sua sexualidade (quando Tiago relata que, ao contrário de Lucas que dialoga com o preconceito, ele “*Daonde que vou ficar conversando enquanto querem me bater?!*”). Além de congrega discussões sobre padronização da beleza “gay” composta pela branquitude, destinada no relato de Tiago, a uma figura de “gay possível” sendo “brancos, super magros, altos e inteligentes”. Aqui podemos perceber como as teorizações dos feminismos decoloniais - que trabalham de maneira sobreposta com os marcadores sociais - nos auxiliam a perceber as contradições dentro dos próprios aspectos de opressão, pois mesmo Lucas sendo gay e estando passível de agressões homofóbicas, seu corpo perpassa privilégios da branquitude e branquidade em detrimentos das corporalidades negras e periférica de Tiago e Nicolas, que relacionam-se diferentemente com outros fatores de opressão além da homofóbica.

Outro aspecto são as condições de tecnologias e aplicativos online produzirem relações de afetos e namoros possibilitando “sexualidades ciborguizadas” (SALES, 2011). Tiago, expõe o uso de um aplicativo de relacionamento “Tinder” para exercer sua sexualidade viada longe dos espaços de casa. Durante os meses que estive em observação, Tiago me mostrou muitas conversas e fotos de meninos que ele havia saído através do aplicativo, confirmando a ideia de uma maior possibilidade de encontrar espaços gays e de relacionamento em plataformas destinadas para isso, assim, sem correr o risco, muitas vezes, de agressão ou humilhação.

Em última instância gostaria de frisar a tática corriqueira de Tiago em “caçar salgados dos outros” durante o período do recreio. Entendendo esta prática enquanto um saber, conhecimento que Tiago, para sobreviver a escola, utilizava. Construindo práticas e narrativas sobre si, Tiago usava da “nova imagem que ele tinha inventado de si mesmo para a existir na escola”, sendo assim, a simpatia, descontração e alegria da vivência de ser “bixa”, facilitavam a criação de amizades e relações onde Tiago - em uma via de mão dupla - de beneficiava e negociava com a norma, tanto de sexualidade enquanto de classe.

O conto finaliza com a positivação de Tiago em relação ao espaço de diversidade e existência que a escola central proporciona, evidenciando que a segurança e a possibilidade dos colegas “*não me machucam, sabe?*”, oportuniza que Tiago goste de ir à escola e, por este motivo, também goste de aprender coisas que antes não conseguia nem prestar atenção na aula, porque estava mais preocupado com o medo e o preconceito que tinha que enfrentar diariamente na escola.

“EXU NÃO É DIABO NÃO!”: Raquel e Larissa. O eu-narrativo está intercalado em Larissa ora em Raquel nos proporciona ver a contradições de duas meninas da mesma idade, estudantes da mesma escola, mas com realidades bem diferentes. A questão da religiosidade perpassa todo o conto, desde o início quando Raquel fala sobre a “*guia amarela de Oxum*”, e Larissa, em contrapartida, reza para Deus. A relação da violência e intolerância religiosa com as crenças de matriz-africana aparece desde a primeira parte do conto quando Raquel lembra de “tanta notícia ruim sobre pessoas que espancaram outras por causa de religião”, além de mostrar sua relação interna com a positivação e aceitação da religião, porque mesmo tendo muito contato desde criança com a religião, aceitar “*era algo recente em sua vida*”.

O personagem de Raquel é baseado na vida de amiga-aluna que reencontrei na escola observada, depois do período que fui professora estagiária na turma de Raquel. Em um dos muitos áudios que recebi dela no decorrer do ano, um em especial contata a relação de amizade e confiança que ela tinha com uma amiga evangélica. Segunda Raquel as duas trocavam informações e dúvidas sobre a religião uma da outra, facilitando, por parte da amiga evangélica, uma desmistificação e demonização da umbanda. Para Raquel, aquela amizade ajudou tanto ela, a entender lógicas de crenças evangélicas, quanto a amiga a respeitar as religiões de matriz-africana, frisando, que foi na escola que a convivência delas possibilitou essas trocas. Sendo assim, a personagem de Larissa - em conjunção com uma menina crente que vi muitas vezes quando fui a escola - nasce do relato de Raquel sobre a vivência escolarizada onde pode relacionar-se com outras religiosidades. Sendo assim, a escola é um lugar que possibilita vários pertencimentos religiosos, sociais, culturais dialogarem de maneira respeitosa e positiva (SEFFNER, 2016). Costurando a esta assertiva sobre a pluralidade do espaço escolar - que segundo Seffner tem relação direta com a obrigatoriedade escolar e universalização do ensino - e o acesso a um pensar crítico e diverso, também emerge a lei 10.639/03 Ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, que possibilita, ainda a passos lentos, uma pluralização de perspectivas e cosmovisões a serem ensinadas na escola. Dito isto, assim como aparece na história de Larissa e Raquel, o espaço escolar é um fomentador do pensamento crítico, plural e diverso em relação às verdades e saberes que

compõem a sociedade. Inclusive, é durante a fala de Raquel sobre a manifestação “contra os cortes na educação” que Larissa vê a oportunidade de se redimir com a amiga, que segundo Raquel deveria lutar pela educação pois “*É importante, porque com educação a gente deixa de ser intolerante, sabe?*”. Na vivência de Larissa a educação e o espaço escolar também ganham dimensões importantes. O pai, religioso e defensor dos movimentos Ideologia de gênero e Escola sem partido, retira a filha da escola depois de uma discussão com a professora de história que “*queria ensinar ideologias que não correspondiam aos ensinamentos morais defendidos por eles*”. Assim, depois de longos diálogos com a nova amiga Raquel, Larissa percebe o potencial que a escola proporciona para questionar e problematizar coisas naturalizadas pois em casa “*era difícil achar respostas para outras coisas além da bíblia e da voz autoritária do pai*”.

Durante a narrativa outras questões tomam espaço, a prisão do dindo de Raquel, a vida no morro e o trabalho para “ajudar em casa” que a mesma realiza à tarde. Já na vida de Larissa, aspectos sobre uma possível sexualidade desviante vão aparecendo, pois em entrar em contato com outras formas de pensar e de exercer “ser mulher”, Larissa vai subjetivando outras lógicas, talvez, “empoderando-se”.

Na vida de Raquel, como ela mesma relata, uma das coisas mais importantes - depois da prisão do Dindo que transformou sua vida de uma hora para a outra - foi o processo de ocupação das escolas de 2016. Foi nesta vivência escolarizada, onde “*escola virou sua casa*”, que Raquel teve contato com vários movimentos sociais: feministas, lgfts, coletivos negros. Segundo ela, foi durante a vivência nas ocupações, que começou a dar mais atenção e visibilidade para a sua religiosidade. Começou a andar de guia e não se esconder, e falar sobre as coisas boas que atravessam na existência dela “ser de religião”. Além disso, Raquel conheceu pessoas nas ocupações que a recebem na escola observada, pois quando seu Dindo foi preso, teve que sair do morro e a escolha pela escola nova teve relação direta com a rede de afetos e cuidados que a ocupação gerou. Está lógica também faz relação com a aproximação de Raquel com as agendas políticas de manifestações e protestos, descritas nas cenas onde ela convoca os amigos para o ato “*Alguém vai no protesto amanhã contra os cortes? É na frente da prefeitura às 8h. Eu vou!*” (...) *Tem que pressionar os de cima, os políticos, ne?!*”. Estas são frases que Raquel realmente falou durante minhas observações que foram levadas ao diário de campo. Seu engajamento político e de preocupação “*por nossos direitos*”, Raquel diz ter herdado das ocupações, que segundo Seffner, organizavam pautas e debates dentre os jovens (SEFFNER, 2016).

O conto finaliza com um confronto na rua entre Raquel e um desconhecido que a chama de “*vagabunda*”, por estar, segundo ela, “*lutando por direitos*”. O discurso reproduzido por Raquel - verídico - traça pontos interseccionalmente em ser uma “mulher que homem não manda”, a relação dela com a polícia pelo fato do “Dindo estar preso”, e a constatação, de que assim como a mãe, também é uma mulher que tem controle sobre sua vida “*Onde eu moro as mulheres comandam, sabe?! Não tem essa de homem mandar na gente*”. É deste confronto onde Raquel se impõem como “uma mulher possível” para Larissa, que inspirada na coragem de “*homem nenhum mandar ela*”, decide revelar sua sexualidade lésbica, primeiro para Deus e para si, e depois para a amiga. Nesta constatação de Larissa, novamente percebemos a transformação e posituação que o espaço escolar proporciona as culturas juvenis para viverem a afloraram outras percepções sobre si e suas trajetórias de vida, reconfigurando constantemente o que se entende por cultura escolar.

“FILHA MINHA NÃO É MACHORRA”: Clara. A narrativa de Clara é reflexo das minhas histórias e do círculo de amizades *sapatonas* que faço parte. Escrevendo a trajetória de Clara neste conto, em vários momentos me emocionei, chorei, congelei e voltei a escrita. Revivi e imaginei viver momentos parecidos com os da personagem, que dentro do espaço escolar, também vê a possibilidade de existir e resistir enquanto mulher lésbica/sapatão. Assim como tantas outras Escrevivências que ouvi sobre ser uma mulher lésbica, a história de Clara me atravessou quando Raquel, um certo dia, me contou que a mãe de Clara havia ido à escola e ao encontrar a menina com “roupas de menino” a agrediu. Raquel também falou que a comunidade escolar e a direção se colocaram em defesa de Clara e a acolheram. A partir deste relato e de vários outros que a mim são próximos, invento Clara, que na verdade, compõem pedaços meus e de mulheres que amo.

A narrativa de Clara trabalha - ao contrário da história de Tiago - com uma posituação do banheiro, que desde minhas Escrevivências escolarizadas coloco como “*santuário sapatão*”. É no banheiro da escola, muitas vezes, que as meninas lésbicas e bissexuais vivem suas primeiras experiências de sexualidade. É neste espaço que a protagonista constrói a “*pessoa que ela queria ser dentro da escola*”, a cada troca de roupas - que traz dentro da mochila, longe do olhar familiar - proporciona o “*nascimento da Clara que ela amava: calça de skatista ou bermudão, camiseta G e um boné*”. Aqui, mais uma vez operam as pedagogias da sexualidade “Na escola (...) nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos ou privados, é exercida uma pedagogia das sexualidades, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais e reprimindo outras” (LOURO, 2000, p. 18). Mas no caso de Clara, podemos ver o espaço constituído pela norma - para reiterar o gênero e a sexualidade a

ser seguida - como um lugar de desvio, brecha para que as meninas lésbicas e bissexuais, encontrem no banheiro, um lugar seguro e possível. Esta relação podemos ver quando Clara e Patrícia, encontram no banheiro da escola, um lugar onde ambas podem circular sem serem vigiadas pela família ou instituição escolar, pois transar no banheiro é “*corriqueiro entre as meninas lésbicas com quem andava (...) em casa, era quase impossível.*”

O conto de Clara, também trabalha com a perceptiva da branquitude da personagem, colocada pelos que a cercam enquanto uma beleza admirável: “*olhos claros e longos cabelos loiros. Todos comentavam admirados a beleza de Clara, da sua pele macia e sorriso encantador*”. Esta discussão, iniciada no conto de Tiago com a presença de Lucas (gay possível), congrega aspectos de uma padronização das belezas LGBTs enquanto brancas, relegando aos corpos racializados o sentimento de não representatividade na imagem de “gay”. Coisas essas que atravessam meu corpo e contemplam muitas vivências de amigos gays racializados, que muitas vezes não se sentem à vontade nesta categoria por ser muito higienista, classista e branca. Desta posituação da lesbianidade aceita, Clara se destaca no meio sapatão pois “*fazia sucesso entre as gurias*”, mais uma vez, evidenciando a heteronormatividade - que opera de forma normalizadora através dos aspectos da branquitude. Desta forma, Clara pode ser lésbica e desejável - entendendo que está inserida em uma série de opressões por sua condição sexual - se estiver enquadrada nos aspectos da heteronormatividade: discreta, casada e consumidora. Assim, Clara, mesmo sendo lésbica, tem uma vivência de aceitação pela norma por ser branca, diferente de uma menina lésbica negra, por exemplo.

Outro aspecto está relacionado a concepção de preconceito que Clara, por muito tempo, compreendeu como algo distante de suas vivências. Aqui podemos ver o quanto a relação com a escola e com os amigos fez a personagem mudar a percepção de “*nunca ter sofrido preconceito*”, pois nos momentos que “*conversando com os amigos e amigas, vendo vídeos na internet e lendo sobre lgbtphobia e machismo*”, Clara percebeu que preconceito e violência são conceitos bem mais complexos que rompem a questão somente físico-corporal. Nesta lógica a vivência na escola e as culturas juvenis trocadas entre eles possibilitou que Clara mudasse de percepção sobre um assunto delicado e que, intrinsecamente, fazia parte da vivência dela: detectar uma prática homofóbica. Outras práticas de violências sutis que aparecem no conto também são os momentos que o amigo trans, Mon, descreve a eles a sensação de importância quando os professores o chamam pelo nome de registo e quando, de alguma forma, está no banheiro feminino. Os amigos criam uma rede no espaço escolar, que se expande pelas tecnologias digitais e dispositivos, de acolhimento desde o momento que

Lucas é agredido na rua até as dificuldades que o amigo Mon vem passando com a recente transição. É na escola, compondo com a cultura escolar, que as culturas juvenis LGBTs narradas no conto, criam possibilidades de existências e afetos.

Entre mídias digitais, mensagem e relacionamentos produzidos pelas redes online que potencializam a sexualidades ciborgues, o conto tem seu ápice quando a mãe de Clara, que não gosta que ela use “*roupas de moleque*” descobre a mochila da filha e vai até a escola. Neste momento da narrativa muitas coisas atravessam o conto, tanto questão familiar em tensão com a escola e vice-versa, quando a instituição escola, na figura de Dulce, impõem limites sobre o discurso familiar. Seffner (2016), adverte que devemos reivindicar que a instituição escolar é um espaço público e de formação de cidadania pautada pelos direitos dos sujeitos e respeito em sociedade, assim, que a escola não é a continuação da família ou outro núcleo privado, mas sim um espaço público e laico de respeito à diversidade. E partir desta constatação que a personagem de Dulce confronta a mãe de Clara ao anunciar: “*Aqui na escola ela é uma ótima aluna, não falta, faz as atividades e provas. É isso que para nós, enquanto profissionais da educação, importa. O jeito que ela decide vestir-se tem a ver com ela, com as coisas dela. Nós nos podemos interferir nisso e nem é o dever de uma instituição pública!*”. Muito desse discurso familiar de interferência ao espaço escolar está imbuído em movimentos como Ideologia de gênero e Escola sem partido, que pautam a despolitização da instituição escolar e o fim das discussões sobre gênero e sexualidade com o argumento de que esses ensinamentos estariam relacionados com uma política ideológica de esquerda. Assim, o que muitas vezes esquecem de anunciar, é que ambos movimentos têm ligação direta e alianças contundentes com partidos de extrema direita, instituições religiosas e intelectuais decadentes, evidenciando, a falácia de um movimento “não-ideológico ou antipartidário”.

“SOLTA OS BRANCO E PEGA AQUELE PRETO ALI!”: Cleiton. A narrativa de Cleiton, sem dúvidas, foi a mais difícil e complexa de construir. O personagem em si não existia na materialidade das minhas observações e no diário de campo. Durante os momentos que fui a escola, muitos Cleitons circulavam, me observavam e isso foi me tocando. Que tipo de masculinidades a escola congrega? Podemos dizer que todos os homens do espaço escolar são privilegiados? Aos poucos, por meio de leituras feministas decoloniais e antirracistas, percebi que falar de gênero e sexualidade era falar de homens e suas masculinidades, e que os homens, enquanto categoria universal, não existiam. Ser um jovem negro no Brasil é estar constantemente sobrevivendo a um assassinato a cada vinte minutos, então, de que privilégio masculino estamos falando? Esta pergunta, além de atravessar todos os pensamentos de



Cleiton, compõem os meus. Por meio do feminismo negro<sup>49</sup> aprendi que o homem negro não é inimigo das mulheres negras, ao contrário, são seus pais, filhos, tios e primos que estão morrendo ou sendo encarcerados pelas lógicas da branquitude. Lugones (2008) ao inaugurar o sistema moderno/colonial de gênero observa que o dimorfismo sexual que diferencia homens e mulheres era uma lógica aplicada a corpos brancos, e que aos corpos racializados da colonialidade - em certa medida na atualidade - eram destinadas leituras animalizadas ou objetificadas, sem condições operativas, de ocuparem a categoria de sujeito. Assim, a colonialidade/modernidade - por meio da negação de cidadanias, marginalização das populações, violência policial e encarceramento em massa de jovens negros - segue inferiorizando corpos alimentando o racismo e solidificando a instituição branquitude e a política do branqueamento.

Na história de Cleiton, o acesso a cidade e precarização do transporte público aparece de maneira secundária, relegados a uma preocupação do amigo para com os colegas que acordam de *“madrugada e cronometrar os horários, pois as frotas que lá passavam eram escassas”*. Essa questão do acesso a cidade e espaços destinados a populações marginalizadas aparece novamente quando Cleiton e seus amigos são expulsos, pela polícia, da zona boêmia e elitizada da cidade *“Vocês podem ir embora, mas aqui na região nunca mais, hein?! Seus chinelo, vagabundo.”* Aqui podemos ver o racismo estrutural ligado a condição limitada de um acesso “permitido” - em partes pela polícia - para circular nos bairros centrais depois de certo horário. Essa premissa relaciona-se diretamente com minhas vivências na cidade, onde a juventude precarizada de bairros afastados, nos finais de semana, encontravam lazer e diversão no centro, ou na Cidade Baixa. Quando o *“descer para o asfalto”* se tornou frequente e o discurso de “incômodo” dos moradores das zonas elitizadas começou a atravessar outras questões visivelmente racistas, como “medo, insegurança, violência”. Logo a polícia, assessorando os moradores, intensificava a revista e a humilhação as corporalidades adolescentes, finalizando muitas vezes as *“sociais de rua”* com bombas de gás, bala de borracha e cacetadas.

Os pais de Cleiton representam uma grande parcela da população pobre que deposita na escola e na educação *“possível ter uma vida melhor e sonhavam com esse futuro para os filhos”*. Ambos relembram de trajetória de vida onde não puderam estudar e por isso foram relegados a subempregos precarizados, destacando que esta situação emerge como geracional na família de Cleiton: *“Condição que por muito tempo, foi negada a eles, como também tinha*

---

<sup>49</sup> Vemos, por exemplo, que o livro de Angela Davis, “Mulher, raça e classe”, comporta um capítulo específico sobre homens negros intitulado “Estupro, racismo e o mito do estuprador negro”.

*sido negada aos seus pais, e aos seus avós, e assim, sucessivamente para trás*”. Evidenciando assim as dificuldades ocasionadas pelos séculos de escravização, o racismo e a marginalização que atravessa a história do Brasil e que ainda *“pulsa como cicatrizes geracionais abertas no peito de Cleiton”*.

Creio que a parte nodal do texto emerge nos momentos que as discussões feministas - desde as ocupações, passado pela batalha de rap até a palestra na escola - entram em tensão com as subjetivações de ser um jovem negro, questionando assim, de qual homem o feminismo fala quando se fala em privilégio? Deslocando o questionamento de Sueli Carneiro de “que mulheres estamos falando quando falamos de mulher no feminismo?”, pergunta-se “de quais homens as feministas falam quando apontam seus inimigos?” Não estou aqui eximindo homens negros de serem machistas e que, em certa medida, se beneficiarem da categoria homem. O movimento está em pensar que os discursos que positivam o feminismo hegemônico/branco enquanto teoria possível e vendável, estão baseados na continuidade de estruturas racistas, xenofóbicas e lgbtfóbicas. Assim, afirmando a premissa do feminismo negro de que “não adianta não ser racista, tem que ser antirracista”, desta forma, compreendendo que as subjetividades e marcadores sociais estão continuamente em relações interseccionais de opressão e privilégio.

Destaco que, compondo a tensão citada a cima, estão as Batalhas de rap e os Slams como heranças dos processos de ocupação das escolas - onde os jovens escolarizados expandem a ideia de instituição escolar enquanto espaço único “de aulas”, e o transformam em um lugar possível de permanência, debates e coletividades entre eles. As batalhas de rap, principalmente, aparecem na narrativa de Cleiton como momentos onde a escola dilata seus territórios e limites, proporcionando que as culturas juvenis levem a cultura escolar para seus espaços de pertencimento *“Naquele dia de manhã saiu de casa preparado para voltar só à noite. A batalha começava às 17h, e ia ficar matando tempo pelo centro junto com outros colegas”*. No rap e nas batalhas foi onde Cleiton penetrou mais na cultura hip hop, influenciado, através do pai que *“colocava para tocar algumas fitas dos Racionais Mcs, Dexter, RZO, Sabotagem”*. É por meio do hip hop que Cleiton subjetiva a positivação de sua existência enquanto homem negro, em contraposição da negatização através do racismo, que na história, aparece quando *“como de costume um dos seguranças o seguiu”*; e depois na abordagem truculenta e desnecessária da polícia, colocando a acusação em Cleiton *“que dentre todos aqueles meninos (brancos), era (ele) o culpado”*. Este momento da narrativa expõe o discurso racista e de violência policial que a maioria dos jovens negros sofrem sob a figura estereotipada do “perfil de criminoso”.

A parte final, além de mostrar a relação possível entre pai e filho - dentro de uma estrutura racista, machista, e patriarcal, que muitas vezes, nega a existência do amor e afeto entre homens negros -, descreve uma palestra sobre feminismo depois do recreio e, foca no questionamento de Cleiton - após a abordagem violenta da polícia - “*de que privilégio?*” as moças da universidade estavam falando. Seguido de um discurso-desabafo onde relata a sua realidade enquanto homem negro e a realidade de seus amigos, primos e parentes próximos, Cleiton finaliza: “*Racionais já tá uma cara aí falando nas letra o óbvio, dizendo que de 21 anos nenhum de nós aqui preto passa, e se passa tamo contrariando as estatísticas, mano! Isso é privilégio ou é sobrevivência? E eu to aqui falando, imagina os que tão morrendo agora, os que tão preso, os que tão com tanta fome que não conseguem pensar?! Desculpa aí as palavras, se foram ofensivas, mas era isso. Boto fé nas palavras do feminismo, mas meu pai não tem o mesmo privilégio que o Faustão não só por ser homem.*”. Através de um discurso potente e sobrevivente, Cleiton expõe a lógica da interseccionalidade, evidenciando, que - apesar do feminismo e a presença das meninas nas batalhas de rap e nas ocupações terem feito “*ouvir mais o que as mina tem pra falar*” - aquele desabafo e tensionamento falava sobre a dificuldade que o feminismo e as feministas tinham de pensar as complexidades categorias de homens e mulheres. Assim, Celiton ao expor suas vivências descentra a ideia de privilégio masculino, introduzindo à categoria universal de homem aspectos raciais, geracionais e de classe.

## 7 - “TOCOU O SINAL”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sinal tocou e aos poucos todos vão saindo, passando pelos portões, despedindo-se, carregando em si a certeza, talvez tediosa ou animada, de que na manhã seguinte todos estarão de volta aos mesmos corredores, salas de aulas, refeitórios, passando, novamente, pelos portões. Este é ciclo de ir à escola, aprender, socializar, experienciar novas narrativas sobre si e sobre os outros.

Finalizo esta dissertação com a lucidez de que não consegui narrar e nem descrever a imensidão, complexidade e diversidade do espaço escolar, em específico durante o recreio da escola analisada. As multiplicidades de corporalidades escolarizadas e as implicações do “estar na escola”, atravessam os sujeitos que compõem a cultura escolar de múltiplas formas,

sendo assim, capturar e tornar narrável esta vastidão de percepções, com certeza não era possível e nem constituía-se enquanto um objetivo desta escrita.

As perguntas lançadas nesta pesquisa, creio eu, afunilam-se na ideia de perceber como corporalidades desviantes e desobedientes de raça, gênero, sexualidade, religiosidade e outros marcadores da diferença, costuram - intercecionalemnte - práticas, alianças, negociações, saberes para existir e resistir no espaço escolar, compreendendo as particularidades da escola analisada e o espaço-tempo das observações, o recreio.

Para me auxiliarem na longa tricotagem deste manto chamado dissertação, convidei a comporem junto comigo os feminismos decoloniais, alargando minhas percepção sobre práticas e saberes não-hegemônicos; complexidades que atravessam a subjetivação dos sujeitos frisando a colonialidade/modernidade como um elemento estruturante; e a possibilidade, a partir da quebra de linguagem e redirecionamento *do que vemos*, produzir epistemologias mais democratizantes e menos universais, evidenciando que exercícios de descolonização são possíveis.

Em conjunção aos filtros decoloniais, trilharei comigo teóricos que produziram conceitos potentes para pensar a complexidade do espaço escolar, como: as culturas escolares, culturas juvenis, pedagogias da sexualidade e heteronormatividade, sexualidades e juventudes ciborgues e tecnologias digitais. Estas formulações expandiram meu olhar sobre como as relações operam dentro do território escolar, evidenciando que as tecnologias e dispositivos, em aliança com as culturas juvenis e seus pertencimentos, transformam constantemente a cultura escolar. Compreendendo, que tanto a(s) cultura(s) escola(res) quando as culturas juvenis se atravessam e reatualizam-se a partir de componentes trazidos pelas corporalidades escolarizadas, assim, possibilitando encontros, disputas, conflitualidades que ampliam a diversidade e a potencialidade do espaço escolar, como por exemplo, as sexualidades, racializações, religiosidades, entre outros aspectos aqui trabalhados.

Para costurar metodologicamente as complexidades descritas no diário de campo e observações participantes, utilizei das formulações etnográficas decoloniais e aspectos das produções antropológicas que se comprometam em escrever contra a cultura das universalizações, imperialismos e outrificações sobre os sujeitos. Desta parte pude compreender que a etnografia é um processo duplo *de ver o outro* e *ver a si*, dilatando as barreiras da premissa *sujeito x objeto*. Assim, a partir das minhas vivências escolarizadas, formulei aproximações entre ficção e escrita etnográfica, fazendo emergir como potencialidade conceitual a ser utilizada, a concepção de *Escrevivências de Conceição* Evaristo.

A partir de todas essas contribuições teóricas e metodológicas - do diário de campo, das minhas Escrevivências escolarizadas e de sexualidade e relatos de pessoas próximas sobre aspectos outros de viver sexualidades - construí cinco contos ficcionais, os quais narram as histórias de Tiago, Larissa e Raquel, Clara e Cleiton, além do conto em que apareço como personagem principal.

As narrativas, produzidas a partir de um olhar feminista decolonial, são tentativas de fazer emergir relações e encontros que possibilitam colocar em diálogo aspectos das corporalidades desviantes e desobedientes. Desta forma, evidenciando táticas, saberes, negociações que no espaço escolar ganham outras dimensões, pois são atravessadas pelas culturas escolares e culturas juvenis, como nas histórias de Larissa e Raquel sobre religiosidade e na de Cleiton durante o diálogo tenso entre os saberes da instituição e o pertencimento racial do aluno. Aqui também podemos destacar o saber-conhecimento de Tiago, ao caçar salgados na hora de recreio negociando com a condição de ser uma “*bixa*” simpática, e as táticas de experienciar a lesbianidade no banheiro, na história de Clara. Conjuntamente operando a esta lógica surgem outros aspectos como pedagogias da sexualidade e heteronormatividade, transparentes no caso de Tiago e Clara, onde para o primeiro o banheiro torna-se um lugar de medo e negação, já para Clara, um espaço seguro onde pode reconfigurar estáticas sobre si. Outro fator que atravessa todas as histórias, são as produções de juventudes e sexualidades ciborgues através dos dispositivos digitais e aplicativos online. Redes como Facebook, Whatsapp, Instagram e Tinder aparecem nas narrativas como possibilidades de produção de desejos e relações seguras, como no caso de Tiago e Clara.

Assim, concluo que através de todo este arcabouço teórico e metodológico, redigi pequenos contos que pudessem compilar a complexidade e diversidade do espaço escolar, levando em consideração os processos de obrigatoriedade escolar e a recente ocupação das escolas em 2016 enquanto tempo-espaço-acontecimento fundamental para a emergência dos sujeitos com os que me propus dialogar. Entendendo que estes processos ampliaram o acesso e a circulação de outros sujeitos ao ambiente escolarizado, possibilitando a reconfiguração de novas corporalidades e subjetividades atravessadas por gênero, sexualidade, raça, religiosidade, entre outros. Ou seja, a obrigatoriedade escolar possibilitou maior acessibilidade ao espaço escolar, encabeçando processo de pluralização e diversificação, assim, encadeando nas ocupações das escolas, momento onde alunos e alunas, a partir de suas culturas juvenis e múltiplos pertencimentos, trouxeram para a escola seus interesses e experiências. Esta gama de complexidades contribui para a construção constante de uma escola cada dia mais diversa,

plural e crítica, que trabalhe com o intuito público de uma instituição cidadã e democrática, onde os sujeitos possam construir em coletividade, culturas escolares que dialoguem com as culturas juvenis.

Acredito que o caminho trilhado nesta dissertação ainda é pequeno comparado a potencialidade de caminhos que efervescem no espaço escolar, em especial, no espaço-tempo recreio. As histórias de Tiago, Clara, Larissa, Raquel, Cleiton e Hariagi, são algumas dentre as milhares de vivências e trajetórias de vida que emergem na complexidade do ambiente coletivo, de socialização e conflituosidade que é a escola, em especial, a escola pública.

Penso que esta escrita pode contribuir para pensarmos alguns aspectos sobre feminismos decoloniais e educação, evidenciando que práticas, saberes e conhecimentos emergem das mais corriqueiras relações, neste caso, apresentadas nos corredores, banheiros, recreio. Além de vislumbrar que outras formas de escrita e narrativa são possíveis para pensar o mundo escolar e suas subjetividades, destacando gírias, gestos, sons, olhares, afetos como saberes produzidos por sujeitos que experienciam as juventudes desde lugares e pertencimentos diferentes, mas que compartilham um mesmo lugar de circulação: o pátio da escola. Para essas contribuições e exercícios de práticas descolonizadoras, penso ser possível o retorno da produção aos sujeitos escolarizados co-autores desta escrita, confeccionado, em um dia de atividades na escola, a produção de zines que compilem as cinco narrativas aqui contadas. Talvez este seja um descolonizar acessível além de escrever 180 páginas sobre exercícios de descolonização. Possível porque os alunos talvez possam reconhecer-se, admirar-se e também reinventar-se a partir das trajetórias vividas ali, naquele pátio escolar.

No meu coração a felicidade de poder contar e inventar trajetórias, que assim como a minha, são escritas de resistência sobre mim e sobre os outros a partir de mim. Na minha mente ainda borbulham algumas provocações inalcançáveis deste dissertar: Afinal, que escola as juventudes escolarizadas desejam construir? De que maneiras a instituição escola *ouve* os saberes das culturas juvenis? Ou melhor, que tipo de *sonoridade* as vozes juvenis estão produzindo que os *ouvidos* institucionais não dão conta de escutar? São algumas inquietações que deixei do lado de cá do portão ...

## 8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABU- LUGHOD. Escrita contra a cultura. *Equatorial*, Natal, v. 5, n. 8, jan/jun 2018.

ALLEN, Paula Grunn. **The Sacred Hoop. Recovering the Feminine in American Indian Traditions**. Boston: Beacon Press, 1992 [1986]

ANZALDÚA, Gloria. **Frontera: The New Mestiza**, publicado originalmente por Aunt Lute Books (San Francisco, Califórnia, 1987). Edição utilizada: *Frontera: la consciência mestiza*, tradução Carmen Valle, 2016, Madrid.

\_\_\_\_\_. Hablar en Lenguas. Una carta a escritoras tercermundistas. In: **Words in our pockets: The feminist writers guild handbook**. Bootlegger, San Francisco 1980

\_\_\_\_\_. *La Prieta and The Gosth Woman*. Publisher: Aunt Lute Books, 1988.

BAHRI, Deepika. Feminismo e/no pós-colonialismo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 659-688, nov. 2013.

BORBA NUNES, Hariagi. **O corpo histórico: meu dildo goza terrorismo. Póspornografia e pornoterrorismo na contemporaneidade - uma analítica de ruptura**. UFRGS, 2016 acesso em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149539/001005672.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 25/07/2018 às 21h:14 min.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter**. NY: Routledge, 1993.

\_\_\_\_\_. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. IN: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**, Autêntica, pp. 110-127, 2000.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

\_\_\_\_\_. **Relatar a si mesmo: Crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo: Capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo, 2 ed.: Ed. 34, 2011.

DIAS, Darlam Carlos; MARCHI, Rita de Cássia. *Tribos na sala de aula: um estudo sobre “culturas juvenis” na escola*. **Seminário de pesquisa em Educação Região Sul**, 2012.

DUSSEL, Enrique. **The Invention of the Americas: Eclipse of ‘the Other’ and the Myth of Modernity**, trad. M.D. Barber. New York: Continuum, 1995.

ESPINOSA MIÑOSO, Yudersky. *De por qué és necesario un feminismo decolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad*. **Solar**, Año 12, Volumen 12, Número 1, Lima, 2016, pp. 141- 171.

\_\_\_\_\_. El futuro ya fue: una crítica a la idea del progreso en las narrativas de liberación sexo-genéricas y queer identitarias en Abya Yala. En: R. Moarquech Ferrera-Balanquet (comp.), **Andar erótico decolonial** (pp. 21-39). Buenos Aires, Argentina: Ediciones el Signo, 2015, colección El desprendimiento.

\_\_\_\_\_. **Escritos de una lesbiana oscura**, Buenos Aires-Lima, En la frontera, 2007,

\_\_\_\_\_. Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: Complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. **Revista Venezolana de la Mujer**, 2010, 14(33), 37-54.

\_\_\_\_\_. Feminismo em Abya Yala. Crítica de la colonización discursiva del Feminismo Occidental. In: Deportate, esuli, profugbe. **Rivista Telematica di studi sulla memoria femminile**, numero 30, Febbraio 2016. pp. 189- 198.

\_\_\_\_\_. Feminismos descoloniales de Abya Yala. En B. Didier, A. Fouque, & M. Calle-Gruber (Coord), **Le Dictionnaire desfemmes créatrices**. À paraître à l'automne. Paris, France: Des femmes Antoinette Fouque Publishing, 2013.

\_\_\_\_\_. La política sexual radical autónoma, sus debates internos y su crítica a la ideología de la diversidad sexual. En: P. Montes (Ed.), **Jornadas Pensando los feminismos en Bolivia** (págs. 113- 126). La Paz, Bolivia: Conexión Fondo de Emancipación, 2012, Serie Foros 2.

ESPINOSA MIÑOSO, Yudersky, Gómez Correal, D., & Ochoa Muñoz, K. (Edits.). **Tejiendo de Otro Modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala**. Popayán, Colombia: Editorial de la Universidad del Cauca, 2014.

FRANZ, Edilaine; PERUZZO; Joice; RODRIGUES, Lilian Beatriz Schwin. A cultura do brincar no recreio escolar. **II Seminário Internacional de Representações Sociais - Educação**, 2015.

CAMPOS, Emanuela Farias; CARVALHO, Maria Jackeline Feitosa. Uma análise etnográfica do espaço público na Escola Municipal Anésio Leão. **II Encontro da Formação de Professores da Educação Básica**. 2014

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957- 2007). (Dissertação de mestrado), Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. 2008

CARNEIRO, Sueli. **A mulher negra na sociedade brasileira – o papel do movimento feminista na luta anti-racista**. Brasília: Fundação Cultural Palmares (no prelo), 2003.

\_\_\_\_\_. **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados (USP), vol. 17 nº 49, pp. 117-132, 2003. <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>



\_\_\_\_\_. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**. CFH/CCE/UFSC, vol. 10, nº 1, 2002a.

CARNEIRO, Sueli e SANTOS, Tereza. **Mulher negra**. São Paulo, Conselho Estadual da Condição Feminina/Nobel, 1985.

COSTA, Luiz Artur. O corpo das nuvens: o uso da ficção na Psicologia Social. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 26 – n. esp., p. 551-576, 2014

CRENSHAW, Kimberlé. Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento Raça e Gênero**, 2012.

CURIEL, Ochy. Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. **Nómadas** (26), abril de 2007, 92-101.

CURIEL, Ochy. Identidades Esencialistas o Construcción de Identidades Políticas. El dilema de las Feministas Negras. In: **Mujeres Desencadenantes**. Los Estudios de Género en la República Dominicana al inicio del tercer Milenio, Santo Domingo, INTEC. 2005

\_\_\_\_\_. Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En: I. MENDIA AZKUE, M. LUXÁN, M. LEGARRETA, G. GUZMÁN, I. ZIRION, & J. AZPIAZU CARBALLO (Edits.), **Otras formas de (re)conocer**: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista. Donostia, País Vasco: Universidad del País Vasco/HEGOA, 2015, pp. 45-60.

\_\_\_\_\_. **La nación heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen**. Bogotá, Colombia: en la frontera- Brecha Lésbica, 2013.

CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre practicas y discursos descolonizadores** – 1ª ed. – Buenos Aires: Tinta Limón, 2010

\_\_\_\_\_. **Oprimidos pero no vencidos**. Primeria edição: La Paz, Hisbol – CSUTCB, 1984

DELALANDE, Julie. **La cour de la récréation. Pour une anthropologie de l'enfance**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

\_\_\_\_\_. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

\_\_\_\_\_. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane. (Orgs.) **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Idéia Editora Ltda, 2005. p. 201-212.

\_\_\_\_\_. **Insubmissas lágrimas de mulheres.** Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

\_\_\_\_\_. **Literatura Negra: uma poética da nossa afro-brasilidade.** 1996. 152 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

\_\_\_\_\_. **Poemas da recordação e outros movimentos.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Escrevivências da afro-brasilidade: História e memória.** Revista Releitura. Belo Horizonte, n.23, novembro, 2008, p. 1-17. 112

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org.). **Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 132-142. Entrevista de Conceição Evaristo. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.) **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. v. 4. (Humanitas). p. 103-116.

FANTONI; Aline de Carvalho; SANTELICE, Gustavo Roese. Tempo e espaço para brincar: considerações acerca do recreio escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação,** São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 159-186, jan./mar. 2018

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. O recreio na escola: um estudo sobre a apropriação das práticas lúdicas. In: **Coletânea VI Seminário “O lazer em debate”.** Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, UFMG – CELAR. Belo Horizonte, 2005, p.68-76

FILHO; Luciano Mendes de Faria; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. (2004)

FONSECA, Cláudia. **Cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. Não ao sexo rei: In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 2004, pp. 229- 242.

FRAGO, Antonio. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000.

FRANZ, Edilaine; PERUZZO; Joice; RODRIGUES, Lilian Beatriz Schwin. A cultura do brincar no recreio escolar. **II Seminário Internacional de Representações Sociais - Educação**, 2015.

GEERTZ, Clifford. O dilema do antropólogo entre “estar lá” e “estar aqui”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, 1998.

GIL, Carmem; SEFFNER, Fernando. Dois Monólogos Não Fazem um Diálogo: jovens e ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 175-192, jan./mar. 2016

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da Amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro** (RJ), número 92-93, 1988, pp. 69-82.

\_\_\_\_\_. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

\_\_\_\_\_. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino**, nº 1 Batalha das Ideias. Brasil, 2011.

HARAWAY, D. J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In.: SILVA, T. T. (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 37-129.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo Educado Pedagogia da Sexualidade**, Autêntica, 2000.

LUGONES, Maria. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa** (9) julio-diciembre de 2008, pp. 73-101.

NEUENFELD; Derli Juliano. Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? **Maringá**, v. 14, n. 1, p. 37-45, 1. sem. 2003

MIGNOLO, Walter y Catherine Walsh. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. In C. Walsh, F. Schiwy, y S. Castro-Gómez, **Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder**. Perspectivas desde lo andino. 17-44. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala, 2002.

\_\_\_\_\_. **Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica** , In: I. Ramos y R. Sosa, R. (coords.), América Latina: los desafíos del pensamiento crítico. 113-137. México: Siglo XXI Editores, 2004.

MOHANTY, Chandra. Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales. En Suárez Navaz, Liliana y Hernández Castillo, Rosalva Aída, (eds) **Descolonizando el feminismo**. Teorías y Prácticas desde los Márgenes, Madrid, Cátedra, 2008.

MOMBAÇA, Jota. Notas estratégicas quanto ao uso político do conceito de lugar de fala. Disponível em: <<https://goo.gl/DpQxZx>> acesso em 25/07/2018 às 21h:27min.

MOMBAÇA, Jota. Pode um cu mestiço falar? [2015]. Disponível em: <https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee> Acesso em 25/07/2018 às 21h:34min.

MORAGA, Cherríe. **Loving in the War Years: lo que nunca pasó por sus labios**. 1983

MORAGA, Cherríe. La Guerra. In: Esta puente mi espalda. **Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos**. San Francisco: Ism Press, 1979.

MORAGA, Cherríe., & Castillo, A. **Esta puente mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos**. San Francisco: Ism Press, 1979.

OYEWÙMI, Oyéronké. **The Invention of Women. Making an African Sense of Western Gender**. Discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press.1997. Traducción para español: La invención de las mujeres: Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Edición En la fontera, Colombia, 2017.

PANAMBY, SarahElton. **Perenidades, porosidades e penetrações: [trans]versalidades pela carne Pedregulhos pornográficos e ajuntamentos gózmicos para pensar. Eu não sabia sangrava até o dia que jorrei**. UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

PAREDES, Julieta. Hilando Fino. **Desde el feminismo comunitario**. DED, Comunidad Mujeres Creando Comunidad. La Paz, 2012.

PAREDES, Julieta C. GUZMÁN, Adriana A. **El Tejido de la Rebeldía. Que es el feminismo comunitário?** La Paz: Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2014.

PIMENTEL, Mariana Rodrigues. **Fabulação: a memória do futuro**. Rio de Janeiro, 2010. 152p. Tese de Doutorado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PRECIADO, Paul.B – **Activismo posporno**, 2010.

\_\_\_\_\_. Decimos Revolución. In: Miriam Solá & Elena Urko (org.), **Transfeminismos – epistemes, fricciones y flujos**. Tafalla: Txalaparta, 2013.

\_\_\_\_\_. **Manifesto contrasexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

\_\_\_\_\_. Multidões Queer: notas para uma política dos anormais. 2010. Este artigo foi traduzido por Cleiton Zóia Münchow e Viviane Teixeira Silveiras, a partir do texto original em francês, publicado em 2003 na revista *Multidões* (PRECIADO, Beatriz, 2003)

\_\_\_\_\_. **Testo Yonqui**. Madrid: Espasa Calpe, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pornotopía. Arquitectura e sexualidad en la Playboy durante la Guerra Fría**. Editorial Anagrama, Barcelona, 2010.

PERDIGÃO, Eliane Rodrigues. **Estórias que contamos sobre os outros: etnografia e ficção em perspectiva**. Rio de Janeiro, 2015. 174p. Tese de doutorado – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: E. **Lander, La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Caracas, Venezuela: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV): Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2000, pp. 201-246.

\_\_\_\_\_. **Colonialidad del Poder y Clasificación Social**. (I. Wallerstein, Ed.) *Journal of world-systems research*, summer/fall de 2000, VI (2), pp. 342-386.

\_\_\_\_\_. **Colonialidad, modernidad/racionalidad**. *Perú Indígena*, vol. 13, 1991 29:11-29.

RODRIGUES, Josiane. **Brincadeiras violentas - um estudo etnográfico da cultura escolar de crianças e adolescentes**. XII Congresso Nacional de Educação, 2015.

SALES, Shirlei Rezende. Juventude Ciborgue: transgredindo fronteiras de gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.

SCOTT, Joan. Invisibilidade da Experiência. IN: **Proj. História**, São Paulo (16), fev. 1998.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. XI Anped-Sul, UFPR- Curitiba-Paraná, Pp. 1- 17; 2016.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, Jan./Abr. 2016.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? *Matrizes* Ano 5 – nº 2 jan./jun. 2012 - São Paulo - Brasil – Paula Sibilía p. 195-211

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Vera. 2012. Contraponto, Rio de Janeiro.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR.

SILVA, Fabrine Leonard. **Cultura escolar, infância e ludicidade: um olhar para o recreio**. 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG, 2010, pp. 94-125.

JESUS, Camila Moreira. **BRANQUITUDE X BRANQUIDADE: UMA ANÁLISE CONCEITUAL DO SER BRANCO**. III Encontro Baiano de estudos em cultura.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**. vol. 17. nº 39. pp. 203-219. mai. – ago. 2017.

SOUZA, Righetto Ramirez de. O Recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. UFBA, 2015

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo) 2013 Jan-Mar;27(1):117-28

WHITE, Hayden. **Passado Prático**. ArtCultura Uberlândia, v. 20, n. 37, p. 9-19, jul.-dez. 2018.