

BIXAS NA ENCRUZILHADA: MEMÓRIAS ESCOLARES NUMA PERSPECTIVA EXUSÍACA

FAGS AT THE CROSSROADS: SCHOOL MEMORIES IN AN EXUSIAC PERSPECTIVE

Charlie Drews Tomaz dos SANTOS

<charliedrews85@gmail.com>

Doutorando em Ensino e História das Ciências e da Matemática

Universidade Federal do ABC (UFABC), São Paulo, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/6370579095497265>

<https://orcid.org/0000-0002-3464-9153>

João Rodrigo Santos da SILVA

<joao.rodrigo@ufabc.edu.br>

Doutor em Ciências Biológicas (Botânica)

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil

Prof. Universidade Federal do ABC (UFABC), Campus Santo André/ Santo André, São Paulo, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/1353025560019145>

<https://orcid.org/0000-0002-8342-8875>

Daniel Manzoni de ALMEIDA

<danielmanzoni@gmail.com>

Doutor em Ciências Biológicas

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Minas Gerais, Brasil

Pesquisador Université Bretagne Occidentale, Brest, França

<http://lattes.cnpq.br/1643350252335747>

<https://orcid.org/0000-0002-1729-9833>

RESUMO

O presente artigo, estruturado na forma de um tridente duplo, apresenta as vozes de três bixas acadêmicas, buscando o resgate de partes de suas memórias escolares, para, através destas, ensaiar uma autoetnografia baseada na pedagogia das encruzilhadas. Com isso, há a constatação do quanto a colonialidade se faz presente nas memórias escolares, estruturando assim um espaço escolar marcado pelas violências de gênero e sexuais. Para além da constatação citada, o que se busca, por meio desse exercício de escrita decolonial, é refletir o quanto que os saberes macumbísticos - tão depreciados pela ciência colonialista - podem auxiliar na construção de um processo educacional que se pretenda menos violenta para com os corpos bixas.

PALAVRAS-CHAVE: Bixas; educação; Exu.

ABSTRACT

This article, structured in a double trident pattern, presents the voices of three academic queer, seeking to rescue their parts of their school memories, to, through these, rehearse an autoethnography based on the pedagogy of crossroads. That said, there is the observation of how much coloniality is present in school memories, thus structuring a school space marked by gender and by sexual violence. Thereby, besides the aforementioned finding, what is solicited, through this exercise of decolonial writing, is to reflect on how much of the “macumbísticos” knowledge - so depreciated by colonialist science - can help in the construction of an educational process that intends to be less violent towards the queer bodies.

KEYWORDS: Fags; education; Exu.



INTRODUÇÃO: O CRUZAMENTO DE TRÊS BIXAS NA ENCRUZILHADA ESCOLAR

VOZ 1: O menino que descobriu o cu

Era mais uma aula comum de biologia no ensino médio do começo dos anos 2000, quando, ao falarem de “sistema digestório”, alguma menina, entre risos, pergunta à professora sobre “outros usos” para o ânus, que não fosse simplesmente evacuar as fezes. “Só serve para acabar com a musculatura anal, o que fará com que a pessoa, em pouco tempo, perca a própria capacidade de segurar as fezes”, foi a resposta categórica, compartilhada com toda a sala. Alguns deram risada, e em pouco tempo o tópico estava encerrado, sendo os demais conteúdos do dia seguidos na mais absoluta tranquilidade.

O que talvez os demais colegas e a própria professora não contassem (ou contassem?) com o fato de que havia corpos bixas presentes naquela sala, e que, longe de ser uma fala logo “esquecível”, o que se configurou foi a instauração de um tormento na cabeça de um adolescente que ainda estava descobrindo a sua própria orientação sexual, que cogitava sim dar o cu como forma de prazer. Enquanto os demais colegas foram para casa assistir “Malhação” tranquilamente, minha tarde foi dedicada a estar mergulhado na internet (discada, na época, diga-se de passagem) procurando reportagens, artigos ou qualquer outro tipo de material que confirmasse ou desmentisse a afirmação categórica da referida aula de biologia. Para minha grata surpresa, a maioria do material encontrado – embora quase todos em linguagem técnica e formal – colocavam que a prática de dar o cu, desde que feita com determinados cuidados, não representava uma “condenação” à musculatura anal, e que não precisaria me preocupar em ser necessariamente um adulto de fraldas caso viesse a ser adepto do sexo anal. Ufa...

Outras memórias também são resgatadas. No ensino médio, ainda, uma professora de Língua Portuguesa tinha, por costume, comentar questões sobre relacionamentos, e, certa vez, proferiu que a “causa” de relacionamentos homossexuais na adolescência era o fato de os próprios jovens “confundirem” amizade com amor. Portanto, faltava “orientação” por parte dos pais e da escola. Mais significativo ainda foi, no ensino fundamental, ter ouvido em um dos sermões da diretora da escola para com a sala toda, que um dos “problemas” [sic] da nossa geração era que os



pais deixavam os filhos “muito soltos” na rua, mas que, apesar de tudo, tal escolha tinha sua justificativa, pois havia o receio de que deixar os filhos presos em casa os fariam “virar” homossexuais. Logo, se alunos bagunceiros e supostamente “largados” pelos pais eram um problema social considerável, em sua análise ter filhos bixas, certamente, seria um problema maior ainda!

Tais relatos pessoais se configuram como uma de tantas memórias escolares violentas que nós, corpos bixas, passamos por nossa escolarização. Louro (2018), por exemplo, nos traz o relato de Corrigan, pontuando toda a violência sofrida pelo mesmo em uma escola britânica em meados do século XX, através da chamada “pedagogia da masculinidade”:

Conforme ele conta, a “produção do menino” era um projeto amplo, integral, que se desdobrava em inúmeras situações e que tinha como alvo uma determinada forma de masculinidade. Era uma masculinidade dura, forjada no esporte, na competição e numa violência consentida. Na percepção de Corrigan, todos os investimentos eram feitos no corpo e sobre o corpo [...] A passagem pela adolescência, numa rígida escola inglesa, deixaria para sempre marcas no seu corpo (LOURO, 2018, p. 20-21).

Neste sentido, me identifico muito com o relato de Corrigan comentado por Louro, pois desde pequeno ficava nítido que minha vida escolar ficava sempre na fronteira entre o “bom-escolar” (o tipo de aluno desejado pelas professoras) e a monstruosidade de ser uma pequena bixinha que logo era detectada e violentada por essa “pedagogia da masculinidade”. Tal mecanismo também é identificado por outra bixa, Miskolci (2012) ao rememorar sua época de estudante:

Ainda recordo como, ao acordar, colocava meu uniforme e seguia para a escola. Era o final da década de 1970, e vivíamos sob a presidência do general Figueiredo, a última do regime militar. No pátio, tínhamos que formar filas: duas para cada sala de aula, uma de meninos e outra de meninas. Começavam aí as “brincadeiras”, nas quais os meninos mais robustos empurravam os mais frágeis para a fila feminina, espaço desqualificado em si mesmo (p. 9).

O que particularmente me espanta é ver que cenas como a relatada não são apenas parte de uma memória arqueológica de bixas adultas, mas que podemos encontrar reproduzidas até hoje nos mais diversos espaços escolares. Até quando nossos corpos serão vítimas de toda essa colonização?



VOZ 2: O menino que não queria ser bixa

No que hoje se chama sexto ano, um outro estudante classificado e identificado como bixa/viado chamava a atenção da turma. Os colegas apontavam o viado pelo seu jeito, liberdade de ser, pela sua existência. O ato de apontar o outro e “ficar marcado”, piorou com o passar do ano letivo, levando a conflitos dentro da turma. No ano seguinte, o estudante foi colocado na turma ao lado, o que não mudou nada, tornando aquela situação de classificação, antes dentro de uma sala, para toda a escola.

Ao ver o outro ser identificado e classificado de forma pejorativa, o “eu”, que iniciava uma identificação de ser (bixa), se retrai e não quer ser o outro (o apontado). Não queria se classificar (identificar). O que esperar de crianças de doze anos? Às vezes o silêncio. Neste silêncio, ou não querer ser o outro, o excluído, o identificado, o classificado, você, o “eu”, se retrai. Se esconde dentro de uma estrutura que não é você, que passa a ser a casca que irá só se revelar em mais uma mudança de escola.

A percepção de que se gosta de uma pessoa do mesmo sexo/gênero, tendo ciência do que a normatividade/colonialidade te impõe, gera um silenciamento do “eu”. Assim, você se fecha para o que não é identificado dentro do sistema colonizado como normal, para o que não é o entendido/reconhecido padrão, sem espaços para dialogar sobre si. Essa colonialidade, se reproduz em várias instâncias da vida social, e o espaço escolar, certamente, é um deles, conforme nossas próprias memórias trazem.

Nesse contexto comportamental, a segunda bixa só reaparece no ensino médio. Outra escola, outro “eu”. Ao final do primeiro ano do ensino médio, o segundo autor já se via bixa, mas queria fazer parte do sistema. E, nesse espaço escolar, a bixa cresce colonizada dentro da perspectiva de ser masculino para se sentir pertencente à sociedade, talvez pela sobrevivência. Assim, a introspecção de ser colonizado e ser aceito coloca mais um corpo dentro da produção do menino apresentada por Louro (2018), em cruzamento com uma identidade viada que era só dela.



O segundo autor sabia que era bixa, mas não queria que ninguém mais soubesse do seu comportamento.

Neste caminho, o conhecimento biológico trabalhado pelos professores apresenta diferentes tipos de comportamento animal que, para eles, era permitido exercer diferentes papéis sexuais e de gênero em suas sociedades/ecossistemas. O que os orientava? Que orientação esses outros seres têm para lhes permitir exercer os diferentes papéis sexuais e/ou de gênero? Por que os seres humanos se estruturaram (ou escolheram?) um sistema tão opressor? Por que era proibido ser bixa? Que tipo de sociedade quer padronizar os corpos e comportamentos? Por que o animal homem não aceita a bixa na sociedade? Ou melhor, por que o animal homem quer padronizar um comportamento social? E assim, quem criou esses sistemas ¹de violências?

VOZ 3: O menino que era anticorpo²

Foi em uma aula prática de Biologia que percebi, pela primeira vez, duas vias importantes na minha vida: uma de escape do preconceito homofóbico que eu sofria na escola e a outra via pela descoberta da diversidade na vida. Duas percepções bem importantes que ajudaram a me fortalecer psicologicamente para uma vida adulta minimamente engajada

A percepção veio pelo sangue que eu tanto temia. Era meados dos anos 1990, e eu havia nascido e passado a infância na década de 1980, a mesma década em que o vírus do HIV havia sido descoberto e se espalhado pelo mundo, aterrorizando geral. O terror do vírus HIV era para além da morte destinada e incurável da infecção, mas a morte moral. Um vírus transmitido e contraído pelo ato sexual, principalmente, e descoberto primeiramente entre homens *gays* nos EUA. A mídia vinculou os homossexuais masculinos a um grupo de risco e o fundamentalismo religioso batizou de

¹ Vergueiro (2015) utiliza o neologismo “cistema” como forma de associar o sistema sexo/gênero enquanto uma organização pensada para e por corpos cisgêneros.

² ALMEIDA, Daniel Manzoni de. Uma análise autoetnográfica da leitura da obra *A vida de Galileu* de Bertolt Brecht: O desenvolvimento de um anticorpo político. 2021. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.



“peste *gay*”, ou seja, contrair HIV estava intimamente associado a ser homossexual. Os direitos e espaços que grupos de homossexuais estavam começando politicamente conquistar estavam em ruínas pelo fato de ser associados a disseminadores de uma “peste”. Até hoje, se buscar no falatório mais senso comum da sociedade, há pessoas que ainda acreditam nessa *fake news*.

Naquela época, eu vi familiares e amigos da família desesperados com testes para HIV, assim como os alívios pelos exames negativos e pelo *status* negativo da suspeita de homossexualidade que vinha no “combo” do diagnóstico. Todas as outras formas de contrair o vírus eram descartadas e a sexual, o imaginário do sexo homossexual, era a potencializada entre as pessoas. Crescer em um ambiente do senso comum das décadas de 1980 e 1990 tinha essa tensão de ser um “portador da peste” e ser ainda mais excluído.

Já sofria preconceito por ser um garoto afeminado e que gostava de livros. A via de escape em que percebi a diversidade e salvação, via Biologia, foi quando em uma aula prática dessa disciplina, a de tipagem dos grupos sanguíneos nas aulas de genética, ouvi novamente a palavra mágica “anticorpo”. Basicamente a professora fazia um pequeno furo no dedo do aluno com uma agulha descartável, pingava duas gotinhas de sangue separadas em cada canto de lâmina e depois pingava duas soluções diferentes, uma contendo anticorpos “anti-A” e “anti-B” para descobrir qual seu grupo sanguíneo. Digo que a palavra “anticorpo” é mágica porque ela foi fundamental desde sempre para meu engajamento nas aulas de Biologia.

Eu já havia ouvido no passado a palavra “anticorpo” quando as pessoas próximas faziam o teste para HIV: “Nossa, negativo, não tenho os anticorpos para o vírus”. A minha primeira impressão sobre anticorpos foi de que eram “ruins”, pois se estavam presentes, era sinônimo da doença. Porém, ali, naquela segunda vez, era outra perspectiva: se estavam presentes, revelam uma parte de mim, meu tipo sanguíneo, um pedaço de uma identidade minha. E como foi fascinante saber que ao mesmo tempo eu poderia ser diferente e não ser excluído por ela. E eram várias ali na sala: sangue tipo A, B, AB ou O. Lembro que fiquei interessado em saber qual era a porcentagem de colegas que tinham o tipo sanguíneo como o meu, qual era a porcentagem de outros tipos diferentes do meu. Percebi a pluralidade escondida na Biologia. Foi até divertido conversar sem ser



olhado com nojo por pessoas que tinham o tipo sanguíneo diferente do meu. Foi a primeira vez que percebi e fui percebido diferente sem ser discriminado. Fazia parte sermos diferentes.

Dali em diante fiquei fascinado em entender o que seria essa molécula de anticorpo e queria ser cientista de Biologia. Além, queria ensinar Biologia e aos dezessete anos iniciei a graduação na área. Fui ainda além: quando entrei na graduação para fazer Ciências Biológicas e ser professor de Biologia, estudei Imunologia para entender como o sistema imunológico funcionava e, de alguma forma, me entender, entender o grupo social ao qual eu estava e era vítima do estigma assustador por uma doença. Hoje eu entendo que o meu movimento de entender os anticorpos era uma grande simbolização para eu entender quem eu era, enquanto homossexual, e me proteger de possíveis futuros ataques que eu sofreria pela vida. Entender o sistema imunológico, me tornar professor de Imunologia, era uma maneira de defesa e ensinar como outros podem se defender pelo conhecimento.

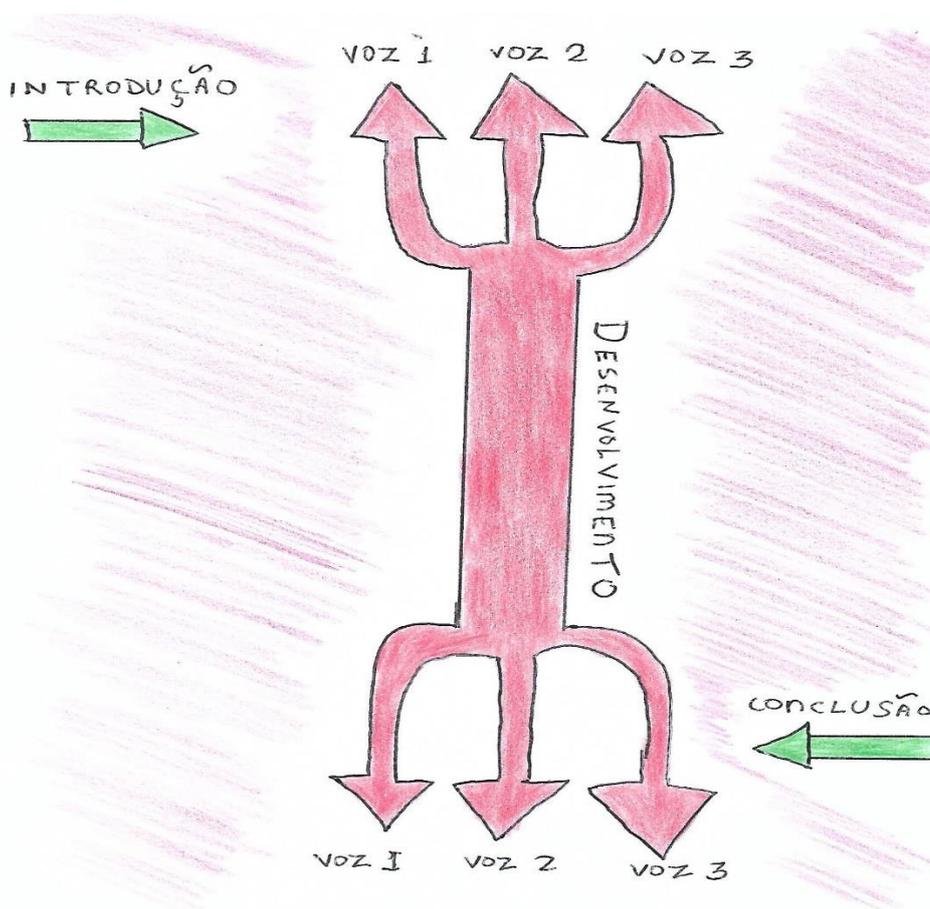
Temos, então, nesta introdução, as memórias autoetnográficas de três bixas acadêmicas. O que todos trazem em comum é a violência com a qual as pequenas bixinhas foram tratadas, sendo logo percebidas como corpos monstruosos, bem no sentido de uma *pedagogia dos monstros*, conforme teorizou Cohen (2007). O que queremos acrescentar neste debate é a percepção de a “pedagogia da masculinidade” e a interdição em se dar o cu (como exposto no nosso primeiro relato), mais que questões puramente de gênero, são também o subproduto de uma pedagogia colonial, que busca apagar e invisibilizar outras formas que não moderna/colonial/capitalista de se viver o sexo e o gênero. Pedagogia colonialista esta que foge das marcas de Exu. “Como assim, bixa?” – pode nos perguntar nosso leitor. “O que tem a ver Exu e macumba com esse babado todo?” - É isto que veremos.

METODOLOGIA

Dito de antemão, procuramos rasurar a escrita acadêmica tradicional que envolve mais de um autor, que geralmente faz com que um se sobressaia e os demais caiam no fantasma do “et al.”. Considerando tal procedimento como uma colonização das relações acadêmicas, procuramos aqui trazer uma perspectiva teórica e metodológica mais alinhada à pedagogia das encruzilhadas,

fazendo com que a própria escrita deste texto seja representada por tridente de duas pontas, com três dentes na parte superior e três dentes na parte inferior, ligados por uma haste (Figura 1). Neste sentido, o artigo começa com as três vozes bixas relatando suas memórias de forma individualizada, para então partir para uma escrita em conjunto - uma voz sintetizando as três - representada pela haste. Por fim, novamente se subdivide na conclusão, dando espaço novamente para a manifestação das três vozes em separado, cada um com a sua própria conclusão. Portanto, este tópico em que estamos - a metodologia - já faz parte da haste do tridente, pois estamos falando juntas.

Fig 1: Tridente duplo



Fonte: Autoria própria; Data de produção: 2021



No presente artigo utilizamos como metodologia principal a autoetnografia, sendo esta uma prática, de acordo com Gama (2020, p. 191) na qual tratamos de experiências, e não de dados. Portanto, não temos aqui o que tradicionalmente chamamos na academia de “coleta de dados”, mas sim uma escrita que tem como base principal a análise das próprias memórias e narrativas das bixas que aqui escrevem. Ainda de acordo com a mesma autora, a autoetnografia “é uma metodologia que exige múltiplas camadas de reflexividade, uma vez que a pessoa que pesquisa e aquela que é pesquisada são a mesma” (p. 190). Neste mesmo sentido, achamos pertinente trazer o depoimento de uma bixa travesti, Maria Léo Fontes Borges Araruna, que também encontrou na autoetnografia um caminho para a expressão acadêmica das dores e das delícias de ser o que se é:

Eu preciso iniciar este texto com um respiro. Finalmente encontrei o método de pesquisa que melhor suporta meus devaneios e ideias sobre ser uma travesti e existir na cidade. Descobrir a autoetnografia me proporcionou uma escrita acadêmica menos gélida e colonizadora; possibilitou me criar uma epistemologia sensível, poética, pessoal – a construção de um pensamento sincero sobre mim, sobre a vida como mona e sobre o mundo lá fora que me atravessa (ARARUNA, 2018, p. 134).

Assim como Araruna (2018) pontua em outra parte de seu texto, nós também tivemos um contato maior com a metodologia da autoetnografia através da dissertação de mestrado de Vergueiro (2015, p. 29), no qual ela aponta que nossos “processos autorreflexivos poderão re+descrever as complexidades de nossas históricas diversas, dores e brutalidades esquecidos ou neutralizados em estatísticas e lamentações”.

Para além, enxergamos na metodologia da autoetnografia a possibilidade concreta de corpos bixas, como os nossos, trazerem discussões que nos pertencem e estão silenciadas no debate teórico-científico. O que é um corpo bixa ensinando Biologia? O que é um corpo bixa pensando o ensino da Biologia para uma sociedade? Toda nossa historicidade está marcada nas nossas experiências bixas que refletem como lidamos e construímos saberes com epistemes que revelam e dialogam com nossas sexualidades e performance social. Assim, não separar nossa experiência do nosso pensar concreto no jogo das dinâmicas das Ciências Biológicas é importante como maneira de catapultar representatividades e narrativas não hegemônicas. O passo autoetnográfico, para nós



e para outros como nós, é uma decisão metodológica para além da simples técnica, na reivindicação de uma prática científica assumidamente não neutra e que flerta com uma perspectiva anarquista.

Como referencial teórico principal para a análise das nossas memórias utilizamos principalmente a chamada *pedagogia das encruzilhadas*, sendo esta uma análise que busca entender o fenômeno educativo tendo como base o orixá/entidade Exu. De acordo com Rufino (2019), Exu é um potente signo de movimento, ação e corporalidade, para se contrapor à uma epistemologia e à uma pedagogia colonialista ocidental/branca/cristã, marcada pela descorporalidade, pelo excessivo binarismo e por um processo educacional descompromissado com o dinamismo. Importante salientar que trazemos também alguns referenciais teóricos feministas e *queer*, mas não sendo estes os referenciais principais, pois nosso compromisso primeiro foi a escolha de um referencial teórico decolonial. E Exu, de acordo com Simas e Rufino (2018), é a boca que tudo come, e assim trazemos esses conhecimentos *queer*-feministas já “exuziados”, em alguma medida.

ESCOLA MODERNA, GÊNERO E COLONIALISMO

Podemos dizer que a escola moderna não é um projeto neutro, como muitas vezes procura se apresentar, mas sim fruto de uma empreitada capitalista e colonialista (RUFINO, 2019). E, para que possamos entender isso de uma maneira mais precisa, é importante conceituar tanto a colonialidade quanto a sua relação com as questões de sexo e gênero. Oliveira, Salgado e Queiroz (2019) nos esclarecem especificamente sobre o conceito de colonialidade, demonstrando que enquanto colonização e colonialismo dizem respeito ao domínio geográfico sobre um território, a colonialidade “se dá no plano intersubjetivo, através da introjeção do colonizador nos povos colonizados” (p. 122).

Essa colonialidade, introjetada pelas vítimas do colonialismo, se reproduz em várias instâncias da vida social, e a educação certamente é uma delas. No caso educacional específico, o que podemos apontar, ainda de acordo com Oliveira, Salgado e Queiroz (2019) é a colonização tanto do saber quanto do ser, sendo que a primeira “determina os conhecimentos reconhecidos como científicos e válidos, em detrimento daqueles que são místicos e não válidos” (p. 123). Neste



sentido, Simas e Rufino (2018) comentam a aplicação desta colonialidade do saber na educação brasileira:

A experiência da escolarização no Brasil é fundamentada pelo colonialismo europeu-ocidental e pelas políticas de expansão e conversão da fé cristã. A marafunda atada por esse empreendimento corroborou com a perseguição, a criminalização e o extermínio de uma infinidade de outros saberes (p. 20).

E onde queremos chegar com estes apontamentos, querides? Queremos chegar ao entendimento do quanto que a educação cis-heteronormativa que nos é ofertada está embebida em uma lógica colonial sobre seus entendimentos de gênero e de sexo, ao trabalhar quase que exclusivamente sobre um paradigma binário. E tal lógica binária está presente nas memórias de Miskolci (2012), como vimos, ao relembrar da divisão de filas entre meninos e meninas e a subsequente desvalorização³ do lado feminino. Está presente nas memórias da primeira voz, quando a Diretora da escola considera que o comportamento “bagunceiro” de determinados meninos é um sinal de masculinidade, ao passo que os meninos criados em casa são propensos a um comportamento homossexual e afeminado, no seu entendimento. Está presente na memória do segundo autor, que performou a heterossexualidade para não sofrer da violência e marginalização social. Estão nas memórias de Vergueiro (2015), ao relatar sua fúria perante um livro didático absolutamente binário ao retratar os corpos humanos:

Conforme considerava as maneiras através das quais ideias binárias sobre gênero são normativamente construídas dentro de várias instituições e ambientes socioculturais, uma breve memória de infância me veio à mente: um livro sobre corpos humanos, e seus vários sistemas e funções *ilustrados em pares de desenhos*. Eu me lembro, em um momento de raiva, de ter rabiscado duas páginas inteiras deste livro, e escrito ‘*Eu quero morrer*’ sobre seus sistemas esqueléticos. (VERGUEIRO, 2015, p. 64, grifo nosso).

Ainda Vergueiro (2015) aponta - na contramão do entendimento da educação binarista - o quanto que vários povos ao redor do mundo, em tempos e espaços variados, possuem/possuíam

³ Sobre isto, Preciado (2017) discorre, apontando que a própria divisão binária nunca é simétrica, mas sempre existe numa relação de poder desigual entre os lados, sendo este lado o lugar da desvalorização, do demérito. Daí, não vemos, como na memória de Miskolci (2012), meninas empurrando outras para a fileira masculina, por exemplo.



concepções não exclusivamente binárias sobre sexo/gênero. Geralmente, há indivíduos e grupos sociais nestas populações a quem são atribuídos o que podemos entender como uma espécie de “terceiro gênero”. Citemos como exemplo as *hijiras* do sul da Índia, as *muxes* mexicanas, as *kanthoey* tailandesas, as *fa’afafine* de Samoa e os *two-spirits* de tribos indígenas estadunidenses.

Sobre estes últimos – os *two-spirits* –, trata-se de determinados indivíduos que são lidos por sua comunidade como possuidores tanto de uma alma masculina quanto de uma alma feminina, sendo que tal entendimento, de acordo com Fernandes (2017), colocaria os *two-spirits* como pessoas sagradas, que transitam entre os mundos, além de trazer equilíbrio para eles. Quando a modernidade colonial cristã chega, tais existências são deslegitimadas, o que pode representar, inclusive, risco para a visão de mundo do colonizado, como um todo, conforme aponta Fernandes (2017):

[...] o modelo imposto ao longo da colonização, entretanto, não apenas este papel sagrado de conciliadores do universo sociocosmológico indígena é posto em xeque, como a própria ontologia nativa colapsa, para dar lugar à lógica do colonizador – incluindo a redução desta complexa teia de relações à esfera da sexualidade (p. 7).

Aqui é necessário percebermos que o colonialismo e sua consequente colonialidade colocam em xeque não apenas um determinado aspecto de uma cultura indígena específica. Estes corpos passam a ser vistos como ininteligíveis, sendo, segundo Butler (2017), aqueles que não apresentam uma “coerência” dentro daquilo que chamam de matriz de inteligibilidade entre sexo, gênero e sexualidade. E a partir do momento em que estas vidas são jogadas nas margens da inteligibilidade, a própria cosmovisão que os constituía enquanto corpos possíveis passa também a ser desestruturada e, de alguma maneira, também ininteligível, em uma linguagem butleriana. Percebam que aqui se configura o que Santos e Meneses (2010) classificam enquanto “epistemicídio”, pelo qual “as epistemologias dos povos colonizados foram exterminadas e isso fez com que o mundo fosse compreendido sob a ótica eurocêntrica” (DUTRA; CASTRO; MONTEIRO, 2019, p. 4).

E se esta ótica eurocêntrica sobre sexo e gênero se coloca como a única válida, é importante pontuar que ela tem também uma história, não sendo “a-histórica”, como muitas vezes procura se apresentar. Para o colonialismo – e, conseqüentemente – para a colonialidade – só



existem dois sexos. De acordo com Laqueur (1996), a noção de existirem dois sexos inconteste somente se consolida na Europa do século XVIII, sendo que, anteriormente, predominou – ao menos no período medieval – a noção de um “único sexo” masculino, sendo a mulher não um “outro sexo”, mas sim apenas uma espécie de inversão do homem, um homem incompleto.

Portanto, há uma diversidade de formas de compreensão e de modelos sobre sexo e gênero, que varia consideravelmente ao longo do tempo e do espaço. A insistência na tese de haver apenas dois sexos (ou dois gêneros) possíveis reflete uma possível insistência colonialista, onde somente a noção binária produzida pela Europa pós século XVIII se configuraria como verdadeira. Sobre isto, comenta Vergueiro (2015) que há a necessidade de “explicitar o etnocentrismo que permeia as definições dominantes de gênero [...] respeitando, pois, a existência histórica de perspectivas outras sobre gênero que não a ocidental” (p. 11).

Segundo esta proposta, nós, bixas, caso reivindicarmos a possibilidade de uma vida mais vivível, precisamos, necessariamente, entender o quanto a marginalização dos nossos corpos também é uma marginalização ontológica entranhada nas estruturas da colonialidade. Ser uma bixa decolonial implica em “pensar ‘fora da caixa’, assumir que existem outros conhecimentos válidos, outras epistemologias, ontologias e resgatar estes saberes” (DUTRA; CASTRO; MONTEIRO, 2019, p. 7).

A escola, entretanto, “ainda resiste a um processo colonizador nas práticas docentes, pautadas numa abordagem monocultural” (PIRES; SILVA; SOUTO, 2018, p. 47). Tanto que, durante a nossa escolarização na educação básica nunca, em nenhum momento, ouvimos qualquer menção à existência de povos com concepções que não a ocidental sobre sexo e gênero. Assim como Viviane Vergueiro, o que vimos desde sempre foram as representações exclusivamente binárias de corpos brancos. Assim como Miskolci (2012) presenciou, foram inúmeros os episódios em que, como forma de “desqualificação”, fomos chamados de “menina” por outros garotos. Assim como tantas outras bixas (e sapas e trans também), vimos a nossa viadagem sendo raramente mencionada, e quando, sempre de forma negativa: o cu vai ficar frouxo, é bixa porque não foi criado na rua, etc. Esta é, portanto, uma educação colonial, o que não deveria nos surpreender, ao considerarmos que a escola, em si, é parte do projeto da modernidade (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019), e,



justamente por ser um projeto moderno, é, conseqüentemente, um projeto colonial, de acordo com o entendimento do coletivo Modernidade/Colonialismo/Decolonialidade (MCD)⁴ (OLIVEIRA; SALGADO; QUEIROZ, 2019, p. 121). Colonialismo/Colonialidade e Modernidade são então entendidos enquanto indissociáveis, produzindo a educação formal:

A criação da escola ‘universal’, deve-se destacar também, está relacionada à instauração da Modernidade e à construção do Estado Nação. [...] a escola também se desenvolve sob a ideia mítica de uma infância e uma adolescência homogêneas e desterritorializadas - nomeadas/inventadas inclusive como alunos (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 7-8).

Notemos que a criação de crianças e adolescentes “desterritorializadas” se aplica perfeitamente a nós, bixas, enquanto alunos da educação básica. Resgatando a memória, o primeiro autor lembra que no fim da época do antigo primário, já tomava certa consciência de sua bixice, desenvolvendo certa “paixonite” por um menino da sala. Na quadrilha da festa junina, em seus devaneios, sonhava em dançar com ele. Porém, tal desejo era tão ininteligível, ou pior, tão monstruoso – de acordo com Cohen (2007) – que jamais ousaria externá-lo. Dançar com as meninas, nem de longe, era ruim. Todavia, o senso de “obrigação” e de não haver qualquer possibilidade de externar esse incômodo com a obrigação binária, o configurava – assim como tantas outras bixas – enquanto uma criança desterritorializada, vítima do projeto moderno da escola colonialista. Ao passo que o segundo autor se escondia dentro do sistema por anos até se reconhecer bixa no ensino médio (pelo menos para si).

E ONDE ENTRA EXU?

Importante dizer de antemão, de acordo com Simas e Rufino (2018), que apesar de haver outros contextos educativos, a escola brasileira “constitui-se como um projeto que não contempla a diversidade. Ao contrário, produz tudo que está fora de seus limites como incrível e subalterno” (p. 20). Consideramos, inclusive, que tal negação da diversidade (ou da diferença) não

⁴ Ainda de acordo com Oliveira, Salgado e Queiroz (2019), o MCD “se constituiu a partir de um coletivo de pesquisadores e pensadores de diversas áreas do conhecimento, alocados em diversas universidades”. (p.121). Argumenta que tal grupo busca inclusive transcender os referenciais teóricos colonialistas.



está apenas na ininteligibilidade dos corpos bixas, mas em vários outros aspectos – correlacionados, de alguma forma – com o próprio fato de haver a legitimação de determinados conhecimentos em detrimentos de outros.

Neste sentido, será que outros conhecimentos, geralmente marginalizados, podem trazer uma nova perspectiva para o campo educacional? É apostando no “sim” que Simas e Rufino (2018) tecem uma pedagogia das encruzilhadas, botando em *cruzo* os cânones do conhecimento ocidental com as sabedorias da macumba. Para tal, ainda de acordo com os mesmos autores, reconhecer as macumbas brasileiras como uma forma possível e legítima de conhecimento “implica em, principalmente, partirmos de suas próprias bases práticas-teóricas para repensá-las, como também para pensar a partir de seus princípios – historicamente subalternizados – outros campos” (p. 26).

Na perspectiva de uma pedagogia das encruzilhadas, as macumbas podem ser interpretadas como formas de conhecimento que trabalham com o *cruzo*, entendido por Rufino (2019) como a prática não de negar uma outra episteme, mas de “engoli-la” e “regurgitá-la” como algo novo, no melhor sentido antropofágico da coisa. Uma potência híbrida que “transita como um ‘corpo estranho’ no processo civilizatório, não se ajustando à política colonial e ao mesmo tempo o reinventando” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 15).

Se no que diz respeito à escola, as nossas memórias – e de tantas outras bixas – são em grande parte de deslegitimação de nós, seres paridos no entre, nas macumbas as memórias já são outras. Há vários estudos⁵ apontando a relação de proximidade entre as bixas e o universo macumbístico no Brasil, que embora também possua suas tensões, se revela, em certa medida, um universo com outras possibilidades, outras educações no que diz respeito à maneira de lidar com o sexo, o gênero e a sexualidade. O primeiro autor já rodou muitas formas de macumba, ora no papel de consultante, ora no papel de membro interno, vivenciando formas mais exusíacas⁶ de entender a nossa bixice.

⁵ Ver Birman (1995) e Dias e Colling (2018).

⁶ Simas e Rufino (2018) trazem os conceitos de *exusíaco* e *oxalufânico* para representarem não opostos, mas como faces distintas e complementares de uma mesma energia ou arquétipo. Exusíaco, no caso, se refere à



Se na escola ouvimos da diretora que meninos afeminados eram um “problema” decorrente de supostas criações, ou fomos apontados como corpos afeminados fora do padrão, na macumba foram outras as pedagogias. O primeiro autor (voz 1) lembra de quando pode incorporar a pombagira, e num processo de encantamento da vida e do corpo, rebolar, gargalhar, “soltar a franga” em um transe pelo qual o corpo biológico, lido pela lógica colonial enquanto um corpo masculino, não era suporte de um “homem”, como se espera pela matriz de inteligibilidade butleriana, mas sim das moças que cortam os embaraços desta mesma agenda colonial:

Os cortes de alguns embaraços são emergenciais. A potência exusíaca encarnada no feminino é o que desestabiliza e transgride as regulações dos modos de ser calçados em princípios racistas e patriarcais conservadores das heranças do colonialismo. A pombagira e suas amarrações de encanto configuram um amplo repertório de antidisciplinas versadas nas encruzadas (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 90)

Ao contrário do que ocorria nas memórias escolares de Miskolci (2012), estar “do lado feminino”, com a pombagira no corpo, não configura nas macumbas um demérito, mas sim a possibilidade do encanto através do cruzamento das fronteiras do gênero. E aqui o que reivindicamos é justamente este conhecimento parido através do corpo, do corpo que recebe a pombagira, do corpo que deseja, que come, que fode, que entra em transe, pois, ao contrário do que prega o colonialismo, não somos cabeças separadas de corpos (RUFINO, 2019). De acordo com o mesmo autor, “ao elencar o protagonismo do corpo e a potência de seus saberes, a pedagogia das encruzilhadas dobra a lógica colonial” (p. 87).

Se, enquanto variadas memórias escolares nos trazem em mente os materiais de cor azul que recebemos das nossas professoras do antigo primário, em detrimento das meninas que recebiam os mesmos na cor rosa, as memórias das giras apontam outros significados. De algum Exu, o autor 1 ouviu que “aqui não tem homem e nem mulher. Espírito é um só”, o que dialoga, em alguma medida, com as concepções dos *two-spirits*, pois seja pela anulação dos gêneros (fala do Exu), seja pela vivência de dois gêneros simultâneos (indígenas *two-spirits*), o que temos são

face de Exu, voltada para o movimento, o caos, o dinamismo, a transformação e a traquinagem, ao passo que o oxalufânico remete à qualidades tais como a ordem, a retidão e a paciência. Lembrando, todavia, que o exusíaco também é oxalufânico e vice-versa, sendo possível um paralelo ilustrativo com o símbolo oriental do yin e yang.



concepções que não estão alinhadas com o entendimento colonial sobre os corpos. A fala do Exu também vai ao encontro do apontado por Oyěwùmí (2020), para quem a antiga sociedade iorubá não tinha suas diferenças marcadas pelo gênero (este, um conceito ocidental), mas sim pela idade. Assim, separar “azul” para meninos e “rosa” para meninas definitivamente é um marcador social de diferença que não faria o menor sentido para a própria sociedade da qual o signo Exu emergiu.

Não pretendemos, ingenuamente, sustentar que nas religiões afro-brasileiras ou nos cultos indígenas haja uma espécie de transcendência idealista de todas as normas de gênero. Dias e Colling (2018) apontam que no candomblé, por exemplo, pessoas trans enfrentam resistências e rejeições em determinadas circunstâncias, ao mesmo tempo em que há mais acolhimento do que nas religiões cristãs ocidentais. O que entendemos, numa perspectiva pedagógica das encruzilhadas, é que tais espiritualidades de matriz africana e/ou indígena vivem o *cruzo* entre entendimentos decoloniais e coloniais, numa espécie de malemolência entre estes dois universos:

A dinâmica colonial se dá de forma tão complexa e ambivalente que não é raro encontrar práticas de terreiro altamente influenciadas pela lógica cristã, e vice-versa, como igrejas e outras práticas, *a priori*, cristãs, fortemente atravessadas e contaminadas por uma lógica macumbeira. É uma relação em que as contaminações culturais, os atravessamentos gramaticais, as reinvenções, as negociações – em suma, os *cruzos* – compreendem parte da lógica que forja o evento (RUFINO, 2019, p. 92).

No universo da macumba, outros olhares podem ser considerados através desta arte do *cruzo* exusíaca. Vemos, como exemplo, o próprio sacerdote umbandista Alexandre Cumino (2019) que recentemente lançou uma obra na qual associa a figura da pombagira com os estudos feministas negros, sendo que, de acordo com seu relato, a própria entidade “Maria Preta” teria lhe apontado a necessidade de se estudar o feminismo negro para melhor entender os assuntos relacionados à pombagira (p. 71). O próprio autor, em outra passagem do livro, comenta que anos atrás encabeçou uma campanha que solicitava que as imagens de gesso de pombagiras produzidas pela fábrica “Imagens Bahia” tivessem seus seios cobertos, considerando, junto a outros umbandistas, que tal representação reforçava negativamente a entidade no imaginário popular, sendo que hoje, graças ao dito por suas pombagiras, o próprio sacerdote reavaliou o quão infantil e machista foi este movimento (p. 102). Tal relato, portanto, confirma a ideia de *cruzo* e do quanto



que as religiosidades de matriz afro-indígena estão, elas próprias, na encruzilhada entre entendimentos decoloniais e influências colonialistas.

Dito isto, defendemos que, mesmo entre eventuais tensões e resistências oriundas deste *cruxo*, o espaço do terreiro, a gira de umbanda, o barracão de candomblé, a sessão de catimbó, se configuram espaços capazes de produções de memórias, de certa forma, decoloniais (ou, ao menos, menos colonizadas) sobre o sexo e o gênero se comparados ao espaço escolar, ainda extremamente carregado de tintas colonialistas. É provável que Alexandre Cumino e seus pares tenham aprendido também na escola (mas não só) os discursos sobre roupas apropriadas para cada gênero, ao passo que, na realidade do terreiro, a senhora pombagira lhe diga que isto tudo não passa, nas palavras de Rufino (2019), de uma bela marafunda colonial, que necessita ser despachada o quanto antes!

Resta refletirmos então sobre duas considerações importantes ao trazermos a pedagogia das encruzilhadas e o espírito exusíaco para o resgate das nossas memórias escolares enquanto corpos bixas. O primeiro ponto é de que a própria pedagogia das encruzilhadas não ser, segundo Rufino (2019), uma corrente de pensamento pedagógico voltada exclusivamente ao espaço escolar. Embora também reflita sobre a escola em si, a pedagogia das encruzilhadas entende o fenômeno educacional como algo mais amplo, sendo que educação seria aquilo que se dá na própria vida, na rua, no terreiro, na mídia, nas relações familiares, além das próprias instituições escolares. O segundo ponto é que resgatar os saberes da macumba para refletirmos sobre outras pedagogias possíveis significa nos ancorarmos em entendimentos decoloniais sobre o conhecimento da ciência, entendendo todo o carrego colonial presente nesta:

A colonialidade do saber, por sua vez, impõe o saber europeu como marco referencial de conhecimento verdadeiro e avançado frente a todos os outros tipos de conhecimento que são tomados como inferiores, desconsiderando assim a existência de outras racionalidades e formas de conhecer e interpretar o mundo. Dessa maneira, a ciência moderna tem a concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso. A ciência moderna, transformada em único conhecimento válido e, portanto, enquadrando tudo aquilo que está fora do limite do rigor científico como ignorante, trata-se de um saber que se coloca como modelo, que tem suas bases no eurocentrismo como monopolizador da razão, operando pela violência epistêmica e gerando uma subalternização de saberes outros, calcados em lógicas distintas (ROSA; ALVES-BRITO; PINHEIRO, 2020, p. 1452-53).



Com isto, não pretendemos, em absoluto, “jogar a água fora junto com o bebê”, conforme afirma o ditado popular. A perspectiva pedagógica das encruzilhadas visa o saber antropofágico, sendo Exu a boca que tudo come. O que não pode ser desconsiderado é que a pedagogia, enquanto conhecimento acadêmico, e a própria escola, enquanto instituição ocidental, estão deveras presas à lógica colonial de se entender a ciência “branca”, “euroestadunidense” como a única forma válida de conhecimento. Basta repararmos que na própria universidade não faltam estudos na área de ciências humanas sobre as religiosidades de matriz africana. Todavia, até que ponto os conhecimentos produzidos por essas religiosidades e filosofias são considerados como fontes igualmente legítimas de entendimento do mundo, tal como a filosofia grega, a ciência renascentista, a física moderna? Considerando que a palavra “ciência”, originalmente, significa “conhecimento”, por qual motivo os conhecimentos da macumba também não são ciência? Por que o entendimento de John Money sobre o gênero e suas consequentes mutilações⁷ são “ciência” e os saberes passados por um Exu, de que “homem e mulher não existem”, são folclore, superstição, e, quando muito, uma mera curiosidade antropológica? Ainda de acordo com Rufino (2019):

Debruçar-se sobre as práticas culturais afrodiáspóricas as mantendo como formas exóticas, folclóricas, animistas-fetichistas e menos sofisticadas é contribuir para a manutenção da toada de um racismo multifacetado, que opera do fenotípico ao epistêmico (p. 38).

Eis um ponto que não podemos perder de vista! Toda essa colonialidade do saber e do poder que deslegitima os saberes das macumbas não pode ser entendida sem a compreensão do racismo que a sustenta. Através das contribuições de autores decoloniais como Quijano (2010), Lugones (2020) e Oyěwùmí (2020), percebe-se a forte interação entre raça e gênero na sustentação deste carregamento colonial no qual estamos submergidos. Portanto, deslegitimar o conhecimento de um Exu, a sabedoria de Ifá, os ensinamentos de um mestre capoeira, as sabedorias da letra de um samba são exemplos claros do quanto que considerar somente como “ciência” – e consequentemente somente como educação – os saberes produzidos por machos brancos

⁷ Sobre isto, ver Preciado (2017), que debate as cirurgias em bebês intersexos, desenvolvidas a partir do entendimento de gênero construído pelo médico estadunidense John Money. Hoje, o movimento intersexo luta contra este tipo de cirurgia precoce, por enxergar nestas uma forma extrema da violência cis-heteronormativa sobre os corpos.



“euroestadunidenses” é uma escolha que de inocente nada tem. E é aí que Exu entra, para bagunçar estes sistemas de morte (“seu cu vai ficar frouxo”, “é bixa porque é criado em casa”, “meninos ficam com o azul”) por novas encruzilhadas de possibilidades (“homem e mulher não existem, pois o espírito é um só”). Laroye!!!

CONCLUSÃO, SE É QUE HÁ...

Importante dizer de antemão que buscar “conclusões” é a antítese do espírito exusíaco, pois, Exu é o signo do movimento, da ação, do inacabamento. Nossa obsessão por concluir um tema ou assunto revela, portanto, mais um vício colonialista da nossa episteme, que não compreende que a partir do momento que algo se conclui, ele morre, padece, finaliza. Consideremos então esta parte do texto como um *continuum*, como algo que aponta determinadas impressões, mas ao mesmo tempo em que está aberto para novas construções e considerações. E, de maneira um tanto provocativa, o que propomos aqui é deixar cada bixa apresentar seus *continnums*.

VOZ 1: O cu que descobriu a bixa

Quando minha professora afirmou que dar o cu prejudica a saúde, o que estava em jogo era a imposição de um modelo de atribuição funcional do corpo que atende aos imperativos reprodutivos da colonialidade, do capitalismo, e, portanto, da modernidade. Graças aos exus, às pombagiras e aos saberes encantados das macumbas, uma outra perspectiva me foi apresentada, e pude assim passar de “o menino que descobriu o cu” para “a bixa descoberta pelo cu”, em um processo de empoderamento do meu corpo que ultrapassa, ao menos em partes, os ditames do sistema colonizado reproduzido pela escola. Poderia então me debruçar sobre o enigma “a escola é generificada porque é colonizada, ou é colonizada porque é generificada?”, sendo que aposto que ambas as afirmativas procedem, pois, gênero binário cis-heteronormativo e colonialidade são imbricados, conforme abordamos.

E o que posso considerar, tomando como base tudo o que discutimos? Vimos que ser bixa é passar, em maior ou menor grau, por um processo de escolarização marcado por violências



simbólicas e não-simbólicas, e que estas mesmas violências não podem ser entendidas sem que compreendamos que estas fazem parte de todo um sistema sexo/gênero – no melhor sentido rubiniano da coisa – calcado na colonialidade do saber e do poder. Quando os dedos dos coleguinhas ou dos professores estão em riste e apontados para nós, bixas-mirins na escola, são os dedos da própria colonialidade que insistem em amaldiçoar todos os corpos que não condizem com seu sistema de morte.

E novamente, é aí que entra Exu e os saberes advindos das macumbas, pois embora não sejam estes os únicos saberes decoloniais, sem dúvida fazem parte de um *contrassaber* significativo, que pode ser usado para enxergarmos o sexo e o gênero sob perspectivas se não de todo decoloniais, ao menos não tão colonizadas. Portanto, o que avento extrapola os muros da pedagogia ou da pesquisa em ensino, pois embora seja importante que estas se debrucem sobre os saberes de uma pedagogia das encruzilhadas, a discussão mais profunda envolve o próprio debate epistemológico das ciências no seu nível mais profundo. Conforme o ditado iorubá, “Exu matou um pássaro hoje com a pedra que jogou ontem”. Assim, lanço hoje a pedra com a qual esperamos acertar amanhã o “pássaro” da ciência ocidental colonialista, junto de suas crias educacionais e pedagógicas.

VOZ 2: A bixa que quer ser bixa

Por que nos é negado ser bixa? O que e a quem interessa a manutenção da colonialidade, da heteronormatividade e dos corpos dóceis na sociedade? Ao propor essas questões nos vemos nessas encruzilhadas sociais e ao padrão imposto pela colonialidade perdemos a liberdade de ser, de se expressar e de existir. Parece ser cultuado dentro do sistema do patriarcado a opressão dos corpos subalternos.

Assim nasce a necessidade de decolonizar a forma de se ver, a colocar os corpos e culturas subalternas em aliança para tentar desconstruir o que o sistema tem violentado ao longo do tempo. Nesta direção se reconhecer e se perceber bixa é um rompimento com os embaraços coloniais amarrados dentro de uma perspectiva de poder sobre o corpo do outro. Um ser não nasce



heterossexual, ele(a) nasce. Desta forma, fugir dessas violências simbólicas e não-simbólicas que se passam na escola e no convívio social é um processo de resistência de ser. Os corpos bixas (trans, sapas) assim como os saberes da macumba fazem parte do repertório de existência fora do sistema e que se reúnem na decolonialidade. E, neste ponto da encruzilhada de comportamento e conhecimento, é que precisamos dar voz às práticas culturais afrodiáspóricas e utilizar de seus saberes para que a escola seja um espaço social livre desses embaraços coloniais que a marcam desde sua criação e reprimem a manifestação do desejo sexual de suas crianças e adolescentes.

A resistência de não querer ser o que você é não deveria ser cultivada no nosso espaço social e muito menos na escola. Precisa-se transformar o espaço escolar em um espaço livre para que todas as encruzilhadas, exus e pombagiras possam conviver com a diferença. Por isso, é importante você/eu e outres saberem que o/a/e outro/a/e é bixa e que é possível ser/existir como bixa. Tudo isso para um desejo de que essas violências demarcadas nos discursos de poder não perdurem no espaço social e possamos partilhar os espaços sem criar as demarcações e papéis sociais amarrados.

VOZ 3: O anticorpo anticolonial.

O olhar de estranhamento, melhor, de rejeição do outro ainda permanece. Hoje o olhar do preconceito vem sofisticado, pois o xingamento de “bixa” ou “viado” tomou outra configuração se levarmos em conta o postulado pelos estudos *queer* e decoloniais. Hoje ele vem na tentativa de subalternização de classe social ou nas inúmeras tentativas de silenciamentos nas caminhadas dos espaços de poder em universidades, escolas e empresas. O meu corpo bixa é “tolerado” ao invés de respeitado. Sou anticorpo, produzido contra o corpo heteronormativo.

Algumas perguntas ainda ficam no ar: Ser bixa é doença? A quem interessa perpetuar o discurso de que somos doentes ao invés de categorias humanas? A patologização histórica dos nossos corpos ainda é lucrativa para a sociedade neoliberal: enquanto somos colocados como doentes há sempre alguém que vai lucrar com a cura e com a tentativa de nos assimilar com sua



benevolência. Portanto, é necessário decolonizar tais noções, e considero que trazer Exu para o debate pode ser um primeiro passo promissor para tal.

REFERÊNCIAS

ARARUNA, Maria Léo Fontes Borges. O direito à cidade em uma perspectiva travesti: uma breve autoetnografia sobre socialização transfeminina em espaços urbanos. *Periódicus*, Salvador, n. 8, v. 1, nov.2017-abr. 2018.

BIRMAN, Patrícia. Fazer estilo criando gêneros: possessão e diferenças de gênero em terreiros de umbanda e candomblé no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Relume Dumará/EDUERJ, 1995.

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

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Pedagogia dos monstros: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. São Paulo: Autêntica, 2007.

CUMINO, Alexandre. *Pombagira a deusa: mulher igual você*. São Paulo: Madras, 2019.

DIAS, Claudenilson; COLLING, Leandro . Resistências e rejeições nas vivências de pessoas trans no Candomblé da Bahia. *EX AEQUO (OEIRAS)*, n. 38, p. 95-110, 2018.

DUTRA, Débora Santos de Andrade; CASTRO, Dominique Jacob F. de A. Castro; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. Educação em ciências e decolonialidade: em busca de caminhos outros. In: MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto et al. (Orgs.). *Decolonialidades na Educação em Ciências* (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências). 1 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2019, v. 1, p. 1-17.

FERNANDES, Estevão Rafael. Quando existir é resistir: Two-spirit como crítica colonial. *Revista de Estudos e Pesquisas Sobre as Américas*, v. 11, n. 1, p. 100-122, 2017.

GAMA, Fabiene. A autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla. *Anuário Antropológico*, 2020, p. 188-208.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.



LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. Artigo - A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. *Educação em Revista*, v. 35, p. e214079, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 52-83.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. São Paulo: Autêntica, 2012.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; SALGADO, Stephanie Di Chiara; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campelo. Educação em direitos humanos e decolonialidades: um diálogo possível na educação em ciências? In: MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto et al. (Orgs.). *Decolonialidades na Educação em Ciências* (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências). 1 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2019, v. 1, p. 119-137.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 52-83.

PIRES, Amanda Lisboa Moreno; SILVA, Rosélia Santana da Silva; SOUTO, Verena Souza. Dos mitos iorubás à descolonização didática: dos direitos, identidades, proposta didática para o ensino. In: PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA, Katemari. (Orgs.). *Descolonizando saberes: a Lei 10.639/2003 no ensino de ciências* (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências). 1 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2018, v. 1, p. 41-56.

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

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, Katemari; ALVES-BRITO, Alan; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 37, n. 3, p. 1440-68, 2020.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.



SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VIDARTE, Paco. *Ética Bixa*. São Paulo: n-1 edições, 2018.



SOBRE A AUTORIA

Charlie Drews Tomaz dos SANTOS

Possui graduação em História pela Universidade de São Paulo (2008) e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2017). É mestre em Ensino e História das Ciências e da Matemática pela Universidade Federal do ABC (2020), onde desenvolveu pesquisas sobre teoria queer e educação em sexualidade. Atualmente é Diretor Escolar da rede municipal de São Bernardo do Campo (SP) e doutorando do programa de Ensino e História das Ciências e da Matemática (UFABC) desde 2021.



João Rodrigo Santos da SILVA

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2006), possui mestrado em Ciências/Botânica pelo Programa de Pós-Graduação em Botânica da Universidade Estadual de Feira de Santana. Possui doutorado pela Universidade Estadual de São Paulo no programa de Botânica do instituto de biociências com projeto voltado para o Ensino de Botânica. Atualmente é professor da Universidade Federal do ABC. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino de Biologia e formação de professores.

Daniel Manzoni de ALMEIDA

É escritor, pesquisador e professor. Graduado em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário São Camilo (2004), em Filosofia pelo centro Universitário Assunção (2016) e em Letras pela Universidade Nove de Julho (2018). É mestre em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (2007), doutor em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (2012) e doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2021). Atua na linha de pesquisa em ensino de ciências e direitos humanos.

Submissão: 31 de outubro de 2021

Avaliações concluídas: 07 de agosto de 2022

Aprovação: 04 de setembro de 2022

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

SANTOS, Charlie Drews Tomaz dos; SANTOS DA SILVA, João Rodrigo; ALMEIDA, Daniel Manzoni de. Bixas na encruzilhada: memórias escolares numa perspectiva exusíaca. Revista *Temporis(ação)*: periódico acadêmico de conexões multidisciplinares em Educação e Ensino da Universidade Estadual de Goiás. Cidade de Goiás; Anápolis. V. 22, N. 02, p. 01-26, jul./dez., 2022. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>>
Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >