



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMOS

ALMERSON CERQUEIRA PASSOS

**(IN)VISIBILIDADES (DES)TERRITORIALIZADAS NA EXPERIÊNCIA
ESCOLAR: GÊNERO, SEXUALIDADES E MASCULINIDADES NEGRAS DE
ESTUDANTES DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR/BA**

Salvador
2021

ALMERSON CERQUEIRA PASSOS

**(IN)VISIBILIDADES (DES)TERRITORIALIZADAS NA EXPERIÊNCIA
ESCOLAR: GÊNERO, SEXUALIDADES E MASCULINIDADES NEGRAS DE
ESTUDANTES DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Felipe Bruno Martins Fernandes

Salvador
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P289 Passos, Almerison Cerqueira
(In)visibilidades (Des)territorializadas na experiência escolar: gênero, sexualidades e masculinidades negras de estudantes do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA / Almerison Cerqueira Passos. – 2021.

148 f.: il.

Orientador: Profº. Drº. Felipe Bruno Martins Fernandes
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2021.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Masculinidade. 4. Jovens negros. 5. Ambiente escolar. 6. Subúrbio Ferroviário (Salvador, BA). 7. Jovens. 8. Estudantes. I. Fernandes, Felipe Bruno Martins. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 305



Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO
(PPGNEIM)**

ATA Nº 194

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO (PPGNEIM), realizada em 12/04/2021 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO no. 194, área de concentração Mulheres, Gênero e Feminismo, do candidato ALMERSON CERQUEIRA PASSOS, de matrícula 218125465, intitulada (In)visibilidades (des)territorializadas na experiência escolar: gênero, sexualidades e masculinidades negras de estudantes do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA. Às 08:30 do citado dia 12/04/2021, na página facebook do Grupo de Estudos Feministas em Política e Educação (GIRA) (<https://www.facebook.com/observatoriofeminista>), foi aberta a sessão pelo presidente da banca examinadora Prof. Dr. FELIPE BRUNO MARTINS FERNANDES que apresentou as outras integrantes da banca: Prof^ª. Dra. PAULA REGINA COSTA RIBEIRO, Prof^ª. Dra. ANTÔNIA DOS SANTOS GARCIA, Prof^ª. Dra. SALETE MARIA DA SILVA e Prof^ª. Dra. AMANAIARA CONCEIÇÃO DE SANTANA MIRANDA. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo presidente que passou a palavra ao examinado para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

online

Dra. AMANAIARA CONCEIÇÃO DE SANTANA MIRANDA

Examinador(a) Externo(a) à Instituição

online

Dra. PAULA REGINA COSTA RIBEIRO

Examinador(a) Externo(a) à Instituição

online

Dra. SALETE MARIA DA SILVA, UFBA

Examinador(a) Interno(a)

Dr. FELIPE BRUNO MARTINS FERNANDES, UFBA

Presidente



Emitido em 12/04/2021

ATA DE DEFESA DE TESE Nº 194/2021 - FFCH (12.01.56)

(Nº do Documento: 232)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado eletronicamente em 22/06/2021 21:53)

FELIPE BRUNO MARTINS FERNANDES

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

2097290

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufba.br/documentos/> informando seu número:
232, ano: **2021**, tipo: **ATA DE DEFESA DE TESE**, data de emissão: **22/06/2021** e o código de verificação:
89ea9c04d0

A minha mãe que, mesmo encontrando os peixes fritos boiando na água, não deixou que os meus sonhos se afogassem naquela panela.

Dedico esse grito epistemológico e afetivo às minhas estrelas que partiram para outras constelações: Maria de São Pedro, Fernandinho, Gigi, Delsinho, Dezinha e Zilmar.

*“Essa é a sina de nós todos
Janta, sobremesa, guerras e acordos de paz
Plantar, regar, colher
Monossílabos de agouro, infernos astrais
E a mãe que desate o nó!
Beija-flor sem se abalar, gira só”.*

(Notícias de Salvador. Luedji Luna & François Muleka)

AGRADECIMENTOS

Só Olódùmarè e Orixás sabem o quanto foi desafiador pra mim realizar essa travessia. Por isso, inicio esses agradecimentos honrando à minha ancestralidade por todas as quedas d'água que alimentaram os movimentos do meu corpo e mantiveram os meus olhos inundados de fé e esperança.

Confesso que, enquanto bicha preta, acreditar em nós mesmos é uma tarefa dolorosa, que por vezes nos impede de sonhar e, mais do que isso, enxergar as nossas potências. Entrei no Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Gênero - PPGNEIM, Mulheres e Feminismo, na Universidade Federal da Bahia - UFBA, com uma mala cheia de inseguranças, medos e coragem, encarando o novo que se apresentava diante de mim. E mesmo que estivesse ali, cursando o mestrado, durou muito tempo para que me sentisse capaz de tecer essa história.

Porque nunca foi sobre fins. Sempre foi sobre caminhadas, memórias e recomeços, esse meio todo, essa vida toda. Arriar esse ebó de palavras é o momento em que Oxóssi, Orixá do meu eledá, me permite anunciar que não existe fartura sem caça, sem o desejo de, todos os dias, acreditar na força que alimenta a minha aldeia ancestral.

Agradecer é uma espécie de cântico em que eu louvo a todxs aquelxs que vieram antes de mim, que já se foram e que estão comigo nesta encruzilhada-mundo. Sendo assim, peço agô para saudar a existência de meu pai, Almir Passos e meus irmãos, Almir Cerqueira Passos e Matheus Cerqueira Passos, pela admiração e amor que nutriram os meus pés em meio ao chão árido da vida. Sem eles, eu não conseguiria enfrentar as batalhas e nem ressignificar as armas que precisei reconstruir para seguir sendo flecha.

Agradeço ao meu companheiro, Marcelo Álison, pela cumplicidade, apoio, lealdade e as palavras de incentivo que me deu durante essa trajetória. Você tem me ensinado a voar e a reconhecer a envergadura das minhas asas. E realizar essa travessia ao seu lado me fez reaprender os fluxos das águas que, pelo alá de Oxalá, me acolheram através do seu amor e do seu abraço.

Também peço agô para louvar a existência do meu orientador Felipe Bruno Fernandes pelo seu apoio, direcionamento e competência. Você, caçador da vida, me deu a oportunidade de construir os itinerários da pesquisa com autonomia, sem me deixar à deriva.

Gostaria de agradecer aos meus amigos e amigas que estiveram comigo nesta caminhada, me apoiando e me abraçando em todos os momentos: Laura Augusta, Daniel dos Santos, Juliana Márcia, Ana Carolina, Josenéia Costa, André Luiz, Alex Lago, John Mundell, Elder Luan e Shirlei Silva.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo suporte na construção dessa pesquisa no período em que estive bolsista, e ao Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Gênero - PPGNEIM pelo apoio dado nesse processo.

Um axé cheio de vitalidade e boas energias para o Grupo de Estudos Feministas em Política e Educação, da Universidade Federal da Bahia, que me acolheu desde o primeiro momento em que pisei naquela pequena sala de reuniões. Estar com todxs vocês me ajudou a construir a identidade de pesquisador, além de Orixá ter me presenteado com o encontro de pessoas tão especiais que levarei para a vida. Orixá será caminho sempre!

E por fim, gostaria de fazer um agradecimento especial às mulheres de minha vida, Iyalodès da minha existência, forças motrizes que me conduzem às correntezas mais potentes de mim sem me afogar: Maria Luiza Santos Cerqueira e Jairaildes Santos Cerqueira. A vocês, minha avó e minha mãe, respectivamente, o meu amor mais e-terno e gratidão que não cabe no peito, pela referência ancestral que habita o meu ofá e fazem das minhas lágrimas lugar por onde meu corpo descansa e seu sigo passarinho. O que seria de mim sem os abraços de Logun Edé e o amor de Oxum, Orixás de minha aldeia espiritual? Se eu consegui chegar até aqui, contrariando as estatísticas de um único destino imposto ao nosso corpo, é também pelo projeto afetivo que tenho aprendido com vocês. Obrigado por tudo!

A Oxóssi, vento que movimentava minha Orí, Olorum Mo Dùpè! Gratidão por ser a energia da minha vida, o ilá que permite transformar a minha dor em caça! Porque nenhum caçador come sozinho: ao chegar à aldeia e colocar a comida na mesa, para a sua comunidade, a

esperança por dia melhores revive e os meus pés redesenham os rastros que deixei sobre o mundo.

E as águas de minha mãe Oxum seguem invadindo o meu corpo e produzindo novos ciclos que, de tanto desagüarem, me revelaram um fundamento: a flecha encontrou o rio.

A dúpé!

PASSOS, Almerison Cerqueira. *(In)visibilidades (des)territorializadas na experiência escolar: Gênero, sexualidades e masculinidades negras de estudantes do subúrbio ferroviário de Salvador/BA*. Orientador: Felipe Bruno Martins Fernandes. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos) - Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

Do lugar de homem negro, cisgênero, homossexual, candomblecista e “cria” do Subúrbio Ferroviário de Salvador, acredito que os debates sobre diversidade podem contribuir para o entendimento de diferentes modos de vida juvenis no contexto escolar. Quando olho para trás, consigo ver que teçi uma trajetória clandestina, de muito sofrimento, uma vez que escamoteava desejos e liberdades em prol de uma suposta “aceitação”, disciplinarização e honra aos princípios morais socialmente estabelecidos, precisando estar adequado e pertencente à “produção de homens e mulheres de verdade”. A partir dessa reflexão subjetiva e tendo em conta o trabalho de campo, percebi que as questões de territorialidade produzem experiências distintas entre jovens estudantes negros/as e/ou LGBT de regiões populares das capitais brasileiras, que lidam com seus corpos e afetividades através de perspectivas insurgentes nos espaços comunitários. A presente dissertação tem por objetivo compreender, através da etnografia, os entrelaçamentos de gênero, sexualidades e masculinidades negras na experiência escolar de estudantes da região do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA. Analisar a experiência escolar desses jovens me possibilitou expandir a reflexão sobre as estratégias de enfrentamento utilizadas por eles(as), construindo a percepção de que o espaço escolar pode ser um lugar de sociabilidades e descobertas. A escola que estudei não era apenas um contexto de transmissão do conhecimento formal, mas, principalmente, um território em que as con(fusões) afetivo-sexuais acontecem, anunciando projetos de (re)existência juvenis plurais e fluidos.

Palavras-chaves: Gênero; Sexualidade; Masculinidades Negras; Experiência Escolar; Subúrbio Ferroviário de Salvador.

PASSOS, Almerison Cerqueira. *(In)visibilities (de)territorialized in the school experience: Gender, sexualities and black masculinities of students from the railroad suburb of Salvador / BA*. Advisor: Felipe Bruno Martins Fernandes. 2021. 148 fs. Dissertation (Master in Interdisciplinary Studies on Women, Gender and Feminisms) - Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

From my own positionality as a gay black cisgender man who practices the religion of Candomblé and is a child of the peripheral, working-class Subúrbio Ferroviário region of the city of Salvador, Brazil, I believe that the debates around diversity in the context of school can contribute to a broader understanding of different ways of life for youth. When I look to the past, I see that I wove a clandestine path, one of much suffering, where I effaced desires and freedoms for the sake of a supposed “acceptance,” discipline, and honor to socially established moral principles due to the need to be seen as adequate and to belong to the “production of true men and women.” Departing from this subjective reflection and through fieldwork, I perceived how the questions of territoriality produce distinct experiences among young black and/or LGBT students from working-class regions of Brazil’s capital cities, who deal with their bodies and affectivities via insurgent perspectives within community spaces. The objective of this dissertation is to understand, through ethnography, the intertwining of gender, sexualities, and black masculinities in students’ experiences in school in the Subúrbio Ferroviário in Salvador, Bahia, Brazil. Analyzing the school experiences of these young people allowed me to expand a reflection about the coping strategies that they used, contributing to an understanding that the school space can be a place for sociability and discoveries. The school that I studied was not only a context for the transmission of formal knowledge, but, principally, a domain where affective-sexual (con)fusions occur, foretelling plural and fluid plans by youth for (re)existence.

Keywords: Gender; Sexuality; Black Masculinities; School Experience; Subúrbio Ferroviário de Salvador.

PASSOS, Almerson Cerqueira. *(In)visibilités (dé) territorialisé dans l'expérience scolaire: Genre, sexualités et masculinités noires des étudiants de la banlieue ferroviaire de Salvador / BA*. Conseiller: Felipe Bruno Martins Fernandes. 2021. 148 d. Thèse (Master en Études Interdisciplinaires sur les Femmes, Genre et Féminismes) - Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

RÉSUMÉ

De mon lien d'un homme noir, cisgenre, homosexuel, membre du candomblé et née dans le quartier Subúrbio Ferroviário de Salvador, je crois que les débats sur les diversités peuvent contribuer à la compréhension des différentes manières de vivre des jeunes dans le contexte scolaire. Quand je regarde en arrière, je peux voir que j'ai construit une trajectoire clandestine, de beaucoup de souffrance, puisque j'ai caché des désirs et des libertés au nom d'une supposée "acceptation", d'une discipline et honneur à des principes moraux socialement établis, devant être adéquats et appartenant à la "production d'hommes et de femmes réels". À partir de cette réflexion subjective et en tenant compte d'études sur le terrain, j'ai constaté que les questions de territorialité produisent des expériences distinctes chez les jeunes étudiants noirs et/ou LGBT des régions populaires des capitales brésiliennes, qui traitent de leur corps et de leurs affectivités à travers des perspectives insurgées dans les espaces communautaires. Cette thèse vise à comprendre, à travers l'ethnographie, l'imbrication des genres, des sexualités et des masculinités noires dans l'expérience scolaire des élèves de la région du chemin de fer de banlieue de Salvador, Bahia. L'analyse de l'expérience scolaire de ces jeunes m'a permis d'élargir ma réflexion sur les stratégies d'adaptation qu'ils utilisent, en construisant la perception que l'espace scolaire peut être un lieu de sociabilité et de découverte. L'école que j'ai étudiée n'était pas seulement un contexte de transmission de connaissances formelles, mais surtout un territoire où se produit les confusions affectives-sexuelles, annonciatrice de projets des existences et des résistances juvéniles qui sont plurielles et fluides.

Mots clés: Genre; Sexualité; Masculinités noires; Expérience scolaire; Subúrbio Ferroviário de Salvador.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista do subúrbio de Salvador, a partir do bairro de Plataforma.....	24
Figura 2 - Composição e localização do Subúrbio/Ilhas do município de Salvador.....	25
Figura 3 – Antiga fábrica de tecidos São Braz, em Plataforma	26
Figura 4 – Trecho da avenida Afrânio Peixoto, em Salvador/BA.....	29
Figura 5 – Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA	31

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ENTRE MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E ORÍ-ENTAÇÕES: ETNOGRAFIA, TERRITORIALIDADE E EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE ESTUDANTES DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR	22
2.1	O SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR: ENTRE LUGARES E NÃO LUGARES.....	23
2.2	E OS PORTÕES SE ABRIRAM: O CONTEXTO DA PESQUISA	32
2.3	ENCRUZILHADAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES DE UM OLHAR ETNOGRÁFICO.....	38
2.3.1	Obatalá: uma encruzilhada destemida.....	44
2.3.2	Oxumaré: um corpo desejado e questionado.....	45
2.3.3	A bicha poc Orumilá: entre palmas, pirulitos e closes.....	47
2.3.4	Exú: a boca crítica do mundo.....	48
2.3.5	Opará: uma riqueza (a)fluente.....	49
2.3.6	Sabá: a força potente.....	50
2.3.7	Xoroquê: versos de uma encruzilhada cobiçada	51
2.3.8	Sultão das Matas: um corpo insurgente nos corredores escolares	52
2.3.9	Onira: o vento que rasga.....	53
3	<i>“ELES/AS NÃO QUEREM NADA COM NADA!”: A ESCOLA ENQUANTO UM LUGAR DE SOCIABILIDADES.....</i>	55
3.1	FEMINILIDADES E MASCULINIDADES: INTERSECÇÕES E LIMITES EPISTÊMOLÓGICOS DO GÊNERO	59
3.2	CORPOS QUE DANÇAM, VOZES QUE FALAM	65
3.3	AS FACETAS DA LGBTFOBIA E DO RACISMO	71
3.4	O JEITO DE SER DE SABÁ: UM CORPO NO MUNDO	80
4	ELES RABISCAVAM OS CORREDORES DOS AFETOS: MASCULINIDADES NEGRAS DE ESTUDANTES DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR/BA	90
4.1	MASCULINIDADES: ENCRUZILHADAS HISTORIOGRÁFICAS	92
4.2	XOROQUÊ NAS ENCRUZILHADAS AFETIVAS DAS MASCULINIDADES NEGRAS.....	97

4.3	SULTÃO DAS MATAS E SUAS ENCRUZILHADAS CONTRA-HEGEMÔNICAS: UMA BICHA PRETA EM CENA	113
4.4	OXUMARÊ E AS TRAVESSIAS DE SER INICIADO PARA O CANDOMBLÊ: “VOCÊ USA SAIA?”	124
5	TECENDO CONSIDERAÇÕES	130
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	143
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE-ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE.....	145
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE-ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES MENORES DE IDADE.....	146

1 INTRODUÇÃO

Acredito que sou invadido pelas experiências que vivi, na família e na comunidade onde nasci, com as pessoas com quem me tornei gente, nos lugares por onde rabisquei meus caminhos, das escolhas que pude fazer e dos obstáculos que se sobrepuseram em meus pés. Nem tudo foi resultado de uma caça consciente, mas nada consegui por acaso. Nem tudo eu queria, mas quase tudo que queria fui conquistando... Eu sou isso aqui: um reflexo do meu passado tecido com os entrelaçamentos de uma corpo-mundo presente. Foi ao olhar para o que venho construindo, o que desejo e preciso construir, que me motivei a discutir, neste estudo, sobre os atravessamentos de gênero, sexualidades e masculinidades negras na experiência escolar de jovens estudantes do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, em que as minhas reflexões pessoais são confundidas com um lirismo que subjaz às minhas memórias, desde que comecei a materializar essas linhas.

Do lugar de homem negro, cisgênero, homossexual, candomblecista e “cria” do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, acredito que os debates sobre diversidade podem contribuir para o entendimento de diferentes modos de vida juvenis no contexto escolar. Durante a maior parte da Educação Básica, estudei em escola pública e me vi, inúmeras vezes, em ciclos de anulação dos meus desejos e comportamentos para pertencer aos grupos dos/as colegas de classe. Quando olho para trás, consigo ver que teci uma trajetória clandestina, de muito sofrimento, uma vez que escamoteava desejos e liberdades em prol de uma suposta “aceitação”, disciplinarização e honra aos princípios morais socialmente estabelecidos, precisando estar adequado e pertencente à produção “de homens e mulheres de verdade” (LOURO, 2016, p. 11). Das reminiscências construídas, tenho sabores vivos das minhas experiências escolares nesta mesma escola em que hoje retorno enquanto pesquisador, onde passei praticamente quase toda a minha vida estudantil. Com o tempo, fui compreendendo a importância dos estudos, de encontrar nesse contexto uma esperança possível de conquistas e de um projeto de vida, uma vez que a condição racial e de classe dos meus familiares não me dariam ferramentas suficientes para sonhos mais concretos. Por outro lado, tinha consciência, naquela época, que os estudos funcionavam como uma espécie de escudo para as questões relacionadas à sexualidade. Nesse sentido, acredito que a minha trajetória tem semelhanças com outras histórias, como é o caso da professora Luma de Andrade, que também se utilizou, na juventude, dos estudos enquanto estratégia de maiores oportunidades de vida. (FERNANDES; TORRES, 2018).

Sempre questionado pelos familiares sobre “as namoradas” no período da juventude, o meu status de bom aluno funcionava como uma justificativa plausível para àquela condição, isto é, os estudos se apresentavam como um objeto de salvação e também de negação daquilo que não queria ser, mesmo desejando viver. Nunca duvidei que os estudos fossem uma ferramenta de emancipação, apesar das inúmeras situações de violência simbólica que vivi no ambiente escolar. Encarava aquele espaço enquanto um disparador de sentimentos diversos que se misturavam à angústia e ao medo de “ser descoberto”. Conhecido como um aluno estudioso, questionador, polêmico e “diferente”, transitava entre o grupo dos meninos e das meninas com facilidade; vivia a sombra das boas notas e considerava esse processo uma condição elementar para o meu sucesso futuro, pois era assim que a escola nos mostrava o “caminho certo”. Por gostar de esportes, conseguia manter uma relação amistosa e um tanto saudável com uns poucos colegas, mas não deixava de vivenciar atividades que a sociedade entendia como “femininas”, como desfiles e eventos de danças, oficinas de arte, entre outras, pois tinha um contato muito maior com as colegas de turma.

Passado os anos, em 2017, iniciei um curso de especialização em Docência do Ensino Superior, onde esse contexto que me despertou mais fortemente às temáticas de gênero e sexualidades – tive algumas decepções na graduação em Psicologia, principalmente no que tange à inserção das temáticas de gênero, sexualidade e raça, uma vez que a ausência de teorizações no eixo formativo perpassaram toda a matriz curricular. Dessa forma, foi nesse curso de especialização que os debates sobre tais temáticas tomaram força e me impulsionaram ao interesse pela pesquisa. Nesse ambiente, professores/as universitários/as, coordenadores/as pedagógicos/as, psicólogos/as, administradores/as, profissionais de licenciaturas diversas, debatiam curiosamente sobre os desafios impostos ao lidarem com identidades de gênero e sexuais dissidentes em sala de aula. Entretanto, toda vez que tais questões eram discutidas, percebia uma dificuldade/resistência das pessoas que já estavam atuando nas instituições de ensino. Frequentemente, questionava para os/as colegas da turma como os/as alunos/as se sentiam, se eles/as tinham algum espaço de escuta e acolhimento, contudo, as respostas vinham atravessadas de um incômodo pelo não saber, além de discursos, algumas vezes, agressivos, que apontavam a responsabilidade dessas questões para os familiares, ou seja, que os pais ou o núcleo familiar eram os únicos responsáveis para tratar dessas temáticas. Além disso, essas narrativas vinham acompanhadas de apagamentos sobre as inúmeras possibilidades de ser LGBT na instituição escolar, por desconsiderarem as intersecções de gênero, sexualidades e masculinidades, por exemplo. A partir dessa realidade, me deparei com as seguintes reflexões: as experiências produzidas por jovens negros e/ou

LGBT, nos espaços de Educação Formal, são iguais as dos/as jovens brancos/as? E no Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, tais experiências escolares e modos de sociabilidade juvenis funcionam de maneira universal? Aqui, utilizo da perspectiva comparativa por considerar que a sociedade brasileira é estruturada por um sistema racial que estabelece condições desiguais entre negros/as e brancos/as, favorecendo um grupo a manutenção de privilégios socioeconômicos (ALMEIDA, 2019). Portanto, compreender o contexto histórico e as dinâmicas deste território, local em que comporta a comunidade e a escola que também realizei os estudos durante a minha juventude, é uma decisão também política.

Acredito que as experiências escolares observadas nesta pesquisa, através das narrativas e vivências juvenis, nos abastecem de informações como também desconstruções. É desse lugar de pesquisador e corpo constituído com os mesmos marcadores sociais que anuncio esses corpos suburbanos como uma cultura das encruzilhadas, uma cultura de fluxos contínuos, mas que não seguem uma mesma direção. A partir das contribuições epistemológicas de Leda Maria Martins (1997, p. 28), penso esta encruzilhada como um ebó¹ conceitual que nos oferece “a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e dialogam, nem sempre amistosamente, registros, concepções e sistemas simbólicos diferenciados e diversos”. Portanto, as encruzilhadas epistemológicas de uma pesquisa revelam etapas indispensáveis à formação do/a sujeito/a pesquisador/a, e os desafios vividos diariamente no contexto da produção de uma dissertação podem ser entendidos como um fio condutor que anunciava avanços e entraves durante o caminhar. Esse processo itinerante – e porque não alucinante! – de compreender o mundo de outros/as sujeitos/as desloca as convicções e as verdades supostas, anunciando um fazer científico diverso, ancorado pela produção de conhecimentos situados. Durante essa pesquisa, o leitor se debruçará diante de algumas palavras/conceitos em Iorubá e isso se deve ao lugar em que parto e que vivencio o mundo. Enquanto filho de santo, pessoa iniciada para o Candomblé, religião brasileira de matriz africana, adoto uma Epistemologia de Terreiro para compor essas encruzilhadas (os conceitos/palavras escritas terão suas definições colocadas nas notas de rodapé para facilitar o entendimento). Sendo assim, experiências são (re)construídas, (re)criadas e (re)significadas para possibilitar, nessa

¹ No Candomblé, os ebós são oferendas para os Orixás, para *eguns*, para os *odús* com diversas finalidades: organizar, repor ou trocar energias (RABELO, 2013). Nesta pesquisa, utilizo o conceito de ebó como um ato de ofertar, oferecer, no sentido de contribuição epistemológica, como um ritual que revela perspectivas para pensarmos as encruzilhadas desses estudos.

relação entre o pesquisador/a e o contexto, que as narrativas tenham o seu próprio protagonismo.

Neste processo de apreensão do campo, acredito na interseccionalidade (AKOTIRENE, 2018; CRENSHAW, 2002) como uma ferramenta metodológica e sensibilidade analítica para descortinar as opressões estruturais, potencializando debates que incluam também essas singularidades juvenis suburbanas. Para Kimberle Crenshaw (2002),

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Os contornos produzidos pelas lentes da interseccionalidade tem me possibilitado capturar, metodologicamente, algumas dinâmicas discriminatórias nas experiências escolares juvenis. Articular gênero, sexualidades, territorialidade e masculinidades negras nos convoca a empreender uma caça epistemológica que revele as filigranas do cotidiano de jovens estudantes do Subúrbio Ferroviário de Salvador, suas negociações afetivo-sexuais como também as estratégias utilizadas no enfrentamento da LGBTfobia, racismo e sexismos. O lugar da experiência nos abastece de uma infinidade de situações, onde os/as sujeitos/as tentam vivenciar os seus corpos de maneira indiossocrática, cada um/a com suas dores e projetos de felicidade, pois, como aponta Carla Akotirente (2018, p. 92), “a interseccionalidade descarta análises aritméticas ou competitivas sobre quem sofreu primeiro; não aposta a vulnerabilidade maior para os negros ou quer apreciar de longe as opressões alheias”.

Pensar o processo de formação humana desses/as estudantes a partir de temáticas que vão para além de aspectos quantitativos passou a nortear o meu desejo de pesquisa. Os debates sobre gênero e sexualidades despertavam as minhas memórias, fazendo emergir as vivências que tive como discente de uma especialização em docência do ensino superior, onde em nenhum momento pude me lembrar de alguma atividade ou debate sobre tais questões. Além disso, a minha trajetória enquanto aluno foi clandestina justamente porque eu “vivi no armário, ou seja, naquele momento da minha vida não revelei a minha identidade sexual. Dessa forma, passei a me questionar sobre essas diversas possibilidades de ser homem, como o sexo biológico inscrevia, compulsoriamente, padrões de identidade que estavam relacionados as expectativas sociais sobre os sujeitos e quais sistemas ideológicos estruturariam o olhar sobre a produção dos corpos no ambiente escolar, já que “[...] nenhum

indivíduo existe sem relações sociais, isto desde que se nasce. Portanto, sempre que estamos referindo-nos ao sexo, já estamos agindo de acordo com o gênero associado ao sexo daquele indivíduo com o qual estamos interagindo” (GROSSI, 1998, p. 5).

Como argumentarei ao longo dessa dissertação, questões de territorialidade produzem experiências distintas entre jovens estudantes negros/as e LGBT's do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, que lidam com seus corpos e afetividades através de perspectivas insurgentes nos espaços comunitários. Segundo Sandra Harding (1998), esse lócus epistemológico e situado que considere as narrativas desses/as jovens a partir de suas comunidades, fundará uma nova forma de fazer ciência ao reconhecer as minorias políticas como espaços de produção do conhecimento, fissurando a hegemonia de uma ciência pautada nos marcadores do androcentrismo, da branquitude, da cisheterossexualidade e de classe. Assim, compreender a realidade com a qual me deparei para construir essa pesquisa não encerra, em nenhuma hipótese, todas as possibilidades de existência dos corpos no que tange ao gênero, territorialidade, sexualidade e masculinidades negras. Esse olhar e essa escuta presentes nestas incursões etnográficas é um ponto de vista, é mais uma possibilidade de observar o campo estudado e como as minhas interações com a comunidade escolar e os/as participantes dessa pesquisa produzem um novo olhar que não se pretende universal (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000). Assim, o exercício interdisciplinar desse estudo acredita que o Feminismo Negro, Estudos *Queer*, Teorias Pós-Críticas da Educação e os Estudos das Masculinidades podem contribuir para pensar as categorias de Gênero, Sexualidades e Masculinidades Negras. Tais contribuições estarão presentes no decorrer dessa dissertação, entretanto, penso que apontar suas relevâncias nesse momento seja importante para que possamos entender um pouco dessas articulações. Por se tratar de estudantes negros e/ou LGBT do Subúrbio Ferroviário de Salvador, o Feminismo Negro (AKOTIRENE, 2018; BAIROS, 1995; COMBAHEE RIVER COLLECTIVE, 1981; GARCIA, 2006, CRENSHAW, 2002; HOOKS, 2017) oferece uma matriz analítica que considere a importância de conceber os estudos raciais como construções teórico-metodológicas relevantes no que tange as dinâmicas das pessoas negras frente os sistemas neocoloniais de dominação. Além disso, os debates sobre a categoria gênero e suas contribuições políticas nas análises das relações de poder instauradas pelas hierarquias dos papéis sociais do masculino e feminino, como também suas limitações epistemológicas irão compor as encruzilhadas desses estudos. Os eixos arriados pelos Estudos *Queer* e as Teorias Pós Críticas da Educação (BUTLER, 2017; BENTO, 2011, 2016, 2017; DAYRELL, 1996; LARROSA, 2018; LOURO, 1999, 2016, 2018; MACEDO, 2011, MISKOLCI, 2017; SILVA, 2009; SILVA, 1999; SIMAKAWA, 2015) nos proporcionam

compreender as vozes dos corpos inconformes ao sistema cisheteronormativo, que correspondem as trajetórias de sobrevivência utilizadas. Aqui, jovens estudantes que manejam os seus corpos de maneira a fissurarem as ideologias cisnormativas são expostos constantemente aos padrões de violência e enquadramento em nome desses “ideais curriculares civilizatórios”, onde tais contribuições teóricas nos darão novas perspectivas para elaborarmos reflexões das identidades que, por suas existências contra-hegemônicas, resistem às fronteiras sociais estabelecidas. Dessa maneira, as teorias que se debruçam sobre Masculinidades (ARAÚJO, 2019; BIBIANO, 2020; CONNELL, 2005, 2013; DUQUE, MEDRADO & LYRA, 2008; SILVA JÚNIOR, 2019; NASCIMENTO, 2018; NOLASCO, 1993; OLIVEIRA, 2018; PINHO, 2018; PINHO & SOUZ, 2019; ROCHA, 2019) irão compor as encruzilhadas estruturais dessa pesquisa, buscando compreender como esses jovens negociam suas afetividades nos corredores escolares, trazendo para o centro dessas reflexões questões relacionadas ao seu pertencimento racial, de sexualidade, gênero e religiosidade. Evidentemente, outros lócus epistemológicos também fazem parte desses estudos e que são tão importantes quanto os ebós supracitados, onde não se pretende encerrar esse xirê² analítico. A imersão nas Epistemologias Feministas, a formação em Psicologia e o contato com a Antropologia (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000; GROSSI, 1998; JOCA, 2016; MALINOWSKI, 1978; MATTA, 1978) tem constituído uma espécie de “oferenda analítica”, uma produção teórica ofertada a partir desse lugar de pesquisador em contexto etnográfico, que a feminista Carla Akotirene (2018) define como um presente teórico feito a partir de corpos negros, para a construção de investigações científicas.

A presente dissertação tem por objetivo *compreender alguns entrelaçamentos de gênero, sexualidades e masculinidades negras na experiência escolar de estudantes do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA*. Para isso, realizei uma etnografia em uma escola pública de ensino desta comunidade, que abrange uma atuação Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. Concentrei a pesquisa na observação de jovens estudantes do Ensino Médio, do turno matutino, uma vez que a escola não apresentava essa modalidade de

² O ritual do Xirê se inicia com o rufar dos tambores em uma percussão chamada Ahamunha, toque de entrada e que simboliza a saudação à casa e aos presentes, em seguida, e com uma roda já definida e organizada hierarquicamente (dos mais velhos para os mais novos), inicia-se o canto para o Orixá Ogun, senhor dos caminhos e de sua abertura. Na sequência são cantadas e dançadas cantigas de todos os quinze principais Orixás cultuados no Brasil (ALVES, 2017, p. 21). Utilizo esse conceito por trazer uma ideia de espiral, um movimento circular que não necessariamente produz as mesmas experiências. Pensar o xirê analítico é essa proposta de “entrar na roda”, discutir, debater, problematizar e refletizar o lugar como essas categorias estão circulando nesta pesquisa.

ensino no turno vespertino – por questões logísticas e de segurança, não abrangiu essa pesquisa para os/as estudantes do turno noturno. O trabalho foi estruturado em três capítulos, cujo primeiro tem como eixos discursivos: entender um pouco da história do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, sua localização geográfica, sociológica e política, descrevendo o perfil da escola pesquisada. Além disso, teorizarei sobre a escolha da etnografia enquanto “oferta metodológica” que, por me proporcionar uma relação direta com o campo, estruturou o meu olhar metodológico e, por último, a apresentação dos/as jovens participantes da pesquisa. O segundo capítulo tem o objetivo de analisar os debates sobre gênero, sexualidades e o racismo a partir das trajetórias escolares desses jovens, articulando-os com o material colhido durante a observação participante e as entrevistas. Tal capítulo vai discutir como as questões de diversidade e diferença são percebidas na escola estudada, trazendo também os discursos utilizados pela instituição a partir das percepções de funcionários/as e gestores/as. No capítulo terceiro, farei um reflexo teórico acerca dos estudos sobre masculinidades, realizando uma breve revisão de literatura, passando pelo conceito de masculinidade hegemônica até os seus atravessamentos no Brasil, em que também discutirei as masculinidades negras através das narrativas dos jovens participantes da pesquisa, nas suas experiências e estratégias afetivo-sexuais.

Acredito que esta dissertação pode trazer algumas contribuições para as temáticas de gênero, sexualidades e masculinidades negras por algumas questões. Primeiro, pelo seu caráter social e político, uma vez que “a maioria dos trabalhos que discutem relações étnico-raciais ignora a diversidade de gênero e de orientações sexuais, naturalizando a ideia de que a população negra do país é composta especificamente por pessoas cisgêneras heterossexuais” (GOMES, 2018, p. 142); segundo, há uma escassez de pesquisas que discutem temáticas de gênero, sexualidades e masculinidades negras na experiência escolar de jovens no Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, uma região popular majoritariamente negra; terceiro, alguns estudos sobre sexualidades, gênero e educação estão voltados mais para a percepção de professores/as, atentando os seus objetivos para o processo formativo docente, produzindo certa cegueira para a maneira como os/as estudantes lidam com tais temáticas e; quarto, é preciso fazer um movimento de compreender essas dinâmicas relacionais nas camadas populares da cidade, visibilizando as narrativas de pessoas negras e suas potências, deslocando politicamente o corpo negro enquanto objeto de estudo (HOOKS, 2017) para

sujeitos e sujeitas de suas próprias agências e protagonismos³. Portanto, a partir de minhas posições de sujeito, fazer esse movimento acadêmico de volta à escola em que vivi a experiência de estudante durante tanto tempo pode encorajar outros/as pesquisadores a reconhecer, em uma perspectiva política, a importância de fazer ciência em seus locais de origem.

³ O lugar em que os protagonismos das pessoas negras deve ser considerado como possibilidade de agência, de autonomia. Tal conceito foi uma reconstrução que fiz como estratégia política de trazer as experiências das pessoas negras para o centro dessas reflexões. Acredito que, neste território e comunidade escolar, onde mais de 80% da população é negra, os protagonismos são construídos a partir dos corpos pretos. Reelaboro este conceito com o objetivo de fazer um resgate político e ruptura do silêncio imposto pelos tentáculos modernos do racismo estrutural.

2 ENTRE MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E ORÍ-ENTAÇÕES⁴: ETNOGRAFIA, TERRITORIALIDADE E EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE ESTUDANTES DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR

Bairro de São João do Cabrito/Plataforma. São 9h10min. Em um dia ensolarado, quente, desembarquei no ponto de ônibus da Variante. É assim que chamamos o primeiro ponto que dá início à Rua dos Ferroviários: rua longa, larga, que corta todo o bairro suburbano. A primeira sensação que tive ao retornar naquele lugar era de que tudo parecia ser tão recente, tão íntimo a mim, mesmo passado oito anos que já não morava naquela comunidade. Encontrei com pessoas conhecidas no caminho à escola, cumprimentei-as, conversamos um pouco sobre as nossas vidas, rimos e isso anunciava que algumas dinâmicas relacionais entre pessoas suburbanas eram características daquele território. Sinto que, por mais que mudemos para outras regiões da cidade, ao voltarmos para aquela comunidade de Salvador/BA, existe um pertencimento afetivo que se mantém entre os/as moradores/as daquele lugar, a despeito dos trânsitos migratórios. (Diário de Campo, 31 de janeiro de 2019).

As memórias instigaram a construção epistemológica dessa pesquisa. Escolher a escola em que estudei quase toda a minha vida para tecer esta etnografia significa que tenho sido movido pelas histórias que vivi, pelas alegrias que compartilhei naquele espaço, como também dos interditos e da dialética da clandestinidade, experiência essa que, do ponto de vista simbólico, eu não podia dar voz ao meu desejo livremente. Esse lugar-território me convidava para um retorno com o objetivo de saber como estavam àqueles corredores depois de 15 anos distante e sem contato algum. Esse movimento de volta não seria possível se não houvesse afetividade nessas andanças, cada lembrança dos/as professores/as, dos/as colegas, das polêmicas em que me envolvi, assim como o lugar dos estudos que construí para não ser questionado quanto à sexualidade. Porque tinha dor, medo, angústia ao ser colocado na zona de abjeção, de ter a minha masculinidade exposta pelos discursos que insistiam em marginalizá-la. Foi sobre essa condição de jovem vulnerável, de estudante com “afetividades desviantes”, que transformei as lembranças em perspectiva política para rabiscar essas linhas e resignificando as Orí-entações que me fizeram voltar. Agora, do lugar de pesquisador, inicio esta travessia para compreender esse território a partir das narrativas de jovens estudantes e

⁴ Tomo de empréstimo esse ebo conceitual arriado pela teórica e feminista negra Carla Akotirene (2018), que compreende tal conceito como uma estratégia de orientação guiada por Orí que, no idioma Yorubá, significa cabeça. No Candomblé de influência Nagô, Orí é a divindade cabeça que nos norteia diante do mundo. Portanto, Orí-entação é uma possibilidade discursiva de compreender essas perspectivas a partir de um lugar, de uma epistemologia de terreiro.

seus trânsitos escolares relacionados às temáticas de gênero, sexualidades e masculinidades negras.

O presente capítulo tem por objetivo lançar um olhar etnográfico sobre as questões de territorialidade, o contexto da pesquisa, a sua metodologia e os/as sujeitos/as participantes. Nesse devir ontológico, nada pareceu resistir às dinâmicas do tempo uma vez que estamos em constante movimento. Entre o início e o fim existem processos (também inacabados) que nos revelam a natureza das culturas e das relações cotidianas. Assim como a vida, o conhecimento científico não segue uma lógica unidirecional, ele se transforma, recebe novos contornos e se veste de novas possibilidades com o desafio de enxergar múltiplas realidades sociais. É dessa perspectiva, do lugar de pesquisador e de sujeito com memória viva, que busquei compreender a lógica recursiva do mundo, acreditando que começos e fins dialogam e, por vezes, se entrelaçam para propor novas (re)configurações epistemológicas. Eu, *criança preta, viada e macumbeira*, adolescente com sentimentos e desejos construídos pela dialética da clandestinidade, retorno a esta escola, a esse lugar socialmente “esquecido” que também é o meu lugar, para compreender engrenagens relacionadas às temáticas de gênero, territorialidade, sexualidade e masculinidades negras. Não sabia o que encontraria por lá, contudo, entrei de “peito aberto”, pensando o tempo enquanto instrumento espiralar e com o desejo etnográfico de passar à porta despido.

2.1 O SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR: ENTRE LUGARES E NÃO LUGARES

Almerson: *Então você quer ir pra São Paulo, mas você gosta muito de onde você mora.*

Obatalá⁵: *Sim, gosto muito e se futuramente eu me der bem, eu quero manter minha casa aqui.*

Almerson: *Quando você pensa no Subúrbio, qual imagem vem a sua cabeça?*

Obatalá: *Pessoas periféricas felizes, porque eu vejo pessoas aqui, passando dificuldades e mesmo assim sempre tem festa, é uma coisa até estranha [pôs-se a pensar por instantes]... e boa também!*

Almerson: *Você tem algum tipo de vergonha ou receio em dizer para as pessoas que mora no Subúrbio?*

Obatalá: *Já tive, mas hoje em dia eu digo, não minto onde eu moro.*

⁵ Nesta pesquisa, usarei nomes de divindades da religião de matriz africana, o Candomblé, como pseudônimos dos meus/minhas interlocutores/as de pesquisa a fim de manter o sigilo das suas identidades e cumprir com os acordos éticos estabelecidos para realização destes estudos. Importante salientar que os nomes escolhidos para cada participante da pesquisa não obedeceram a quaisquer critérios correspondentes aos arquétipos dessas divindades mitológicas. Nesse caso, as escolhas aconteceram aleatoriamente.

Almerson: *Então em algum momento você teve receio ou vergonha em falar?*

Obatalá: *Não mentia, mas eu ficava com receio de falar, até evitava se a pessoa me perguntasse; eu não falava onde eu morava. (18 anos, entrevista de 04 de novembro de 2019).*

Figura 1 – Vista do subúrbio de Salvador, a partir do bairro de Plataforma



Fonte: G1 Globo (2015)

O Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA sinaliza um tipo de urbanização que se produz a partir de um “padrão periférico”, caracterizando-se por uma precariedade na infraestrutura e pela deficiência de serviços públicos, como transporte, saneamento básico, segurança, saúde e educação. Essa região se tornou uma das áreas mais carentes da cidade, concentrando uma população pobre e marcada pelos atravessamentos estruturais, além dos altos índices de violência. E nesse território nasci. Aprendendo as dinâmicas das encruzilhadas diárias e de viver sob a lógica de uma conjuntura social vulnerável, meus pais me apontavam para a existência de um perigo eminente, impondo regras de horários que estivesse em casa, exigindo um olhar sempre desconfiado por todos os lugares em que transitava, além de reproduzirem uma percepção pessimista e desacreditada sobre a comunidade – inclusive de mim, que fazia parte dessa multidão esquecida. A fala acima de Obatalá (18 anos) revela que o processo de pertencimento ao Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, entre os/as jovens, acontece em meio a diversas identificações provocadas pelas narrativas que estereotipam esse território, definindo-o como espaço de produção da criminalidade urbana e inexorável

vulnerabilidade social. Enxergar outras possibilidades de vida que não sejam os estigmas construídos pela ideologia colonial, em paralelo com o fenômeno da necropolítica, cunhado por Achille Mbembe (2018, p. 5) ao revelar “que a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer”, é um desafio um tanto doloroso para os/as jovens participantes dessa pesquisa, configurando uma encruzilhada geoespacial e geoafetiva (JOCA, 2016) onde os trânsitos e experimentações de pertencimento se coadunam com questões de territorialidade.

De acordo com o relatório da Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia – CONDER (2016), o Subúrbio de Salvador é constituído por 15 bairros e possui uma área de 52,86 km². Em 2010, ano da realização do último censo, a população da região suburbana já chegava a 283.415 habitantes, sendo o bairro de Paripe o mais populoso com 55.039; cerca de 47,79% da população era composta pelo sexo masculino e 52,21% do sexo feminino.

Figura 2 - Composição e localização do Subúrbio/Ilhas do município de Salvador



Fonte: CONDER (2016)

Outra informação importante no que tange o aspecto de distribuição da população são os dados referentes à cor/raça. Segundo a CONDER (2016), em 2010 essa estratificação correspondia a 11,5% de brancos/as, 30,77% de pretos/as, 1,78% de amarelos/as, 55,67% de

pardos/as e 0,25% de indígenas, tendo a Ilha de Maré⁶ como o bairro de maior concentração de negros/as, com 92,99%. Assim, se fizermos uma breve análise dos dados até então mencionados, a partir de uma perspectiva sociológica, quase 90% da população do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA é negra. Isso reflete também no contexto desta pesquisa, onde grande parte dos/as estudantes do colégio pesquisado, que será apresentado adiante, é negra, revelando a emergência de um olhar interseccional para pensar as tessituras teórico-metodológicas desse estudo.

Figura 3 – Antiga fábrica de tecidos São Braz, em Plataforma



Fonte: Jornal A Tarde (2021)

Historicamente, o surgimento do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA está relacionado com a expansão econômica e de industrialização no século XIX, protagonizada pela implantação do sistema ferroviário, ligando o bairro de Paripe à Calçada. Foi construído com a finalidade de atender uma grande demanda de moradores/as pobres que não tinham condições estruturais e econômicas de viverem no centro da cidade. Segundo Gladys Santos Pimentel (1999), o nome Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA surgiu pela implantação dos dois principais meios de transporte que caracterizaram o grande aumento populacional nesse espaço: a estrada de ferro, no início do século XX, e a rodovia Afrânio Peixoto, construída na

⁶ No Painel de Informações e Dados Socioeconômicos por Bairros e Prefeituras-Bairro do Município de Salvador, publicado no ano de 2016, pela Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia – CONDER, o Subúrbio Ferroviário e algumas ilhas da região – Ilha de Bom Jesus dos Passos, Ilha dos Frades e Ilha de Maré – fazem parte do mesmo eixo territorial.

década de 1970. É interessante pensar, a partir dessa contextualização, que os atravessamentos da colonização incidiram violentamente na construção da memória de uma comunidade. O falta de interesse pela história e o não saber dos/as estudantes em relação ao Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA fazem parte de um processo educacional segregador, racista e etnocêntrico. Somos um grupo racial com inúmeros apagamentos e essa dificuldade em construir sentimentos de pertencimento ocorre de geração para geração, sendo assim, torna-se difícil realizar travessias sem os rasgos dos ventos do Norte⁷.

Almerson: *Quando você pensa no Subúrbio, qual imagem vem à sua cabeça?*

Exú: *Bem favela.*

Almerson: *Por quê?*

Exú: *As casas sem reboco, de telha, uma em cima da outra, cheio de barranco [expressão de angústia]*

Almerson: *E o que você acha disso?*

Exú: *Eu acho que a estrutura é muito mal trabalhada, bem ruim...*

Almerson: *Então quando você pensa no Subúrbio, vem em sua mente uma imagem de favela, aquelas construções urbanas desordenadas, sobrepostas as outras, uma estrutura muito deficitária.*

Exú: *Sim, como teve essa chuva de terça-feira, entrou água em casas, levaram móveis, alagou ruas com a água batendo na cintura! Aí revela essa estrutura deficiente. (16 anos, entrevista de 06 de novembro de 2019).*

A importância do Subúrbio Ferroviário no processo histórico da cidade de Salvador é inquestionável. Neste local, diversos eventos compuseram uma encruzilhada de narrativas e experiências responsáveis pelo seu delineamento estrutural e sociológico, uma vez que o surgimento dos bairros constituintes aconteceu pelos atravessamentos históricos de uma usurpação lusitana. Em seu livro “*Acervo da Lage: Memória estética e artística do Subúrbio Ferroviário de Salvador, Bahia*”, José Eduardo Santos (2014) nos presenteia com histórias tecidas pelas lentes que vão de encontro à invisibilização provocada pelo Estado. A construção de um engenho dedicado aos jesuítas, no século XVI, na região do São João do Cabrito, a importância do Parque São Bartolomeu enquanto espaço de resistência para as comunidades quilombolas da época, além de ter sido o lugar em que aconteceu a guerra da Independência da Bahia; a descoberta de petróleo na comunidade do Lobato, em 1939; a visita dos Padres Antonio Vieira e José de Anchieta; o desembarque das tropas holandesas nas terras suburbanas em 1624, toda essa história só foi possível pela existência dessa região, mesmo que o esquecimento e abandono deem o tom de sua realidade atualmente. Essa

⁷ Utilizo o conceito de “Ventos do Norte” em referência às ideologias de controle colonial provenientes da Europa, que foi responsável pela proliferação de uma estrutura racista e sexista.

percepção que revela o descaso com o Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA aparece nas narrativas dos/as estudantes durante o período em que estive nessa escola. Para Xoroquê (18 anos), o Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA “*tem pouca estrutura, organização e tudo. E é totalmente diferente do que você ir pra orla, ir pra um bairro mais... digamos mais eficiente*”. Para José Eduardo (2010, p. 46), “na periferia existem forças que promovem, e ao mesmo tempo, impedem o desenvolvimento em sua integralidade. Um dos estereótipos recorrentes no senso comum é o de que os jovens da periferia são violentos e envolvidos em trajetórias de criminalidade”. As narrativas construídas sobre os nossos corpos corrompem a potência das nossas trajetórias, como também provocam contradições quando olhamos para o Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA como um contexto complexo, dinâmico, potente, que extrapola a ideia de não-lugar, como uma região esquecida e sem pertencimento histórico, como um local violento, abjeto e marginal, deslocando esse olhar para a ordem do vivido.

A maioria das pessoas tem uma visão errada do lado de cá, só pensam em violência, mas aqui tem tantas coisas boas, tem cultura, tem lugares ótimos e as pessoas não vêem isso. Elas só veem como um lugar violento, as pessoas deveriam valorizar mais isso e eu amo o lugar que eu moro, todo mundo me trata bem, tudo que eu gosto tem aqui, arte, música, beleza, dança, tem tudo aqui, é muito bom! (Orumilá, 17 anos, entrevista de 04 de Novembro de 2019).

Para Antônia dos Santos Garcia (2006), militante do movimento de bairros e uma das fundadoras da Associação de Moradores de Plataforma, bairro do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, as discussões sobre identidades se agigantam quando consideramos a territorialidade como uma ferramenta crítica e política para pensar os deslocamentos culturais de uma comunidade. Nesse aspecto, compreendo a necessidade de visibilizar as vozes desses corpos, que sofrem os atravessamentos estruturais, percebendo a territorialidade como uma categoria importante assim como a sexualidade, a raça, a masculinidade, o gênero, a geração, entre outras.

A territorialidade, no singular, remeteria a algo extremamente abstrato: aquilo que faz de qualquer território um território, isto é, de acordo com relações de poder espacialmente delimitadas, e operando um substrato referencial. As territorialidades, no plural, significam os tipos gerais em que podem ser classificados os territórios conforme suas propriedades, dinâmica etc. (GARCIA, 2006, p. 183).

Pensar essa territorialidade é um convite a dialogar com diversas epistemologias, promovendo um debate pertinente acerca da necessidade de pensarmos que “homens e mulheres percebem e usam a cidade de maneira diferente” (GARCIA, 2006, p. 31). Assim, para além das narrativas, é enxergar que cada lugar opera com peculiaridades distintas,

trazendo para o *xirê* uma dança interseccional que movimenta diversas categorias de análise. Compreender a percepção de jovens estudantes suburbanos/as sobre gênero, sexualidade e masculinidades negras no contexto da experiência escolar significa, primeiramente, descortinar narrativas que se fazem hegemônicas sobre tal realidade. É preciso trazer para o debate um subúrbio que exista para além dos homicídios e das limitações estruturais, reconstruindo um *xirê* analítico que abarque o seu potencial social, artístico e histórico.

Figura 4 – Trecho da avenida Afrânio Peixoto, em Salvador/BA



Fonte: Jornal A Tarde (2019)

As mudanças ocorridas no século XXI impulsionaram, economicamente, que o território do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA deixasse de ser um pacato local de veraneio da classe média baiana e se configurasse no que hoje chamamos de Periferia de Salvador (PIMENTEL, 1999), onde esse desdobramento geopolítico ganha contornos ainda mais relevantes quando inicio as minhas incursões na instituição observada. Amiúde, o interesse por essa reflexão é um convite [e por que não um grito?] para compreendermos que a periferia faz parte da história das cidades. É nesta construção, entendendo a territorialidade enquanto elemento analítico importante, que dialogo com os conceitos de lugar e não lugar a partir das discussões de Marc Augé (1992) em que as suas percepções caminham para uma definição de lugar como,

[...] o espaço vivido, do cotidiano, e que carrega consigo a afetividade e a memória. [...] um espaço antropológico e que apresenta características identitárias, relacionais e históricas. Inclui ainda a possibilidade dos

percursos que nele se efetuam, dos discursos que nele se pronunciam e da linguagem que o caracteriza (AUGÉ, 1992, p. 36).

Os atravessamentos da necropolítica atuam desenfreadamente no processo de despolitização do que é estar e viver nesses lugares. A ausência de políticas públicas no âmbito de garantias previstas pela Constituição, articuladas com a reprodução de discursos estereotipados sobre o ser suburbano/a, usurpam as possibilidades dos (preta)gonismos⁸ periféricos. Pensar nessas “(in)visibilidades (des)territorializadas” é mais uma tentativa de compreensão que esse suposto “não lugar” não apaga as dinâmicas afetivas, culturais e políticas de um povo, pois, como discute Marc Augé (1992 p. 38), “as categorias de lugar ou de não lugar não existem em uma forma absoluta, pura”. Portanto, mesmo que estejamos nesta encruzilhada de apagamentos provocados pelo Estado, o não lugar opera como uma tentativa neocolonial de silenciamento das comunidades vulnerabilizadas.

Alegria, emponderação e respeito, porque a gente se valoriza, as pessoas que estão lá na cidade, eles olham pra nós e acham que a gente não é nada, mas a gente se dá o respeito, a gente empodera o que nós somos, temos orgulho do que fazemos e a gente é alegre. Mesmo com todas as dificuldades da vida que tem que ter, somos felizes. (Sultão das Matas⁹, 19 anos, entrevista de 18 de novembro de 2019).

Para além dos aspectos geográficos, enxergo o Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA enquanto território que fissa a ideologia de inferiorização dos corpos negros. Essa suposta memória de descarte e desapego da região suburbana tem invisibilizado uma história ancestral que não foi narrada em nossos livros, desconsiderando a sua relevância para a compreensão dos processos históricos e culturais do Brasil. Assim, o trânsito entre o lugar e não-lugar revela narrativas que provocam rasgos nesses (preta)gonismos e em suas trajetórias, fazendo ecoar um certo desprezo ou percepção de pobreza naturalizada. Lyotarde (1996 *apud* SANTOS, 2010 p. 57) concebe a periferia como “o cinturão em grego, nem campo nem cidade, outro lugar, que não é mencionado no registro das situações”. Dessa maneira, parto da percepção que a visão reducionista sobre esses territórios não considera o pluralismo identitário que os compõe, concebendo uma encruzilhada de (in)visibilidades que provoca certa cegueira para enxergar a complexidade dessas relações. Perceber que cada realidade

⁸ Acredito que, neste território e comunidade escolar, onde mais de 80% da população é negra, os protagonismos são construídos a partir dos corpos pretos. Reelaboro este conceito com o objetivo de fazer um resgate político e ruptura do silêncio imposto pelos tentáculos modernos do racismo estrutural.

⁹ Mesmo incorporado já no cotidiano religioso nos Candomblés de nação Ketu, é importante evidenciar que Sultão das Matas é uma divindade que foi incorporada a liturgia a partir do respeito e identificação dos povos africanos aos povos indígenas aqui no Brasil.

social produz dinâmicas particulares é um convite a questionarmos esses apagamentos históricos provocados pelo racismo estrutural. A escassez de pesquisas voltadas para esta região do Subúrbio de Salvador/BA, por exemplo, referente às temáticas de gênero, sexualidade e masculinidades negras também pode ser resultante do equívoco colonial dado a esse espaço como um não-lugar, pois, durante as minhas pesquisas e consultas sobre tais categorias estudadas, não consegui encontrar artigos e produções acadêmicas que dialogassem com essa comunidade.

Figura 5 – Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA



Fonte: Visão Cidade (2014)

Acredito na relevância social desse estudo por nos possibilitar construir outras perspectivas sobre as questões de diversidade de outro lugar, da condição de pesquisador e corpo desse contexto. Para esse território que transita entre o abandono e a (re)existência, é possível vislumbrar o Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA como uma cidade dentro da cidade, pois, como anuncia Antônia Garcia (2010, p. 48), “[...] é possível dizer que quem nela vive tem outra percepção do mundo, que difere, muitas vezes, daquela de quem habita a cidade formal” . Para isso, tais (preta)gonismos, segundo Leda Martins (1997), revelam uma noção para pensar seus corpos marcados enquanto uma instância simbólica, uma encruzilhada em que se processa diversas elaborações discursivas. Aqui, a *performance*, essa instância da linguagem que modela as representações sociais sobre o masculino e o feminino (BUTLER, 2017), demarca um lugar de intersecções e desvios, confluências e alterações, unidade e

pluralidade, que borram as concepções hegemônicas sobre as possibilidades de ser/existir. Portanto, a importância do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA se torna elementar e a sua contribuição para a formação de uma identidade baiana nos rodeia de histórias, atravessamentos, arte e cultura, muito além de um discurso subalterno e de invisibilização. Com isso, não tenho o objetivo de exaurir as tramas históricas de um lugar tão importante para as nossas trajetórias, mas apontar outras narrativas que revelem o contexto da pesquisa e a sua importância social. Dessa maneira, contaminado pela inspiração etnográfica, desloco o olhar para explorar esta realidade que serviu de empiria para pensar as experiências escolares insurgentes.

2.2 E OS PORTÕES SE ABRIRAM: O CONTEXTO DA PESQUISA

Olhei para aquele portão enorme, esverdeado, que não me permitia enxergar o lado de dentro. Perguntei ao porteiro, um homem negro de meia idade, atencioso, como fazia para entrar. Era um misto de sensações, algo nostálgico, um saudosismo, uma memória afetiva misturada com um sentimento de gratidão por lembrar de tantas experiências que vivi naquele espaço. Mesmo que ocupasse outro lugar hoje, de pesquisador, depois de 14 anos, não seria diferente sentir aquele turbilhão de vivências que atravessavam as minhas lembranças naquele instante. (Diário de Campo, 31 de janeiro de 2019).

Diferente dos corredores quase vazios nas primeiras visitas, um novo cenário surge revelando aqueles múltiplos corpos espalhados pela escola. O primeiro portão que dava acesso ao corredor para a entrada principal estava repleto de alunos/as, conversando em grupo ou mesmo sozinhos, mexendo nos seus celulares. (Diário de Campo, 13 de fevereiro de 2019).

Fiquei um tempo observando aqueles letreiros que anunciavam o nome da escola e ainda lembrava com afincos a história de vida do maestro, atuante líder comunitário do bairro, morador do local, falecido em 1977. O nome da escola foi uma homenagem a esse homem que realizou, segundo Magaly Andrade e Francys Alves (2019, p. 153), “[...] diversos trabalhos de assistencialismo aos moradores devido ao prestígio que tinha na política soteropolitana, sendo chamado diversas vezes para candidatar-se a cargos políticos, o que não foi aceito por ele”. A instituição possuía, no momento da pesquisa, um total de 1.808 estudantes. No turno matutino, estavam alocados/as 677 estudantes distribuídos no Ensino Fundamental (8º e 9º ano), que correspondia a 180 estudantes; o Ensino Técnico com o quantitativo de 66 e o Ensino Médio com 240 estudantes no primeiro ano, 80 no segundo e 111 no terceiro. No turno vespertino, comportavam um total de 590 estudantes e é nesse turno que se concentrava quase que por inteiro o Ensino Fundamental – 6º ano com 241 estudantes,

7º ano com 206, 8º ano correspondia a 69 e o 9º com o total de 74. No noturno eram 541 estudantes, mas existiam algumas especificidades: o Ensino Técnico era subdividido por módulos (I, II, III, IV e V, sendo que não existia estudantes matriculados no módulo II) e os mesmos precisavam concluir todos os níveis e apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso. Uma questão importante a salientar era que professores/as que ensinavam na Educação Básica eram os mesmos que davam aulas nesta modalidade – fiquei me questionando se eles possuíam competências técnicas necessárias para lecionar nesta modalidade uma vez que a dinâmica e especificidades pareciam muito distintas nesta modalidade de ensino. Além disso, a escola fornecia a modalidade de Ensino Supletivo chamada de Tempo Formativo (TF) 2 e 3, oferecida para pessoas com mais de 18 anos. No TF 2, que correspondia ao eixo 4 e 5 (7º/8º ano), a instituição escolar possuía 105 estudantes. Já no TF 3, correspondente 6 e 7 (Ensino Médio), era dividido em duas áreas, linguagens e exatas. No eixo 6 (componentes de linguagens), a escola comportava 80 estudantes matriculados/as, e no eixo 7 (componentes de exatas), a instituição possuía 40 estudantes, totalizando 120. Lembrando que para concluir o Ensino Supletivo, os/as estudantes precisavam realizar os créditos dos dois eixos. E por fim, o Ensino Médio regular, que comportava 240 estudantes divididos/as igualmente entre os anos. A partir dessas informações, percebemos que era uma instituição grande e que comportava pessoas do bairro onde situava a escola como também de bairros adjacentes.

A primeira mudança que observei na instituição se referia a fachada que dava acesso ao pátio da escola, antes da entrada principal. Na época em que era aluno, existia um grande portão que permitia o fluxo de entrada e saída de veículos e uma guarita onde o porteiro controlava o acesso de estudantes, funcionários e a comunidade. Apesar desse controle, era possível, para quem estava do lado de fora, ver o trânsito de pessoas no pátio interno, assim como a estrutura da escola e o portão principal de acesso. Agora, os primeiros portões que davam acesso ao pátio foram transformados em uma grande muralha, apenas com um pequeno espaço para abri-lo por fora e por dentro, além de uma pequena janela para que o porteiro soubesse quem estava do lado de fora; era uma estrutura parecida com os modelos das penitenciárias de Salvador. Penso que essa suposta transformação se deu com o aumento do índice de violência na região de 20 anos para cá. Para Gey Espinheira (2002), um dos responsáveis pelo Programa de Redução de Danos Sociais nos Bairros do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, no início dos anos 2000, havia um número expressivo de mortes por homicídio cujas vítimas eram, na maioria, jovens entre 16 a 29 anos, negros e mestiços, com baixa escolaridade e integrantes do mercado de trabalho formal. O processo de

“blindagem” das escolas suburbanas passou a acontecer pelos atravessamentos do tráfico e a infiltração desta prática no contexto escolar.

Ao entrar pelo portão principal de acesso à escola, me impressionei com a quantidade de bancos dispostos no corredor principal que ligava quase todas as dependências do térreo, até o seu final, chegando ao refeitório. Nesse trajeto também existia uma pequena praça localizada no meio da escola, uma espécie de jardim, espaço aberto, onde era possível ver o céu, estar sob o sol, um importante espaço de sociabilidade entre os/as alunos/as -- lembrei-me da época em que era estudante e percebia que o espaço sofrera mudanças, mas também uma sensação de que algumas coisas ainda estavam da mesma forma, como o acesso da comunidade à escola.

Durante esse tempo sentado, percebi muitas pessoas do bairro, principalmente mulheres, entrando e saindo de lá. Cheguei a pensar que a maioria fosse funcionária, mas logo percebi que eram amigas de funcionárias, em sua maioria mulheres que estavam tentando organizar alguma pendência de matrícula de seus/suas filhos/as e de familiares, saber se os processos estavam corretos. (Diário de Campo, 31 de janeiro de 2019).

Interessante como o regime patriarcal insiste em moldar, na estrutura familiar, os papéis sociais responsáveis pela educação dos/as filhos/as. É evidente, e não menos importante, que as contribuições do feminismo hegemônico possibilitaram às mulheres a construção de uma tomada de consciência frente às ideologias do patriarcado capitalista e isso potencializou o aparecimento de outros debates posteriores. As discussões teóricas sobre o caráter político do mundo privado impulsionaram a construção de estratégias de enfrentamento frente um sistema que alimentava a sujeição da mulher sob a luz de um contrato da política sexual, fazendo ecoar questionamentos sobre o seu lugar na sociedade (MILLETT, 1975). Por outro lado, Luiza Bairros (1995, p. 459) vai nos dizer que “[...] certos feminismos desconsideram categorias de raça, de classe e de orientação sexual, favorecendo assim discursos e práticas voltados para as percepções e necessidades de mulheres brancas, heterossexuais e de classe média”. Dessa maneira, enquanto as feministas brancas entoaram um coro de libertação sexual e direito ao trabalho, as mulheres negras, na condição de corpos escravizados, já estavam nas ruas há algum tempo, derramando o seu suor e sangue, submetidas aos rasgos da colonialidade. O que pretendo dizer, a partir dessa discussão, é que não podemos escapar aos atravessamentos do patriarcado, mas sim compreender as suas diversas articulações com os sistemas de produção contemporâneos. Dessa forma, ao observar a grande quantidade de mulheres negras entrando naquele espaço em busca de soluções para as questões dos/as jovens, é possível questionar que, para além das dinâmicas territoriais do

Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, as famílias pareciam obedecer, ainda, a essa lógica patriarcal de pensar a educação familiar, mas também anunciava uma dinâmica distinta das famílias suburbanas, compreendendo essa realidade a partir das configurações territoriais: as mulheres negras são os pilares das comunidades negras pobres, seja do ponto de vista espiritual, educacional ou econômico (CARRASCOSA, 2020).

Assim, continuava com as minhas observações, encontrando pessoas que ainda trabalhavam lá desde que tinha sido aluno; o novo se misturava ao velho em um tom poético, quase sutil, que parecia anunciar grandes transformações estruturais, mas que se esbarraram nos espaços que remetiam à cristalização do tempo.

Ao visitar a quadra de esportes, localizada ao fundo da escola, pude ver uma estrutura abandonada, cheia de mato, sem nenhum tipo de zelo. Desde o caminho que fiz até lá, mato e lixo por todos os lados. A quadra estava tomada por água de esgoto, tabelas de basquete quebradas, sem tinta e alambrados de segurança. (Diário de Campo, 31 de janeiro de 2020).

Nesse aspecto, penso que durante todo esse tempo o cuidado para com esse tipo de patrimônio parecia não ter mudado e isso me convocava a uma reflexão: como os/as estudantes construía(m) os seus repertórios de aprendizagem, sua relação com o corpo se um dos espaços que, supostamente, permitia o exercício da sociabilidade, há muito tempo, não funcionava? Com relação às salas de aula, muitas diferenças: umas estavam totalmente depredadas, com cadeiras quebradas, quadros danificados e pisos muito sujos; outras apresentavam mais estrutura, com televisão, ventilador, quadros conservados e poucas cadeiras quebradas. Não existia uma padronização, entretanto, as salas do térreo sofriam com maior índice de sucateamento, sendo as salas do primeiro e segundo andares mais conservadas – lembrando que as séries iniciais (6º e 7ª) ficavam no térreo. Sobre os espaços de lazer, além da quadra e da pracinha no centro da escola, existia outro espaço, na parte superior, próximo ao refeitório, que apresentava mais bancos e duas mesas em formato de tabuleiro de xadrez. Parecia que esse último espaço não era utilizado para jogos de tabuleiro, ficando restrito às “*resenhas*”¹⁰ entre os/as estudantes, diálogos informais permeados por todas as temáticas possíveis que extrapolavam os parâmetros curriculares dos “bons costumes”, pairando quase que frequentemente por questões de afetividade, sexualidade, estética e trabalho.

Outra questão que me chamou muito atenção foi a maneira como os banheiros estavam dispostos. A escola, pelo que observei, tinha quatro

¹⁰ É uma gíria muito utilizada por jovens em Salvador/BA, que significa “conversa”, “bate-papo”.

banheiros, dois masculinos e dois femininos. Dois estavam no segundo andar, mas não eram utilizados devido às condições em que se encontravam, além de cadeados e correntes em ambos. Os banheiros do térreo, únicos utilizados, apresentavam questões peculiares. Primeiramente, eles ficavam um do lado do outro; o banheiro feminino era composto de azulejos branco e rosa, três mictórios e uma pia com espelho. Na porta, existia uma placa dizendo “banheiro feminino”, entretanto, o que me ressaltou os olhos foram as mensagens nesta placa: “*meu cu*”, “*BDM (uma facção chamada Bonde dos Macacos)*”, desenhos de corações e o nome de várias meninas com os seus respectivos telefones, anunciando “*me chama...*”. A placa estava tomada por contatos telefônicos. O “banheiro masculino” obedecia a mesma composição que o banheiro feminino, com mudança na cor: mesclava-se o branco com o azul; na placa, não havia contato telefônico sequer, contudo comportavam mensagens do tipo “*mano, chupa pica novinha*”, “*macaco*”, “*foda*”. Com relação ao estado de conservação, os dois espaços apresentavam danos, principalmente nas portas dos mictórios. (Diário de Campo, 31 de janeiro de 2019).

Mesmo que a escola fosse um espaço de suposta construção acerca das narrativas da identidade e diferença, os dispositivos hegemônicos de gênero alimentavam a imposição das normas e como os/as sujeitos/as deveriam vivenciar os seus corpos, revelando um paradoxo ou até mesmo engrenagens nada arbitrárias sobre a construção das masculinidades e feminilidades. Pode parecer desnecessário observar a cor dos banheiros, mas a forma como as relações sociais são construídas revelam os atravessamentos das tecnologias discursivas sobre os modos de subjetivação e, conseqüentemente, a lógica como a experiência se engendra. Michel Foucault, em seu livro *A História da Sexualidade (2019)*, faz um debate sobre o *Eu Vitoriano*, discutindo como os discursos sobre a sexualidade sofreram uma repressão na ordem da linguagem. Aqui, ao observar a reprodução das normas de gênero a partir de cores que sinalizavam o que meninos e meninas deveriam ser, a linguagem construída sobre as placas de sinalização dos banheiros atuavam como uma espécie de repressão discursiva. Ora, se as cores estavam ali para anunciar um dispositivo de gênero e como este corpo deveria se comportar, as palavras escritas sobre a porta traziam, contudo, uma suposta impossibilidade no processo da repressão, evidenciando que ali, na escola, espaço de produção do conhecimento e formação do que “deve ser civilizado”, as redes de sociabilidade entre os/as estudantes anunciavam experiências que estavam nas filigranas do cotidiano, extrapolando as inúmeras possibilidades impostas pelas narrativas de gênero e sexuais hegemônicas.

O modelo hegemônico posto para uma parcela pequena da sociedade, aqui entendido como heterossexual, branco, católico-cristão e masculino, estabelece as relações do/a sujeito/a com o mundo, a forma como este/a deve se comportar e como os seus papéis sociais devem ser exercidos. O contexto escolar, visto como um espaço de formação pedagógica e social assume uma relevância para a compreensão das identidades de gênero, das sexualidades e o lugar do processo formativo do/a aluno/a nesse contexto. Na escola, as

peças são ensinadas, disciplinadas, medidas, avaliadas, examinadas, aprovadas, categorizadas, coagidas, consentidas, desenvolvidas e, acima de tudo, civilizadas, e o corpo, nos espaços educacionais, é sinônimo de perícia e constante punição daquilo que não está na concepção do “civilizado” (PASSOS, 2019, p. 30).

Assim, tal instituição se revelava como um contexto que buscava oferecer espaços de interação em sua dependência, sendo possível encontrar, a partir das observações, uma escola que tentou ressignificar os processos de sociabilidades em relação há 15 anos, quando estive na condição de estudante. Por outro lado, o contexto também anunciava deficiências estruturais e falta de investimento em maiores espaços de sociabilidade para os/as alunos/as – algumas salas em condições ruins, quadra poliesportiva abandonada, sala multimídia inacabada, por exemplo. E mesmo que tais condições corroborassem para certo “desinteresse” dos estudantes pela escola, as experiências juvenis pareciam superar essas mazelas, construindo repertórios simbólicos e comportamentais que se (re)configuravam constantemente para dar sentido às suas percepções e processos de subjetivação.

Almerson: *Como você vê essa escola?*

Xoroquê: *Eu vejo como um colégio que diante de todos os seus problemas é uma escola que consegue sustentar... Não consegue resolver todos os problemas da escola, mas tem um contato com os alunos desde os funcionários até o diretor, um contato muito família, muito aberto. Claro que pra alguns alunos, porque são muitos, por exemplo... Eu estou relacionando isso que pra mim é algo muito mais família, não pelo período que eu tenho aqui no colégio, porque tem gente que está aqui há mais de 5 anos e não teve esse contato, assim, pela falta de interesse, enfim, acha que escola é só escola pra estudar; eu não vejo a escola assim.*

Almerson: *A escola pra você é o quê?*

Xoroquê: *Pra mim é uma segunda casa, de verdade, é uma outra família que me acolhe*

Almerson: *Então você não vem só pra estudar...*

Xoroquê: *Velho... Tem dia que eu chego aqui, de verdade... Eu não sou o melhor aluno da turma, mas também não sou o pior, mas tem dias que eu chego e falo assim “hoje eu vou estudar, estou precisando estudar”, “professor não estou entendendo isso aqui”, e a professora também não vejo só como professora, aí eu converso, gasto, brinco e vou tentando entender. E tem dias que eu chego triste por alguma coisa e digo “vou conversar com Iemanjá (vice-diretora do turno matutino)” aí eu venho e converso com ela, vou pra cantina e fico conversando com as tias.*

Almerson: *Ou seja, pra você a escola é um ambiente de vivência.*

Xoroquê: *De vivência, não só de aula. (18 anos, entrevista, 7 de novembro de 2019).*

É nesta encruzilhada que a etnografia me possibilitou compreender um pouco da realidade desse contexto, a partir das lentes de gênero, pensando esses corpos juvenis e suas experiências com o recorte de gênero, sexualidade e masculinidades negras, e confesso que o campo foi um processo de resignificação incessante. Por mais que tenhamos o “estar aberto”

como princípio elementar de uma etnografia, o contexto se reinventava e me mostrava uma gama de informações que o senso investigativo não era capaz de mapear, mesmo com uma base teórica previamente apreendida no processo de pesquisa.

2.3 ENCRUZILHADAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES DE UM OLHAR ETNOGRÁFICO

Está, enquanto pesquisador, nesta escola em que estive como aluno por quase toda a minha Educação Básica implicaria nos riscos e uma maior atenção quanto ao processo de “distanciamento” dos sujeitos e sujeitas da pesquisa, uma vez que alguns deles/as foram, inclusive, meus professores/as durante a minha formação discente. Sabia dos desafios que enfrentaria e que devo enfrentar durante essa imersão no campo, mas o campo fala, e nem sempre os desafios são previsíveis – alias, quase nunca. (Diário de Campo, 21 de março de 2019).

Debruçar-se sobre as narrativas de estudantes nos dias de hoje significa, pelo menos para mim, compreender que as relações estão sempre em transição e sofrendo constantes reconfigurações, o que nos aponta, mais uma vez, a estarmos abertos/as ao que vem. Dessa maneira, o presente trabalho não pretende esgotar as análises sobre as temáticas de gênero, sexualidades e masculinidades negras, pois cada realidade constrói contornos e dinâmicas distintas. Acredito na etnografia enquanto fio metodológico condutor para esta pesquisa, entretanto, não estou contido (e nem quero) compactuar com uma visão reducionista construída nas encruzilhadas clássicas da antropologia, apesar de compreender a sua importância. A partir disso, tenho encarado essa etnografia como uma possibilidade de conhecer os/as interlocutores/as da pesquisa, reconhecendo, como bem nos revela Claudia Fonseca (1999) que cada caso corresponde uma maneira particular e, portanto, subjetiva de se relacionar com esses/as estudantes. Poder dialogar com cada um/ desses/as jovens se constituiu enquanto “ritos sociais que fazem parte do vasto leque de experiências e que servem como educação sentimental dos envolvidos” (FONSECA, 1999, p. 63), princípio esse que não abro mão para refletir sobre as categorias que estruturam essa pesquisa e como esses corpos produzem repertórios afetivo-sexuais no contexto escolar.

Também me sinto representado por John Mundell (2014, p. 26), ao argumentar que,

[...] a etnografia logo se torna um processo extremamente pessoal onde as experiências do autor chegam a funcionar como caixas de ressonância para melhor ouvir e interpretar o que testemunha. O pesquisador imparcial do modernismo, além de sustentar seus argumentos, visa não introduzir seu ponto de vista de nenhum jeito no estudo; porém, este estudo — e qualquer

outro — deve ser e será afetado pelas inclinações do pesquisador, como eu interpreto as informações recebidas dos sujeitos. (MUNDELL, 2014, p. 26)

Esse lugar que encontrei de fazer pesquisa também significa um modo epistemológico que não dialoga com a imparcialidade moderna, isto é, esta “relação social” (MUNDELL, 2014) entre os/as participantes da pesquisa e o/a pesquisador/a é o que me fez acreditar que o acesso àquela realidade fosse possível. Em seu artigo “*O nativo relativo*”, Eduardo Viveiros de Castro (2002) declara que a igualdade epistemológica entre o/a pesquisador/a e o nativo, de fato, não existe. Porém, é o nativo quem produz o sentido da cultura observada e o/a pesquisador/a quem “explica e interpreta, traduz e introduz, textualiza e contextualiza, justifica e significa esse sentido” (CASTRO, 2002, p.115). Deste modo, o/ pesquisador/a e o objeto estão emaranhados em um jogo hierárquico de conhecimento discursivo. Ainda, penso que a observação participante ancorada no método de inspiração etnográfica (MALLINOWISKI, 1978), representa um marco que (re)significou as minhas posicionalidades, inquietações e limites enquanto pesquisador. A minha experiência na escola pesquisada se constituiu com muitos desafios, pois compreender o dia a dia de jovens de uma escola pública era um despir-se a todo o momento.

Cheguei nesse espaço no início de janeiro de 2019, cheio de curiosidades e desejo de investigação com o objetivo de tecer reflexões sobre as experiências juvenis, de compreender o que o campo me revelava. Buscando o entendimento sobre as temáticas pesquisadas e a sua relação com o território, aterrissei no campo de corpo aberto, acreditando que aquela escola pudesse apontar novas encruzilhadas para pensarmos as tramas da diversidade em outras perspectivas.

A ciência moderna se constituiu com o objetivo de se fazer hegemônica, legitimando um olhar universal sobre os processos do mundo, utilizando-se de uma objetividade que transcendesse a natureza de tudo que existe. Entretanto, esta pesquisa se ancora no conceito de *Saberes Localizados*, proposto pela teórica feminista Dona Haraway (1995), uma vez que a objetividade para o feminismo não se pretende universal, muito menos estruturado segundo a perspectiva de um sistema global. Para a autora, esse lócus epistemológico e situado vai fundar uma nova forma de fazer ciência ao reconhecer as minorias políticas enquanto espaços de produção do conhecimento, fissurando a hegemonia de uma ciência pautada nos marcadores do androcentrismo, da branquitude, da cisheterossexualidade e de classe. Há um jogo político de interesses revelado pelas investigações feministas quando as mesmas dão visibilidade às vozes dos/as sujeitos/as que historicamente, pela dinâmica das opressões,

foram silenciados/as. Assim, esse estudo significa um recorte de uma realidade específica, moldada por categorias analíticas e nativas responsáveis pelas cosmovisões dessa comunidade e penso que os discursos sobre a objetividade feminista seguem fluxos distintos, pois “[...] há apenas possibilidades visuais altamente específicas, cada modo maravilhosamente detalhado, ativo e parcial de organizar o mundo” (HARAWAY, 1995, p. 22). Portanto, tal estudo se configura a partir de conhecimentos científicos que organizam as relações entre as pessoas com uma ética pautada nos discursos e saberes situados.

Surpreso com aquele fluxo grande de estudantes, no início das aulas, que se misturavam com a presença de pais/responsáveis ainda no processo resolutivo das matrículas de seus/suas filhos/as, observava que o contexto apresentava algumas mudanças, aparentemente. Estar neste espaço depois de quase quinze anos e ver a forma como os/as estudantes têm construído a sua subjetividade e identidade corporal foi uma grata surpresa, *a priori*. Meninos e meninas com cabelos totalmente distintos, cabelos afros, no estilo *black power*, coloridos, se misturaram a uma estética visual de fios de conta do Candomblé (na minha época, as pessoas escondiam qualquer objeto relacionado às religiões de matriz africana), pulseiras de todas as cores, sapatos criativos, chamativos, calças rasgadas, justas e ousadas, independente da crença religiosa. Esse conjunto de informações borrava a estrutura disciplinar da escola, uma vez que os/as jovens utilizavam o seu corpo com muita liberdade e demonstravam autoconfiança. (Diário de Campo, 13 de fevereiro de 2019).

Desde o terceiro dia de visita, tenho me deparado com uma situação que, de alguma forma, enquanto pesquisador, atravessa a minha etnografia. Percebo que alguns alunos e alunas, principalmente os meninos, apresentam um comportamento de flerte ou perguntas de interesse sobre minha vida, denunciando, talvez, uma curiosidade sobre a minha sexualidade. Isso pode ser natural, inclusive, por eu ser uma pessoa “de fora”, um corpo que pode ser lido também enquanto faixa etária parecida com a deles/as. Narrativas do tipo “*Você é professor? ah, estamos precisando de um professor assim (risos)*”, “*Iemanjá, ele é professor novo?*”, “*Ele é heterossexual?*” fizeram parte durante as minhas incursões etnográficas. Já cheguei a me questionar, inclusive, se era a roupa que estava trajando, mas logo refutei essa hipótese por estar vestido de acordo com as convenções sociais esperadas – camisa, calça e sapatos fechados. Acredito que isso se configura como uma imprevisibilidade do campo e talvez seja normal a emergência dessas idealizações/projeções dos/as alunos/as que, inclusive, pode ser resultado de um processo de identificação da parte deles/as. Mesmo assim, trazer essas questões para o diário é importante por pensar, posteriormente, como posso construir uma análise a partir das lentes de gênero sobre as performances sexuais e de gênero de estudantes nesta escola. Senti uma grande diferença entre a época em que estive na instituição com a de hoje, essa liberdade em anunciar seus desejos atravessa diretamente o contexto escolar, isso é um dado. Mas enfim, sigamos. (Diário de Campo, 21 de março de 2019).

Vivenciar, enquanto pesquisador, um ambiente diferente, pelo menos enquanto linguagem dos corpos, me fez repensar e acreditar que as fissuras eram um processo demorado, mas real. Diferente do que vivi naquela escola, onde os/as estudantes reproduziam

quase sempre uma masculinidade e feminilidade hegemônicas, via, agora, que aqueles corpos pareciam transitar com mais autonomia e liberdade nas dependências da instituição, no que tange às *performances* masculinas, principalmente. Por isso, acredito que a etnografia pode ser compreendida como “um livro de andar e ver” (SILVA, 2009, p. 175), nesse processo constante e retroalimentar entre interlocutores/as e pesquisador/a, pois, desde que estive no campo, me vi em constantes desconstruções, afinal, o processo de investigação não acontece de maneira neutra. Esse lugar de pesquisador em etnografia me convocou a refletir os rumos da minha pesquisa frequentemente, uma vez que a experiência escolar, para os/as estudantes, revelava ser muito mais que um conjunto quantitativo de notas e avaliações de verificação.

Maria Bicudo (2011), em sua compreensão do que seja a pesquisa, argumenta que não há um padrão de procedimentos a serem seguidos para garantir o sucesso de uma investigação em termos científico-filosóficos. Para a pesquisadora, “o que há são interrogações que indicam para onde o olhar se dirige, focando o fenômeno em suas perspectivas e modos de apresentar-se, dando-se a conhecer [...]” (BICUDO, 2011, p. 21-22). Contudo, a autora esclarece que, ao falar que o fenômeno interrogado “se doa em modos de aparecer, não estamos dizendo que há algo em si que decida se mostrar deste ou daquele modo”, tendo em vista que o fenômeno interrogado “está no mundo contextualizado em fisicalidades específicas e que não se aprisiona ao como se mostra em certo momento, pois também está em movimento, como em movimento está quem pergunta e a própria pergunta” (BICUDO, 2011, p. 21-22).

Tenho utilizado as experiências e perspectivas dos sujeitos como recursos para produção da interpretação etnográfica ao buscar relacionar as narrativas, os eventos e as ‘vozes’ que emergem no campo, como elementos centrais da ação da estrutura, corroborando para as interpretações sobre aquele grupo social. Buscando a todo momento, remontar o cenário onde a experiência compõe a produção do conhecimento que se estabelece no diálogo e nas ações observadas no trabalho de campo, construindo a partir da análise de uma parte da estrutura, formas para interpretação do todo, onde a etnografia ganha status investigativo” (ARAÚJO, 2019, p. 16).

A proposta de se discutir, nesta pesquisa, gênero, sexualidade e masculinidades negras na experiência escolar, no contexto de uma escola pública do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, precisa ser pensada como um novo exercício pedagógico, porque, como elucidada Berenice Bento (2011, p. 558), “[...] a natureza da violência que leva uma criança a deixar de frequentar a escola porque tem que trabalhar para ajudar a família não é da mesma ordem daquela que não consegue se concentrar nos conteúdos transmitidos porque é ‘diferente’”. Compreender essa realidade com a qual me relacionei para construir essa pesquisa não

encerra, em nenhuma hipótese, todas as possibilidades de existência desses corpos e seus processos subjetivos. Esse olhar e essa escuta que se fizeram presentes nas minhas incursões etnográficas é um ponto de vista (OLIVEIRA, 2000), mais um princípio elementar que consubstancia o fazer antropológico.

Assim, para Danilo Streck e Telmo Adams (2012), o processo educacional na América Latina tem sido atravessado pelas matrizes condicionantes do colonialismo¹¹, e no Brasil não seria diferente. A carência de agendas que pautem a autonomia dos corpos, pensando em uma política da identidade e da diferença, tem produzido uma educação que segrega e potencializa discursos de ódio sobre as minorias políticas. A urgência em repensar as dinâmicas educacionais proporciona a construção de narrativas que sejam consubstanciadas pela ordem do que é vivido, da experiência, pois “[...] essas dimensões coletiva, dialógica e emancipatória do processo investigativo, e não apenas eventualmente de seus resultados, são uma marca histórica do que caracterizamos como um giro metodológico (STRECK; ADAMS, 2012, p. 4)”.

O presente estudo revela uma natureza de pesquisa etnográfica, por ter um pressuposto de imersão no campo, ancorada pelas contribuições de Bronislaw Malinowski (1978), que pode ser definida por Carlos Rodrigues Brandão (1998, p. 43) como sendo “a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior”. Compreendendo os fundamentos epistemológicos dessa pesquisa, anuncio a observação participante, com a qual me utilizei para a construção desses estudos, como um instrumento metodológico cunhado principalmente pela pesquisa antropológica e que visa, através da participação do/a pesquisador/a com os/as interlocutores/as, reduzir a distância causada pela entrada de um “estrangeiro” no contexto dos/as sujeitos/as de pesquisa. Segundo João Martins (1996), essa horizontalidade nos papéis faz com que a presença do/a pesquisador/a não altere situações e comportamentos que seriam modificados, possivelmente, com a presença de estranhos. A sistematização desse método foi apresentada por Bronislaw Malinowski (1978), que fundou uma nova forma de fazer

¹¹ O colonialismo traduz um período histórico caracterizado pelo domínio direto, a partir de um modelo administrativo, político e econômico, de algumas nações sobre outras, iniciado no século XV e consolidado no século XIX. O modelo de dominação e exploração imposto implicou no desenho de uma cartografia global do poder, na concentração mundial de recursos, no racismo e na hierarquização étnico-racial dos povos, na hierarquização das relações de gênero, a partir de uma lógica patriarcal, e na afirmação, no campo da sexualidade, da heteronormatividade (CARSOSO, 2012, p. 91).

antropologia no século XX ao pensar que o/a antropólogo/a só poderia compreender a dinâmica de outras culturas através do processo de imersão.

Entender a realidade das culturas significa estar a par das dinâmicas relacionais que atravessam os/as sujeitos/as daquele lugar, pois as estruturas sociais operam no novimento do cotidiano, nas suas relações diárias. É nesta perspectiva que tal estudo se ancora neste instrumento metodológico, pois “[...] um dos pressupostos da observação participante é o de que a convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado cria condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compreensão que de outro modo não seria alcançável (MARTINS, 1996, p. 270)”. Entendo que a experiência direta do/a observador/a com a vida do/a outro/a revelará atitudes, crenças e comportamentos mais profundos que não seriam observados em outra perspectiva de observação. Sendo assim, realizei uma descrição densa do espaço, sujeitos/as, os materiais dispostos na escola (murais, avisos, placas, entre outras), quantidade de alunos/as e composição da equipe pedagógica, pois a observação também é um instrumento de produção de dados.

Segundo Tania Salem (1978), um dos desafios no trabalho de campo é o de encontrar os/as sujeitos/as interlocutores/as que atendam aos requisitos que foram traçados para a realização do estudo. Uma vez realizada a pesquisa bibliográfica e a observação, sabe-se que existem informações que não são produzidas apenas com esses procedimentos. Nesse momento, as entrevistas são utilizadas para alargar a produção de dados, podendo ser compreendida como “[...] um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 72). Outra questão importante é de compreender que no campo qualquer pessoa pode ser o agente intermediário para chegarmos aos/as interlocutores/as. Na escola, por exemplo, existia um grande número de funcionários/as que puderam me orientar em relação aos/as jovens participantes da pesquisa, identificando essas pessoas nos corredores e/ou revelando histórias que contribuíam para as minhas análises. Por isso, as entrevistas e as conversas/reuniões informais foram importantes para construir um mapeamento da estrutura, do contexto e dos perfis pessoais dos/as estudantes.

Após conversarmos sobre os desafios em lidar com a falta de preparo de professores/as sobre questões de gênero e sexualidade, Iemanjá, a vice-diretora, disse que gostaria que conhecesse uma aluna chamada Opará. Ela já tinha me falado em algum momento dessa estudante, dizendo que era uma menina muito inteligente, educada e que tinha namorado uma menina aqui, da escola. (Diário de Campo, 11 de abril de 2019).

Após 15 anos sem nenhum contato com a escola, retorno com um olhar a partir das lentes de gênero para compreender a percepção de estudantes sobre os próprios corpos, suas sexualidades, afetividades, masculinidades, feminilidades e o atravessamentos raciais. Buscando o entendimento sobre essas temáticas em sua relação com a experiência escolar, aterrissei no campo, acreditando que essa instituição pudesse apontar novas encruzilhadas para pensarmos gênero, sexualidades e masculinidades negras de outra forma daquela legitimada no início dos anos 2000. Dessa maneira, apresentarei, a seguir, os/as interlocutores/as que foram responsáveis por materializar esta oferta analítica, com suas vivências e poesia viva, que nos interstícios da linguagem, produziram olhares singulares sobre a diversidade no contexto de uma escola pública do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA. É importante relatar que, ao total, foram 19 visitas realizadas nessa escola, que corresponderam às observações, diários de campo e entrevistas no período de janeiro a novembro de 2019. Durante esse campo, entrevistei nove estudantes (3 mulheres e seis homens) a partir de um roteiro de entrevista semi-estururado (anexo em apêndice) com média de duração de 60 minutos cada. Todas as entrevistas aconteceram na sala da vice-diretora, com as portas fechadas, sem interrupção, em ambiente arejado e climatizado. A gestão da escola não apresentou dificuldades para a realização desse trabalho, nos apoiando da melhor maneira, conversando com os/as professores previamente para que liberassem os/as estudantes caso estivessem em momento de aula no horário das entrevistas.

2.3.1 Obatalá: uma encruzilhada destemida

“*Ohh menino, o que é isso aí?*”, gritava Iemanjá, vice-diretora, mulher branca, cisgênera, heterossexual de meia idade, em direção a Obatalá. No corredor que dava acesso ao banheiro, Obatalá estava com a calça desabotoada, mostrando um pouco de sua genitália para que sua colega tirasse uma foto. Ele ria de maneira envergonhada, mas ao mesmo tempo não demonstrava medo com o que Iemanjá poderia pensar.

Iemanjá: *O que você está fazendo, menino?*

Obatalá: *Eu só estava tirando uma foto, Iemanjá (risos). Não estava fazendo nada demais, oxe (mais risos)!*

Iemanjá: *Imagina se eu não tivesse chegado, hein? Olhe sua vida, menino! Não está tendo aula, não?*

Obatalá: *Não, a professora liberou mais cedo (expressão de estar blefando)...*

Iemanjá: *Mentira! Menino, você merece uma surra (riso frouxo). Vá pra sala, logo! (Diário de Campo, 21 de março de 2019).*

O andar majestoso, de cabeça levemente arqueada pra cima mais do que o normal, levado pelo seu corpo esguio, alto, em calças bem justas e rasgadas, com olhar destemido anunciava quem era Obatalá. Jovem negro, de tez clara, 18 anos, homossexual assumido, estudante do segundo ano do Ensino Médio, morador de um bairro fronteiro, Obatalá se mostrava um estudante desconfiado, comunicativo, mas pouco interessado pelos estudos. Normalmente, andava mais em grupo com as meninas e demonstrava explicitamente interesse quando algum menino o atraía. Morando com suas duas irmãs mais velhas e suas sobrinhas, Obatalá era o segundo irmão mais novo de 8 irmãos/as. Sua mãe faleceu de câncer quando ele tinha apenas 5 anos e o seu pai “*vivia trabalhando e viajando pelo mundo*”, revelando ter contato com o mesmo, mas que se viam duas vezes durante o ano. Segundo ele, o pai ficou desaparecido por uns 4 anos e quando manteve contato por telefone, soube de sua sexualidade, rompendo laços com a sua irmã mais velha, a sua cuidadora, por ter “escondido” sobre a sua orientação sexual. Apesar disso, ele considerava a relação com o pai uma relação normal, que o mesmo não apresentava sérios problemas de aceitação hoje. Obatalá era um menino de muitos sonhos: pretendia mudar para a cidade de São Paulo assim que terminasse os estudos, por acreditar que lá teria mais oportunidades de emprego. Tinha vontade de abrir o seu próprio salão de beleza e estudar design de interiores, pois, às vezes, ganhava dinheiro tratando do cabelo de suas colegas de escola e de mulheres da sua comunidade. Mesmo com esse desejo de morar em outra cidade, Obatalá não pensava em sair do subúrbio, porque acreditava ser uma região onde as pessoas o acolhiam apesar dos atravessamentos estruturais. Obatalá era uma encruzilhada de experimentações, estava sempre disposto, segundo ele, a viver novas aventuras. Teve o seu primeiro contato sexual com 11 anos e se assumiu homossexual aos 15. Dizia-se solteiro, focado em conseguir um emprego para poder ajudar suas irmãs nos custos da casa. Gostava de frequentar os cultos da igreja evangélica com suas irmãs, mas também frequentava o Candomblé, principalmente as festas, porque ele “*gostava de beber e comer*”, entretanto, não tinha interesse em praticar a religião e também “*não tinha muita fé*”. Eis Obatalá: um jovem que buscava viver um dia de cada vez e acreditava nos agigantamentos de seus sonhos.

2.3.2 Oxumaré: um corpo desejado e questionado

Enquanto Oxumaré (18 anos) fazia brincadeiras com Oduduà (mais ou menos 60 anos), funcionária do refeitório: “*a senhora não aguenta com a gente, novinho (risos)*”, “*Estou velha, mas tenho é fogo, meu filho!*”, anunciava Oduduà. Mesmo com esse teor no brincar, parecia que ele e ela já

tinham esse tipo de relação, não enxergava nenhum tipo de atitude que pudesse causar constrangimento e desrespeito nesses diálogos. (Diário de Campo, 13 de fevereiro de 2019).

Entusiasta! Aqueles olhos grandes e arredondados, negro de tez clara, de sorriso tímido e carisma absoluto. Era Oxumaré, que trajava aquelas roupas brancas, calça, camisa, sapato, boina, contra-egum e fios de conta (adereços da religião de matriz africana), anunciando uma linguagem e ao mesmo tempo uma trajetória de iniciado no Candomblé.

Oxumaré: *Bom dia, irmão! A sua bênção?*

Almerson: *Bom dia, Oxumaré! Meu pai te abençoe, a sua bênção?*

Oxumaré: *Meu pai te abençoe!* (Diário de Campo, 13 de fevereiro de 2019).

Era assim que ele se apresentava para mim quando me via na escola (sabia que eu era de Candomblé, pois já tinha me perguntado certa vez). De energia sempre alta, Oxumaré transitava na escola com certa tranquilidade e sem, inicialmente, se importar com os julgamentos dos/as colegas, uma vez que ele não era o único a passar pelo processo iniciático ali, naquele momento. Oxumaré era um jovem negro, 17 anos, cisgênero, heterossexual, candomblecista, estudante do 3º ano do Ensino Médio, amante do teatro, comunicativo, popular, carismático e também residente no mesmo bairro da escola. Morava com a sua mãe, pai e seu irmão mais velho e todos eram do Candomblé. Filho de Oxaguian e Iansã (divindades ancestrais do Candomblé de tradição Ketu), dizia ser o único rodante na família (aquele que passa pelo processo de transe mediúnico, de incorporação) e se “*entregou ao Orixá*” junto com a sua mãe. Oxumaré era um jovem inteligente, de pensamento aberto, interessado pela vida, mas revelava dificuldades financeiras que o limitava a fazer o que tinha prazer, como ter dinheiro de transporte para ir às aulas de teatro, no Pelourinho. Jovem popular na escola, ele atraía os olhares entre os/as estudantes por ter um corpo desenvolvido para a sua idade e ser dotado de uma beleza “*chamativa*”. O seu estilo descolado, cabelos cacheados e altivez no andar o tornava desejado por homens e mulheres. Devido à religião, muitos/as estudantes questionavam a sua orientação sexual e isso o incomodava, revelando um maior assédio das meninas motivadas muito mais pela curiosidade em “*desvendar se era viado ou não*” do que interesse ou desejo propriamente ditos; em relação aos meninos, as investidas aconteciam, normalmente, às escondidas, revelando fluidez juvenil quanto às questões de sexualidade. Oxumaré transitava, pelos olhares juvenis, entre a heterossexualidade e a homossexualidade, narrativa esta produzida quase que exclusivamente por ser do Candomblé. Mas isso não ofuscava a alegria de Oxumaré! Ele era um jovem querido por todos!

2.3.3 A bicha poc Orumilá: entre palmas, pirulitos e closes

Almerson: *Você fala que é Poc... O que é bicha poc?*

Orumilá: *É tipo bicha nova, tipo, porque bicha eu sou muito bicha (batendo várias palmas)*

Almerson: *Ahh, bicha nova!*

Orumilá: *Isso, bicha nova, como tem maricona que é bicha velha. Eu sou bicha nova!*

Almerson: *Então você se considera uma bicha poc?*

Orumilá: *Sim.*

Almerson: *Existe alguma diferença entre viado e bicha?*

Orumilá: *Eu acho que viado é um animal. Bicha é como a gente costuma falar.... O certo seria homossexual ou gay, mas viado não existe!*

Almerson: *Mas tem problema se chamar você de viado?*

Orumilá: *Não, não estou nem aí - expressão de desdém. (17 anos, entrevista de 18 de novembro de 2019).*

Sempre com um pirulito na boca, “*blogueirinho fashion*”, “*closeiro*”, trajando calças rasgadas, tênis *all star*, em ritmos corporais bem expressivos, anunciando a sua chegada em um tom de voz alto e em gestos de mãos espalhafatosos. Entre uma conversa e outra, “*lançava uma dança*”, pôs-se a requebrar em velocidades diversificadas, revelando suas habilidades com os movimentos e com seu carisma insubstituível, gerando reações de aceitação, acolhimento como também rejeição por partes de alguns “*boys*” da escola. De todos/as participantes da pesquisa, talvez Orumilá fosse o jovem com umas *performance* masculina mais dissidente. A forma como falava, como conversava com os seus pares e como flertava com os jovens, revelava uma *performance* quase que exclusivamente feminina. Orumilá não se encaixava em uma personalidade caricata, nem tampouco forçada. Ele existia assim, dessa forma, articulando sua inteligência, comunicação, habilidade com dança e suas piadas ácidas, mas sem perder o seu jeito empático e acolhedor. Jovem branco, 16 anos, cisgênero e residente da comunidade, dizia ser homossexual, afeminado e simpaticante do Candomblé Estudante do segundo ano do Ensino Médio, morava com a mãe, o padrasto (que ele chamava de pai) e mais dois irmãos. Segundo ele, era o primeiro ano que ele estava estudando em uma escola pública de ensino por opção. Orumilá revelava viver um contexto familiar muito conturbado: não falava com sua irmã mais nova (14 anos) há quatro anos por ela não aceitar o seu jeito afeminado e a sua orientação sexual.

É triste até porque é de família, às vezes eu quero conversar alguma coisa com ela e não posso. Às vezes eu vou pedir uma coisa a ela e ela não me responde, nem nada! A gente briga muito às vezes, ela já puxou faca pra mim e tudo é difícil. Às vezes minha mãe até tenta juntar nós dois, mas ela não quer. (Orumilá, 17 anos, entrevista de 04 de Novembro de 2019).

Em relação a sua mãe, a mesma tinha um medo muito grande da violência. Orumilá dizia que ela foi aceitando com o tempo, mas anunciava momentos de muitos maltratos e humilhações passados com a sua genitora. E mesmo que ele percebesse algum avanço nesse processo, existiam diversas barreiras: *“converso com minha mãe, mas sobre a minha sexualidade não, ela não aceita, ela respeita. Ela me respeita muito”*. Os desafios enfrentados na família nuclear fizeram com que esse jovem encontrasse, na escola, um lugar de aceitação e de liberdade. Sua paixão pela dança e pelas pessoas o fazia, muitas vezes, não querer voltar pra casa, passando mais tempo na escola do que o normal. Entre os seus closes e *“fechações”*, pirulitos e coreografias chamativas, eis Orulimá, a bicha *poc*.

2.3.4 Exú: a boca crítica do mundo

Sou totalmente contra a tudo que ele fala e faz (referindo-se ao Presidente da República, Jair Bolsonaro). Preconceituoso, homofóbico, racista, ele deu vários discursos horríveis em 2013, mas não podemos esquecer. Eu acho que a questão não é só Bolsonaro, mas sim o que ele representa. Ditadura nunca mais! (Exú, 16 anos, entrevista de 06 de novembro de 2019).

O seu andar poderia ser definido como um ritmo cadenciado, mais lento, quase parando e corpo bem magro. Atento e astuto, preferia escutar o que vinha dos corredores, dos bastidores juvenis, revelando um olhar flutuante, sem transparecer atenção no que os/as seus/suas colegas estavam dizendo, mas era só uma ilusão: os seus olhos acompanhavam sutilmente as bocas vivas. Exú era um jovem bastante crítico e, ao mesmo tempo, não parecia se importar com o que os outros diziam ao seu respeito: se você o chamava, ele responderia em seu tempo – não adiantava questionar, ele viria quando quisesse. Jovem negro, de tez clara, 16 anos, cisgênero, residente no mesmo bairro que a escola, bissexual, católico praticante, cursava o terceiro ano do Ensino Médio e morava com a mãe. Exú era tranquilo, de postura acolhedora, inteligente, introspectivo, atencioso e era um dos integrantes do grupo de dança. De calça sempre larga, camisa bem longa e olhos grandes, ele carregava um ar de mistério e despertava a curiosidade pelo seu hibridismo: o seu estilo *“boyzinho”* contrastava com a sua *performance* mais próxima do feminino, pois o mesmo dizia que não era um jovem *“duro”*. Extremamente questionador, Exú acreditava que a escola era, acima de tudo, um espaço de sociabilidade e criticava a postura de professores/as que não conseguiam enxergar essa perspectiva, anunciando, com certa tranquilidade, o descaso com as aulas e a *“chatice”* em relação a maneira como o conhecimento era repassado. Exú se incomodava em ter que *“provar”* a sua bissexualidade na escola: por ter uma *performance* de gênero mais associada

ao feminino, ele estava constantemente no centro das narrativas juvenis que insistiam em duvidar da sua orientação sexual uma vez “*que ninguém nunca via Exú ficando com meninas*”. Para ele, isso era uma besteira, porque o mesmo não teria motivo para mentir, entretanto, por ser católico e esconder a bissexualidade de sua mãe, questões como essa eram colocadas à prova a todo o tempo entre seus pares. Jovem de personalidade comedida e forte ao mesmo tempo, Exú acreditava que tudo tinha o seu tempo para que as coisas acontecessem. Não temia aos atravessamentos da vida, mas demonstrava, por outro lado, receio “*de ser descoberto*” pelos familiares por causa das questões religiosas. Esse é Exú: a mistura de tudo!

2.3.5 Opará: uma riqueza (a)fluente

É muito difícil viver fora dos padrões.
(Opará, 18 anos, entrevista de 04 de novembro de 2019).

Aparentemente, produzia um semblante de total calma. De calça preta justa, tênis *all star* preto de cano alto, lembrando vestes de roqueira, pela ênfase na cor preta, bem baixa e sorridente. Quando passei a conversar com ela, a força de suas palavras pareciam ecoar como a correnteza de um rio, revelando uma personalidade forte, destemida, sensível e crítica às questões do mundo. Essa era Opará: jovem de poucos/as amigos/as, de andar quase sempre tranquilo, sem pressa, mas atenta às dinâmicas da vida. Opará era uma jovem branca, de 18 anos, cisgênera, filha única, lésbica assumida e cursava o terceiro ano do Ensino Médio. Residente em um barro adjacente, morava com os pais e revelava ter simpatia pela religião da Umbanda. Opará era uma menina articulada, inteligente, convicta das suas percepções e disposta a aprender. Apesar de trazer algumas inseguranças em relação ao seu corpo, por se considerar gorda, não apresentava dificuldades ao falar sobre a sua orientação sexual, pois tinha o apoio da família e, principalmente, da mãe a qual aparentava ter muita ligação. Com o tempo, Opará se mostrava uma jovem com grande interesse pelas questões do mundo de maneira peculiar, com mais responsabilidade. Talvez, como ela mesma disse, a estrutura familiar facilitava para que tivesse curiosidades pelas questões sociopolíticas.

Bolsonaro é um burro, em primeiro lugar. Além de representar o ódio e o preconceito, ele é incompetente tecnicamente, não sabe nada, é uma decepção. Claro que tem colegas que são bolsominion na escola, outros que não são, mas acredito que precisamos conversar com essas pessoas com respeito, não adianta chegar agredindo, pois aí é que não vai adiantar mesmo, eu não concordo com isso. (Opará, 18 anos, entrevista de 04 de novembro de 2019).

A capacidade crítica de Opará sempre me saltava os olhos uma vez que as suas análises apresentavam muita riqueza de detalhes. E mesmo com os seus atravessamentos em relação ao corpo, a autoimagem, Opará não tinha medo de falar sobre si, denunciando situações emblemáticas que ocorriam na escola e expondo as violências que aconteciam nas entrelinhas das relações juvenis escolares. Opará era uma correnteza disposta a (a)fluir.

2.3.6 Sabá: a força potente

Ninguém pergunta a um colega meu como é viver assim, eu acho isso super violento, porque querem entrar na minha vida pessoal. A minha vida diz respeito a mim e a minha família, mais ninguém! (Sabá, 17 anos, entrevista de 04 de novembro de 2019).

Era difícil não se encantar pelo carisma de Sabá. A sua maneira de lidar com os seus pares, o seu cuidado, o poder de articulação sem apelar para o convencimento, a sua facilidade para o toque, para o contato a tornava peculiar. Sabá era uma jovem de estatura bem baixa, branca, 17 anos, cursando o 9º ano do Ensino Fundamental e moradora da comunidade. Acredito que Sabá, do ponto de vista da identidade e *performance* de gênero e sexual, era a participante que fissurava fortemente as ideologias cisheteronormativas na escola. Com um estilo exclusivamente masculino, a pequena notável transitava pelos corredores da instituição com o seu corte de cabelo curto, quase que careca, a sua bermuda jeans folgada no corpo, tênis preto, blusão (que parecia ser uma estratégia para esconder os seios) e o seu andar que performava uma masculinidade aparentemente aceita pelo seu grupo de colegas. Quando a vi pela primeira vez, não conseguia compreender quando as pessoas a chamavam pelo nome de Sabá, porque aquele corpo narrava um repertório totalmente masculino, que se confirmava pelo jeito de falar, o tom de voz e a maneira como estava atuando em seus grupos de amigo. Frequentemente vista mais com os meninos, Sabá parecia transitar sem preocupação com o que os outros pudessem falar ao seu respeito, demonstrando autonomia e segurança quando se relacionava com os seus pares ou até mesmo com a sua namorada, também estudante da escola. Sabá estudava no colégio há quatro anos, dois anos no vespertino e os dois últimos no matutino e demarcava, logo no início, as dificuldades e desafios enfrentados durante o tempo em que esteve no vespertino. Para ela, pelo vespertino concentrar as séries iniciais, o que significava uma média etária menor (do 5º ao 9º ano), os/as estudantes eram muito mais preconceituosos e intolerantes ao diferente. Classificava esses dois primeiros anos como momentos de muito sofrimento por ter sido tratada de maneira

sempre excludente, chegando a cogitar a sua saída para outra escola. Sendo a segunda filha da relação entre seus genitores, divorciados, Sabá morava com o seu pai e a sua avó paterna e dizia não ter uma relação próxima com a sua mãe por causa “do seu jeito”. Preferia estar distante de sua mãe por questões de saúde mental, mas se sentia privilegiada por ter um pai que a aceitava e que a apoiava em suas decisões, principalmente em relação a sua identidade de gênero. Detentora de um carisma forte e simplicidade na forma com se relacionava com as pessoas a sua volta, Sabá descortinava as opressões de gênero, fazendo ecoar, mesmo com tantos atravessamentos da LGBTfobia, as possibilidades de ser o que se queria ser. Ela era uma força que cortava os ventos contrários ao seu corpo.

2.3.7 Xoroquê: versos de uma encruzilhada cobiçada

Quando terminarmos os nossos estudos, não quero sair daqui e saber que o projeto de dança acabou, que não deu mais certo. Eu penso que isso seja um legado para aqueles que estão e que chegarão, porque mesmo eu que já esteja no último ano do Ensino Médio, não pretendo sair da escola. Vocês vão ouvir muito o meu nome aqui (risos de todos/todas). (Xoroquê, 17 anos, reunião informal realizada no refeitório, na hora do lanche com Orumilá, Exú e Onira, no dia 04 de abril de 2019).

Ele tinha estilo e despertava a atenção de todos/as na escola. Com cabelos bem pretos, cacheados, armados do tipo *black power* e esvoaçantes, o seu corpo anunciava uma narrativa de pertencimento racial que se coadunava com aquilo que ele dizia. O seu corpo magro, definido, trajando roupas bem despojadas, folgadas, rasgadas, além do seu rosto com simetria quase que perfeita e traços afilados compunham, juntamente com os seus acessórios diversos, um jovem que estava no centro da referência de seus pares enquanto negritude. Xoroquê parecia reunir um conjunto de habilidades e características que despertavam os olhares juvenis, a despeito do gênero: conhecido por todos/as por liderar o grupo de dança da escola e reivindicar espaços onde as temáticas raciais, LGBT e activismos¹² fossem contempladas no projeto pedagógico da mesma, ele conseguia reunir diversas posições de referência entre os/as jovens. Xoroquê era uma pessoa com personalidade forte, acolhedora, dinâmica e altiva. Sua facilidade em penetrar em diversos grupos da escola o possibilitava estabelecer relações com

¹² Perguntado sobre a existência de uma grêmiação estudantil ou colegiado, Odé (diretor-geral) dizia haver o desejo de um grupo de estudantes, mas que isso não foi adiante. Para ele, a formação de Grêmio é uma atitude autônoma do corpo discente, não podendo a escola influenciar nessa formação. Segundo a gestão, o objetivo é promover as eleições para lideranças de turmas/salas, e o Grêmio fica a critério dos/as estudantes.

certa facilidade, tanto do ponto de vista afetivo-sexual quanto de militância. Para muitos/as estudantes, Xoroquê era o aluno mais belo da escola por apresentar “*uma beleza negra com traços finos*”, fugindo do padrão do que se entendiam os corpos negros daquela comunidade, estabelecendo, ao mesmo tempo, um lócus fraturado no próprio *xirê* de corpos pretos. Ele, jovem destemido, de *performance* cisgênera, não tinha vergonha de declarar a sua homossexualidade mesmo que sua afiliação afetiva acontecesse quase que exclusivamente com meninos que se diziam heterossexuais. Xoroquê tinha 17 anos, negro de pele retinta, homossexual e cursava o 3º ano do Ensino Médio. Morador de uma comunidade adjacente, residia com o seu pai, mãe, irmã e irmão, sendo ele o mais novo. Adepto do Candomblé, admitia que seus familiares não concordavam muito com os seus trânsitos na religião, entretanto, ele parecia “*não se importar*” com o que diziam, afinal, “*cada um tem o direito de decidir por si*”. Xoroquê demonstrava uma personalidade independente e seguia o movimento que dialogasse com os seus desejos, não abria mão do sonho de viver da dança e acreditava que a arte transformava as pessoas e ampliava a sua percepção de mundo. Para Xoroquê, não existia tempo perdido, existiam encruzilhadas a serem desbravadas.

2.3.8 Sultão das Matas: um corpo insurgente nos corredores escolares

[...] Ela viu o resto da carta que eu tinha preparado e minha boca manchada com batom. Ela achou que fosse Kisiqui (suco artificial)... Quando ela foi vê, era batom na carta (expressão de angústia). Ela passou sexta, sábado e domingo de manhã sem falar comigo, três dias! (Sultão das Matas, 19 anos, entrevista de 18 de novembro de 2019).

Se fosse definir Sultão das Matas em uma característica, seria curiosidade. Na primeira vez em que nos encontramos nos corredores da escola, não mediu esforços para saber se era professor novo e, mais tarde, se eu era homossexual ou heterossexual. A observação, astúcia, inteligência e olhar penetrante destacava aquele jovem negro, de pele retinta, alto, cisgênero, com um andar afeminado e despretensioso, mas nutrido em saber sobre as pessoas. Assim era Sultão: jovem, aprendiz de cartomante que buscava, na Umbanda, algumas leituras sobre a sua vida e a forma como a espiritualidade atravessava as suas percepções. De personalidade dinâmica, ele não escondia as dificuldades que era ser jovem negro, religioso, suburbano e homossexual, mesmo que a sua família não soubesse da sua orientação sexual. Vivendo uma espécie de encruzilhada entre ser um corpo dissidente na escola e ser um corpo enquadrado em seu núcleo familiar, Sultão das Matas narrava suas travessuras afetivo-sexuais como uma espécie de autoconhecimento, apesar de anunciar os desafios que o atravessavam por ser um

corpo marcado pela *performance* masculina contra-hegemônica e pela raça. Sultão era um jovem de 19 anos, estudante do terceiro ano do Ensino Médio, morador da comunidade e que vivia com os seus pais. Filho único, ele acreditava que a família nutria muitas expectativas nele, destacando o orgulho de ser uma pessoa negra e empoderada. Dedicado aos estudos, a escola possibilitava, para ele, uma independência financeira e autonomia para “*ser o que quisesse*”, além de revelar uma hierarquia nos processos afetivo-sexuais entre seus pares, trazendo para o debate a temática racial para situar o seu lugar nessas relações. Para ele, a experiência de ser jovem, negro, LGBT, “*bicha preta*” e pobre atravessava o seu corpo de maneira distinta dos demais corpos. Ainda sim, Sultão, mesmo tímido e introspectivo na maioria das vezes, nos envolvia com o seu brilho no olhar e o seu sorriso largo, trazendo questões importantes para pensarmos as vivências juvenis a partir de um olhar interseccional. A poesia se revelava nos deslocamentos e na pulsão pelo saber de Sultão das Matas!

2.3.9 Onira: o vento que rasga

Eu mesma conto os dias pra ficar com Xoroquê, louquíssima e ainda vou pegá-lo! (inaudível) Eu já disse a ele, no dia em que eu tiver a oportunidade, ele está lascado! (Onira, 17 anos, entrevista de 04 de novembro de 2019).

Onira era menina vento: vento que rasga, faz-se notada, está em todos os lugares. De personalidade determinada, ela não levava desaforo pra casa e movimentava, com Xoroquê, os eventos de artes na escola, organizando, debatendo, planejando com a gestão e construindo possibilidades de pensar a dinâmica institucional para além da sala de aula. Seu jeito rápido de caminhar, movimentando os braços exageradamente, com seu o seu cabelo *black power* avermelhado e narrativa afrontosa compunham o seu repertório comportamental. Onira era vento que vivia nos guetos, nos grupos da escola. A sua facilidade em transitar entre os/as jovens a fazia popular, principalmente na comunidade LGBT que, através da arte, produziam afetos potentes. Onira afirmava ser negra, de tez clara, heterossexual, mas não acreditava na essencialização da sexualidade. Segundo a mesma, nada a impedia de ficar com meninas se tivesse vontade um dia, além de acreditar na fluidez sexual nos tempos de hoje. Moradora da comunidade, residia em uma casa com muita gente: mãe, avó e o esposo, primo e seus dois tios maternos. Apesar de ter um irmão paterno de quatro anos, resistia em falar sobre ele uma vez que a relação com o seu pai sofria com diversos atravessamentos afetivos, principalmente por acreditar “*que foi abandonada por ele*”. Limitava-se o máximo para encontrá-lo, apenas no dia dos pais a seu contragosto, anunciando não se sentir pertencente para essa relação. Não

possuía religião, mas acreditava que não seria evangélica, pois dizia que suas tias eram evangélicas “*hipócritas*” de acordo com o que falavam e o que faziam. Tinha curiosidade pelo Candomblé e sinalizava que a maioria de seus/suas amigos/as eram adeptos/as, mas que ainda “*não estava preparada*” para frequentar. Onira era impetuosa e destemida: anunciava que a escola era um espaço de vivência, pois “*estava aqui, nesse mundo, justamente pra isso, para experimentar e seguir em frente*”. Onira era uma força que corta!

Assim, apresentei os/as protagonistas com o objetivo de trazer as suas narrativas logo nesse primeiro capítulo. Essa suposta atemporalidade revela a natureza de como penso esse caminho epistemológico, ecoando as falas juvenis em diversos momentos, escolhendo fazê-las sem ponto fixo ou verso cristalizado. A dinâmica espiralar é justamente esta possibilidade de articular inícios, meios e fins sem ancorarmos nas universalidades, propondo um olhar para as experiências em questão, onde, neste estudo, elas quem produzem o movimento necessário para as minhas análises. Defendo que esta dissertação pode ajudar no processo de construção de saberes e na relação que os/as sujeitos/as estabelecem diante de um olhar mais sensível sobre as temáticas de gênero, sexualidades e masculinidades negras no contexto educacional. Isso pode ser construído nos cotidianos, fortalecendo um novo olhar sobre o fazer ciência e suas diversas formas. Elísio Macamo, sociólogo moçambicano, traz muito fortemente essa reflexão quando diz que,

[...] ciência não é falar complicado, não é apenas teoria, não é a mistificação do mundo com conceitos pesados e impenetráveis. Ciência é a atenção que dispensamos à forma como ficamos a saber uma coisa. Ciência é um exercício crítico da auto interpelação (MACAMO, 2016, p. 1).

Portanto, compreender as categorias de gênero, sexualidades e masculinidades negras na ótica da experiência escolar pode ser mais um caminho para pensar o fenômeno no seu aspecto mais subjetivo, contribuindo para a produção de um novo saber social, político e científico. É desse lugar, de mergulhar no campo, que construirei as tramas das questões de gênero e sexualidades na próxima seção, compreendendo as vivências afetivo-sexuais como uma encruzilhada que anuncia a fluidez e o trânsito de jovens a partir da relação com seus corpos nesta encruzilhada-mundo

3 “ELES/AS NÃO QUEREM NADA COM NADA!”: A ESCOLA ENQUANTO UM LUGAR DE SOCIABILIDADES

Logo adiante, segui para o refeitório. Não tinha movimento algum, porém havia três pessoas que estavam sentadas à mesa, conversando. Percebi que pararam de conversar e ficaram me observando. Fui até elas e as cumprimentei. Como estava fotografando os espaços, disse que estava realizando uma pesquisa no colégio e que já havia estudado lá há bastante tempo – não falei do que se tratava a pesquisa e também não me perguntaram sobre. Nesse momento, pude conhecer Obá, mulher negra, aparentava uns 30 anos ou menos e trabalhava no refeitório há seis anos; Egum, jovem, branco, com idade entre 20 – 25 anos, também trabalhava no refeitório e no turno oposto estudava na instituição; e Iansã, mulher negra, aparentava ter uns 55 anos, trabalhava há muito tempo no local. Inclusive, essa última me reconheceu, afirmando que morei na comunidade, citando o nome do meu pai. Eu respondi que sim, mas que não morava por lá há bastante tempo. Depois que me apresentei, elas foram mais receptivas, diluindo um pouco da desconfiança que apresentaram ao me verem inicialmente. Quando eu disse que tinha estudado lá, Obá questionou: “*Tem muito tempo que saiu, né?*”, “*Sim, mais de treze anos*”, respondi. “*Ah, bastante tempo!*”, exclamou. Perguntei para elas como estavam as coisas, Obá respondeu: “*Ah, meu filho! O tempo que você estudou aqui para o tempo de hoje é totalmente diferente, nem queira saber (risos)!*”, disse. “*Mudou muito, foi?*”, perguntei. “*Muito! Hoje, os estudantes não querem nada com nada. Para você ter uma noção, hoje só são três unidades e eles precisam fazer 15 pontos, mas é mesmo que nada. Não sei como Omolu (vice-diretor do turno vespertino) aguenta subir e descer essas escadas toda hora! Esse povo não fica na sala, fica com o celular na mão, se esconde para não ser visto, é um processo (risos)!*”, anunciou. (Diário de Campo, 31 de janeiro de 2019).

Durante a imersão etnográfica, a relação entre escuta e linguagem anunciada pelo contexto da pesquisa revelaram as percepções dos autores sociais. Em meio a tantas informações, moldamos o nosso olhar para o objeto em questão sem estarmos fechados/as “ao que vem”, de modo que o espaço escolar pôde ser entendido enquanto encruzilhada dos encontros, a efervescência, a profusão de experiências que, de alguma maneira, se coadunaram nesta relação plural apresentada pelos corpos juvenis. Assim, antes de virarmos a chave para as temáticas de gênero e sexualidades, é importante sabermos a maneira como penso o contexto observado, esse “lugar-escola.

Algumas vezes, enquanto estive no campo, me vi refletindo sobre as percepções que professores/as, funcionários/as e gestores/as discorriam ao dizer que “*os alunos não querem nada com a hora do Brasil!*”, que “*são desinteressados/as e não estão nem aí para os estudos*”. Ora, penso, como seria possível que a escola não fosse esse espaço de aprendizados se quase todas às vezes visualizava o colégio cheio e encontrava constantemente com os/as

interlocutores/as da pesquisa? Dessa forma, os limites em enxergar o contexto escolar para além de aspectos avaliativos, como também esses/as estudantes para além de depositários de informações, convocaram-me a dizer que, nestes escritos, compreendo a escola como um lugar da cultura, como um lugar de produção de redes de sociabilidade (DAYRELL, 1996).

Compreender o contexto escolar limitado ao processo de transmissão da informação, no seu aspecto curricular mais técnico, pode invisibilizar os processos subjetivos que compõem as vivências de jovens que se utilizam desses espaços para construírem relações de afeto entre seus pares. Durante o tempo em que convivi com os/as interlocutores/as dessa pesquisa, a noção de sociabilidade como um componente indissociável das dinâmicas escolares estava cada vez mais interligada com o que bell hooks (2017) vai denominar de *pedagogia engajada*. Em sua obra “*Ensinando a transgredir: a educação enquanto prática de liberdade*”, a autora afirma a importância de se contruir uma educação que tenha uma perspectiva crítica e libertadora em que os/as estudantes sejam formados para lutarem por um mundo mais justo e com menos repressão. Esse discurso produzido de que os/as alunos/as não tinham interesse pelos estudos não condiziam com os sonhos, os desejos, medos e importância afetiva que discorriam quando escutava a percepção desses/as jovens. A escola não era só um espaço de transmissão de informação, mas uma local de confissão, de riscos e de (re)conhecimento de si no mundo; a escola que vi acontecer, enquanto campo etnográfico, era o lugar da experiência, do vivido.

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 1996, p. 01).

Pensar a escola pelas encruzilhadas cultural e relacional, em que questões de afeto, família, comunidade, sexualidade, raça, gênero, masculinidades, experiências, entre outras, se misturam para compor os repertórios comportamentais juvenis, foi fundamental para compreender as dinâmicas dos bastidores escolares. As reconfigurações que aconteceram a partir da década de 1980, fissurando os determinismos sociais e as dicotomias instauradas pela Ciência Moderna, com a crítica das Ciências Sociais sobre a relação sujeito-objeto, deslocou a força de análise das categorias macroestruturais para as relações do cotidiano, propondo um viés mais humanístico, que segundo Juarez Dayrell (1996, p. 02), “coloca a pessoa enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, tanto a natureza,

quanto as estruturas, estão no centro da pessoa, ou seja, a natureza e a sociedade são antes de tudo humanas”. Esse olhar social com o qual dialoguei nestes escritos também revela a minha escolha pelo conceito de experiência para pensar o inter-jogo das categorias gênero, sexualidades e masculinidades negras, principalmente, na construção subjetiva dos jovens estudantes do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA. Convocando a força crítica de Jorge Larrosa (2018, p. 18), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. A construção da experiência escolar está para além da assimilação e acomodação das informações transmitidas por professores/as, pois a aprendizagem significativa, “aquela que faz sentido”, perpassa uma condição de ser, uma perspectiva estética e existencial.

Almerson: Na sua opinião, para que serve a escola?

Exu: Pra transferir informações entre professores e alunos, e acho que também serve para fazer amigos, pra se engajar em projetos políticos, projetos sociais.

Almerson: Então, em sua opinião, a escola não seve só pra passar informação?

Exu: Claro que não! Não serve só pra estudar como dizem.

Almerson: Você vem ao colégio para quê?

Exu: Socializar também e aprender, além de conhecimentos gerais como português e matemática. Eu acho que não é só chegar e “é isso aqui”, mas sentar, conversar com o aluno, dar um pouco mais de atenção, ser mais sensível às nossas questões. (16 anos, entrevista de 06 de novembro de 2019).

A noção de escola defendida por Exu (16 anos) nos revelava muito mais que um “discurso bancário” sobre a aquisição do conhecimento como já questionava Paulo Freire (1987), pois o corpo que estava disposto ao novo, motivado pelo saber, esse desejo pelo mundo, anunciava que os versos poderiam ser construídos com os rabiscos das trajetórias de vida. Compreendo as pessoas participantes desta pesquisa como autoras que produzem conhecimento sobre o mundo de maneira crítica, observando como os acontecimentos reconstroem novas perspectivas e geram repertórios comportamentais a partir das suas relações com a cultura local e sua comunidade. Lançar um olhar sobre esses corpos nos convoca a percebê-los enquanto sujeitos/as da experiência, que para Jorge Larrosa (2018),

Seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (p.25)

Essa noção de experiência se articula com uma perspectiva de escola que está em constante movimento, uma poesia sempre a anunciar, uma vez que, para Juarez Dayrell (1996, p. 02.) “apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura”. Essa dinâmica que mobiliza a partir daquilo que atravessa e toca o outro também nos indica modos de subjetivação que se constituem no coletivo, nas negociações, nas “*resenhas*” pelos corredores, na produção de corpos que existem e estão carregados de histórias, frustrações, desejos e interdições, ecoando a urgência de pensarmos a aprendizagem pelos fios das relações. Dessa maneira, a dimensão da experiência escolar não pode ser sinônima de um conjunto estritamente técnico de informações despejadas em sala de aula desarticuladas do contexto social e afetivo dos/as estudantes.

Certo dia estava conversando com alguns/as jovens estudantes no banco da pracinha que ficava na parte central da escola, era o horário de intervalo. Eles/as falavam das notas baixas que tinham recebido de uma avaliação de matemática, entretanto, a discussão sobre as notas não estava acompanhada de angústia, medo ou algo do tipo. O grande debate acontecia pelo porquê de a professora ser “*tão antissocial*”, discorrendo uma análise de que não aceitavam a postura dela chegar à sala, passar o conteúdo no quadro, explicar e sair. Essa relação experiência/transmissão de informação aparece constantemente nas dinâmicas do espaço escolar se percebermos que existe uma tendência, por parte do sistema educacional, a classificar os indivíduos com base nas partes, nas especificidades, sem levar em consideração os aspectos socioculturais como um todo (HOOKS, 2017). O sujeito moderno, esse quem somos e estamos inseridos/as, corre contra o tempo em busca do novo, da simultaneidade das informações, porém, em um processo exacerbado de estratificação do saber onde, diversas vezes, desconsidera o potencial das instituições escolares enquanto lugar do pertencimento, da paixão, do afeto, como também da dor e da frustração.

O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto e vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo regular. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. (LARROSA, 2018, p. 24)

Compreendo, a partir do exposto, a escola como um *xirê* de acontecimentos, espaço de profusão da heterogeneidade, da diversidade e da diferença, que promove, entrelaçado pelos corpos e suas histórias, memórias afetivas responsáveis por lembrarmos que o tempo também

é ferramenta recursiva. É dessa perspectiva, a partir dessa encruzilhada etnográfica, que Jorge Larrosa (2018) nos revela que,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2018, p. 25).

Essa possibilidade de empreender olhares para os diversos bastidores da escola, no processo de interação constante com os/as jovens, me permitiu um maior contato com as temáticas de gênero e sexualidades, pensando esses corpos juvenis como dispositivos insurgentes que ameaçavam as fronteiras das normas socialmente estabelecidas, e por vezes, atravessavam-na, chacoalhando as certezas de um sistema estruturado pela cisheteronormatividade¹³. Convocar essas categorias para o centro desse estudo é o objetivo deste capítulo, abrindo espaço para as narrativas juvenis, tentando compreender como as categorias de gênero e sexualidades se movimentam nesse território e que tipos de experiências essa comunidade escolar tem produzido. Dessa maneira, estive imerso nessa “mistura e fluidez” (JOCA, 2016) que deu o tom das histórias protagonizadas por pessoas que se dispuseram a abrir as cortinas dos “trânsitos clandestinos”, revelando suas aventuras afetivo-sexuais e modos de existência, onde a masculinidade e feminilidade eram operadas, discursivamente, pelas leis de uma ideologia política binária e cisheteronormativa.

3.1 FEMINILIDADES E MASCULINIDADES: INTERSECÇÕES E LIMITES EPISTÊMOLÓGICOS DO GÊNERO

Estava sentado na arquibancada do auditório que ficava em frente ao refeitório. Era o meu lugar preferido para realizar as observações e conversar com os/as jovens durante o intervalo do lanche. Fazia três meses que estava frequentando a escola, dialogando com as pessoas, compreendendo suas dinâmicas e já sentia que a minha presença não era mais tão

¹³ Uma perspectiva que tem a matriz heterossexual como base das relações de parentesco e a matriz cisgênera como organizadora das designações compulsórias e experiências das identidades de gênero; ambas produzindo efeitos que são naturalizados em nossa cultura, a partir da constituição de uma noção de normalidade em detrimento da condição de anormalidade, produzindo a abjeção e ocultamento de experiências transgressoras e subalternas (MATTOS; CIDADE, 2016, p. 134).

estranha, pois aqueles olhares sobressaltados e desconfiados não se mostravam constantes como no início do campo. Com o tempo, fui conhecendo os/as funcionários/as, dialogando com os/as professores/as e estreitando as relações com os/as jovens/as estudantes, principalmente com os/as interlocutores/as da pesquisa, que frequentemente transitavam pelo refeitório em grupos e estabeleciam contato com outras tribos juvenis. Assim, fui conquistando meu espaço entre eles/as, dialogando constantemente com Obá (mulher negra, de pele retinta, cisgênera, aparentando ter uns 30 anos, auxiliar de refeitório) e Oduduá (mulher negra, de tez clara, cisgênera, meia idade, cozinheira), funcionárias responsáveis por servirem os lanches durante os intervalos. E confesso não ter sido difícil enxergar os corpos que pudessem construir esta oferta metodológica, pois a grande parte dos/as estudantes LGBT observados, por exemplo, tinham suas identidades de gênero e sexuais publicizadas. Além disso, pude observar com frequência que alguns meninos LGBT eram constantemente “assediados” por outros pares, principalmente pelos “*boys*” da escola, aqueles jovens com *performances* masculinas hegemônicas, em sua maioria com orientação heterossexual - toques na bunda, beijos no pescoço, piadas preconceituosas ou até mesmo brincadeiras bem reveladoras, como pegar na genitália. Cabe dizer também que tais situações ocorriam quase que exclusivamente com os meninos, convocando-me a pensar diversas perspectivas de compreender essas masculinidades. Por outro lado, as lesbianidades pareciam constituir uma espécie de maior aceitação na escola, uma vez que, mesmo percebidas pelo crivo da censura moral, transitavam sem muitos atravessamentos, e enxergar esse processo a partir das lentes de gênero me fez perceber que o sexismo também produzia invisibilidades entre as mulheres lésbicas. Sobre o sexismo:

[...] os papéis eram direcionados de acordo com o sexo, determinando qual o perfil, comportamento e papel da mulher. E para que fosse fortalecido em sociedade, [...] a medicina social criou características biológicas para a mulher, como “a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal”, usando a ciência para comprovar que as mulheres eram naturalmente inferiores (MEDEIROS; RODRIGUES, 2016, p. 2).

Tive a sensação, durante as observações, que os meninos pareciam protagonizar as cenas da diversidade nesta escola e isso me revelava como a perspectiva de gênero nos oferecia leituras diversas para compreender esse suposto “silenciamento” das meninas lésbicas, não apenas como uma suposta “aceitação” por reproduzirem, apesar de sua orientação sexual, uma expressão de gênero que coadunasse com a feminilidade socialmente estabelecida. Compreender as tessituras desse silenciamento provocado pelo sexismo me possibilitou refletir que seria mais difícil encontrar jovens que estivessem disponíveis para

compor esse *ebóanalítico*, pois mesmo que alguns/as estudantes revelassem a existência de lésbicas na escola, não conseguia aplicar estratégias metodológicas que pudessem melhor chegar até elas. Talvez, esse impasse esbarrava-se na performatividade de gênero, esse conceito utilizado por Judith Butler (2017) para explicar os modelos performativos da identidade, nessa construção do masculino e feminino a partir de ações repetidas e, principalmente, regulatórias, que sustentam a performatividade e sua possível naturalização enquanto discurso. Esse conceito vai permear todo o trabalho em um processo contínuo de articulações de gênero com marcadores sociais, considerando o/a sujeito/a como um produto de suas ações. Dessa forma, “entender gênero, sexo, sexualidade, raça, desejo como performativos não é meramente afirmar que eles são uma *performance* (num sentido estritamente teatral), mas sim que eles são produzidos na/pela/durante a performance sem uma essência que lhes serve de motivação” (BORBA, 2014, p. 450).

As estudantes que eram reveladas enquanto lésbicas performavam uma feminilidade hegemônica, ou seja, repertórios comportamentais socialmente aceitos, permeados por códigos de significação que se materializavam, a priori, na forma como se vestiam e comunicavam sua feminilidade, transitando na escola sem questionamentos aparentes mesmo que percebêssemos os silenciamentos provocados pelo sexismo. Contudo, essa lógica sofreu grandes fissuras quando Sabá (17 anos) entrou em cena, produzindo um repertório de gênero masculino diferente do seu sexo biológico, e mesmo sendo uma jovem comunicativa, carismática e sociável, ela narrava as dificuldades encontradas nas filigranas do cotidiano escolar. Os questionamentos, as violências disfarçadas de curiosidade por sua vida sexual, as brincadeiras incitadas pelos pares com o seu nome, tudo isso vinha à tona em um fluxo contrário aos discursos de respeito às diversidades e diferenças que os/as próprios/as estudantes relatavam vivenciar naquela escola. Assim, ao tecer esses fios etnográficos, elenco algumas vivências supracitadas para promover reflexões e, a partir delas, discutir as tramas observadas no que tange gênero e sexualidades, durante o período em que estive neste campo.

Todos os corpos produzem discursos, linguagens e *performances*. As nossas experiências são como uma pintura eternamente inacabada, que a todo o tempo experimentamos cores, sobretons, molduras e perspectivas para darmos sentido àquilo que somos, de acordo com os nossos desejos e trajetórias. Estar enquanto pesquisador nesse movimento de observação e imersão, subsidiado pelas oferendas teóricas com as quais escolhi para construir esse olhar, vem carregado de percepções que construímos nas relações sociais estabelecidas. Quando passei pelo portão, tinha como planejamento metodológico identificar os/as interlocutores/as desses estudos a partir de suas corporalidades a partir do conceito de

performance e performatividade de gênero proposto por Judith Butler (2017), sem esgotar a riqueza dos atores e atrizes sociais que compuseram o campo. Essa noção performática do gênero, compreendida enquanto uma construção livre e fluida dos corpos que se dá a partir da relação com o contexto social (BUTLER, 2017), rompendo com o discurso essencializador de que o sexo inaugura o gênero, propõe uma perspectiva dialógica para pensar que, apesar dos atravessamentos da cisheteronormatividade, as pessoas produzem repertórios singulares. Essa genealogia dos corpos nos permite compreender que cada sujeito/a constrói a sua agência, deslocando o saber para o papel das interações do/a sujeito/a com a cultura sem que haja um núcleo ou essência preexistente de uma identidade.

Dessa forma, em cada visita realizada no colégio, tentava observar que jovens poderiam contribuir para a pesquisa, identificando as suas *performances* – jeito de andar, a forma de falar, de tocar o/ outro/, de se comportar, de se expressar, de ser nomeado pela contexto – e a maneira como seus pares entendiam essas linguagens. Alguns/as estudantes fissuravam as noções de masculinidade e feminilidade hegemônicas prontamente, como Orumilá (17 anos), Sabá (17 anos) e Sultão das Matas (19 anos), que borravam as fronteiras do “civilizado”, do “normal” nas suas relações com os/as demais. De outro modo, Exú (16 anos), Opará (18 anos), Oxumarê (18 anos) e Xoroquê (18 anos), por exemplo, transitavam entre os grupos com uma *performance* hegemônica, reproduzindo um repertório comportamental legitimado pela cisgeneridade, entendida como “uma matriz de normas e práticas repetidas que todas as pessoas são compelidas a performatizar para sobreviver” (SIMAKAWA, 2015, p. 40).

Esta encruzilhada teórico-metodológica foi importante para a elegibilidade dos/as interlocutores/as, contudo não só a *performance* foi importante para identificar esses/as jovens, já que existia uma infinidade de corpos e linguagens que comunicavam complexidades imensuráveis sobre o ser homem e/ou ser mulher. Outra questão percebida era a forma como os meninos lidos enquanto heterossexuais se relacionavam com os jovens LGBT na escola - através do contato físico, das piadas e brincadeiras bastante pitorescas, sucedidas de abraços calorosos, beijos no pescoço, apalpações na bunda e genitálias, que me chamavam a atenção como também evidenciavam uma maneira fluida de vivenciar a sexualidade. Foi desse lugar, das horas em que estive sentado na arquibancada do auditório, e das “*resenhas*” constantes no refeitório, que os corpos pareciam desobedecer a moral dos “bons costumes” (i.e heteronormatividade) e a redesenhar suas experiências nas entrelinhas dos desejos. Portanto, essas configurações apontaram para a necessidade de compreender a

produção das masculinidades negras na escola, desenvolvendo um debate importante para pensarmos as diversas construções de afeto tanto dos jovens LGBT quanto heterossexuais.

As narrativas que estabeleceram o enquadramento dos papéis de gênero e sexuais nesta escola evidenciavam mudanças significativas que fissuravam as normas socialmente impostas. Se gênero, como nos coloca Joan Scott (1995), vai fundar uma maneira de compreender como as relações de poder são instituídas e como as noções de masculino e feminino são delimitadas nessas relações, me questiono como essa autora produziria suas análises em contato com esses corpos suburbanos, pois, constantemente, me pegava tentando categorizar os corpos em uma tentativa fracassada, uma vez que as concepções de feminino e masculino eram flutuantes.

Certo dia, conversando com um grupo de estudantes, na praçinha central, falávamos sobre sexualidades e afetividades, quando Onira (17 anos) explanou: *“aqui você encontra menina de tudo quanto é tipo, mas dificilmente você verá menina submissa a macho. Tem a santa, tem a puta, a sonsa, a piriguete, mas ninguém baixa a cabeça pra homem”*, falando em tom alto (Diário de Campo, 11 de abril de 2019). É importante pensar como os discursos produzidos sobre o ser mulher, nesse contexto, extrapolam a noção hegemônica de gênero, nos convocando a pensar que esta categoria trouxe contribuições como também limites epistemológicos para tecer algumas considerações sobre os corpos. Quando Onira (17 anos) revela que *“aqui tem menina de tudo quanto é tipo”*, inúmeras combinações ontológicas estão dançando discursivamente neste espaço, forçando uma fratura analítica constante a partir deste mosaico identitário. Dessa maneira, a unicidade de gênero não conseguiria dar conta dessas múltiplas *performances* e modos de existências entre esses jovens que, na dinâmica das relações, negavam os rótulos sobre suas identidades. A construção do Eu, desse *self* (NOGUEIRA, 2017), está diretamente articulada com outros marcadores sociais e territoriais, que atravessam as subjetividades de maneira simultânea, construindo repertórios sobre o mundo de modo que seria perigoso compreender gênero como uma matriz universal sem considerar esse meio todo, essas fronteiras todas.

Almerson: *Como você se considera: uma menina de cor branca, preta, amarela, parda, indígena, outra ou não sabe?*

Opará: *Acho que ninguém que nasce no Subúrbio é branco. Branco é burguês, branco é rico, ninguém é totalmente branco... se a gente pesquisar sempre tem um avô ou avó bem distante, um tata que é negro ou negra, moreno enfim, é uma questão muito grande e ninguém sabe ao certo se é pardo, mestiço. Eu posso me considerar parda ou mestiça, não sei muito bem...*

Almerson: *Então você não seria branca...*

Opará: *É não sou branca, não me considero branca até porque eu sempre estou muito ativa nessas coisas de racismo, sei que não é meu lugar de fala,*

eu não sofro racismo, mas eu estou sempre ajudando as pessoas, conversando... Eu não me considero branca, eu não gosto da palavra branco, acho que não me enquadro, ainda mais sendo suburbana. (18 anos, entrevista de 04 de novembro de 2019).

A noção interpelada para compreender as dinâmicas de gênero, raça, sexualidades e masculinidades não escapa aos atravessamentos da interseccionalidade. Vejamos: Opará (18 anos), corpo cisgênero, lésbica, lida por mim e por outros como branca e autodeclarada suburbana, se utiliza do interjogo da classe e territorialidade para deslocar o seu pertencimento racial, apesar da mesma considerar “*ser lida enquanto branca*” nos espaços sociais. Com isso, não quero entrar nas disputas de narrativas sobre sua autodeclaração e posicionalidades, entretanto, mostrar que as categorias nesta escola são fluidas e, ao mesmo tempo, conectadas, proporcionando inúmeras perspectivas epistemológicas para entender as subjetividades juvenis. Compreender a interseccionalidade enquanto ferramenta teórico-metodológica me possibilitou enxergar melhor as trajetórias desses/as jovens estudantes, pois cada corpo anuncia um lugar, uma origem, e a forma como essas encruzilhadas se organizam nos dão inúmeras combinações analíticas a partir da relação de categorias que irão moldar as experiências dos/as sujeitos/as. Tomo de empréstimo as Orí-entações do Feminismo Negro, pelas oferendas de minha irmã Carla Akotirene (2018), para elaborar uma hermenêutica que abarque os diferentes modos juvenis nesta escola do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, onde gênero, raça, sexualidades e masculinidades transitam pelas avenidas discursivas.

A interseccionalidade é, antes de tudo, lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais. A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxo modernos (AKOTIRENE, 2018, p. 53).

Não obstante, compreender a experiência escolar desses/as jovens, na ótica das lentes de gênero, significa se permitir às diferentes articulações de vivenciar o masculino e o feminino, e neste contexto de pesquisa os papéis sociais não obedeciam necessariamente aquilo que se concebeu nos moldes da cisheteronormatividade. Quando encontrava meninas e meninos com *performances* de gênero dissidentes nos corredores da escola, que não dialogavam diretamente com a sua orientação sexual, isso me dizia que existe um lócus fraturado e uma suposta saturação conceitual dos termos utilizados. A natureza política das relações, essa construção social instaurada a partir das ideologias de gênero, revelando o binômio homem/masculino/dominação x mulher/feminino/submissão, invisibilizava o hibridismo existente nas interações juvenis. Durante a manhã, em mais uma visita, escutei de um grupo de meninos, no auditório, que “*uma menina só ‘daria’ pra ele se o mesmo a*

deixasse passar a língua em seu ânus, porque ela curtia muito isso”(Diário de Campo, 12 de março de 2019). A princípio, o assunto foi motivo de chacota, de risos constantes e curiosidade, entretanto, aqueles jovens não pareciam assustados com o “*pedido*” da menina, pois, depois de sucessivas gargalhadas, a resposta veio com um simples “*já marquei com ela para amanhã, to nem aí!*”. Assim, a fluidez na forma como o prazer era concebido por eles me revelava as diferentes composições no sistema sexo/gênero/desejo (BUTLER, 2017), uma vez que essa suposta despreocupação a respeito da escolha de “*receber a língua em seu ânus*” não parecia colocar a sua masculinidade em questão. O desejo, esse elemento que movimentava a fala do estudante, não estava a serviço da categoria de gênero e nem da de sexo, pois, o prazer se constitui em inúmeras possibilidades, dentro daquilo que aprendemos enquanto caminho possível, como também na fronteira, nesse lugar do intransitável, do “proibido” aos nossos corpos. A respeito de uma androginia como circulação pelos registros de gênero, concordo com Rita Segato (1998, p. 16) quando esta aponta,

[...] para a possibilidade de uma política de circulação, como disse, o que pretendo é simplesmente deixar à vista elementos que se encontram presentes na composição do sujeito, mas que são mascarados pelas representações de gênero dominantes, que tendem a fixar e colapsar os significantes sobre significados unívocos, especialmente na cultura ocidental mas, também, em outras sociedades. [...] Creio possível afirmar que toda pessoa tem a possibilidade aberta de ser uma criatura mista a respeito da sua composição de gênero, e que circula, nas suas vivências interiores, por registros diferentes, nem sempre compatíveis, da mesma. (SEGATO, 1998, p. 16)

O que quero dizer é que gênero, essa categoria importante para os estudos sobre identidades, sexualidades e relações de poder, não pode gozar de uma hegemonia epistêmica. Esse hibridismo nos registros etnográficos mencionados nos revelava ao mesmo tempo riquezas interpretativas, mas também anunciava lacunas, uma vez que esta categoria não dar conta unicamente das dinâmicas relacionais, muito menos da produção de linguagem em contextos específicos. Isto é, gênero, sem as intersecções possíveis e necessárias, torna-se uma categoria esvaziada (SEGATO, 1998).

3.2 CORPOS QUE DANÇAM, VOZES QUE FALAM

Chegava à escola para continuar as minhas observações e assistir ao evento previsto para acontecer em comemoração ao aniversário de 38 anos da escola. O dia estava nublado, acabara de chover, aquele mormaço, sensação de quentura apesar do tempo fechado. Cumprimentei Legbara, mulher negra, cisgênera, aparentando ter uns 55 anos, funcionária

responsável por controlar o acesso ao portão principal de entrada. Perguntei se ela tinha encontrado com Odé (diretor-geral) ou Iemanjá (vice-diretora) naquela manhã, que já estavam no auditório com os/as demais professores/as e convidados/as. Percebi um fluxo grande de estudantes nos corredores da escola, o que apontava um interesse pelo evento que já havia começado. O auditório estava lotado de estudantes que transitavam entre as conversas paralelas, a euforia, atenção às falas de representantes da escola e a ansiedade pelo momento do lanche (cachorro-quente). Mesmo com a predominância de estudantes negros/as na escola, constatei que a dinâmica de interação entre eles/as não apontava para uma separação ou afinidades de grupo pelo pertencimento racial: existia uma “mistura” e heterogeneidade na formação desses subgrupos.

Os “boys”, como eram chamados os meninos cisheterossexuais, em sua grande maioria, não estavam sentados na arquibancada, optaram por ficar de pé, nas laterais do auditório. Também percebi uma predominância massiva de meninas e de jovens LGBT juntos, o que, neste aspecto, me fez compreender que esses corpos operavam mais a partir de um pertencimento sexual e de gênero do que racial. Ao final das falas de alguns/as professores/as e de lideranças da comunidade sobre a importância da instituição para o bairro, a gestão preparou duas apresentações, uma com o grupo de dança da escola e a outra com uma banda de percussão da comunidade. Os/as estudantes iniciaram a apresentação com a música “Devagarinho”, da cantora Luísa Sonza, coreografada por Xoroquê (17 anos), Onira (17 anos) e outra colega de turma. Em ritmo frenético, eles/as demonstravam habilidades corporais incríveis, totalmente sincronizados/as e com muita sensualidade, incentivados/as pelos gritos eufóricos do pessoal da arquibancada, que aumentavam toda vez que Xoroquê (17 anos), principalmente, requebrava até o chão. Mesmo sendo um jovem declaradamente homossexual, a sua *performance* de masculinidade se coadunava com o seu estilo de dança: um modo habilidoso, rico em repertórios, entretanto, sem apresentar movimento histriônicos, vexatórios ou afeminados. O seu jeito de dançar era aceitável aos olhos de todos/as que estavam ali, até mesmo pelos “boys”, que expressavam em seus rostos uma espécie de admiração e legitimação. Nessa euforia potente, não faltavam adjetivos para Xoroquê (17 anos): “gostoso!”, “maravilhoso!”, “minha delícia!”, “vai, painho!”, “lindo!”, “você é foda!”, entre outros, que materializavam tamanha aceitação daqueles/as que estavam o assistindo.

Depois disso, foi a vez da apresentação individual de Orumilá (17 anos) ao som da música “Esse brilho é meu”, da cantora Iza. Homossexual assumido, afeminado, “*bicha poc*”, ele fez uma apresentação bem dissidente, com os chamados “closes”, “lacres” e dança ousada.

Não apresentou nenhum tipo de timidez, medo ou jeito introspectivo. Quando ele dançava, os/as estudantes gritavam, em episódios fortes de euforia, num movimento de incentivo e aceitação do colega, principalmente as meninas. Percebi que os adjetivos utilizados por seus pares em relação à *performance* de Orumila (17 anos) eram diferentes em relação à Xoroquê (17 anos): “*arrase, viado!*”, “*quero close, bicha!*”, “*ousada!*”, “*afrentosa!*”, “*gostosa!*”, ecoavam para qualificar aquele corpo “livre das regras” ou de qualquer concepção discursiva opressora. Contudo, mesmo que suas habilidades fossem tão surpreendentes quanto à de Xoroquê (17 anos), o seu estilo “*estranho*” e “*exagerado*” parecia incomodar algumas pessoas, que expressavam uma mistura de negação e chacota, uma espécie de censura. E isso não era somente na ala dos “boys” da escola, mas de todos os lugares, inclusive da arquibancada, onde estava a grande maioria das meninas e da comunidade LGBT. Orumilá (17 anos) transitava entre a abjeção e a vontade de existir.

Era nas encruzilhadas das corporalidades e *performances* que as normas se materializavam nesta escola. Os discursos, aqui entendidos enquanto tudo aquilo nomeia e dá existência as linguagens, alimentavam-se dos pressupostos morais para legitimar o socialmente correto/aceito, e o corpo abjeto, esse lugar fronteiro, da margem e do esquisito. Compreender a lógica discursiva sobre as apresentações de Xoroquê e Orumilá, ambos com 17 anos, significava descortinar o que estava posto: a aversão ao que borra explicitamente os mecanismos da cisheteronormatividade. Em uma avenida estava Xoroquê (17 anos): jovem negro, cisgênero, homossexual, dançarino, com repertórios comportamentais masculinizados, admirado pelos seus pares. No outro fluxo da avenida estava Orumilá (17 anos): jovem branco, homossexual, “*bicha poc*”, dançarino, afeminado, que, entretanto, despertava sentimentos antagônicos e transitava na zona de abjeção. Assim, entendo que a noção de identidade de gênero não pode ser compreendida pelas lentes do essencialismo médico, pois, como afirma Guacira Louro (2018, p. 22), “a visibilidade e a materialidade desses sujeitos parecem significativas por evidenciarem, mais do que outros, o caráter inventado, cultural e instável de todas as identidades”. É nesta perspectiva que as oferendas teóricas dos Estudos *Queer* (LOURO, 2018, 2016; MISKOLCI, 2017) nos possibilitaram empreender novos olhares, análises e reflexões para pensarmos que corpos e que identidades são essas que deslocam a noção hegemônica sobre masculinidades e feminilidades, anunciando a fluidez como dispositivo político de luta contra a cisheteronormatividade.

Queer pode ser o sujeito da sexualidade desviante, o excêntrico que não deseja ser “integrado” ou “tolerado”. Pode ser, também, um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume

o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível (LOURO, 2018, p. 8).

A cena etnográfica supracitada revelava a existência de um jovem que desconfigurava a fronteira do que se convencionou a chamar de normal dos comportamentos. O jeito desinibido de mostrar o seu corpo me convocava também a perceber que esses limites eram constantemente diluídos no espaço escolar. Se os parâmetros curriculares “incentivavam” a construção da diversidade, descrevendo itinerários de aprendizagem com preceitos e respeito às sombras das garantias constitucionais, neste contexto observado, contudo, o currículo oculto¹⁴ parecia desencadear outros sabores. Essa tentativa de enquadramento normativo estava presente na forma como as pessoas olhavam os corpos dos/as jovens estudantes que não estavam contidos nos modelos socialmente impostos. Isto é, enquanto os órgãos institucionais fomentam a importância da diversidade, os bastidores observados anunciavam várias resistências ao lidar com as diferenças, pois diversidade e diferença não devem ser vistas como sinônimas.

A pedagogia *Queer* desmantela as noções de diversidade e diferença porque, muito mais que respeitar as pessoas em suas escolhas, ela nos sinaliza a necessidade de compreendê-las, de tocá-las, de saber que as experiências construídas pelas avenidas das diferenças implicam no reconhecimento legítimo e político dos corpos. Quando Orumilá (17 anos) utilizava a sua linguagem para existir no mundo, quando ele comunicava ser “mais que homossexual”, uma “*bicha poc*”, ele estava fissurando as aparelhagens ideológicas porque a sua identidade também é política. Transformar a educação, principalmente neste movimento contra-hegemônico, nos convida a construir um projeto afetivo em que as encruzilhadas da identidade e diferença passem a ser uma prioridade.

O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa (SILVA, 1999, p. 107).

Cabe pontuar que a orientação sexual, esse contorno da sexualidade, em nenhum momento, ocupou o lugar central de agente patologizante e/ou desmoralizante. Ora, a cena das danças e o comportamento expresso pelos membros da escola, pelas pessoas que assistiam

¹⁴ Normas e valores que, embora, não estejam explícitos, são, efetivamente, transmitidos pela escola (RIBEIRO, 2004, p. 104).

às apresentações, não anunciavam processos de repressão sobre a orientação sexual dos jovens, pois ambos não escondiam onde caminhavam os seus desejos. Os olhares de admiração e palavreados ecoados durante a *performance* de Xoroquê (17 anos) denunciavam os atravessamentos da cisheteronormatividade, relacionado muito mais a uma questão de masculinidade do que orientação sexual. Ele, jovem negro e homossexual, recebia um “selo” de aceitação da sociedade estudantil por performar, ainda sim, uma masculinidade hegemônica. E mesmo que a sua sexualidade fosse um dispositivo que, vez por hora, lhes garantisse o lugar da abjeção, o seu corpo alimentava, naquele instante, as prerrogativas da cisheteronormatividade. Assim, o que trago para esse *xirê* analítico é a maneira como as opressões também estão operando no lócus fraturado, produzindo hierarquizações e relações de poder assimétricas. As armadilhas da cisheteronormatividade são inúmeras, pois elas obedecem à lógica estruturante que tem um sistema econômico, uma origem, uma cor, um gênero, um sexo e um corpo definidos.

Continuamos a nossa conversa perguntando o que eles e elas achavam sobre **a existência de um grupo de dança na escola** (vocês acham importante a existência do grupo de dança aqui, na escola? Existe alguma dificuldades de vocês, das pessoas em relação a aceitação desse grupo?). Baobá, jovem, 18 anos, negro, heterossexual e evangélico, iniciou a discussão sobre essa temática: *“Eu acho massa. Assim como eu gosto de cantar na igreja, de exercer o meu talento, o grupo de dança também é uma forma das pessoas fazerem o que gostam, eu apoio. Não apoio? (Direcionando a Orumilá e a Ypondá, jovem, negra, 16 anos, heterossexual e membro do grupo de dança, que participavam da conversa, tendo uma reação positiva). Tem meninos que não gostam, olham torto e ficam fazendo piada, mas não vejo eles proibirem ou fazerem algo para acabar como o Grupo. Eles até riem (risos)”*. Orumilá puxou a discussão: *“Eu acho ótimo, porque a gente pode dar close, fechar! A gente não pode fazer essas coisas em casa por causa da família, então eu acho ótimo. Muita gente gosta! Inclusive os meninos que se consideram os machões da escola (falou em tom alto e apontou para alguns meninos que passavam na cantina)”*. Balé, jovem, negra, 15 anos, heterossexual e evangélica, rindo neste momento, endossou a fala de Orumilá: *“Eu gosto! Concordo com minha amiga aí (referindo-se a Orumilá), gosto de ver fecheção, as bichas arrasam e as meninas também, não tenho nada contra!”*. Senti, nesse instante, que Baobá e Flechinha, jovem, negro, 18 anos, heterossexual e católico, deram uma risada de canto e se entreolharam. Perguntei para eles se existiam pessoas na escola que não aceitavam. Segundo Flechinha, *“normalmente os meninos são mais preconceituosos do que às meninas, principalmente àqueles que são os machões, que não se misturam”*. Para Baobá, *“ainda vivemos em uma sociedade muito preconceituosa, mas eu sou tranquilo com essas coisas”*. (Diário de Campo, 4 de abril de 2019).

O mosaico das dissidências sexuais e de gênero entre os/as jovens estudantes dessa escola pública do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA dialogava com o movimento da arte, da dança, da poesia, que abriam espaços para os trânsitos de subjetividades diversas, sejam

elas moralmente aceitas ou marginalizadas. Como explicitado no capítulo anterior, a região suburbana da cidade tem sido vista pelas lentes do abandono, da criminalidade e da pauperização em diversos níveis uma vez que o Estado, através de seus aparatos legais, insiste, pelos mecanismos necropolíticos (MBEMBE, 2018), em escrutinar determinados espaços e decidir quem merece viver e morrer. Contudo, enxergar a dinâmica da juventude suburbana de fora, sem compreender as dinâmicas sociais endógenas, é mais uma tentativa de epistemicídio, de negação dos corpos que produzem diversos [preta]gonismos. Em qualquer bairro do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, você encontrará uma potência artística: a arte em grafites, as fanfarras escolares, uma infinidade de danças que vão do pagode ao balé folclórico, acervos e centros culturais, a musicalidade afro-brasileira, as composições dos *rappers* que anunciam a realidade social e política, entre outras, nos revelam o quanto há de produção intelectual e cultural neste território. Esse lugar de apropriação da arte e tudo aquilo que faz sentido para a existência desses jovens se materializavam nos movimentos, no jeito que seus corpos bailavam e compunham os ritmos: os olhares lançados para a plateia, a sedução misturada às tentativas de “desinibir o proibido”, aquilo que a sociedade insiste em castrar, tamponar... É nesta encruzilhada que as narrativas ganhavam vida nesta escola, como também possibilidades de ser.

A necessidade da “*fechação*” expressada por Balé (15 anos) é uma tentativa de ruptura com o que se convencionou a chamar de “civilizado”, do normal para homens e mulheres. A dança, enquanto uma das artes mais antiga da humanidade, incorporada na vida desses/as estudantes, era também o lugar da construção ética, lugar do debate e de libertação. Quando Baobá (18 anos) dizia que “*o grupo de dança também é uma forma das pessoas fazerem o que gostam*”, trazia um olhar para as questões da diferença, pois ele, menino cisheterossexual e evangélico, mesmo no seu lugar de privilégio sexual e de gênero, nos convocava a compreender a necessidade de uma dialética que discutisse as insuficiências curriculares e suas implicações na construção das subjetividades. Penso que a dança, neste contexto, descortinava os pressupostos morais de legibilidade discursiva, pois “acreditamos que algumas manifestações que valem como terreno de luta política e humana por direitos podem se realizar no terreno da arte” (PIMENTEL, 2014, p. 135). A importância da dança trazida por Orumilá (17 anos), quando o mesmo anuncia que “*Eu acho ótimo, porque a gente pode dar close, fechar! A gente não pode fazer essas coisas em casa por causa da família, então eu acho ótimo*”, nos possibilita perceber que esta proposta política, de atravessar a fronteira para produzir experiência, é dolorosa e clandestina em algum momento, mas necessária. Assim, essa suposta epifania de gênero, definida por Renata Pimentel (2014, p.

141) como uma bússola “que nos serve ao fenômeno que experiencia o corpo/sujeito em sua constante movência pelo terreno dos desejos, das pulsões de identidade entre razão, intelecto, espírito, sexualidade, desejo e corpo”, revelava a maneira como determinados/as jovens utilizavam a dança no contexto escolar. É nesse conflito, entre a poesia escrita e não falada, do desejo cambiante e o corpo moldado, que alguns/as estudantes manejavam e remodelavam as suas experiências sexuais e de gênero nos corredores de uma escola pública Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA.

3.3 AS FACETAS DA LGBTFOBIA E DO RACISMO

Olha, com relação a essas coisas de sexualidade, eu vejo que eles não encaram tanto como um espanto. Eles não se assustam como antes. Agora, tem menino que quando sai daqui da escola se veste como menina e aí é mais complicado, porque eles têm um comportamento muito “exibido”, chegam na sala atrasados, tirando a atenção dos outros, falam alto, gostam de chamar a atenção e isso é claro que incomoda as pessoas. (Oxum, coordenadora pedagógica, Diário De Campo de 06 de fevereiro de 2019).

As “*coisas*” não podiam ser nomeadas. Parece que elas, “*essas coisas*”, anunciavam uma suposta ignorância a partir do não saber, ao mesmo tempo em que não podiam ser ditas. A fala de Oxum (mulher negra de meia idade, cisgênera, coordenadora pedagógica) era um exemplo situacional que se estendeu, em menor ou maior grau, durante toda a etnografia, revelando, por um lado, a repressão discursiva (FOUCAULT, 2019), o pânico moral sobre os “desejos desviantes” mesmo que estes “*não causassem tanto espanto*”. Contudo, a história estava posta: aquilo que se entendeu enquanto normal estava fissurado. Todos os dias, esses/as jovens refaziam suas trajetórias em tempos de mistura (JOCA, 2016), pois a experiência escolar era um poema em (con) fusão, lugar das experimentações e de afetos que causavam espanto, mas que existiam no mundo como também nos muros. Por outro lado, o caráter “*exibido*” dos meninos afeminados, provocando um desconforto no contexto escolar, convocava o lugar do inadmissível para a coordenadora. Essa exibição que rompia com a hegemonia dos gêneros, constituídas de *performances* (BUTLER, 2017), chacoalhava aquilo que se convencionou de ideal dos corpos.

Aqui, nesta escola suburbana, jovens de diversas tribos borravam as fronteiras, produzindo modos de existências diversas, questionando as normatividades sociais e fazendo valer, nas clandestinidades, exhibições e espantos, seus “viadismos”. Com isso, tenho certa resistência ao interpretar um não saber institucional como possível ignorância no que tange questões de gênero e sexualidades. Essa percepção da falta de conhecimento, presente na fala

de Oxum (coordenadora pedagógica) também pode ser compreendida como uma estratégia de silenciamento das identidades de gênero desconformes, pois, como nos revela Débora Britzman (1996, p. 91), “a ignorância não é ‘neutra’, nem é um ‘estado original’, mas, em vez disso, que ela ‘é um efeito – não uma ausência – de conhecimento’”. Essa dificuldade de entendimento sobre os conceitos aqui discutidos, na fala da coordenadora, é gerada por um tipo singular de conhecimento das sexualidades que atua em diversas formas de negação daquilo que é fronteiro, abjeto e dissidente.

O velho binarismo da ignorância e do conhecimento não pode lidar com o fato de que qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias. Se, por exemplo, os/as jovens e os/as educadores/as são ignorantes sobre a homossexualidade, é quase certo que eles/elas também sabem pouco sobre a heterossexualidade. O que, pois, é exigido do conhecedor para que compreenda a ignorância não como um acidente do destino, mas como um resíduo do conhecimento? Em outras palavras, que ocorrerá se lermos a ignorância sobre a homossexualidade não apenas como efeito de não se conhecer os homossexuais ou como um outro caso de homofobia, mas como ignorância sobre a forma como a sexualidade é moldada? (BRITZMAN, 1996, p. 91).

Dessa maneira, para compor esta encruzilhada hermenêutica, destaco o caráter político das instâncias educacionais sobre o suposto desconhecimento das expressões de gênero dissidentes, uma vez que a linguagem é uma estratégia insurgente constante contra o regime cishetenormativo. A coalizão de forças e poderes atuam, em regime de constância, para produzir silenciamentos de corpos *viados*, lésbicos, transgêneros, transexuais, homossexuais, *gays*, *sapatão*, “*homem que curte homem*”¹⁵, bissexuais, travestis, *bicha preta*, *bicha poc*, entre outros, mas é justamente na fronteira que as narrativas desconformes resistem e provocam rupturas. Nessa escola, as fronteiras de gênero e sexualidades já estavam fissuradas, entretanto, o trânsito dos corpos pelos corredores não aconteciam livres dos rasgos da violência. As cenas que anunciavam as rupturas das fronteiras de gênero e sexualidades estavam atravessadas pela lógica da repressão, alimentada pela LGBTfobia e pelo racismo, e mesmo que, aparentemente, o contexto demonstrasse maiores aberturas no que tange o respeito e a liberdade de expressão, os discursos de abjeção estavam vivos e atuando no impedimento das diversas dimensões simbólicas e afetivas.

No início dessa encruzilhada etnográfica, tive dificuldades para enxergar os comportamentos negacionistas em relação às identidades LGBT e negros/as, pois aquele ambiente escolar parecia lidar de maneira harmônica, pensando os aspectos da diferença. A

¹⁵ Essa categoria será analisada na seção posterior, sobre masculinidades negras.

cada dia, buscava compreender aquele lugar e as suas dinâmicas que, de fato, revelavam certa naturalidade com as questões de gênero, principalmente. Ao conversar com as pessoas, gestão e os/as estudantes, as respostas vinham acompanhadas de uma suposta “tranquilidade” com os corpos que, pela sua própria existência, escapavam aos rasgos da cisheteronormatividade. Entretanto, com o processo de adaptação e apropriação do campo, o tempo etnográfico descortinava as dinâmicas dos/as jovens e os bastidores foram me mostrando como as violências se movimentavam naquele contexto. De fato, existia um espaço de maior sociabilidade entre eles/as, diferente de 15 anos atrás, quando estudava nesta instituição e não podíamos sequer nos abraçar ou exprimir comportamentos afetivos, porém, as opressões se reconfiguravam: o conflito ideológico instaurado pelo binarismo, advindo do colonialismo, estava presente, evidenciando a díade normalidade/abjeção.

[...] Se, em algum momento, Iemanjá (vice-diretora) dizia não se importar com a orientação sexual dos/as estudantes, por outro, o discurso da mesma evidenciava uma resistência – e até mesmo negação – ao lidar as essas diversas formas de ser homem e de ser mulher: *“eu não gosto de homossexual que fica com baixaria, falando alto para chamar atenção, batendo palma, não precisa disso. Você tem que ser homossexual, mas precisa impor respeito, caráter, ainda mais porque as pessoas já falam mal da gente que mora na suburbana”*. (Diário de Campo, 11 de abril de 2019).

Aqui, o escancaramento discursivo de Iemanjá (vice-diretora) legitimava a maneira como os corpos eram classificados e quais discursos eram produzidos em relação às *bichas pocs* e os meninos com *performance* de gênero afeminada. O significado da palavra *“baixaria”* denunciava uma rigidez ao aceitar outras possibilidades de ser homem, mas também revelava, a partir das reflexões de Tiago Duque (2014, p. 1999) que “estamos diante de um poderoso discurso que tem como finalidade manter os gêneros e as práticas eróticas prisioneiras à diferença sexual”. Não obstante, a curiosidade da vice-diretora pelas sexualidades juvenis ali existentes não se dava por uma simples questão de *“querer saber”*, mas de empreender dispositivos que controlassem a expressão daqueles corpos. Por mais que Iemanjá (vice-diretora) tivesse uma relação afetiva legítima e reconhecida por muitos/as daqueles/as estudantes, em vários momentos ela se utilizava desse pertencimento para moldar os comportamentos dos/as alunos/as, fazendo ecoar, dentro de suas brincadeiras, uma sobreposição de sexo e gênero. Para ela, não importava muito se aquele/a jovem era homossexual, lésbica, bissexual ou não, pois o cerne da questão se estruturava pela forma como aqueles corpos anunciavam as suas linguagens, esse modo de ser homem ou ser mulher, pautando a produção de papéis sociais que coadunassem com as noções de gênero concebidas socialmente. Para Osmundo Pinho e Rolf Malungo de Souza (2019)

Os homens, ao menos os “homens de verdade”, não se produzem ou se enfeitam, nem pensam em geral sobre si mesmos como artefatos culturais e históricos, costurados com músculos e cores sóbrias. Em oposição às mulheres e outros sujeitos de gênero, vistos como adornados, ou como adornos, eles próprios. Mulheres e “viados” são espalhafatosos e afetados, e homens são apenas como são. (PINHO; SOUZA, 2019, p.41)

Outra questão era a condição de ser suburbano/a que, para Iemanjá (vice-diretora), deveria ser honrada em meio ao estigma social construído, “*já somos muito mal vistos para ainda sermos viados baixos*”, pondo em evidência a inflexibilidade em legitimar os repertórios performáticos daqueles estudantes. A territorialidade era acionada para fortalecer a narrativa da vice-diretora, revelando como as categorias se articulam para viabilizar diversas violências. O “*viado baixo*” estaria no centro de toda abjeção, impedido constantemente de exercer a sua corporalidade, o seu modo de existir nesse espaço, pois a ideia de suposta harmonia escolar dialogava diretamente com as fronteiras da norma. Então, para Iemanjá (vice-diretora), se a criminalidade já era uma mazela para as comunidades suburbanas, atuando na reprodução da discriminação e do preconceito racial, as identidades de gênero dissidentes estavam no mesmo patamar da criminalidade uma vez que ser “*viado baixo*” reforçava a condição social imposta pelo racismo estrutural.

Nesses rearranjos etnográficos, as estratégias de sobrevivência construídas pelos/as interlocutoras desta pesquisa, em relação ao enfrentamento da LGBTfobia, resultavam na percepção de pelo menos dois aspectos consideráveis: o espaço escolar como um contexto de experiências afetivo-sexuais, de contato com outros corpos, lugar onde os/as jovens/as podiam exercer os seus desejos mais livremente, sem os olhares punitivos de seus familiares; por outro, a escola enquanto lugar que reproduzia violências simbólicas, psicológicas e institucionais, pois as vivências narradas pelos/as jovens evidenciavam uma encruzilhada de mão-dupla, no sentido de compreender aquele espaço como uma possibilidade afetiva real de sociabilidade, como também um campo minado que resultava em inúmeros atravessamentos.

Existem muitos gays e lésbicas na escola. Algumas pessoas são assumidas, outras escondem ou ainda não se descobriram, acho que elas têm medo, medo da família, por causa da educação familiar. (Oxumarê, 17 anos, entrevista de 04 de novembro de 2019).

Interessante pensar como a instituição de ensino sofreu transformações acerca do processo de disciplinarização dos corpos, pois a fala desse jovem nos mostra que a escola não pode ser vista exclusivamente sob a lógica classificatória e de uma pedagogia de enquadramento. Esse lugar que tem por objetivo construir contextos de aprendizagem também indica, acima de tudo, a necessidade de uma formação cidadã, entretanto, precisamos

questionar que tipo de formação é esta e a serviço de quem ela está sendo pautada. E mesmo que a escola seja um espaço onde esses/as estudantes pudessem se expressar, é demasiadamente violento escamotear as suas identidades, produzindo estratégias de gênero e sexuais distintas do núcleo familiar e da escola para sobreviverem. Aqui, paradoxalmente, a instituição de ensino se tornava um meio possível para que esses/as jovens conseguissem dialogar com os seus pares a partir daquilo que acreditavam enquanto subjetividade e afetividade. Ainda me lembro dessa escola com características mais disciplinares, com estrutura rígida e um processo de civilização que não fugia aos padrões socialmente estabelecidos: a produção de meninos e meninas estava contida em uma lógica cishetenormativa, obedecendo os papéis sexuais e de gênero em uma perspectiva binária sem espaços para o exercício de outras possibilidades de ser. Existia, na época em que era estudante, uma relação maior de perícia sobre os corpos, pois a escola funcionava como uma “extensão dos quintais de nossas casas”, fazendo valer as normas hegemônicas no que tange ao mosaico sexo-gênero. Eu não me lembro de qualquer colega que revelasse a sua orientação sexual que não fosse à heterossexualidade, alias, nem sequer conversávamos sobre isso a não ser pelas brincadeiras de “mau gosto”, pelas piadas que soavam mais como uma agressão vigilante sobre os nossos modos de ser. Nessa época, o/a sujeito/a, ao entrar naquela escola, parecia cumprir um rito de aprendizado que estava fortemente amalgamado no paradigma cristão, cisheterossexual, branco e masculino. Pensar gênero enquanto categoria de análise (SCOTT, 1995) nos convoca a entender as masculinidades e feminilidades historicamente construídas, propondo uma crítica ao binarismo e incluindo as múltiplas identidades de gênero existentes. Por mais que esta escola fosse um lugar de experimentação daquilo que o ceio familiar insistia em silenciar, não obstante, vivenciar uma sexualidade e gênero diferentes do mundo “lá fora” exigia um olhar sobressaltado em relação às dinâmicas multifacetadas da violência escolar.

Aqui tem respeito sim, mas claro que tenho medo por causa do meu jeito! Eu não entro no banheiro sozinho se tiver muitos meninos lá, tenho medo que eles me espanquem. Eu fico atento! Eles não entendem que sou homem também, mas não sou heterossexual, o que nos diferencia é que gosto de homens, mas continuo sendo homem. Ah, agora tem uma professora aqui muito transfóbica. Outro dia, estava na sala com dois balões de ar, um em cada parte do peito, por dentro da camisa e quando ela entrou na sala me disse para tirar, que isso não era postura de menino e que não ficaria na aula dela com isso. Super grossa e preconceituosa, fica se gabando por ser professora e que nós estamos ali para aprender, como se não fôssemos nada. (Orumilá, 17 anos, entrevista de 18 de novembro de 2019).

A violência causada pela LGBTfobia ainda atravessava demasiadas culturas juvenis e fazia valer a sua zona de abjeção, lugar onde esses corpos são exotificados e deslocados para uma condição de desumanidade (BUTLER, 2017). Aqui, meninos *viados e bichas pocs* temiam entrar no banheiro quando estavam cheios de outros meninos por causa da violência, agressão e até a morte, mesmo com funcionárias “fiscalizando” esses ambientes; andavam em grupos por estratégias de sobrevivência e resistência. Talvez a formação de grupos para quase todo o processo de convivência escolar tenha sido a estratégia mais comum no enfrentamento à LGBTfobia, observada no período em que estive com os/as estudante. Eles/as também tencionavam conflitos com os “boys” ao mesmo tempo que sofriam retaliações; professores/as que questionavam o seu jeito de ser, através do exercício da sua autoridade; jovens que tinham medo de não serem descobertos/as pelos familiares, denunciando *performances* de gêneros diferentes na escola, na comunidade e na família.

Embora a escola pública faça parte de uma estrutura estatal, ela não representa apenas o Estado. Os múltiplos discursos e sujeitos que circulam no seu interior não são resultados de processos disciplinares desenvolvidos somente pelo Estado. Mesmo porque o poder não é exercido apenas pelo Estado, operando em diversos espaços e de maneira distinta- no asilo, na clínica, na prisão, nas relações que se estabelecem entre os indivíduos etc. -, já que não existe mais um centro material (OLIVEIRA, 2017, p. 70)

A escola, para muito deles/as, era o lugar real de experiência, um lugar onde a realidade acontecia a partir de suas construções afetivas e que fogiam da concepção apenas técnica, da transmissão do conhecimento. Entretanto, não era fácil para esses/as jovens afirmarem suas existências uma vez que a norma social, como bem sinaliza Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017, p. 71), opera como um dispositivo de controle sobre esses corpos, designando “uma medida que serve para avaliar o que está conforme a regra e o que a distingue”. Essas normas cisheteronormativas alimentavam um conjunto de violências, principalmente simbólicas e ideológicas, atuando no processo de permanência de algumas práticas desde a época em que estive enquanto estudante. Nas relações juvenis desse contexto escolar, as rupturas hegemônicas estavam acontecendo ao perceber como esses/as estudantes faziam os enfrentamentos diante dos discursos LGBTfóbicos de seus pares e do corpo pedagógico, contudo, esse campo me revelava que, a despeito dos avanços dos movimentos macrossociais e das revoluções micropolíticas, existia uma norma instaurada e excludente. Essa dinâmica me convocava constantemente a olhar para os protagonismos dos/as estudantes, suas experiências e corporalidades, uma vez que seria muito difícil enxergar essas mudanças sem colocá-los no centro dessas atuações.

Jorge Larrosa (2002) sinaliza que o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, incerto, pessoal, entendendo a experiência como algo que nos acontece (e não puramente o que acontece), em que duas ou mais pessoas, mesmo que vivam um acontecimento comum, não produzem a mesma experiência, pois a experiência é singular e de alguma maneira não é susceptível de ser repetida. Essas experiências juvenis, tecidas por diversas cores e misturas, estão atravessadas pela LGBTfobia o tempo inteiro apesar de compreendermos que esse contexto também assumia um lugar onde os corpos respiravam. Assim, o campo revelava que a possibilidade de ser o que se quer não escapava os rasgos de uma sociedade construída para “homens e mulheres de verdade” (LOURO, 1999).

A encruzilhada das violências, neste contexto de pesquisa, era constituída por inúmeras narrativas que nos alimentavam de um conjunto imensurável de análises para pensarmos as trajetórias de corpos suburbanos que lutavam pelo seu reconhecimento todos os dias. Opará (17 anos), por exemplo, dizia que a escola era acolhedora e muito diversificada, porém o preconceito existia “[...] *disfarçado de brincadeiras agressivas e carregadas de piadas desrespeitosas, principalmente com relação ao racismo e à gordofobia*”. Interessante pontuar que Opará (17 anos) foi a primeira jovem a falar sobre o racismo explicitamente, pois nenhum/a outro/a estudante havia citado o racismo como uma violência estruturante naquele contexto. Uma escola com maioria negra, localizada em uma região predominantemente negra, parecia revelar uma lógica de bem-estar com os atravessamentos do racismo. E o que mais me impressionou foi perceber esse olhar era de uma menina lida socialmente como branca que, do ponto de vista fenotípico, não sofria com as consequências dessa violência. Segundo Opará (17 anos), expressões como “*macaco (a)*”, “*cabelo de pinxain*”, “*neguinha*” eram constantes, o que, para a mesma, eram extremamente desrespeitosas. Questionei para ela se os/as colegas percebiam que tais brincadeiras eram preconceituosas, se eles/as tinham consciência desse processo e ela dizia que sim, mas que já naturalizaram: “*os alunos percebem que existe o racismo, tanto daquele que comente quanto de quem sofre, entretanto, se tornou comum através das brincadeiras*”. É importante que compreendamos a lógica estrutural do racismo, uma vez que, como acertadamente pontua Silvio de Almeida (2019, p. 21), “o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade”. Esta afirmação me ajudou a desvendar a angústia que tive no campo ao observar que a grande parte dos/as estudantes negros/as não identificavam os episódios racistas na escola, anunciando certa passividade social nas suas relações. Constantemente, escutava, em tons de brincadeira, piadas racistas como as assinaladas por Opará (17 anos) nos corredores, principalmente na fila dos lanches, e essa

“aceitação” naturalizada a partir do brincar revelava como os entrelaçamentos do racismo moldavam o imaginário social daqueles/as jovens. Os comportamentos racistas disfarçados de piadas denunciavam o caráter social do racismo: para além de uma categoria, compreender os deslocamentos da raça implicava em operar uma perspectiva relacional uma vez que, assim como o gênero, a raça também é uma construção social.

Nessas discussões, cabe ressaltar que, durante a pesquisa de campo, não observei nenhum plano pedagógico da escola que trabalhasse a implementação da Lei 10.639, promulgada em 2003 pelo então presidente da República Luís Inácio Lula da Silva. A Lei referida ratifica a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira como eixos temáticos transversais do currículo do Ensino Básico para as escolas de todo o Brasil, públicas e privadas (BAKKE, 2011). Em alguns momentos, perguntava aos/as estudantes como a escola buscava trabalhar as temáticas raciais e as respostas desembocavam para a semana da Consciência Negra, que acontece no mês de Novembro, o que confirmava, de algum modo, a dinâmica de invisibilização da discriminação racial praticada nesse contexto. A brincadeiras de cunho racista reproduziam uma lógica excludente e violenta, mas que não operavam de maneira escancarada; por outro lado, a ausência de debates frequentes que trouxesse para essa comunidade um olhar crítico e fundamental sobre o tema eram escassos. A partir do exposto, é preciso refletir: como encarar o racismo e suas múltiplas facetas se a dinâmica perpetrada sobre aqueles corpos estava condicionada a um processo perverso de naturalização? Portanto, as relações de poder estavam presentes a todo o momento, e nesse espaço não seria diferente, pois a escola enquanto instituição, “[...] também carrega em si os conflitos existentes na sociedade. Em outras palavras, as instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição” (ALMEIDA, 2019, p. 39).

Dessa maneira, se Opará (17 anos) ocupava esse lugar de escancarar o racismo enquanto jovem branca, articulando as questões de classe para exigir o seu lugar de fala, da condição de suburbana, essa lógica também nos mostrava a maneira como, conscientemente ou não, a condição de ser branca a fazia enxergar a existência do racismo, mesmo que ela não questionasse em momento algum a posição de sua branquitude. O racismo, do ponto de vista estrutural, não pode ser compreendido apenas como a falta de consciência (ou negritude) das pessoas negras, mas também o não questionamento das próprias pessoas brancas sobre sua condição de privilégio social. Opará (17 anos), ao denunciar a natureza e dinâmica do racismo, apontando o comportamento subserviente dos/as estudantes negros/as na escola,

inconscientemente, colocava a responsabilidade deste enfrentamento quase que exclusivo nos/as estudantes negros/as. Portanto, também não se nasce branco, torna-se.

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamental, e se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Essa suposta cegueira em relação ao racismo por parte dos/as estudantes negros/as era mais um sintoma construído pela ordem social contida na estrutura brasileira, um vez que a educação formal não questiona o racismo e nem é capaz de confrontá-lo. A não identificação de atitudes de cunho racistas revelava a dinâmica estrutural amalgamada nas relações e nos parâmetros curriculares do ensino, fazendo com que esses jovens aceitassem a subalternização imposta para os seus corpos. “*Não vejo racismo aqui*” era um discurso corrente, que em nada dizia respeito àquela realidade, onde pude observar diversas situações que configuravam o contrário. O que percebo, diante do exposto, é que “o racismo é uma versão peculiar do colonialismo” (ALMEIDA, 2019, p. 45), uma mazela social difícil de nos desvencilharmos.

Em relação às temáticas de gênero e sexualidades, Opará (17 anos) dizia que se assumiu lésbica quando tinha 15 anos. Sempre teve desejo por meninas e para ela isso era muito tranquilo hoje. Acreditava que a escola não proibia a expressão dos/as alunos/as quanto a isso, contudo, o preconceito existia, revelando que, quando namorava uma menina da escola, colega da mesma sala, a professora parou a aula e olhou diretamente para elas, porque uma estava com a cabeça no ombro da outra. Opará (17 anos) descreveu a situação como “*muito constrangedora e sem necessidade*”, pois não havia nada demais naquele comportamento: “*por mais que a escola não proíba, episódios pequenos acontecem e nada é feito, nenhuma providência é tomada*”. Neste contexto, percebemos que os episódios de violência são constantes, além disso, esses/as jovens acreditavam que a atual conjuntura sociopolítica do Brasil intensificou as atitudes de preconceito e discriminação à comunidade estudantil LGBT na escola:

Almerson: *Com a eleição de Jair Bolsonaro, você percebeu alguma mudança de comportamento entre seus colegas da escola?*

Xoroquê: *Após a confirmação de que ele seria presidente [não é meu presidente, é o presidente do país!], teve muitos relatos inclusive um clima chato na escola logo no começo com essa coisa de “a cuidado pra não tomar tiro na rua”, essa brincadeiras.*

Almerson: *Aqui na escola?*

Xoroquê: *Aqui na escola, logo no começo, mas depois não vi muita... Porque aqui na escola o povo todo é PT, quem não é eu não sei, mas a maioria é PT, então não tem muita conversa em relação à política. (18 anos, entrevista de 07 de novembro de 2019).*

...

Almerson: *Com a eleição de Jair Bolsonaro, você percebeu alguma mudança de comportamento entre seus colegas da escola?*

Sabá: *Com toda certeza! Eu já ouvi comentários por exemplo ‘‘Bolsonaro está chegando viu! Bora viver hétero, deixar crescer cabelo e começar a usar shortinho, que vai acabar essa palhaçada’’!*

Almerson: *E hoje ainda existem esses comentários?*

Sabá: *Tem, só que eu não calo a boca, não engulo!* (17 anos, entrevista de 04 de novembro).

O cenário de retaliações e ameaças descortinadas pelos/as jovens estudantes não está deslocado de outras realidades brasileiras. Diariamente, a população LGBT constrói estratégias de sobrevivência para o enfrentamento da violência. Essas narrativas que denunciam o perigo dos trânsitos no cotidiano escolar, lugar de suposta aquisição de princípios morais e cívicos para uma boa convivência, não se pretende eficaz para reduzir os danos causados pela LGBTfobia. Segundo relatório anual do Grupo Gay da Bahia:

Em 2019, o levantamento de homicídios e suicídios de LGBT+ efetuado pelo GGB identificou casos em todas as 27 Unidades da Federação, num total de 329 mortes, com maior recorrência para as regiões Nordeste (35,56%), Sudeste (29,79%) e Norte (17,02%), ou seja, a soma das três regiões chega a 82,37%. Enquanto, o Sul e Centro-Oeste do país apresenta taxa inferior a 10%¹⁶. (OLIVEIRA; MOTT, 2020, p.40)

Esse número alarmante é resultado de um Estado brasileiro carente na elaboração de políticas públicas de combate aos ‘‘crimes de ódio’’ e qualquer outra forma de violência acometida a esta comunidade. Os resquícios do colonialismo parecem escapar, de maneira desenfreadada, sobre esses corpos, atendendo um sistema que insiste em manter uma estrutura de hierarquização e de abjeção a partir de um binômio cisgênero/masculino/superior/branco x transgênero/feminino/inferior/negro, que dita, nas encruzilhadas e fluxos do biopoder e da necropolítica, quem possui condição de humanidade e quem está à margem disso.

3.4 O JEITO DE SER DE SABÁ: UM CORPO NO MUNDO

Sentar naquele banco, que considerava estratégico para compreender as relações que se passavam ali, tinha sido de muitos aprendizados e muitas descobertas. Observando aquele

¹⁶ A metodologia para construção do banco de dados é baseada em notícias de jornal, internet e informações enviadas pelas ONGs LGBTs. Portanto, há uma considerável subnotificação dos casos. Dados importantes para uma pesquisa sobre a natureza dos crimes contra travestis, mulheres trans e mulheres transexuais (por exemplo, raça, classe social, escolaridade) são precariamente conhecidos (BENTO, 2016, p. 57-58).

fluxo intenso de estudantes no corredor que liga o portão de entrada ao refeitório, via passar “um estudante” comunicativo e de fácil interação com os seus pares sendo chamado de Sabá (17 anos). Fiquei surpreso porque Odé (homem negro, cisgênero, de meia-idade, diretor-geral) já tinha me dito que não havia nenhum/a estudante trans ou em processo de transição de sua identidade de gênero, ou algo do tipo, e possivelmente não consegui identificar nenhum traço/*performance* que denunciasse qualquer feminilidade socialmente concebida, a não ser o seu nome, uma vez que a sua linguagem corporal performava uma masculinidade hegemônica – forma de vestir, bermudão folgado, camisa bem longa e folgada, cabelo bem curto, a forma como se comunicava, o andar, a linguagem do corpo, o olhar, a voz. A sua passabilidade¹⁷ lhe garantia, pelo menos, transitar sem muitos questionamentos em relação a sua identidade de gênero, *a priori*. Ouvi várias vezes o seu nome entoado pelos seus pares e me ousei a chamá-la para um bate-papo. Simpática, comunicativa, inteligente, descontraída, popular e acolhedora, Sabá (17 anos) não ofereceu nenhum tipo de resistência quando a convidei para conversar - falei um pouco sobre a pesquisa, destacando aspectos da diversidade, respeito às diferenças - e prontamente fomos dialogando sobre questões interessantes que diziam respeito a sua percepção sobre como percebia a escola e o seu pertencimento a mesma. Perguntada sobre como percebia o colégio em relação às questões de gênero e sexualidades, ela foi taxativa: “*a escola é boa, não pretendo sair daqui, mas é boa até certo ponto; a escola não está preparada para lidar com essas questões, falta estudo dos/as professores/as, dos/as diretores/as, eles/as não sabem lidar com nada disso*” (Sabá, 17 anos, entrevista de 04 de novembro de 2019). A pontuação de Sabá (17 anos) nos mostra o quanto é desafiador articular um projeto político que, nas bases de sua construção, priorize aspectos formativos e inclusivos, que abarquem a diferença enquanto proposta de autonomia e agência. Muitos/as professores/as pareciam encontrar dificuldades em lidarem com questões de gênero e sexualidades em sala de aula, pois a ausência de uma perspectiva socioexistencial pautada nas práticas cotidianas dos/das sujeitos/as estudantes em formação, alijadas pelo pragmatismo tecnicista de conceber a formação, os/as tornam despreparados/as, em sua maioria, para mediar tais relações. Segundo Elizabeth de Macedo et. al. (2011, p. 65), “[...] a vida cotidiana não é apenas *locus* de repetição e de reprodução, é também, e, sobretudo, espaço/tempo de produção de conhecimentos válidos e necessários”. Até os dias atuais, a escola está voltada

¹⁷ A noção de ‘*passabilidade*’ mencionada [...] expõe o desenvolvimento de contornos e traços corporais que, no limite, garantem a possibilidade de uma pessoa ser reconhecida como cisgênera (PONTES; DA SILVA, 2018, p. 403).

para a “adequação” do/a aluno/a em sociedade e as ações pedagógicas não têm contemplado debates sobre gênero, sexualidades, masculinidades e racismo em sua complexidade, se atendo às páginas dos planejamentos e de relatórios educacionais com o objetivo de descrever, no processo de ensino, a qualificação do que é “civilizado”. O que se percebeu, desde o início, como aponta Guacira Louro (2016, p.8), é que “[...] os propósitos desses investimentos escolares eram a produção de um homem e de uma mulher ‘civilizados’, capazes de viver em coerência e adequação na sociedade brasileira”. Contudo, esse olhar revela lacunas epistemológicas, um conjunto de atitudes violentas sem precedentes para jovens como Sabá (17 anos), que a todo momento precisava enfrentar um ambiente escolar hostil, que nas filigranas do cotidiano insistia em colocá-la na zona de abjeção. Restringir o/a sujeito/a ao campo do/a civilizado/a, atrelado ao binarismo sexual e de gênero, por exemplo, sem perceber a complexidade dessas identidades, resulta nas dificuldades de um ensino pautado na produção social da identidade e da diferença, onde questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se eixos centrais na teoria educacional pós-crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. E sobre essa questão, Tomaz Tadeu da Silva (2000) elucida que,

[...] mesmo que tratadas de forma marginal, como ‘temas transversais’, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento. O que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença (SILVA, 2000, p.73).

Sabá (17 anos) não se via enquanto mulher, namorava uma menina da escola e não se importava em ser chamada pelo pronome de tratamento masculino, nem pelo seu nome de registro. Acreditava que estava em processo de transição da sua identidade de gênero, mas ainda não revelava preocupação com a mudança de nome; gostava de ser chamada de Sabá apesar de exercer uma performatividade de gênero masculina, entretanto, dizia que não era fácil conviver com os seus pares. Em relação aos seus/suas professores/as, vivia uma constante invasão, pois a curiosidade das pessoas e, principalmente, do/as professores/as, era tanta que ela se sentia violentada:

Quando vou entregar um trabalho para algum professor, ele pergunta se estou bem, como é viver assim (expressão de questionamento), como é a relação com a minha família... Normalmente, não encaro essa curiosidade como uma maldade, mas são indagações constantes, repetitivas. Ninguém pergunta a um colega meu cis como é viver assim, eu acho isso super violento, porque querem entrar na minha vida pessoal. A minha vida diz respeito a mim e a minha família, mais ninguém! O preconceito é muito sutil aqui! As pessoas não entendem que cada pessoa é diferente, você é diferente de mim, que sou diferente daquele, daquela, é uma insistência em saber da minha vida. (Sabá, 17 anos, entrevista de 04 de novembro de 2019).

Um corpo desconforme. As opressões sociais que Sabá (17 anos) enfrentava no combate a transfobia não cessavam nos corredores e nem na sala de aula. As piadas, os olhares e a exagerada curiosidade sobre a sua vida pessoal (principalmente, questões de ordem sexual) não estavam desarticuladas da estrutura social, que se baseia em uma ideologia binária, sexista, racista e LGBTfóbica, instaurada pelos mecanismos da modernidade (SIMAKAWA, 2015). A construção hegemônica da masculinidade e feminilidade ocidentais criou um imaginário na sociedade a partir de projetos políticos bem definidos, referenciados pela universalidade do corpo branco, masculino, heterossexual e cisgênero, freando qualquer encruzilhada identitária que operasse outros fluxos.

Para Sabá (17 anos) era difícil existir, encontrar um lugar de reconhecimento político que articulasse a sua trajetória com o seu devir, que legitimasse o seu corpo e a sua subjetividade enquanto processos constitutivos de uma humanidade. Caminhar na fronteira, esse espaço definido pela condição de vivente, mas não humana, esse lugar da abjeção, nos revelava o quanto ambiente escolar e o sistema educacional estão organizados, pensando a escola como um aparato institucional. Se as instituições são racistas e transfóbicas, sendo justamente essas que também constroem os sistemas sociais regulatórios, onde as pessoas deixam de ser indivíduos para serem sujeitas de direitos, como pensar a trajetória de pessoas transgêneras, travestis e transexuais nesses espaços? Assim, diante de tantos atravessamentos, reconhecer esse corpo enquanto detentor de direitos constitucionais implica no deslocamento da noção de sobrevivência para um projeto de existência.

A questão do reconhecimento é importante, pois se nós dizemos que acreditamos que todos sujeitos humanos merecem reconhecimento igual, presumimos que todos sujeitos humanos são igualmente reconhecíveis. Porém, e se o campo da aparência não admite todas as pessoas? E se esse campo é regulado de tal maneira que somente certos tipos de seres aparecem como sujeitos reconhecíveis e outros não? Essa é certamente uma questão colocada pelos movimentos de direitos dos animais, afinal, por que é que somente sujeitos humanos são reconhecidos, em detrimento de seres viventes não humanos? Essa questão é ligada a uma outra, e confundida com ela, a saber: que pessoas humanas contam como o humano? Que pessoas são elegíveis ao reconhecimento dentro da esfera da aparência e quais não são? E mais ainda, como nos referimos àquelas pessoas que não aparecem e tampouco podem aparecer como “sujeitos”, a partir do discurso hegemônico? Nós sabemos sobre essa questão desde um determinado ângulo, com a teoria de gênero. Há normas sexuais e de gênero que condicionam o que e será “legível” e o que e quem não será, e que expõem aquelas pessoas que falham em serem registradas dentro da inteligibilidade a formas diferenciais de violência social. (BUTLER, 2016, p. 35).

Para lidar com essas tentativas de não reconhecimento da sua identidade, Sabá (17 anos) respondia que muitas vezes fingia não escutar, que mudava de assunto e, por mais que

não fosse a melhor forma de enfrentar, era a menos tóxica. Segundo ela, as constantes violências também reverberavam no seu cansaço, no desgaste mental para o tensionamento da transfobia entre seus pares e a instituição de ensino. E mesmo que reconhecesse a importância de, em algum momento, forjar uma “cegueira” em prol de sua saúde mental, existiam situações às quais, nesse processo de enfrentamento, eram muito danosas.

Na hora do intervalo, fui para o pátio do colégio conversar com meus amigos e vi o vigia fechando a porta na cara de uma aluna, negra (faz uma expressão de que seria racismo), e quase machuca o rosto da menina. Parecia que a menina iria fugir de um presídio quando na verdade ela estava comprando uma pipoca do outro lado do portão. Eu achei isso desnecessário e disse a ele que isso não se fazia, que poderia machucar a aluna. Ele começou a me gritar, me humilhar, me chamou de idiota, só faltou me bater e todo mundo assistindo. Já o vi discutindo com outros colegas e nunca tinha visto ele se comportar com ninguém desse jeito que se comportou comigo. Disse a ele que parasse de me gritar e que se ele não conseguia lidar com pessoas o que ele estava fazendo naquela profissão, dentro de uma escola, que tem muita criança e jovens. Me senti desrespeitada e fui fazer reclamação na diretoria, com Iemanjá. No fundo, eu sabia que aquela reação dele não era só porque saí em defesa da menina, mas porque eu sou desse jeito. Conversei com Iemanjá e no outro dia ele me pediu desculpas. Tive que aceitar, não tinha jeito, mas se isso voltar a acontecer, darei uma queixa na polícia. Foi uma situação tão chata que todos os colegas que estavam no pátio me apoiaram. (Sabá, 17 anos, entrevista de 04 de novembro de 2019).

Na situação relatada por Sabá (17 anos), torna-se evidente como as matrizes de opressão circulam nas avenidas: de um lado, o racismo operado pelas atitudes do porteiro da escola, que anunciava “a porta na cara da estudante negra”, no momento do intervalo como mais uma tentativa violenta de silenciamento, afinal, a jovem “não estava fugindo de um presídio”. Do outro, “o menino no corpo de menina” (segundo ela, era assim que alguns/as a enxergavam), corpo estranho e abjeto aos olhos do mesmo porteiro – não esqueçamos que o funcionário representava a instituição, portanto, uma estrutura. O sentimento e a situação de violência narrados pela jovem nos revela uma realidade diária e insistente no contexto brasileiro. Todos os dias, a LGBTfobia, o racismo e o sexismo se articulam para fazer valer a sua máquina estrutural de aniquilamento dos corpos lidos como desconformes, perpetrando violências sutis e/ou escancaradas, produzindo feridas incuráveis na vida desses/as jovens. Por isso, a importância de estabelecermos oferendas teóricas que dialoguem com as intersecções de gênero, raça, sexualidades, masculinidades, classe, entre outras, para construirmos estratégias de enfrentamento consistentes, promovendo análises consubstanciadas nas simultaneidades dessas violências. Compreender a trajetória de Sabá (17 anos) também implicava no reconhecimento de uma experiência marcada pelo machismo,

sexismo e pela transfobia, mesmo que o seu lugar de corpo branco, de alguma maneira, te colocasse em uma condição de privilégio – se ela fosse negra, possivelmente a violência seria maior. Entretanto, como bem explicita Carla Akotirene (2018, p. 41), “não existe hierarquia de opressão”, e mesmo que tenha algumas ressalvas sobre a natureza teórico-metodológica desta anunciação, entendo que, nesta história vivenciada por Sabá (17 anos) e a jovem negra, não poderíamos dimensionar a dor e a violência vivida: as dores são legítimas.

Para Sabá (17 anos), o preconceito e a transfobia eram constantes:

Almerson: *Que tipo de violência você vivencia aqui, na escola?*

Sabá: *O povo faz perguntas muito constrangedoras.*

Almerson: *De que tipo? Sente-se confortável para falar sobre elas agora?*

Sabá: *Coisas do tipo: “quando você está transando quem é o homem?”. Eu namoro e minha namorada estuda aqui há 3 anos: “quem é o homem da relação?”. Eu sempre digo que não tem homem da relação, até então a gente é um casal de lésbica, são duas mulheres, não tem homem na relação! Então são perguntas que você quer manter a postura, você quer manter a decência, mas você não consegue, porque tem uma hora que a pessoa não aguenta, aquilo é uma gota d’água que chega uma hora que você explode. (17 anos, entrevista de 4 de novembro)*

Aqui, as narrativas de violência se apresentavam às sombras da cisheteronormatividade, uma vez que, mesmo sendo uma relação entre meninas, o discurso era estruturado pelo binarismo sexual (masculino/feminino). O constante questionamento sobre “*quem é o homem da relação?*” anunciava uma suposta impossibilidade sexual, pois a noção interpelada para pensar os corpos estava subsidiada pelos dispositivos biomédico e jurídico, que fundaram uma maneira universal de construção dos/as sujeitos/as a partir da lógica reprodutiva do sexo. Essa insistência em convocar o masculino como a metáfora do pênis, aquilo que penetra, que insere, estabelece uma relação de poder/dominância onde a ausência do falo tornava a relação de Sabá (17 anos) com sua namorada inelegível. Entretanto, o sistema sexo/gênero/desejo (BUTLER, 2017) rompe com o construto moderno construído para nomear outras relações, pois Sabá (17 anos), corpo em transição, que alimentava o mosaico performático da masculinidade e mantinha uma relação afetivo-sexual uma menina, borrava a estrutura cishetenormativa e os atravessamentos do sistema sexo/gênero. Tal questionamento insistente por parte da cisgeneridade, aqui endossada por seus pares e professores/as, é um fenômeno criado pelo saber médico, denominado de cultura da genitalização. Para a pesquisadora Yuna Vitória Santana da Silva (2019),

[...] a cultura da genitalização das pessoas transgêneras, que possibilita que qualquer sujeito questione uma pessoa trans sobre seu uso ou desejo sobre o próprio genital ou, pior, a convença de que estudar a genitália é parte indispensável de algum aprendizado ou tratamento, desconsiderando os desconfortos que cada um pode vir a trazer. Romper essa mirada só é

possível quando o cientista social abandona seu ego de pesquisador e põe em prática a escuta qualificada, postura que produz os poucos trabalhos diferenciados nesse sentido que possuímos. (SILVA, 2019, p.5)

Esse processo de genitalização dos corpos está presente no discurso jurídico, principalmente nas instituições, que reforçam a finalidade de manter os gêneros e a construção do desejo, esse lugar onde o erótico transita, prisioneiros à diferença sexual. Essa “*busca pelo homem*”, de saber “*quem é o homem da relação*”, pode ser entendido como uma armadilha epistemológica e ideológica que coloca o pênis enquanto agente regulatório que nomeia e legitima os corpos que governa. Assim, a partir do que Sabá (17 anos) nos revelava, esses aparatos de enquadramento dos corpos funcionam para garantir o não reconhecimento das inúmeras possibilidades de construção do feminino e do masculino, pois não há uma verdade absoluta como nos foi ensinado e nem a maneira correta de vivenciar a sua existência e a sua afetividade. Ser negro/a, branco/a, heterossexual, homossexual, bissexual, transexual, bicha, sapatão, viado, entre outros marcadores, está nos moldes de uma construção social. Dessa forma, parafraseando Tiago Duque (2016, p. 198), compreendo o fenômeno das corporalidades como “[...] sendo algo construído, mas não apenas disso; levo em consideração os processos de significação dessa construção; [...] reconheço que esses processos de construção dos corpos são constitutivos deles mesmos”.

Sabá: *Já sofri com professor.*

Almerson: *Você disse que eles te perguntavam “o que você era”.*

Sabá: *É!*

Almerson: *E ainda perguntam?*

Sabá: *Antigamente, eu era calada, eu engolia e não respondia. Hoje, eu não admito isso, eu não dou mais essa liberdade. Antigamente eu estava começando, tinha medo de tudo. Meu pai me aceita e me respeita, não estou roubando e nem matando! Eu não sofro em casa pra sofrer na rua? Então, depois que eu coloquei na cabeça que eu não tenho que responder, eu não sou obrigada a responder. E toda vez que vinha algum falar, passei a dizer: “com todo respeito, mas não interessa ao senhor”.*

Almerson: *E você fala?*

Sabá: *Falo, “com todo respeito, mas não interessa ao senhor, a minha vida pessoal não interessa nada na sua, importa o que na sua se eu te falar com quantas ou com quem eu transo? Em nada vai mudar”. Teve um dia que eu fui agressiva e falei: “meio dia tem comida em minha mesa, é o senhor que coloca? Então, por que quer saber com quem eu me relaciono?”. Nunca mais falei com ele (mostrou-se indignada). (17 anos, entrevista de 04 de novembro de 2019)*

Os discursos hegemônicos de gênero, produzidos no ocidente, estão no centro das encruzilhadas políticas e na base das guerras ideológicas. As narrativas de silenciamento sobre os corpos que borram o sistema sexo/gênero funcionam como uma arma de guerra:

ataques sucessivos de deslegitimação das subjetividades, bombas políticas lançadas sobre as vidas “abjetas” em um processo de esquartero cotidiano, anunciando o tom de guerra instaurado pelos regimes autoritários que insistem em manter a ideologia de gênero como uma lógica opressora. O questionamento de professores/as sobre “*o que é Sabá*” dialoga com um regime político que desconsidera a noção plural das identidades, utilizando-se da moralidade judaico-cristã como ferramenta universal e que estrutura os currículos educacionais brasileiros, ou seja, essa suposta patologização sobre os modos de subjetivação desconformes são resquícios do poder colonial. As sucessivas perguntas e questionamentos sobre aspectos relacionais e afetivo-sexuais de Sabá (17 anos) surgiam sempre com o objetivo de colocar aquele corpo no lugar do irreconhecível, do estranho, do impossível. Ora, se a escola está pautada no fio condutor da diversidade e do respeito às diferenças, tais discursos, nos bastidores, pareciam sabotar os princípios da constitucionalidade, operando uma trincheira social que desumaniza jovens como Sabá. Nesse aspecto, um questionamento a partir das provocações de Berenice Bento, emerge (2017, p. 30): “como ter um pensamento engajado em torno dos direitos humanos, sexualidade e gênero, por exemplo, e não me deixar enredar por discursos que justificam guerras e genocídio utilizando a suposta superioridade moral de determinadas formas de ler os corpos, os desejos e os gêneros?”. É importante pensarmos que tais corpos não podem ser vistos a partir da exotificação, algo de uma existência esporádica, como pode transparecer na indagação feita de um professor a Sabá (17 anos). As armadilhas desta enunciação desembocavam na falta de preparo da escola, na ausência de formação [algo também real] para lidar com as políticas identitárias insurgentes, entretanto, o que seria esse algo novo, essas identidades, esse “estranho”? Do ponto de vista do vivido, acredito que milhares de jovens estiveram e estão nestas encruzilhadas desde suas primeiras interações com o mundo. Se, em algum momento, passa pela sua cabeça que questões de transgeneridade são temas caros e supostamente recentes, isso é uma movimentação ideológica e política do paradigma da cisgeneridade. O “silêncio” sorrateiro das Ciências Sociais, durante muito tempo, não visibilizou as vozes de pessoas com expressões de gênero desconformes também por uma questão política, com reverberações no epistemicídio das temáticas de gênero, pois, como nos aponta Berenice Bento:

O silêncio das Ciências Sociais significa que não havia homens em processo de reconfiguração de suas subjetividades? Transexuais, gays, lésbicas, travestis no Brasil? Ao trazer esses “novos” sujeitos para o mundo conceitual e, supostamente, “representá-los” em nossos trabalhos, significa o que parimos? No mundo acadêmico, sim. No mundo da vida vivida, não. As travestis estavam nas ruas, reconstruindo seus corpos, produzindo sentidos

originais para a relação entre corpo, sexualidade, gênero e subjetividade, mas eram invisíveis e invisibilizadas. (BENTO, 2017, p. 47)

Precisamos convocar o conceito de epistemicídio para desconstruirmos a justificativa de que o que falta no sistema educacional, em relação ao acolhimento de temáticas das diferenças, seja apenas uma formação docente. Primeiro, porque atribuir o avanço das temáticas de gênero e sexualidades sob a lógica desta formação incorre no risco de, mais uma vez, invisibilizar os corpos que estão no centro da violência no espaço escolar. As bocas precisam falar, expressar os seus sentimentos, suas percepções e os processos formativos precisam (re)alocarem essas narrativas, admitindo os protagonismos dos/as jovens, principalmente aqueles e aquelas que lutam por reconhecimento político e afetivo; segundo, o surgimento dos movimentos ditos progressistas, no Brasil, estão atrelados à dinâmica do capitalismo e marxismo, sustentando a inseparabilidade da categoria classe e raça, entretanto, a chamada esquerda brasileira não encarou de frente o projeto colonial perpetrado – continuou a sua reprodução, de alguma forma; terceiro, essa inseparabilidade entre as categorias não foi trazida para a análise central das mazelas sociais, ficando à margem as questões da população negra uma vez que o status de sujeito ainda carecia de viés legítimo. Dessa maneira, se a pauta racial esteve fadada pelo rasgo da invisibilidade, como as questões LGBT foram vistas nesse percurso? Essa trama histórica se resvala no espaço educacional, nos bastidores e nas salas de aula, evidenciando um projeto de cidadania que insiste em desconsiderar as multidões subjetivas e que estão para além das perspectivas progressistas. A fala de Sabá (17 anos) nos apontou uma escola com características LGBTfóbicas latentes e a materialização de um ensino moldado por uma estrutura social cisheteronormativa. Com isso, coaduno com Berenice Bento (2017, p.48), quando a mesma compreende que “construir conceitos referenciados na binaridade e universalidade produz uma violência epistemológica sutil, porque contribui para reproduzir invisibilidades. O que sobrava desse esquema analítico e político: os seres abjetos”. Para Sabá (17 anos), contestar a fala de professores/as sobre essa “curiosidade” pelo seu corpo e identidade foi uma construção, saindo da condição de um silêncio constrangedor para os cortes e anúncios necessários contra a transfobia. Aqui, há uma jovem que escreveu seus versos e suas andanças escolares com uma vontade grande de viver, de ser e, mesmo que acredite na necessidade de não se calar, estava cansada de ter que provar uma humanidade possível, que é de direito e legítima. E não podemos esquecer que essa suposta curiosidade em saber “*quem é Sabá*” não significava, necessariamente, interesse, condição política fundamental para a transformação social. Essa narrativa de estranhar as

identidades de gênero desconformes e exotificá-las é um processo estrutural perverso que tenta inaugurar uma “distância intransponível” entre eles e ela (BENTO, 2017).

Portanto, nos bastidores e nos corredores, a trajetória de Sabá (17 anos) anunciou uma luta constante por humanidade. Ainda que considerasse a escola como um lugar de afeto, de mínimo respeito e de trânsito possível, a complexidade da transfobia atravessava a sua existência em um movimento contínuo de desumanização, exotificação, exclusão e curiosidade dilacerante. Para essa jovem não havia sutileza nas violências de gênero: tudo está posto escancaradamente. Ainda sim, ela acreditava ser possível caminhar, ser reconhecida enquanto um corpo dotado de complexidades afetivas e políticas, que não se encerrava apenas em como ela se enxergava nos abismos hegemônicos entre a masculinidade e a feminilidade. E mesmo cansada, tem construído formas de não se calar, de fissurar os sistemas ideológicos que insistem em colocar a sua existência nas encruzilhadas da objetificação. Pessoas não são coisas!

4 ELES RABISCAVAM OS CORREDORES DOS AFETOS: MASCULINIDADES NEGRAS DE ESTUDANTES DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR/BA

A gente aprende que a materialidade das coisas é mais importante do que as nossas sensações e afetos, que o sentir não é prioridade para os nossos corpos. Entretanto, tenho aprendido a discordar de tudo isso... Existe ato mais revolucionário do que o amor entre nós? (PASSOS, 2020, p. 102).

Primeiramente, é importante anunciar que a temática das masculinidades negras não foi pensada antes de adentrar ao campo da pesquisa, mas um eixo construído ao longo da investigação. O processo de construção do objeto sempre foi permeado pelas encruzilhadas analíticas de gênero, sexualidade e os estudos étnicos raciais por acreditar nas ferramentas teórico-metodológicas que tais epistemologias me possibilitariam. De fato, as travessias que realizei neste rio etnográfico, durante um ano de imersão nesta escola, foram alimentadas pelas diversas *Orí-entações* epistemológicas fundamentadas nas categorias supracitadas. Desse lugar de pesquisador e corpo que sofreu os atravessamentos das mesmas matrizes coloniais, não seria possível, para mim, mergulhar neste *xirê* de significados, simbologias, códigos, rituais e geoafetividades se não empreendesse uma caça decolonial que pudesse desvendar os *ebós* arriados pela colonialidade, estrutura essa que constituiu os modos de subjetivação das pessoas negras e que se reconfiguram de maneira exitosa até hoje. Arrisco dizer, portanto, que o gendramento e a racialização dos corpos tem sido uma das maiores quizilas do processo colonial, perpetrando violências irreparáveis não só nas mulheres negras, como também nos homens negros.

Compreender a escola pública de periferia, especificamente o Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, sem as lentes teóricas necessárias para a análise do racismo estrutural pode ocasionar uma cegueira etnográfica se pensarmos que temas tão importantes como sexualidades, LGBTfobia, racismo, sexismo e masculinidades não se interseccionam. Na escola observada, pude vivenciar as dinâmicas juvenis, principalmente dos/as interlocutores desta pesquisa, empreendendo olhares reflexivos a partir das suas narrativas e repertórios afetivos-comportamentais, suas afiliações, trânsitos, como também transgressões. E se, durante um tempo, as categorias previstas no campo pareciam justificar a minha escolha pelos estudos de gênero e raciais, por outro, o princípio “de peito aberto”, utilizado desde que entendi os pilares do fazer etnográfico, me mostrava outras possibilidades hermenêuticas que

aguçavam as minhas inquietações e o movimento da pesquisa. Enquanto pesquisador, vivenciei a escola e suas dinâmicas de maneira muito relacional, isto é, não assumi quaisquer posições de superioridade ou comportamentos que pudessem gerar uma segregação entre eu e os/as estudantes. Durante as observações, inúmeros eventos aconteciam e precisei mergulhar na realidade daquele espaço. Meus olhos avistavam atos performativos em corpos que constantemente borravam as fronteiras da “civildade”, principalmente dos jovens negros homossexuais, que popularizavam as suas reputações a despeito do receio e medo da exposição. Com isso, confesso que muitos dados produzidos neste campo coadunavam-se com as dinâmicas desses jovens, pois a escola funcionava como uma espécie de palco performativo, além de ser um dos únicos lugares onde questões afetivas sexuais pudessem ser alimentadas por eles. Dessa maneira, os meus olhares frequentemente se voltavam para as estratégias dos jovens negros e apontavam repertórios diferentes da época em que fui estudante, fazendo-me questionar como as masculinidades negras operavam nos corredores daquela escola e como se davam os trânsitos daqueles jovens. Acredito que a escolha por discutir algumas dessas masculinidades também sofreu influência das minhas memórias e desta posicionalidade que ocupo, revelando-me inclinações etnográficas que não passariam despercebidas naquela realidade. Portanto, penso que as escolhas realizadas, enquanto pesquisador, fizeram parte de uma caça epistemológica que também remexeram as vivências que tive ao relembrar da minha “sexualidade clandestina”.

O campo é, de fato, um corpo-encruzilhada: lugar de fluxos des-contínuos, que possui mecanismos de autorregulação próprios e produzem sentidos diferentes em contextos específicos. Os desafios enfrentados pelo etnógrafo são inúmeros, desde a sua aceitação enquanto sujeito participante das dinâmicas daquele determinado grupo, até a sua própria desconstrução, pois, os investimentos teóricos e empíricos não garantem a total compreensão de uma realidade e nem se pretende fazê-lo. O modo que encontrei de construir essa travessia etnográfica tem inspiração nas contribuições de Roberto da Matta, mais especialmente em seu texto titulado “*O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues*”, publicado no ano de 1978, que nos aponta para o lugar que o etnógrafo deveria ocupar em relação ao campo, aos nativos de determinada cultura. Roberto da Matta (1978, p. 6) vai nos dizer que, “[...] como *blues*, cuja melodia ganha força pela repetição das suas frases de modo a cada vez mais se tornar perceptível. Da mesma maneira que a tristeza e a saudade (também *blues*) se insinuam no processo do trabalho de campo, causando surpresas ao etnólogo”.

Esse devir epistemológico nos convoca a refletir sobre as nossas insuficiências enquanto pesquisadores/as e a repensarmos os movimentos hegemônicos responsáveis pela

fundamentação das Ciências Humanas e Sociais. Posto isso, assumir a posicionalidade que tenho também é uma tentativa de fissura e rompimento das oferendas arriadas pelo colonialismo.

O assentamento desta pesquisa só foi possível através das memórias que acessei da minha infância e juventude, das estratégias clandestinas construídas em meio aos atos performativos forjados para sobreviver nesta mesma escola em que me debruçei para investigar como esses jovens de hoje pensam e vivem seus corpos. Assim, saliento que não acredito na neutralidade científica, muito menos conhecimento produzido sem trajetórias, subjetividades e travessias historiográficas. Nestas entrelinhas etnográficas, refiz o caminho da pesquisa por perceber as avenidas identitárias produzidas por jovens homens negros, que resignificavam as suas masculinidades continuamente, transgredindo as fronteiras “do homem negro suburbano de verdade” e tencionando o lugar da hegemonia do gênero a partir de uma masculinidade possível. Não obstante, esta virada epistemológica se deu pelas observações que fiz nos corredores da escola e pelos relatos desses interlocutores, no ato das entrevistas, ao narrarem suas andanças afetivas e sexuais nas surdinas e nos muros da escola.

Este capítulo tem como objetivo compreender como se constituem as masculinidades negras nesta escola do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, a partir das narrativas de jovens homens negros, estudantes do Ensino Médio, e como suas afetividades e sexualidades dialogam ou afrontam as normas sociais vigentes. Para isso, trarei um debate introdutório sobre os processos historiográficos das masculinidades, deslocando o olhar para as discussões da temática no Brasil a partir das experiências dos homens negros. Assim, espero produzir uma oferenda decolonial, a partir das narrativas desses estudantes, que possibilitem a compreensão de que cada território se relaciona com os corpos de formas diferentes.

4.1 MASCULINIDADES: ENCRUZILHADAS HISTORIOGRÁFICAS

Os indícios dos primeiros *ebós* epistemológicos arriados sobre masculinidades enquanto objeto de estudo apontam para o final da década de 1980, permeados por pesquisas que se revelaram pouco sistemáticas. Pensar nesta incipiência teórico-metodológica significava, como discutem Benedito Medrado e Jorge Lyra (2008), que os estudos sobre a temática se iniciaram com discussões que não se debruçavam às dimensões teóricas, políticas e éticas que pudessem enriquecer o debate. Nesta busca sistemática que possibilitasse reflexões mais interdisciplinares, as discussões que alimentavam o universo das masculinidades começaram a ser conduzidas por estudiosos/as que, na segunda metade da

década de 1990, objetivavam construir um mosaico de sistematizações que articulassem diversas produções que surgiram até aquele período. Raewyn¹⁸ Connell assumiu um desses protagonismos acadêmicos sobre o debate das masculinidades, trazendo à tona um discurso cauteloso referente às produções realizadas, atentando-se para a necessidade de complexificação da categoria uma vez que suas considerações anunciavam para “o desenvolvimento do campo de pesquisas sobre masculinidades” (MEDRADO, LYRA, 2008, p.810). Uma de suas grandes contribuições sobre a temática aconteceu com a publicação, em 2005, do “*Handbook of Studies on Men and Masculinities*” (Enciclopédia de Estudos sobre Homens e Masculinidades, tradução livre), um trabalho em parceria com Jeff Hearn e Michael Kinmmel, que tinha como objetivo a construção de uma síntese historiográfica das pesquisas sobre masculinidades, desde uma perspectiva mais global até as hermenêuticas microssociais. O que podemos compreender sobre a importância desses pesquisadores/as como Raewyn Connell (2013), é que os estudos sobre esta temática se apresentavam como um processo de descobertas e rupturas que diluíam as narrativas universalizantes, como se houvesse apenas uma única perspectiva de masculinidades, descentralizando essas generalizações ao discutir a força das diversas realidades na arquitetura das análises.

No Brasil, os estudos sobre masculinidades surgiram impulsionados pelo incentivo das agências financiadoras nacionais e internacionais, que passaram a se interessar em uma política de controle de natalidade, principalmente nos países em desenvolvimento Neste cenário, podemos dizer que as décadas de 1980 e 1990 representaram o estado de efervescência nas produções sobre masculinidades. Como no revela Marcos Nascimento (2018), principalmente no contexto de redemocratização, alguns marcos impulsionaram o interesse de pesquisadores/as nas universidades como também nos movimentos sociais, com destaque para os eventos ocorridos no estado de São Paulo, no ano de 1985, motivados pela justificativa de que os estudos apontavam para uma suposta “crise da masculinidade”. Em 1993, o psicólogo Sócrates Nolasco publicava a obra “*O mito da masculinidade*”, fruto da sua pesquisa de mestrado sobre aspectos identitários dos homens de classe média do Rio de Janeiro, sendo considerado um acontecimento epistemológico relevante para os estudos sobre a temática no Brasil. Nos anos 2000, a produção de pesquisas que versam sobre a categoria masculinidades tem um crescimento significativo, principalmente estudos que tentam articular as implicações de gênero na divisão social do trabalho e a manutenção das esferas pública e

¹⁸ Passou pela transição de sua identidade de gênero, sendo hoje uma mulher trans.

privada, os estudos sobre violência e suas relações com o processo de socialização de homens e mulheres. Cabe aqui um destaque para as contribuições de Miriam Pillar Grossi e suas interlocuções com os estudos das masculinidades, mais especificamente o seu artigo intitulado “*Masculinidades: uma revisão teórica*”, publicado em 2004, o qual estarei fazendo algumas reflexões durante este capítulo. Aqui, percebemos os percursos teóricos e metodológicos da categoria masculinidades, com suas dimensões interdisciplinares para pensarmos as teorias de gênero e nos atentarmos para uma genealogia histórica, pois algumas pesquisas ainda compreendem as discussões sobre homens e masculinidades como uma novidade. Além do mais, ajuda-nos na desconstrução deste infortuno teórico que insiste em atravessar o caminho percorrido por essa temática ao tentar colocá-la no lugar de embrião.

Penso que as arquiteturas das masculinidades resultam da articulação com o gênero enquanto categoria analítica, uma vez que seu constructo relacional se dá pelos atravessamentos históricos do sistema sexo/gênero, da cisheterossexualidade compulsória para além dos estudos sobre mulheres. Nesse mosaico historiográfico, destacamos, no ano de 2001, a primeira Rede de Homens pela Equidade de Gênero, que surgiu a partir da Campanha do Laço Branco, movimento que tem como objetivo principal convocar os homens para o enfrentamento da violência de gênero contra a mulher. Concordo com Marcos Nascimento (2018) quando nos convoca a pensar que os estudos sobre masculinidades no Brasil se iniciou com a forte relação entre homens e a temática da violência, mais especificamente comportamentos que reproduzissem a violência contra a mulher – isso também esteve presente no início dos anos 1980 com os estudos de Reawyn Connell sobre criminalidade. Tais concepções e relações de gênero tomaram proporções mais interdisciplinares quando o campo da saúde, da educação, paternidade e homossexualidade/transsexualidade passaram a ter mais destaque nas Ciências Sociais e políticas públicas.

É importante salientar que as oferendas dos feminismos chegam ao Brasil durante a década de 1970, com duas perspectivas associadas ao movimento global/hegemônico, estas caracterizadas pelos estudos sobre a articulação público/privado, com ênfase nos espaços privados e na noção de política enquanto poder manejado nas relações cotidianas, além do movimento pela luta de direitos das mulheres brancas com ênfase nas temáticas sobre direitos reprodutivos e representatividade nos espaços formais de poder. Entretanto, na década de 1980, a categoria sofre um virada analítica, no movimento de transição do gênero enquanto estudos de “mulheres” para as relações de gênero, abrindo espaço para as discussões que envolvessem o caráter político dos papéis sociais, tencionando esse “sujeito político do feminismo”, isto é, como aponta Benedito Medrado e Jorge Lyra (2008, p. 814), “o

feminismo precisa ser submetido a uma análise de gênero, em sua dimensão relacional de poder”. Chegamos aqui com as constatações de que gênero se fundamentava como uma categoria histórica responsável por iniciar algumas investigações sobre a formação da sociedade, a formação dos papéis sociais, em que essas narrativas também abarcavam um mosaico institucional e ideológico sobre as masculinidades e feminilidades presentes nos âmbitos público e privado, compreendendo também o privilégio analítico que tal categoria gozava epistemologicamente (SEGATO, 1998).

Perceber as masculinidades como uma oferta de gênero nos dá a oportunidade de romper com as fronteiras binárias impostas, ampliando essa temática para além da percepção dos homens. Ainda para Benedito Medrado e Jorge Lyra (2008), a construção de um pensamento crítico sobre os estudos de masculinidades não pode fugir da necessidade de uma sistematização que compreenda o seu emaranhamento com as teorias de gênero, revelando a importância das teorias feministas como uma encruzilhada metodológica que viabiliza um remodelamento epistemológico constante sobre os corpos e suas institucionalizações. Dessa maneira, colocar os pés nas águas discursivas das masculinidades e suas configurações desembocará em análises, ainda que insuficientes, constituídas sob uma lógica cishetenormativa branca responsáveis por reproduzirem discursos de dominação e subalternidade.

As avenidas estruturais da sociedade também estão pautadas em um sistema ideológico colonial que utiliza o gênero para impor precipícios identitários entre pessoas, legitimando corpos que obedecem as narrativas de “homem e mulher verdadeiros” como uma espécie de hierarquização e segregação política das identidades. Neste aspecto, somos educados/as, desde a nossa infância, a estabelecermos referências e padrões estéticos, subjetivos e performativos a cerca das diversas possibilidades de vivenciar o nosso corpo, recriando dispositivos de enquadramento normativos sobre as masculinidades e feminilidades. Penso, portanto, que discutir os atravessamentos de ser homem, na sua dimensão mais integral, está diretamente relacionada com o conceito de masculinidades hegemônicas, sua importância como também limites epistemológicos (CONNELL; MESSERSCMIDT, 2013).

Segundo Raewyn Connell e James Messerschmidt (2013), a primeira vez que o conceito de masculinidade hegemônica entrou em cena para debates sobre as dinâmicas e comportamentos dos homens, gênero e suas hierarquias foi nos anos 1990. Impulsionado pelos investimentos da Psicologia em tentar saber como se davam essas *performances*, tal conceito ganhou contornos mais sólidos com os estudos sobre desigualdade social nas escolas australianas e os dispositivos das múltiplas hierarquias de gênero na construção das

masculinidades. As incursões sobre os estudos das masculinidades ganharam força com o movimento Gay da década de 1970 e a inclusão do conceito de homofobia, denunciando a segregação dentro do grupo de homens. A caça a determinados estereótipos de homens evidenciava experiências mais dolorosas de corpos que pareciam não corresponder aos padrões da cisnormatividade. Aqui, a ideia de uma hierarquia das masculinidades aparece como um convite a pensarmos as relações de poder enquanto um mosaico sofisticado de ações contra os homens afeminados, por exemplo. A partir disso, a masculinidade hegemônica diz respeito sobre um conjunto de práticas e não apenas expectativas que culminaram na continuidade da dominação de homens sobre as mulheres.

O conceito de masculinidade hegemônica foi primeiro proposto em relatórios de um estudo de campo sobre desigualdade social nas escolas australianas; em uma discussão conceitual relacionada à construção das masculinidades e à experiência dos corpos de homens; e em um debate sobre o papel dos homens na política sindical australianas. O projeto nas escolas forneceu a evidência empírica de múltiplas hierarquias – de gênero e ao mesmo tempo de classe – entrelaçadas com projetos ativos de construção do gênero (CONNELL; MESSERSCMIDT, 2013, p. 242).

Parece-me que as contribuições para o surgimento do conceito de masculinidade hegemônica são inúmeras, não havendo apenas uma matriz originária. Mesmo que o discurso sobre essa suposta universalidade masculina chegasse ao centro dos questionamentos científicos de muitas pesquisas, principalmente com a Psicologia e a Psicanálise, compreender o conceito de masculinidade hegemônica incorre na prevenção de alguns equívocos que pesquisas sobre homens e suas relações na sociedade têm produzido. De alguma maneira, esse conceito acaba por hierarquizar a produção das masculinidades em duas possibilidades estanques: a masculinidade universal e sua antítese, a subordinada. Essa compulsão em nomear a masculinidade enquanto hegemônica vem acompanhada de um movimento perigoso que desconsidera o caráter instável e relacional do conceito. Assim como o gênero goza de um status que universaliza as dinâmicas do feminino e do masculino, tal conceito parece ocupar um lugar epistemológico semelhante e de poder nos debates produzidos. O uso da expressão “masculinidade hegemônica” tornou-se quase lugar-comum nas pesquisas sobre homens e masculinidades, contudo, é preciso questionar o caráter a-histórico e universal dessa construção (MEDRADO; LYRA, 2008).

Penso que um dos grandes equívocos nas discussões sobre masculinidade hegemônica reside em localizá-la no lugar de privilégio em detrimento às masculinidades subordinadas. Parece que no mosaico de construção das identidades masculinas, existem apenas essas duas perspectivas sociológicas, desconsiderando inúmeras reconfigurações existentes nas

realidades de determinados espaços. E mesmo que a masculinidade goze do status legítimo de poder social, apenas uma minoria dos homens a exerça em alguma parcela. Como bem coloca Raewyn Connell *et al.* (2005, p. 245) “a hegemonia não significava violência, apesar de poder ser sustentada pela força; significava ascendência alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão” Portanto, a manutenção de uma masculinidade acontece subsidiadas por diversos atravessamentos socioculturais uma vez que a própria noção não pode ser tomada como uma encruzilhada estática. Entendo as dinâmicas das masculinidades enquanto um fluxo constante de processos, pois a todo o momento estão sujeitas às mudanças. A hegemonia ou o exemplo de “homem ideal” parece alimentar uma falácia epistemológica que a cada dia se torna menos provável debruçar-se sobre esta categoria sem compreender seus ajustes contínuos.

Assumo, deste modo, um olhar analítico em que intersecções de gênero, sexualidades e masculinidades negras são aparatos ideológicos da colonização. Empreendo, nestas linhas a seguir, uma caça etnográfica sobre as masculinidades negras na experiência escolar de jovens negros do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, entendendo esse ser homem ou ser mulher enquanto categorias forjadas pelos Ventos do Norte. Existe, nas palavras da nigeriana Oyèronké Oyewùmí (2017), uma pluralidade ontológica que desestrutura essa imposição binária homem/mulher, mesmo que essas categorias sociais sejam um dos principais êxitos do colonialismo. Dessa maneira, penso que as masculinidades negras também estejam no fluxo dessas avenidas identitárias.

4.2 XOROQUÊ NAS ENCRUZILHADAS AFETIVAS DAS MASCULINIDADES NEGRAS

E ele (o pai) queria que eu fosse jogador de bola... Por incrível que pareça, minhas amigas são todas bonitas, aí ele falava assim, nessa ideia de querer que eu fosse o machão, que pegaria várias mulheres. Eu lembro até hoje quando ele perguntou “quando você tomou essa decisão você pensou em mim”? Aí eu falei “mas a vida é de quem”? Ele falou “só que eu sou seu pai, você deveria pensar na gente” [demonstrou revolta ao falar sobre essa cena]. Eu falei “mas quem é que vai viver? Quem é que tem que ser feliz? É quem? Eu vou estar sendo feliz pra mim ou pra você”? Aí ele “mas você deveria pensar porque eu sou seu pai e você deveria dar orgulho a gente”. E nessa hora eu larguei o doce “acho que a questão de dar orgulho, você pensa só em você então foi o que eu fiz, eu pensei em mim e na minha felicidade, porque amanhã ou depois quem vai ser cobrado por isso é eu. Por exemplo, o que adianta eu ter uma mulher e ter um filho, dizer pra você que eu estou feliz sendo que eu não estou, quem vai estar sendo enganado”? E ele “mas você sabe que isso aí eu nunca vou aceitar”, aí eu falei “pronto, se você não vai aceitar o problema é seu”. E eu sempre fui assim, não é que

eu seja sínico, eu falo a verdade. (Xoroquê, 18 anos, entrevista de 7 de novembro de 2019, durante a entrevista que descrevia o momento onde seu pai e ele conversavam sobre a sua sexualidade).

Confesso que não foi difícil perceber Xoroquê (18 anos) durante a travessia etnográfica. Ele estava na boca de muitas pessoas, colegas, professores/as, funcionários/as e quem mais estivessem. Com o tempo, compreendi que a sua popularidade era muito marcada por liderar um grupo de dança na escola, por encabeçar algumas apresentações, movimentos de ativismos, além do seu jeito de ser. De sorriso sempre aberto, estilo despojado com referências aos negros do hip-hop norte-americanos, pele reluzente, cabelos cacheados e volumosos, ele parecia saber que, de uma forma ou de outra, estava no centro das atenções quando o assunto era beleza, padrão, negritude e arte, pois o campo me soava uma separação quase que impossível quando os/as jovens apontavam para um modelo de homem negro ideal naquele contexto. Em uma comunidade quase que exclusiva negra (pretos e pardos), a possibilidade de encontrar padrões imagéticos que apontassem para referências brancocêntricas era muito difícil, e mesmo que o racismo estrutural impusesse o modelo europeu como única possibilidade ontológica possível até hoje, um dado importante é que, nesta escola do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, as narrativas juvenis legitimavam os (preta)tagonismos dos corpos. Desta maneira, falar sobre masculinidades negras na experiência escolar de três jovens negros nesta seção, aqui sobre Xoroquê especificamente, articulando gênero, sexualidade e raça, corresponde uma escolha política e metodológica que nos possibilitarão outras perspectivas interpretativas, tendo como eixo a experiência escolar e a percepção desses jovens sobre suas dinâmicas afetivo-sexuais.

Neste estudo, as dinâmicas das masculinidades negras suburbanas são oferendas arriadas por corpos juvenis que trazem em suas memórias retratos afetivos moldados pelas vivências do cotidiano. Na escola, cada jovem elaborava suas percepções sobre si e sobre o mundo de maneira peculiar, interagindo e negociando privilégios, hierarquias, desejos e afetividades incessantemente. Para Xoroquê (18 anos), transitar pelo mundo com autonomia significava atingir a sua independência, mesmo que precisasse passar por situações familiares conflitantes em relação a sua orientação sexual.

Xoroquê: Independência... Aí depois disso tudo vai ser mais tranquilo porque eu tenho essa visão, não vai ter necessidade de... Se for deles (os familiares) quiserem conviver comigo, será uma decisão deles.

Almerson: Você acha que pra viver sem julgamentos sobre sua vida tem que ser assim...

Xoroquê: Exatamente.

Almerson: Mas você já sustentou muitas coisas, Xoroquê, em relação a sexualidade, muita gente se inspira em você, inclusive.

Xoroquê: *Mas você, que é gay, sabe que não é fácil...*

Almerson: *É um desafio diário.*

Xoroquê: *E dizem “você vai ser o que da vida”? Porque pra eles já é ruim ser gay, já é ruim ser bi, já é ruim ser tudo isso então eu vou ser nada?* (18 anos, entrevista de 07 de novembro de 2019).

A experiência de ser um jovem negro LGBT, no Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, também se relacionava com a condição de classe nas narrativas de Xoroquê (18 anos). Quando conversava com esses/as jovens durante a etnografia, era uma questão frequente o sonho pela independência financeira, de viver a sua sexualidade e afetividade “*livremente*”, pois parecia não ser possível construir qualquer projeto de relação convivendo com seus familiares. No Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, lugar de vulnerabilidade socioeconômica e alvo do racismo estrutural, uma narrativa constante desses estudantes em relação às masculinidades era a manutenção da heterossexualidade por entenderem que ser negro já não possibilitaria qualquer oportunidade de ascensão. Nesse aspecto, mantenho um diálogo possível com a Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018), por entender os atravessamentos das masculinidades negras enquanto uma caça decolonial crítica e reflexiva sobre os mecanismos que remodelam as subjetividades desses jovens, pensando o racismo e a homofobia como encruzilhadas discursivas que reproduzem técnicas de poder e subalternidade. Portanto, perceber-se como um jovem negro, LGBT e suburbano neste contexto seria uma possibilidade de realizar travessias de enfrentamento e rupturas frente uma sociedade que negocia até onde um jovem com esses marcadores pode exercer uma condição mínima de humanidade/masculinidade. Assim, esse discurso de Xoroquê (18 anos) sobre “*o que vai fazer da vida?*”, comparando a sua condição de jovem negro LGBT a uma espécie de fracasso ao tornar-se homem, sob à lógica da cisheteronormatividade, é muito doloroso, já que a todo o momento os familiares o colocavam na zona de abjeção por não reproduzir o padrão hegemônico de sexualidade. Essa busca por independência financeira tão marcante nas narrativas desses jovens aparecia como único caminho possível para viver suas vidas com dignidade. Essa espécie de cárcere social, de possibilidades reduzidas em viver uma vida digna e com oportunidades parece escapar aos olhares desses jovens, que vê na condição financeira a única maneira de construir os seus projetos afetivos. Nesse aspecto, concordo com Igor Carvalho da Silva Rocha, em seu artigo sobre “*A ordem pública e as masculinidades negras: o controle objetivo e subjetivo do homem negro*”, quando nos revela que: “a identidade do homem negro é construída através do reconhecimento e representação que a sociedade e o estado fazem do corpo negro, ou seja, os discursos jurídicos, sociais e

políticos que estigmatizam o homem negro constroem e aprisionam a sua subjetividade.” (ROCHA, 2019, p. 49).

A partir disso, com poucas oportunidades, vulnerabilidades socioeconômicas e educacionais provocadas pelo racismo estrutural, como seria possível construir outro olhar sobre si e sobre o seu corpo capaz de desconstruir a noção de uma masculinidade possível? Acredito que me debruçar sobre as experiências escolares de alguns estudantes do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA foi uma tentativa de irromper com os discursos de pauperização causada pela desigualdade territorial racializada. Essa condição de invisibilidade social (ARAÚJO, 2019) pode influenciar na forma como os trânsitos juvenis periféricos são vistos, corroborando para construções que reduzem a vida de pessoas negras às narrativas que violentam e silenciam as suas dinâmicas cotidianas. Xoroquê (18 anos) nos revelará caminhos peculiares através de suas incursões pelos corredores da escola, relatando os inúmeros caminhos e estratégias que ele construiu para dialogar com os seus sentimentos, além de resistir às ideologias cisheteronormativas. Nesta experiência etnográfica, concordo com as reflexões de Júlio César Cerqueira Araújo (2019) ao dizer que:

Os jovens na sua maioria têm em si comportamento, modos variados de informar os seus sentimentos, isso tem sido observado nos estudos sobre juventude como fase conflituosa da vida, a juventude negra ao meu ver tem feito isso através da resistência e da luta pela vida, eu sigo apontando que a condição racial tem importância central na construção das identidades de jovens negros, gerando conflitos e emoções que certamente a escola não consegue compreender, por não pautar as identidades raciais como um elemento de ação estrutural (ARAÚJO, 2019, p.25).

Assim, Xoroquê (18 anos) nos ofereceu percepções interessantes para pensarmos as diferentes construções sobre masculinidades a partir do seu envolvimento afetivo com outro jovem negro, cisheterossexual e colega de escola. Compreender as dinâmicas afetivas entre jovens negros da periferia de Salvador/BA nos possibilitou alargar as reflexões acerca das produções sobre identidades juvenis, como também repensar os equívocos universalistas que durante certo tempo guiaram os estudos de gênero sobre homens e masculinidades.

Xoroquê: *Minha irmã, por exemplo, agora, a mais velha, era muito desse tipo de eu estar com alguém e ela “isso é coisa de homem?” e não sei o quê, até mesmo nos status do What’sApp ela ficava de olho e eu mostrava mesmo, tava nem aí... Eu lembro que uma vez eu estava fazendo aula de Stiletto, esse negócio aí de andar de salto e tal. Você já viu alguma apresentação de Stiletto da gente?*

Almerson: *Ainda não, querido.*

Xoroquê: *Acho que se você ver o ensaio da gente... (sentimento de orgulho)*

Almerson: *Eu vi uma apresentação de vocês em um aniversário da escola, mas não foi de stiletto e eu já tentei fazer stiletto na FUNCEB, mas só que a questão foi o horário.*

Xoroquê: *É bom, é bacana. Eu lembro que eu tirei uma foto no ensaio e ela viu, ela estava do meu lado, quando ela passou viu e ela disse baixo, porque minha mãe estava lá: “que é isso?”, “stiletto, palco, não sabe o que é isso não”? E no momento de hoje eu tenho um vídeo dançando stiletto, coreografia massa, não tenho aqui se não iria te mostrar. Aí ela comentou “meu irmão arrasa” nos comentários do Facebook.*

Almerson: *Está vendo como as coisas são?!*

Xoroquê: *Recentemente, eu fui ao aniversário de uma amiga, aí eu estava ficando com um carinho que é daqui do colégio...*

Almerson: *Também é assumido?*

Xoroquê: *Não.*

Almerson: *Quero ficar sabendo dessas tretas (risos)!*

Xoroquê: *Estávamos em uma parada muito massa, aí eu ia chamar ele pra ir no rodízio com a gente, só que acabou não dando certo, porque foi em cima da hora e disse que não, que era pra deixar quieto e também já era 8h da noite. Aí eu lembro que eu estava conversando no celular e ele me ligou por chamada de vídeo, atendi e falei que depois eu falaria com ele, a minha irmã falou: “está ficando com esse menino?”, e eu disse que era só um amigo e ela disse “que menino” (tinha o achado muito bonito). Aí eu disse: “fecha cara que é seu cunhado” brincando, ela ficou surpresa e começou a falar “ai meu deus, que desperdício!”. Mas é desperdício pra uns, porque pra outros é lucro e fiquei na minha... Se fosse em outro momento, em outra situação teria dando uma resposta pra ela. (18 anos, entrevista de 7 de novembro de 2020)*

Nesse trecho, percebemos como as narrativas, de alguma maneira, são construídas para naturalizar o desmerecimento afetivo de Xoroquê (18 anos) em relação ao seu ficante – que também é um homem negro. Para sua irmã, é um “*desperdício*” que o ficante esteja se relacionando afetivamente com Xoroquê (18 anos), pois, tomando a heterossexualidade compulsória como único modelo de afetividade possível, essa estrutura não poderia se materializar socialmente. Além disso, acredito ser oportuno trazer duas perspectivas interessantes neste relato: primeiro, quando a sua irmã utiliza a palavra “*desperdício*” para deslegitimar a experiência do irmão. É comum quando, em uma relação homoafetiva entre homens negros cisgêneros, pessoas reproduzirem um discurso de descarte, porque a palavra “*desperdício*”, além de anunciar uma tristeza pela orientação sexual do outro, normalmente é um adjetivo para qualificar alguma coisa (objeto, comida), uma experiência descartável. Assim, para homens negros, esta narrativa também pode ser compreendida como uma objetificação se pensarmos historicamente nos processos que inauguraram o corpo do homem negro no mosaico da hipersexualização causada pela colonização; segundo, revelar uma percepção de tristeza sobre a escolha do ficante por Xoroquê (18 anos) enquanto desperdício implicava em um não merecimento do irmão para viver tal relação, como se Xoroquê (18

anos), enquanto homossexual, não pudesse construir afetividades com outros parceiros, ou mais ainda, como se ele não fosse digno dessas experiências.

Precisamos estar atentos/as às práticas discursivas utilizadas pela sociedade para anular as possíveis combinações sobre as masculinidades, pois, como aponta Raewyn Connell e James Messerschmidt (2013, p. 258), “podemos aprender não apenas como as masculinidades são construídas no discurso, mas também como são usadas no discurso”. Portanto, os estudos sobre masculinidades negras diz respeito sobre um conjunto de práticas e não apenas expectativas que culminaram na continuidade da dominação de homens negros sobre as mulheres negras.

Almerson: *Então... Você tem namorado, paquera ou ficante hoje?*

Xoroquê: *Ficante.*

Almerson: *É esse que você falou?*

Xoroquê: *Isso!*

Almerson: *Qual é, normalmente, o perfil de homem que te interessa?*

Xoroquê: *Eu gosto de homens mais comunicativos, gosto daqueles que mantém o sigilo, que fica mais na dele e quando você começa a conversar você descobre muita coisa... (risos envergonhados).*

Almerson: *Você gosta de ser surpreendido?*

Xoroquê: *Sim, e também não gosto de ser o afeminado da história, mas eu também não gosto de ser o macho da história, que vai estar sempre acolhendo e tal, eu gosto de ser acolhido*

Almerson: *Você, do ponto do ato sexual, entende o homem masculino como ativo?*

Xoroquê: *Sim!*

Almerson: *E homem mais afeminado como passivo?*

Xoroquê: *Sim...*

Almerson: *Por quê?*

Xoroquê: *É porque, nessa questão que você fala, é o tipo de homem que eu mais gosto...*

Almerson: *Então, você gosta mais de se relacionar com homens ativos?*

Xoroquê: *Eu gosto mais do ativo, não que eu vou ser sempre passivo, porque eu sou versátil. Um versátil passivo, entende?*

Almerson: *Compreendo, querido. Você pode ser o que você quiser.*

Xoroquê: *No caso desse de agora, eu seria o passivo. Eu gosto dessa parada, mas não é porque eu vou ser o passivo que eu tenho que ser o afeminado. (18 anos, entrevista de 7 de novembro de 2020).*

Aqui, as narrativas de Xoroquê (18 anos) nos deram algumas dimensões sobre a maneira como ele, enquanto jovem negro LGBT e cisgênero, compreendia o lugar da masculinidade e feminilidade nos papéis sexuais. É uma perspectiva interessante quando ele associou o sigilo a uma perspectiva íntima de viver suas afetividades, mas também deslocava esse mesmo termo para reproduzir um discurso sobre os corpos cisgênero. Para Xoroquê (18 anos), os homens negros que aguçavam o seu interesse eram jovens que performam uma masculinidade viril, fálica, cisgênera, isto é, hegemônica, entendida como aquela que se coadunava com performatividades que alimentam o padrão cisheteronormativo estabelecido

socialmente, intensificando os estereótipos contra os homens negros, mesmo que eles sejam homossexuais. Gostar de homens comunicativos, para ele, não estava relacionado com exposição ou capacidade de comunicação nos espaços públicos, mas a uma narrativa de que seus parceiros sexuais fossem acolhedores e afetuosos no momento de intimidade – esse seria o fato surpresa, uma vez que os estereótipos construídos sobre os homens negros descrevem certa animalidade e rigidez. Acho pertinente esta suposta “afinidade” por homens comunicativos, porque o homem negro é destituído de afetividades, como se ele não pudesse exercer o toque, o carinho e o olhar nas suas relações afetivo-sexuais. Acredito ser nesta perspectiva que Xoroquê (18 anos) descreveu o seu desejo e interesse por homens negros cisgêneros, ativos, entretanto, que pudessem exercitar essa “comunicação afetiva”, lugar esse que normalmente é borrado pelos estigmas sociais e pelo racismo.

Outra questão foi a maneira como Xoroquê (18 anos) associava a masculinidade hegemônica com a prática sexual ativa, que para ele representava o tipo de homem por quem ele escolhia se relacionar sexualmente, estabelecendo uma díade masculinidade/ativo x feminilidade/passivo, mesmo que ele demonstrasse certo incômodo em se ver enquanto passivo, acionando o lugar de versátil nesta relação. A categoria versátil, neste caso, não demonstrava apenas a capacidade/desejo de exercer os dois papéis sexuais, mas uma estratégia política de negociação com a sua negritude, uma vez que ele também reproduzia uma *performance* cisgênera. É como se, para este jovem, ser passivo denunciasse uma condição de subalternidade ainda que o seu corpo comunicasse uma masculinidade aceita, isto é, nesse lugar de jovem negro, homossexual e cisgênero, Xoroquê (18 anos) gozava de um suposto privilégio em relação aos jovens negros afeminados.

A partir das contribuições de Osmundo Pinho (2018) sobre homens e seus enegrecimentos, precisamos pensar a produção das masculinidades negras nesse constante rompimento com o caráter universal de sua virilidade. É como se o critério de existência dos homens negros só pudesse acontecer por meio de uma dominância fálica, relegando aos homossexuais afeminados a impossibilidade ontológica. Pensar neste tipo de masculinidade significa realizar uma (re)construção epistemológica capaz de diluir o critério da virilidade nesta dialética com a própria existência. Ao exercer uma masculinidade legitimada naquele contexto escolar e assumir, ao mesmo tempo, um desejo pela prática sexual passiva publicamente seria uma espécie de fracasso em relação a sua masculinidade. Portanto, ser homem negro LGBT cisgênero, no caso de Xoroquê (18 anos), nunca poderia ser apenas passivo. A partir dessas elucidções, Miriam Grossi (2004), em seus estudos sobre masculinidades, vai nos revelar que,

Uma das principais definições da masculinidade na cultura ocidental para o gênero é que o masculino é ativo. Ser ativo, no senso comum a respeito de gênero, significa ser ativo sexualmente, o que para muitos significa penetrar o corpo da/o outra/o; [...] homem é aquele que “come”, ou seja, que penetra com seu sexo não apenas mulheres mas também outros homens, feminilizados na categoria “bichas”. (GROSSI, 2004, p. 6)

Pressupor que o corpo é um terreno fértil de inscrições subjetivas está para além de conceber a masculinidade hegemônica como uma narrativa fixa, que marginaliza ou naturaliza os homens, e talvez essa seja uma das críticas mais importantes para compreendermos os atravessamentos da dicotomia criados sobre as encruzilhadas analíticas do gênero (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). No Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, encontraremos diversos exemplos de masculinidades uma vez que a territorialidade não pode ser vista como categoria secundária. Possivelmente, vivenciar essa realidade me permitiu ter uma dimensão de como os dispositivos de gêneros podem ser acionados para desenvolver e classificar as masculinidades. Isso me faz compreender que cada comunidade pode operar a hegemonia de maneira particular e que, analiticamente, o campo da pesquisa me revelava dinâmicas específicas de como os jovens negociavam suas experiências afetivo-sexuais. Quero dizer, com isso, que na escola pesquisada, encontrei um mosaico de masculinidades onde algumas gozavam do *status quo*, outras não, umas ainda estavam em processo de legitimidade/desconstrução, mas que essas experiências juvenis observadas eram apenas um lócus etnográfico. Não podemos incorrer no risco de generalizar as narrativas de gênero e masculinidades em uma região com diversos guetos comunitários e culturalmente ricos.

A oportunidade que tive de conversar com Xoroquê (18 anos) e observá-lo ampliou profundamente as encruzilhadas sobre sexualidades entre jovens negros nesta comunidade. Acredito, a partir disso, ser relevante compreendermos a sexualidade humana como um fenômeno integral e não apenas um sinônimo de orientação sexual, pois muitas perspectivas políticas, culturais, ideológicas e territoriais estão em jogo nesta poesia contra-hegemônica. As experiências produzidas pelos/as participantes dessa pesquisa salientavam para a necessidade de desconstruirmos, minimamente, a percepção de que a sexualidade precisa estar situada nessa díade heterossexual/homossexual, sem possibilidade de deslocamentos e, inclusive, (con)fusões.

Almerson: *Já ficou com ele algumas vezes?*

Xoroquê: *Dentro da escola?*

Almerson: *Isso!*

Xoroquê: *Já.*

Almerson: *Como ele se identifica sexualmente?*

Xoroquê: *Heterossexual.*

Almerson: *E como é pra você?*

Xoroquê: *Na verdade, assim... Ele pra pessoas se diz hetero, mas pra mim... (expressão de desaprovção)*

Almerson: *Sim...*

Xoroquê: *Ele já teve uma certa coragem de dizer, que não é não gostar, mas ele fala assim “pow, mas eu não me vejo sendo gay”, de namorar... Se pra ele o entendimento é esse, a gente não vai discutir.*

Almerson: *Ele poderia ser um homem bissexual, né?*

Xoroquê: *Ainda sim...*

Almerson: *As pessoas não podem ter essas duas experiências?*

Xoroquê: *Eu não acho que ele seja isso, mas enfim...*

Almerson: *Então ele se considera um cara que é hetero, mas que curte ficar com outros homens e vocês estão ficando.*

Xoroquê: *Várias vezes!*

Almerson: *E está gostando? Se o sentimento bater aí?*

Xoroquê: *Não, porque a gente já teve até um BO sobre isso.*

Almerson: *Eu o conheço?*

Xoroquê: *Não sei, acho que sim, porque você já está há um tempo na escola.*

Almerson: *Eu já conheço muita gente aqui.*

Xoroquê: *É porque na verdade (pega o celular e mostra uma foto do ficante)... E aí, você diz o que disso? (referindo-se ao perfil bem masculino do ficante)*

Almerson: *Já o vi com vocês em alguns momentos e nos corredores da escola. (18 anos, entrevista de 07 de novembro de 2019)*

Relacionar-se afetividade com um jovem que se dizia heterossexual causava certo desconforto em Xoroquê (18 anos) por alguns motivos, dentre eles a impossibilidade de viver essa relação fora da clandestinidade, uma vez que eles precisavam estabelecer uma postura de vigilância constante na escola para que seus pares não desconfiassem deles. Outra questão era a negação de Xoroquê (18 anos) em aceitar a orientação sexual (heterossexual) do ficante, mesmo que ele fingisse não se incomodar com esta questão. Esse sentimento de angústia e confusão quanto à postura do seu parceiro era legítimo pela riqueza de afetividade e acolhimento que eles construía durante os dois meses de envolvimento, a citar a revelação de que o ficante fizera ao dizer que gostava muito de Xoroquê (18 anos). Por outro lado, salientamos que a heterossexualidade compulsória é um dispositivo que dá diferentes contornos na composição das masculinidades negras, porque o homem negro, neste mosaico interseccional, acessa a condição de humanidade e de poder pela encruzilhada discursiva dos fluxos hegemônicos do gênero.

Para Osmundo Pinho (2018),

[...] esses mundos homossexuais também são mundos masculinos e racializados; e a homossexualidade, vivida e/ou representada de diversas formas, opera em muitos sentidos como limite extremo da própria identidade masculina hegemônica – ou da norma heterossexual -, agindo no âmbito do discurso e das práticas significativas e, nesse sentido, políticas, como

“inverso simétrico” dos ideais masculinos de hombridade, dignidade pessoal e mesmo humanidade (PINHO, 2018, p. 160).

O que se revelava, nesta relação entre Xoroquê (18 anos) e o ficante, é que o homem negro não poderia ser homem e nem humano fora da heterossexualidade. Essa análise me fez compreender o lugar da bissexualidade neste contexto como uma prática certamente mal-vista a partir da resistência do jovem em assumir tal experiência sexual como possível. Segundo Xoroquê (18 anos), o seu parceiro não se via como homossexual e nem como bissexual, mas como “*um homem que curte homens*” (PINHO, 2018), além de perceber uma resistência do próprio Xoroquê (18 anos) em percebê-lo enquanto bissexual – talvez pela dinâmica afetiva que eles alimentavam, pela entrega e cuidado que eles mantinham nesta relação, corroborando para uma estrutura homoafetiva no pensamento dele.

Ao mesmo tempo, ao me mostrar a foto do ficante, me questionava em tons de surpresa, como era possível que ele (o ficante) gostasse afetivamente de homens (e mais, como ele poderia estar com aquele menino!), e isso também revelava os dispositivos de uma masculinidade negra construída historicamente, pois se o conflito e a angústia de Xoroquê (18 anos) se intensificavam pela condição clandestina daquela relação, de não ser, em algum momento, bancado pelo parceiro, ele aceitava ocupar o lugar de quem compreendia a sexualidade do ficante por saber que ele não teria outra possibilidade de vivenciar esta relação que não fosse pelo sigilo – o ficante era um jovem negro, alto, corpo atlético, cisgênero, heterossexual, tatuado e desejado por muitas meninas e meninos da escola.

Almerson: *E você o vê com frequência, né?*

Xoroquê: *Vejo! [entusiasmado]*

Almerson: *Aqui na escola e nos finais de semana também?*

Xoroquê: *Sim, inclusive tivemos um passeio aqui da escola que a gente foi pra cachoeira, pro evento e a gente foi junto. Alguns já sabem, já notam a relação.*

Almerson: *E como você sente sabendo que outras pessoas sabem ou desconfiam?*

Xoroquê: *Porque eu não gosto de me expor assim e ele também não, até mesmo pra preservar a vida dele.*

Almerson: *Você consegue manter uma relação afetiva na escola?*

Xoroquê: *Na escola eu não me dou com todo mundo, eu já gostei de alguns meninos daqui como eu falei, não sou de chegar em ninguém, eu sou do tipo da amizade e depois desenrola e ai da pessoa me dar bola, eu falo “vai ser esse ai”, mas chega na hora e não é o que eu pensava, só estava brincando com você.*

Almerson: *E esse ficante é diferente?*

Xoroquê: *Ele é diferente, atencioso, ele quer...*

Almerson: *Interessante ver um homem hetero que curte homens, né?*

Xoroquê: *Você precisa ver ele pessoalmente, você não diz!*

(18 anos, entrevista de 07 de novembro de 2019).

A dinâmica do sigilo continuava como forma de não questionar a masculinidade do ficante, representada pelo trecho “*até mesmo para preservar a vida dele*”. Veja que, mesmo que seus pares desconfiassem da relação dos dois, isso não era o suficiente para que Xoroquê (18 anos) se sentisse pertencente a esta estrutura afetiva. Por outro lado, parecia que ele se sentia orgulhoso ao revelar que o ficante não tinha jeito nenhum de homossexual, isto é, jeito de bicha. É como se para ele, namorar ou se envolver com um jovem com *performance* de gênero viril, masculinizado, forte e com orientação sexual heterossexual, garantisse um lugar diferente em relação as outras relações, como entre jovens negros LGBT afeminados naquela escola. A lógica parecia seguir esse discurso: “ele não era qualquer homossexual, ele era o homossexual, aquele jovem que vivenciava uma relação como um homem heterossexual e cobiçado, uma vez que ele não era afeminado e nem se relacionava com qualquer menino”. Ou seja, durante o tempo em que vivi essa etnografia, as dinâmicas de interação entre jovens negros, no devir de suas masculinidades, estavam pautadas na prevalência de performatividades que definiam um “homem verdadeiro” (MESSEDER; FRANÇA; LIMA, 2018).

Existia uma pluralidade para o exercício das masculinidades, as diferentes composições corporais e a maneira como os jovens manejavam seus afetos escancaravam novas possibilidades de ser e de existir, entretanto, a fronteira não estava diluída e nem menos enfraquecida. Os dispositivos de controle e disciplina a serviço da cisheteronormatividade atuavam constantemente na escola, através dos questionamentos dos/as professores/as, colegas e funcionários/as, incidindo de maneira avassaladora entre os jovens negros, LGBT ou não, uma vez que o racismo operava com outras matrizes de opressão para legitimar algumas identidades ou marginaizá-las. O percurso de Xoroquê (18 anos) nesta encruzilhada afetiva com o seu parceiro/ficante era um exemplo prototípico de que “o homem de verdade”, mesmo que reproduzisse um padrão comportamental cisgênero, não estaria isento de viver seus desejos livremente, e nesse aspecto, coaduno com a afirmação de Suely Messeder, Elisete da Cruz França e Maria Nazaré de Lima (2018, p. 176), quando dizem que, “quando o processo de racialização incide sobre este ‘homem verdadeiro’, nos deparamos com a construção do estereótipo do homem negro, marcado pela supervalorização da virilidade, da força física, da violência, da pouca inteligência e da pobreza”.

Esse processo de racialização vai modelar narrativas como as de Xoroquê (18 anos), que não aceitava ser apenas o passivo, mesmo assumindo, durante a nossa conversa, uma predileção constante sobre essa posição sexual, assim como o comportamento de negação do seu ficante sobre sua possível bissexualidade ou homossexualidade. Essa categoria construída

pelo ficante de que ele é “um homem que curte sexualmente outro homem”(PINHO, 2018), por outro lado, desestruturava a própria noção de pensar as masculinidades negras, inclusive a sexualidade, por acreditar que o comportamento homossexual não estaria apenas na prática em si, mas em estratégias de negociação construídas internamente entre esses jovens para dar conta dos seus desejos e sentimentos. Portanto, como discute Osmundo Pinho (2018. p. 161), “o comportamento homossexual – como prática sexual propriamente dita e como o conjunto de interações sociais associadas às práticas sexuais – é estruturado, e não espontâneo ou de motivação puramente individual”. Assim, compreender os fluxos que descreviam a maneira como as masculinidades negras eram vividas naquele campo implicava em me desconstruir enquanto pesquisador, suspender minhas percepções para poder enxergar para além dos discursos que classificavam os corpos, pois a homossexualidade, nesse caso, não poderia ser vista apenas pelo desejo sexual.

[...] esses mundos homossexuais também são mundos masculinos e racializados; e a homossexualidade, vivida e/ou representada de diversas formas, opera em muitos sentidos como limite extremo da própria identidade masculina hegemônica – ou da norma heterossexual -, agindo no âmbito do discurso e das práticas significativas e, nesse sentido, políticas, como “inverso simétrico” dos ideais masculinos de hombridade, dignidade pessoal e mesmo humanidade. (PINHO, 2018, p. 160)

Se pensarmos nas masculinidades hegemônicas desta escola, por exemplo, Xoroquê (18 anos), mesmo sendo homossexual, faria parte desse grupo, pois a lógica estruturante que legitimava determinados jovens em detrimento de outros não estava apenas na orientação sexual, mas em um conjunto de comportamentos e códigos construídos a luz da cisgeneridade, que produzia formas de negociação com a hegemonia de gênero, ou seja, a própria construção das masculinidades negras hegemônicas se modificavam com as dinâmicas culturais de determinados espaços. As construções existentes em volta da masculinidade, no ambiente escolar, nos possibilitava enxergar como os seus efeitos produziam subjetividades na vida dos estudantes. Não se tratava de uma categoria que gozava de uma universalidade performativa e afetiva, mas de uma encruzilhada onde esses jovens desenvolviam relações complexas de aderência e rejeição frente a ela, reorganizando continuamente os seus repertórios comportamentais e seus modos de existência. Havia uma coalizão de inúmeras possibilidades de ser homem que fugiam às imposições instauradas pelo sistema sexo-gênero, que não nos permitia analisar esta categoria como um terreno epistemológico fechado. Pelo contrário, nesta escola os dispositivos subjetivos inauguravam a todo o tempo uma maneira e estratégia diferentes de estar nas relações com os seus pares (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

Almerson: *As meninas que viajam nele falam o quê?*

Xoroquê: *Tipo que ele é gato, gostoso, tem jeito de macho, que sabe fazer certo (risos).*

Almerson: *E você se incomoda com isso?*

Xoroquê: *Não, porque eu sou muito livre assim, eu disse a ele “se eu gostar de um menino eu vou ficar e se você gostar de uma menina vai ficar com ela”, porque eu quero testar o interesse dele se de fato ele quer mesmo, porque quando uma pessoa gosta de outra...*

Almerson: *Você acha que ele quer?*

Xoroquê: *Eu não sei, porque assim, eu tenho minhas dúvidas em relação a isso porque... E outra coisa, eu sou aberto com ele tipo dele querer pegar meu celular e eu pegar o celular dele, nada de cobrar tipo “porque você estava conversando com esse aqui?” não, eu sou de boa tanto que eu já vi fotos no celular dele da briga dele, ele não me mandou essa foto, ele mandou pra alguém e tipo vai de boa.*

Almerson: *Fica naquele limite de cobrar e não cobrar, né?*

Xoroquê: *Sim... Mas eu confio no meu taco e é uma parada que ele sabe como eu sou, tanto que eu já perguntei a ele “o que você quer da sua vida?”, e ele “como assim?” Tanto que uma vez ele chegou pra mim e falou que o sonho dele é ter relação com homem e com mulher e ficar junto, tipo um...*

Almerson: *Um trizal?*

Xoroquê: *Isso! Um trizal, ele tem essa visão comigo.*

Almerson: *Então, significa que ele tem desejo por homens...*

Xoroquê: *Mas aí tem um problema porque ele, tipo assim, eu já vi muitos desses assuntos de formar um trizal e morar junto. Ele me fala “Xoroquê, meu sonho, meu fetiche é esse!”*

Almerson: *E você?*

Xoroquê: *Eu falei com ele um dia, aí sim, a gente vai. (18 anos, entrevista de 07 de novembro de 2019)*

As estratégias que os homens negros utilizam para exercer suas masculinidades são diversas e não necessariamente precisam existir isoladamente. Essa proposta que Xoroquê (18 anos) relatava sobre a possibilidade de um trizal, por parte do ficante, era mais uma possibilidade de negociação construída que garantisse poder sobre os demais jovens negros da escola, pois assumir uma homossexualidade o colocaria em lugar de abjeção e o destituiria de visibilidade e prestígio social, uma vez que a fantasia elaborada pelo imaginário dos/as estudantes, a partir do lugar do ativo, de comedor, do macho, não seria rompida por uma suposta bissexualidade – no caso, o ficante “*comeria tanto Xoroquê como a mulher*”. Para Miriam Grossi (2004),

Na cultura anglosaxã, dois homens que praticam relações afetivas e sexuais são considerados homossexuais, enquanto que no Brasil não: um homem que é homem, deve inclusive comer uns “veados”, pois o que o faz ser considerado homem é a posição de atividade sexual, de penetração. Na nossa cultura, a atitude considerada ativa é a penetração sexual. (GROSSI, 2004, p. 06)

Assim, propor uma relação entre ele, Xoroquê (18 anos) e uma menina ainda o possibilitaria transitar nos dispositivos da masculinidade hegemônica. Além disso, a narrativa reproduzida por Xoroquê (18 anos), de “*ter confiança no seu taco*” constituía uma espécie de confirmação implícita de que ele também era um jovem negro que estava no grupo daqueles que performavam uma masculinidade legítima, de algum modo pela escola, mesmo que ele assumisse a sua condição de homossexual; essa afirmação de “*confiar em seu taco*” era uma metáfora de poder que ele exercia para anunciar os seus privilégios.

Os atravessamentos do colonialismo estruturaram o Ocidente em perspectivas sociais, morais, políticas e ideológicas.. Pensar a sociedade e a maneira como ela foi construída por esses regimes políticos fragmentou a noção de sujeito e de mundo, emergindo processos institucionais e ontológicos baseados em hierarquias e dinâmicas de poder desiguais. A própria produção do conhecimento voltada aos estudos de masculinidades e homens se constituiu a partir desta lógica, de aspectos hegemônicos e não/contra hegemônicos. Segundo Raewyn Connell e James Messerschmidt (2013), muitos estudos vão pensar as masculinidades como hegemônicas e não hegemônicas produzindo uma análise discursiva que alimenta uma representação dualística ao caracterizarem tais modos masculinos de ser/estar. Contudo, entendo que os corpos observados nessa escola eram inscrições borradas pela complexidade do sentir, experienciar, viver, decidir e do re-construir. Obviamente, existiam jovens que sofriam com maiores atravessamentos, principalmente as bichas pretas, bichas pocs e Sabá (17 anos), mas, ainda sim, esses também dialogavam com as hibridizações que as masculinidades alimentava. Neste trabalho, parto da perspectiva de que as masculinidades dialogam com todos os corpos, sendo empiricamente muito difícil classificar quais e que tipos de masculinidades compõem determinadas subjetividades.

Almerson: *Tem quanto tempo que vocês estão se curtindo?*

Xoroquê: *Vai fazer acho que dois meses do começo de tudo que a gente nunca pensou, que na verdade eu conheci a prima dele que já estudou aqui na escola, quando eu passei pra de manhã, ela saiu. E começou com as brincadeiras, só que ele era muito apegado a mim de tipo, abraçar em qual quer lugar brincar e tal, coloca a perna em cima e beija aqui, essas brincadeiras assim. E eu tenho outras amizades que me tratam assim, eu sou uma pessoa que fala com todo mundo, brinco com todo mundo e a galera gosta de mim pelo meu jeito, porque eu sou muito verdadeiro.*

Almerson: *Bem tranquilo...*

Xoroquê: *Não tenho problema e a galera, enfim, me trata assim, e eu pensei “não deve ser normal”.*

Almerson: *Como assim?*

Xoroquê: *Porque outros amigos também já rolaram dessas, já outros são porque eu não sou de chegar.*

Almerson: *Você já ficou com outros amigos seu?*

Xoroquê: *Não, mas eu digo assim... Um amigo meu que já ficou com outros amigos, inclusive ele fica me perguntando dessas brincadeiras, ele é muito curioso em relação a isso, não sei o quê, e tal...*

Almerson: *Então, ele começou com as brincadeiras...*

Xoroquê: *Até a gente se beijar foi um processo, porque eu nunca fui de dizer assim “poxa, quero beijar você, quero ficar com você” e tal, eu sempre fui de observar bastante.*

Almerson: *Você acredita que ele nunca teve relação com homens?*

Xoroquê: *Ele disse que já, foi com um amigo dele em uma festa e tal, mas pensar algo mais pra frente de querer algo assim, não.*

Almerson: *Ele pensa em ter algo mais sério contigo?*

Xoroquê: *Diz ele, mas é como muitos dizem (risos envergonhados).*

Almerson: *E como você se sente numa relação afetiva querendo ou não com um homem que se diz hetero? Pra você é tranquilo?*

Xoroquê: *Eu não cobro nada dele, desde a questão da atenção, nada! Às vezes, ele acha até mesmo que to fazendo cu doce.*

Almerson: *Mas ele é atencioso com você?*

Xoroquê: *Ele é muito do tipo “bom dia! Como você está?”.*

Almerson: *Você tem medo de gostar? Como é isso?*

Xoroquê: *Eu gosto dele, eu fui gostando dele...*

Almerson: *Ele tem quantos anos?*

Xoroquê: *Ele tem 19 anos. Ele tinha uma brincadeira comigo só que na minha cabeça era apenas brincadeira, até hoje já presenciei a gente estar conversando e ele brinca comigo, aqui na escola é só conversa e abraço, só expressões de amizade. (18 anos, entrevista de 07 de novembro de 2019)*

Compreender a dinâmica de masculinidades dos jovens negros dessa escola pública, no Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, implicava na desconstrução de uma narrativa universal sobre ser homem e, para além dessa perspectiva, investigar quais estratégias performativas esses corpos utilizavam. Nesse trecho, saltava os meus olhos o relato de Xoroquê (18 anos) a cerca da forma como esses estudantes negociavam suas masculinidades. Ao falar sobre como começou o rolo com o ficante, ele anunciou que durante algum tempo não percebia as intenções do parceiro, porque era muito comum o contato afetivo entre os meninos da escola a partir das brincadeiras. Assim, pensar as estratégias de negociação das masculinidades negras neste campo significava que constantemente os jovens incorporavam diversos repertórios comportamentais para burlarem as normas hegemônicas de gênero, transitando entre as fronteiras ao acionarem brincadeiras pitorescas para expressarem as suas afetividades. É como se a brincadeira fosse um território onde a censura não existisse com tanta repressão, onde as regras pudessem ser reelaboradas para dar conta dos desejos e das diferentes combinações de papéis afetivo-sexuais entre aqueles meninos.

O movimento de visibilização das masculinidades gay no Ocidente, a partir das reflexões de Raewyn Connell e James Messerschmidt (2013, p. 261), produziu uma espécie de trocas entre os homens no sentido de negociar e se apropriar “de partes e pedaços dos estilos e das práticas de homens gays e construir uma nova configuração híbrida de prática

de gênero”. Dessa forma, durante a minha incursão etnográfica, as brincadeiras entre os jovens heterossexuais eram bem pitorescas em relação aos jovens negros LGBT. Era como se eles não estivessem preocupados com o que a escola fosse pensar. Essa liberdade em acessar o corpo dos jovens homossexuais e vice-versa, tocando nas partes íntimas, beijando o pescoço, “*abraçando por trás*”, entre outras atitudes, se dava por essa constante reconstrução das masculinidades. Além disso, para Xoroquê (18 anos), vivenciar essa relação não poderia colocá-lo nesse lugar de cobrar atenção, porque ele evitava a qualquer custo criar expectativas mesmo que ele quisesse – de fato, ele desejava isso. O medo de ser machucado fazia com que se utilizasse de um certo distanciamento, no sentido de se ausentar afetivamente, sendo questionado pelo ficante sobre essa conduta e chamado por ele de “*cu doce*”, expressão utilizada para descrever uma pessoa que não dá importância afetiva e sexual para alguém. Para um jovem negro, periférico e homossexual, experimentar a sua masculinidade no contexto escolar era uma travessia também dolorosa, pois ele não se percebia como um sujeito merecedor de afeto.

Nesses *ebós* arriados por Xoroquê (18 anos), pudemos compreender como algumas masculinidades podem ser acionadas para compor as experiências de jovens estudantes do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA. O objetivo de trazer as andanças e relatos de Xoroquê (18 anos) como possibilidades interpretativas foi devido a maneira como este se permitiu vivenciar esse processo e como a dinâmica de sua masculinidade tomou contornos diferenciados ao se relacionar com outro jovem negro e cisheterossexual. Nesta encruzilhada de viver os seus desejos, decidi trazer essa configuração de envolvimento afetivo por saber que essa estrutura não é tão nova ou peculiar assim, uma vez que a maioria dos jovens LGBT observados nesta etnografia parecia adotar esse tipo de dinâmica relacional como prática nesta escola. Isso se soma a outra questão que corroborou para discutirmos afetividades a partir das percepções de Xoroquê (18 anos): a maneira rígida que tendemos a conceber a homossexualidade e suas articulações com o universo masculino, aceitando apenas os fenômenos relacionais da sexualidade como algo binário e direcionado apenas para uma parte dessa complexidade, que seria a orientação sexual. Busquei, ao longo das andanças desse jovem com o seu ficante, tencionar a hegemonia da heterossexualidade, tecendo algumas críticas sobre as *performances* de masculinidades apresentadas por ele, além de conceber a sexualidade e masculinidade enquanto categorias complexas, dinâmicas e híbridas, não podendo ser reduzida apenas a uma cultura ou única perspectiva geoespacial. Agora, seguimos com essa caça epistemológica para compreender as narrativas de Sultão das Matas (18 anos), jovem negro, homossexual e afeminado, nesta encruzilhada de ser um corpo

dissidente frente às construções hegemônicas de ser homem negro nesse contexto, e como suas estratégias de vivenciar a sua masculinidade foram construídas e percebidas por ele.

4.3 SULTÃO DAS MATAS E SUAS ENCRUZILHADAS CONTRA-HEGEMÔNICAS: UMA BICHA PRETA EM CENA

Enquanto as pessoas veem as bichas brancas como projeto perfeito de passivo, as pessoas fazem dos negros um projeto perfeito de ativo. Então, isso acaba meio que traumatizando muitas coisas. (Sultão das Matas, 18 anos, entrevista de 18 de novembro de 2019)

Ele chegava à escola e apontava no portão principal. Com olhar desconfiado e observador, Sultão das Matas (18 anos) era muito discreto nas palavras. O seu sorriso de canto de boca revelava um menino acolhedor, aliás, uma bicha preta acolhedora. E por mais que falasse pouco, de alguma forma, constantemente estava no centro das piadinhas, dos preconceitos disfarçados de brincadeiras e das violências simbólicas frequentes. Com a sua alta estatura, bem desenvolvido em relação aos meninos da mesma idade, um andar reboativo e ao mesmo tempo tentando performar certa rigidez, Sultão (18 anos) era aquele jovem que fissurava abertamente as narrativas de como deveria ser um homem negro, pois a sua *performance* não alimentava os *ebós* de conduta construídos historicamente e legitimados naquele ambiente escolar. E ali estava ele, que ao mesmo tempo em que encontrava nos corredores da escola um lugar para exercer livremente o seu corpo e demonstrar os seus desejos distantes dos olhos familiares, precisava enfrentar uma série de atravessamentos a respeito de sua masculinidade, da imagem de si e rejeição imposta pela hierarquização reproduzida nos discursos de seus pares. Aqui, Sultão das Matas (18 anos) começava a narrar suas andanças enquanto jovem negro, homossexual, afeminado, bicha preta e os desafios de bancar o seu corpo dissidente.

Almerson: Você acha que existe alguma diferença entre ser um homem preto homossexual e ser um homem branco homossexual?

Sultão das Matas: Tem bastante diferença! Porque na sociedade a gente ser negro já é uma afronta, então imagine sermos duas coisas? Porque eu mesmo sou três coisas que o governo atual do “nosso presidente querido” não aceita: sou preto, sou bicha e sou da periferia, ele não suporta. Então, é uma diferença entre eu ser da periferia e preto, por exemplo, e Orumilá que é branco, loiro, dos olhos azuis. Se perguntar pra ele, já pegou meio mundo de colégio!

Almerson: Então, você acha que o fato dele pegar mais meninos seria por ele ser branco?

Sultão das Matas: Sim. É bonitinho e é meio que um fetiche, que o pessoal tem fetiche nele. (18 anos, entrevista de 18 de novembro de 2019).

As narrativas inscritas por Sultão das Matas (18 anos) nos fazem refletir sobre a importância de compreender a experiência do jovem negro, bicha preta e suburbana com as lentes da interseccionalidade. O lugar do corpo negro, nas encruzilhadas históricas da humanidade, foi estruturado por uma existência subalternizada, animalizada e dotada de habilidades inferiores em relação à branquitude, sendo marcado por uma ideologia que instaurou processos de invisibilização que atravessam as nossas subjetividades até hoje. Esse discurso arriado por Sultão das Matas (18 anos), que se mostrava sensível e ao mesmo tempo revoltado ao analisar como o racismo e seus mecanismos políticos se articulavam pode ser entendido como um processo violento instaurado desde a tenra infância. Crescer e construir uma identidade marcada por ideologias racistas, relacionadas com outras categorias sociológicas e de opressão, tem produzido modos de viver e de experiência danosos à saúde mental da população negra, assim como na construção dessas masculinidades. Se para Sultão das Matas (18 anos) a sua condição de homem negro e periférico já o destituía de oportunidades e garantias de direitos, acionar o lugar da homossexualidade o fazia pensar que o merecimento afetivo era quase que impossível. O seu posicionamento sobre o Presidente da República nos deu a oportunidade de perceber a natureza institucional com o qual o Estado se apropria dos discursos para subalternizar essas experiências, uma vez que, como sinaliza Igor Carvalho da Silva Rocha (2019, p. 49), “a pública é uma norma, pois em sua aplicação esta induz comportamentos, moldando subjetividades e identidades”. O fetiche que, segundo esse jovem negro, existia sobre os homens brancos e homossexuais, a exemplo de Orumilá (17 anos) nesta escola, era mais um dispositivo racista que se articulava simultaneamente nas encruzilhadas das masculinidades negras e que não estava dissociado dos aparatos institucionais e de poder. Para ele, marcar essa diferença entre uma bicha preta e uma bicha branca, trazendo o exemplo de Orumilá (17 anos), significava anunciar a existência dos abismos presentes nesse processo de se tornar negro e homossexual, por entender que o padrão possível para exercício da “viadagem” não correspondia à negritude. Nesse aspecto, discutir sobre masculinidades negras neste colégio público do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, onde quase que a sua totalidade correspondia a jovens estudantes negros/as não desestruturava a lógica colonial, pois, se a heterossexualidade faz parte de um tentáculo do sistema braconormativo (MUNDELL, 2014), a homossexualidade também trará, em sua composição discursiva, certo tipo de existência compreendida enquanto a ideal.

Dessa maneira, a modernidade colonial entendida aqui como um sistema precursor do racismo, desumaniza as pessoas negras, entretanto, o que seria a heterossexualidade e a homossexualidade se não também substratos categóricos dessa própria matriz? Em seu artigo

sobre autenticidade racial e política de respeitabilidade na representação da homossexualidade negra masculina, Matheus Bibiano (2020, p. 100) nos revela que “a identidade do homem negro homossexual está associada a uma suposta contradição entre as categorias de gênero, raça e sexualidade”, uma vez que as encruzilhadas discursivas produzem uma espécie de autenticidade idealizada. A experiência de ser negro tem sido modelada por um projeto ideológico e político que não incluiu as identidades homossexual, lésbica e transsexual, constituindo atos performativos que continuamente reforçam uma cultura de masculinidade cisheterocentrada, misógina e LGBTfóbica.

Almerson: Quando tem fetiche pela nossa cor você acha que é mais pelo quê?

Sultão das Matas: Mais pelo (faz um sinal de comprimido com as mãos, referindo-se ao pênis)... Entende? Eu, como tenho um porte de homem de 20 anos, nossa, é eu entrar no grupo e botar uma foto minha que chega um monte de homens passivos me perguntando se eu sou ativo. Eu falo que não, eu sou passivo. Teve um mesmo dos Estados Unidos que me mandou um texto em inglês, quando eu fui traduzir ele me perguntou se eu tinha uma... Maior que 25cm! Aí eu falei que era passivo e dei um block na hora!

Almerson: Então, quer dizer que as pessoas gostam mais de estarem com os brancos porque são mais bonitos e quando se interessam por pessoas como você acreditam que tenham um pênis grande, que os negros tenham um pênis grande, é isso?

Sultão das Matas: Isso! Porque existe essa conversa que o negro é dotado... (expressão de tristeza). Mas nem tudo é assim, estou cansado disso!

Almerson: É complicado, né?

Sultão das Matas: Complicadíssimo!

Almerson: Por que você acha que é muito complicado?

Sultão das Matas: É complicado porque eu, por ser de um gênero passivo e ter um porte mais de homem, fica difícil de encontrar, porque as pessoas querem algo mais “menininho branquinho”, sabe rosto de boneca? Isso que os caras ativos gostam hoje, aqui em Salvador é assim. (18 anos, entrevista de 18 de novembro de 2019).

As narrativas históricas construídas que deram acesso a uma condição mínima de humanidade aos homens negros estão relacionadas com a sua genitália, ou melhor, a sua hipererotização. Não vou me debruçar sobre o debate passivo/ativo uma vez que a lógica trazida por Sultão das Matas (18 anos) coaduna-se com as percepções trazidas por Xoroquê (18 anos), entretanto, Sultão das Matas (18 anos), diferentemente de Xoroquê (18 anos), era um jovem que se identificava enquanto uma bicha preta, ou seja, um homem que tinha uma *performance* de gênero afeminada, que construía um repertório de masculinidade que iria de encontro ao modelo cisgênero. Aqui, neste caso, as dinâmicas das masculinidades ganhavam novas perspectivas, pois o corpo negro produzia uma materialidade que, do ponto de vista da cisheteronormatividade, não daria condição de existência. Nesse sentido, concordo com a Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018, p. 129), na afirmação de que “a negritude se afirma a

partir da cisheterossexualidade, e a homossexualidade, a partir da branquidade, o que contribui para a manutenção de uma masculinidade hegemônica branca e cisheterossexual”. Contudo, precisamos estar atentos/as para as inúmeras combinações de masculinidades produzidas nas diversas comunidades, uma vez que, como acontecia neste campo, os jovens negros construía suas interações também pelas negociações performativas e afetivas, transitando entre o masculino e o feminino. E vejam como as percepções de Sultão das Matas (18 anos) anunciavam um conflito: ele, homem negro, alto (chamava atenção entre os demais colegas) e com um corpo mais desenvolvido para a idade, todas essas características não dariam a possibilidade de ser outro homem que não fosse “aquele homem negro de verdade”. Todavia, quando anunciava a sua preferência pelo posição sexual “passiva”, era como se ele perdesse todas as ferramentas de vivência para as relações sexuais e, inclusive, afetivas. Anunciar, nesse sentido, a posição de homem negro, bicha preta passiva, implicava uma luta diária contra uma ideologia de pertencimento racial que o lançava para as zonas marginais de existência. Interessante era que Sultão das Matas (18 anos) associava o seu desejo sexual pela posição passiva com o “gênero passivo”, o que contribuía para a reificação de discursos construídos historicamente, que pautavam a ideia de passividade às dinâmicas femininas. Portanto, o sofrimento que esse jovem enfrentava para bancar sua masculinidade era muito violento se pensarmos que, ao homem negro, a condição de passivo “assassinava a sua dignidade”.

Para Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017, p. 149),

A imagem da bicha desmunhecada, afeminada, tornou-se contraponto do macho cis heterossexual brasileiro. A transgressão realizada pela bicha e a ambiguidade de um comportamento feminino por um corpo masculino também provocaram a ansiedade masculina e despertaram o medo de que o feminino do outro pudesse estar nele próprio.

Trazendo uma análise comparativa, percebemos o porquê de Xoroquê (18 anos), mesmo tendo preferência em ser passivo, não expor publicamente a sua preferência sexual na relação com seus parceiros, utilizando-se da estratégia de versátil passivo para acionar as ferramentas que lhes garantissem um trânsito mais possível nessas experiências. Por outro lado, associar o homem branco homossexual como “*rosto de boneca*” fundava uma representação do padrão, ou até mesmo, uma condição de passabilidade afetivo-sexual socialmente aceita naquele contexto: de um lado, Sultão das Matas (18 anos), essa bicha preta impulsionada constantemente à zona de abjeção, do outro, Orumilá (17 anos), bicha poc, um tipo de homossexualidade que o racismo estrutural permitiu transitar.

Reconhecer as diversas possibilidades de exercício da masculinidade, sem necessariamente enquadrar essa ordem de gênero é um movimento de enfrentamento político e ideológico, pois “não só o macho cis heterossexual foi atingido pela figura da bicha, mas as masculinidades como um todo” (OLIVEIRA, 2017, p. 149). O lugar da bicha preta está em constante ameaça, porque escancara processos de subjetivação que se contrapõe às narrativas cisnormativas. Portanto, para Sultão das Matas, a sua existência implicava numa travessia desgastante e de sobrevivência, pois, como apontam Osmundo Pinho e Rolf Malungo de Souza (2019, p. 40), “confrontar a masculinidade é confrontar a sociedade, e vice-versa”. O discurso construído sobre os homens negros homossexuais enquanto ativos criou uma espécie de modelo único para a reprodução de suas masculinidades. Há um padrão implícito nesta categoria de homossexual negro ativo que vai desembocar na maneira como o corpo comunicará a sua existência. Ser ativo traz uma série de repertórios comportamentais como ser viril, duro, grande, “ereto”, predador, aquele que come e não pode, em hipótese alguma, ser penetrado. Se o racismo vai desumanizar os homens negros, a cisheterossexualidade vai permitir, minimamente, o seu lugar de sujeito social pela sua condição de ativo.

Compreender as travessias de Sultão das Matas (18 anos) e os atravessamentos de sua masculinidade, da maneira como ele era visto por seus parceiros sexuais e como ele se compreendia no mundo, significava descortinar as narrativas objetais sobre o seu corpo. Ser um jovem homossexual e afeminado, neste contexto, anunciava um enfrentamento diário, um movimento de resistência constante frente os discursos que insistiam em enquadrá-lo nos lugares que, historicamente, foram colocados os homens negros: nas encruzilhadas coloniais que reduziam a sua identidade a um condição falocêntrica. Aos homossexuais, afeminados ou não, de pele mais escura, restou, como aponta Paulo Melgaço Silva Júnior (2019), a posição do ativo, sendo o mais claro o papel do passivo. Assim, como poderia Sultão das Matas (18 anos) vivenciar a sua sexualidade e os seus desejos sendo ele um corpo negro retinto que, nas narrativas construídas na comunidade escolar, não teria outro destino que o papel do ativo, independente da sua *performance*?

Por isso, acredito ser importante resignificar os sentidos dessas palavras (ativo e passivo) uma vez que ser ativo pressupõe um discurso de poder, masculino, normativo e possível para o homem negro, sendo o passivo a condição possível exercida apenas pelo homem branco homossexual, no que tange os debates raciais sobre homossexualidades. O deslocamento linguístico dessas categorias para as categorias insertiva e receptiva pode dar novos contornos à prática sexual enquanto lugar do prazer sem, necessariamente, corroborar para aspectos de ordem ideológica e política do ato sexual. Para Sultão das Matas (18 anos),

que se revelava um jovem com prática sexual receptiva, isso o colocava na fronteira das experiências afetivas, e mesmo que as performatividades de gênero e desejos sexuais não fossem processos dependentes, pois identidade de gênero não define desejo sexual, os conflitos produzidos por esses enquadramentos provocam violências sem precedentes, como a solidão da bicha preta, do homem negro homossexual e afeminado.

Para Sultão (18 anos), a solidão se tornou uma maneira inescapável de vivenciar a sua afetividade. É desse lugar que entendo ser pertinente dizer que gay e bicha não podem ser vistas como categorias similares, pois existem componentes políticos e ideológicos que estabelecem dinâmicas distintas entre um homem branco gay e um homem negro bicha. Megg Rayara (2018, p. 137) nos revela que “em terras brasileiras, [...] o gay normatizado afirma-se pela negação da bicha”, e acho importante compreendermos essa afirmação uma vez que, para além das construções teóricas e conceituais, tal afirmação se torna substancial se pensarmos pela ordem do vivido, de como os mecanismos da LGBTfobia operam em corpos negros e corpos brancos, isto é, “[...] gay e bicha são categorias diferentes. Expressam condutas diferentes. A bicha resiste. O gay se ajusta. Mas se esse gay é afeminado, basta que seja tratado como viado, como bicha. O ajuste não se efetiva.” (OLIVEIRA, 2018, p. 137).

Almerson: Como você se vê? Você se acha uma pessoa com jeitos afeminados?

Sultão das Matas: Muitas pessoas me perguntam como eu sou em casa, eu falo que eu sou duas caras. Aqui, na escola, eu sou uma pessoa extremamente extrovertida, grito, berro, bato palma, estalo os dedos, finjo ser modelo porque gosto de desfilar, sou uma bicha poc. Na rua, sou diferente.

Almerson: Então, você dentro da escola é uma coisa, dentro de casa é outra...

Sultão das Matas: Eu gosto de close, dou close, mostro o que eu sou e que não deixo de ser, sou mais emotivo, mas em casa eu sou um pouco mais frio, na rua sou calado.

Almerson: Em casa você é mais duro, mais masculino?

Sultão das Matas: Não chego a ser totalmente masculino, mas eu tento me impor.

Almerson: E como é isso pra você? Porque não deve ser fácil...

Sultão das Matas: Fácil nos primeiros dias não foi, mas com o passar do tempo eu acabei gostando... Normalizei tanto que isso virou rotina. Chego em casa “bom dia pai, bom dia mãe”, sento e fico na minha.

Almerson: Então você se sente mais seguro dentro da escola?

Sultão das Matas: Não... Eu me sinto mais eu! (18 anos, entrevista de 18 de novembro de 2019).

Os repertórios comportamentais de Sultão das Matas (18 anos) acerca de sua masculinidade eram variados. É importante ressaltar as instabilidades que compõem o mosaico sobre o que é ser homem, jovem, negro e LGBT na comunidade do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA. O aspecto da cisgeneridade se torna, nesta reflexão, um eixo

teórico importante para as análises dos papéis sociais de Sultão das Matas (18 anos), porque o seu “*modo closeiro*” de compor a sua masculinidade não alimentava a hegemonia que foi imposta sobre os jovens negros. Penso que ser bicha preta na escola e ser o filho calado, “*duro*” no ambiente familiar também nos oferecia a possibilidade de enxergar as diferentes facetas e atos performativos de Sultão (18 anos). Não é apenas o sofrimento, o desgaste psíquico e afetivo que faziam parte desse processo de “ser homem”, havia uma narrativa de suposta hibridização da sua masculinidade. Normalizar o comportamento masculino até “*virar rotina*” era a própria materialização das performatividades (BUTLER, 2017), o que, revelava uma sensação de orgulho de Sultão das Matas (18 anos) em saber que essas transições tinham sido “naturalizada” com o tempo. Assim, pensando nesta escola enquanto um lugar de experiência e de descoberta no que tange às masculinidades negras, como colocou Sultão das Matas (18 anos), não é sobre se sentir seguro, mas sobre se sentir ele mesmo. A narrativa de segurança descartada por ele nos convoca a estarmos atentos aos olhares que direcionamos para o ambiente escolar ao entendemos como um lugar de sociabilidades, porque assumir uma narrativa contra-hegemônica implicava nos riscos de viver seus desejos e afetividades constantemente na fronteira, na margem social; não há lugar seguro em uma sociedade com identidade nacional construída a base do racismo, do sexismo, da misoginia e LGBTfobia. Como afirma Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018, p. 134), “o trajeto de uma bicha não é feito em linha reta, e tão pouco por terrenos planos: é um ziguezague constante por terrenos acidentados”.

Almerson: Então, quem é o Sultão das Matas que você gostaria de ser se tivesse que escolher entre o da escola e o de casa?

Sultão das Matas: Eu iria preferir mais o de casa, porque eu sou um pouco contraditório, mesmo com a friidez e a rigidez. Eu prefiro mais o de casa porque apesar do ambiente que eu vivo eu sou um pouco contraditório, eu gosto disso. Então se eu pudesse trazer esse meu lado de casa para colégio eu iria gostar bastante. Não que eu não goste, só que eu também sofro meio que preconceitos aqui no colégio, já falei para os meus colegas que eu gostaria de mudar mil vezes, chegar aqui feio, carrancudo.

Almerson: Que preconceito você sente aqui?

Sultão das Matas: No primeiro ano no colégio, o povo parecia que tinha radar, me via e já apontava “viado”, os meninos principalmente faziam isso... E agora o povo me colocou um apelido ridículo que eu detesto, que é “negona” pela minha cor. Aí ficam chamando “negona, venha aqui!”. (18 anos, entrevista de 18 de novembro de 2019).

Oras, mas o que seria, neste caso, ser um jovem contraditório? Lembro que todas as vezes que ele falava sobre ser uma pessoa contraditória, existia uma expressão de confusão, como se ele não soubesse ao certo o porquê de anunciar essa narrativa de si. Assim,

compreendi essa contradição da seguinte maneira: todos nós nascemos e somos educados a essencializar a nossa identidade a partir de um discurso cristalizado sobre nós. Essa lógica cartesiana instituída pela Ciência Moderna ainda nos violenta e nos provoca feridas nesse processo de tornar-se. Para Sultão das Matas (18 anos), o fato de ele assumir *performances* de masculinidades diferentes na escola e no ambiente familiar o fazia construir uma narrativa de si a partir de uma contradição; ele não conseguia enxergar que as dinâmicas das masculinidades aconteciam em meio às negociações performativas, pois o mesmo não podia ser bicha e produzir atos cisheteronormativos ao mesmo tempo. Portanto, a contradição narrada por Sultão das Matas (18 anos), em referências às estratégias de existir no mundo, era mais um olhar binário em conceber as masculinidades do que um paradoxo propriamente dito.

Nesta escola, as miradas das masculinidades negras operavam dispositivos de poder através do exercício da disciplina sobre os corpos. Aqui, compreendo disciplina como um conjunto de ideologias e normas a serviço das matrizes cisheteronormativas, que modelam as performatividades de gênero; é um tipo de dispositivo moral e político presente em toda a comunidade, mas que não é visto (FOUCAULT, 2019). Para Sultão das Matas (18 anos), o sofrimento intensificado ocorria quando, nos circuitos afetivos dos corredores escolares, parecia não existir outras possibilidades de expressar e comunicar a masculinidade que não fosse pela hegemonia. A maneira como ele se relacionava com os seus pares e o/as funcionários/as da escola era muito tímida, ao mesmo tempo em que o seu jeito fissurava a lógica cisheteronormativa daquela escola; Sultão das Matas (18 anos) parecia deslocado nos corredores, principalmente no intervalo para o lanche. Enquanto esse momento era a situação propícia para produzir sociabilidades, interagir com as pessoas, ele preferia pegar a sua refeição e entrar na sala, demonstrando certa angústia pelas piadinhas nocivas direcionadas à forma como performava o masculino e conduzia o seu corpo.

Compreender a escola enquanto uma comunidade me fez refletir como seria possível, para um jovem negro, homossexual e afeminado, construir um sentimento de pertença se os estereótipos masculinos alimentados neste espaço tentavam, a todo momento, silenciar a sua existência. Nesse devir, a violência sofrida por Sultão das Matas (18 anos) também estava atravessada pela noção de comunidade, de práticas sofisticadas reforçadas pelo racismo e pela homofobia ao compreendermos que “é somente e exclusivamente por estar em comunidade e ser parte de uma comunidade que um determinado sujeito pode adquirir a identidade pela qual está em busca” (PAGNAN, 2020, p. 162). Nesta incursão etnográfica, por diversas vezes, presenciei comportamentos de discriminação, risos e brincadeiras preconceituosas direcionadas a Sultão das Matas (18 anos). A violência materializada nos discursos de seus

pares, tanto meninos quanto meninas, carregavam apelidos como “*negona*”, “*bicha feia*”, “*negona feia*”, marginalizando um corpo que não estava dentro de uma lógica de autenticidade negra que dialogasse com as condições de classe, gênero e sexualidades. Portanto, havia nesse jogo uma disputa pela hegemonia da identidade negra masculina, uma “[...] luta cultural, ou seja, a relação dialética produzida pelas políticas de representação que marcam as disputas por hegemonia cultural entre os grupos e o bloco de poder” (BIBIANO, 2020, p. 102).

Esse discurso que descreve uma política de autenticidade descaracterizava as trajetórias afetivo-sexuais de jovens como Sultão (18 anos) na experiência escolar, pagando um preço alto nessa tentativa constante de se sentir pertencente e desejado enquanto jovem negro. As condições de classe, gênero e sexualidades atuavam simultaneamente na sua subjetividade, entretanto, o dispositivo de gênero, mais especificamente da cisgeneridade, era o componente que estabelecia o seu lugar nessas interações sociais.

Concordo com Matheus Bibiano (2020) sobre o lugar em que a homossexualidade é colocada em relação à formação das masculinidades negras, como um fenômeno da “perversão” que desestabiliza a “essência” heteronormativa do homem negro, contudo, ao estabelecer uma comparação entre Xoroquê (18 anos) e Sultão das Matas (18 anos), penso que não seja necessariamente a homossexualidade o dispositivo disruptivo dessa política de autenticidade. Acredito que a fronteira borrada está muito mais nas performatividades e *performances* do que na homossexualidade em si por considerar que alguns jovens negros e homossexuais gozavam de um status legítimo sobre sua masculinidade em relação aos demais. Essa lógica observada no campo trazia uma reflexão de corpo enquanto projeto político e de fissura, que não se resumia às encruzilhadas da sexualidade de Sultão das Matas (18 anos), pois “o termo ‘bicha’ é uma navalha que abre passagem para as outras. Uma passagem estreita recusada pela maioria que prefere o ajuste. Mas sempre fica a certeza de que se uma bicha passa por ali, outras podem passar (GOMES, 2018, 138)”. O que parecia desestabilizar o lugar do jovem negro, neste contexto, era a forma como esse corpo comunicava a sua existência e os códigos de representação utilizados na construção dos repertórios afetivos, e isso iria muito além da orientação sexual e dos construtos de gênero, pois Oxumarê (18 anos), próximo participante que conheceremos, mesmo sendo heterossexual e com *performance* de masculinidade cisgênera, revelava outros atravessamentos de ser homem devido a sua iniciação no Candomblé. Portanto, pensar a interseccionalidade enquanto oferta metodológica e sensibilidade analítica (AKOTIRENE, 2018) nos permite

estabelecer outros olhares que não desemboquem apenas nas miradas provocadas pela articulação de gênero, raça e sexualidades.

Almerson: Então, você vive em uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que você diz que gostaria de ser uma pessoa mais carrancuda na escola, você sente falta de ter uma liberdade em sua casa.

Sultão das Matas: Exatamente! Tanto que alguns amigos meus me chamam de paradoxo, porque eu sou uma coisa, depois estou totalmente diferente. (18 anos, entrevista de 18 de novembro de 2019).

Ainda sim, havia dor, desgaste e feridas nesse caminhar de Sultão das Matas (18 anos). A estratégia em ser o jovem “duro” e calado no contexto familiar em detrimento do que realmente se sentia, correspondia a uma tentativa de se defender dos preconceitos e violência sofridos na comunidade escolar. O desejo em assumir uma masculinidade hegemônica, ainda que não totalmente, significava para ele uma blindagem dos xingamentos e exotificação. Ser chamado de “*negona*” anunciava múltiplos dispositivos de opressão sobre seu corpo. Primeiro, pelo racismo; segundo, pela feminização da sua identidade; e terceiro, pela destituição do seu lugar de homem, não podendo, assim, fazer parte do grupo dos homens negros naquele contexto. O que pude observar, a partir das relações de Sultão das Matas (18 anos) com os seus pares nesta etnografia, foi um processo de hostilização sobre o seu corpo, uma reprodução de narrativas violentas e de coerção simbólica pelo seu jeito afeminado de ser: “*como pode um homem negro com esse tipo de comportamento?*”. E note-se: a orientação sexual não poderia ser tomada como a matriz originária desses discursos. O que estava em jogo era a passabilidade do seu corpo enquanto homem negro, nessa encruzilhada colonial que instaurou uma dualidade ideológica e “irretocável” entre o masculino e o feminino, depositando no corpo racializado um único lugar de representação ontológica: o predador sexualmente insaciável.

Ser considerado “*bicha feia*”, “*negona*” revelava um discurso político e institucional personificado nas percepções dos/as jovens estudantes sobre o seu modo de viver e estar no mundo, motivado por um pânico moral que se intensificava toda vez que Sultão das Matas (18 anos) colocava a sua *performance* em cena. Esse lugar em que a masculinidade negra se inscrevia para acionar as experiências de jovens suburbanos como Sultão (18 anos) era um lugar fronteiro onde, por mais que os fluxos afetivos fissurassem um ideal de homem negro, nos espaços públicos havia, simultaneamente, um discurso que reafirmava a suposta separabilidade cristalizada que continua a existir entre o masculino e o feminino. Existia, portanto, como bem coloca John Mundell (2014, p. 144) em sua dissertação sobre a

construção e *performance* de masculinidades de homens negros gays em Salvador/ BA, “um ‘exorcismo da feminilidade’ dos meninos como chave na cultura de criação na família negra”.

A imagem da bicha desmunhecada, afeminada, tornou-se o contraponto do macho cis heterossexual brasileiro. A transgressão realizada pela bicha e a ambiguidade de um comportamento feminino por um corpo masculino também provocaram a ansiedade masculina e despertaram o medo que o feminino do outro pudesse estar nele próprio (GOMES, 2018, p. 137) .

Dessa maneira, para Sultão das Matas (18 anos), a violência sofrida no ambiente escolar era muito maior em comparação aos outros interlocutores negros observados, mesmo que cada história apresentasse suas especificidades. Era como se ser negro e homossexual não pudesse se desvencilhar dos *ebós* de conduta alimentados pela hipermasculinidade imposta a partir da heterossexualidade compulsória e pelo lugar historicamente delegado ao feminino. Dificilmente, nesta escola, seria possível estabelecer experiências afetivo-sexuais recíprocas, pois enquanto homem e bicha preta retinta que preferia o sexo receptivo, essa vivência iria de encontro ao que foi legitimado enquanto prática possível. A decepção por não ser reconhecido enquanto um jovem merecedor de afetividade em relação a outros parceiros impactava diretamente em sua autoestima, além de ter criado uma narrativa sobre si incapacitante e vulnerável, mesmo que fosse possível enxergar algumas estratégias de trânsito construídas por ele. Para Paulo Melgaço Silva Júnior (2019),

A identidade sexual do homem negro também é exaltada ou essencializada pelo modelo hegemônico como detentora de virilidade, sendo este considerado bem-dotado e um reprodutor em potencial. [...] Grande parte das representações hegemônicas sobre os homens negros recaem sobre o nosso corpo, nos hipersexualizando, nos desumanizando, ou seja, destituindo-nos dos prestígios, recursos e prerrogativas de sermos “homens-humanos” (SILVA JÚNIOR, 2019, p. 178)

O silêncio produzido pelo jovem nos corredores da escola sinalizava uma espécie de “obediência social” em relação aos meninos negros cisgêneros daquele contexto, uma vez que, ao rebater as piadinhas ao seu respeito, a narrativa recorrente como instrumento de retaliação da sua existência chegavam com a narrativa “*fale como um homem!*”. E por mais que Sultão das Matas (18 anos) compreendesse a importância da escola na construção da sua identidade enquanto sujeito, havia um intenso sofrimento ao tentar se perceber enquanto pessoa merecedora de respeito, de afeto e dignidade. Portanto, não podemos analisar, interseccionalmente, essas trajetórias através de uma fragmentação da subjetividade sem estabelecermos conexões analíticas necessárias que tentem enxergar esses corpos como um todo. Dessa forma, não era apenas sobre ser bicha, sobre ser negro ou sobre ser afeminado, separadamente. Era sobre ser tudo isso e como estar no mundo com esses marcadores que,

frequentemente, modelavam suas experiências, pois, como sinaliza Meeg Rayara Gomes de Oliveira (2017, p. 151), no meio de um fogo cruzado entre cis heterossexuais e gays higienizados, a bicha se contorce para afirmar uma existência que não é nenhuma coisa nem outra”.

4.4 OXUMARÊ E AS TRAVESSIAS DE SER INICIADO PARA O CANDOMBLÊ: “VOCÊ USA SAIA?”

Almerson: *Você tem/pratica alguma religião?*

Oxumarê: *Candomblé.*

Almerson: *Você é praticante?*

Oxumarê: *Sim!*

Almerson: *Qual religião predomina na sua casa?*

Oxumarê: *Candomblé! Todo mundo é do Candomblé: meu pai, minha mãe e meu irmão!*

Almerson: *Todos passaram pelos rituais de iniciação?*

Oxumarê: *Não, ainda não... Só eu e minha mãe. Eu me recolhi com minha mãe.*

Almerson: *Nossa! Que legal! Você fez santo junto com ela?*

Oxumarê: *Sim! Em dezembro! Ela é Ekedji de Iansã.*

Almerson: *Ela é confirmada para Iansã ou é filha de Iansã?*

Oxumarê: *Ela é confirmada para Iansã e também é filha de Iansã! Ela é responsável pela Iansã do Terreiro.*

Almerson: *E vocês ficaram juntos no runcó?*

Oxumarê: *Foi!*

Almerson: *Que massa! Seria muito bom se minha mãe também quisesse assim (risos).*

Oxumarê: *(Risos)!*

Almerson: *Todo mundo, seu irmão e todos são do Candomblé. Então, estão todos em casa!*

Oxumarê: *Lá em casa só eu quem sou rodante!*

Almerson: *Todo mundo tem cargo?*

Oxumarê: *Meu pai e meu irmão são suspensos por Oxóssi e vamos confirmar talvez no próximo ano.*

Almerson: *E você é filho de que Orixá?*

Oxumarê: *Oxaguian e Iansã.*

Almerson: *O bom é que eles podem cuidar de você.*

Oxumarê: *É isso (risos)!*

Almerson: *Você tem medo de falar da sua religião para outras pessoas?*

Oxumarê: *Não! De maneira alguma! (18 anos, entrevista de 04 de novembro de 2019).*

A escolha por trazer um pouco da experiência escolar de Oxumarê (18 anos) para o centro desta pesquisa etnográfica foi uma tentativa de fazermos um giro epistemológico significativo a cerca de como podemos manejar a ferramenta da interseccionalidade. Durante esta seção, perceberemos que as experiências tecidas por Xoroquê (18 anos) e Sultão das Matas (18 anos), em relação às suas masculinidades, estavam atreladas à sexualidade e como

eles compreendiam o seu corpo na miradas afetivas e as estratégias utilizadas por eles para o enfrentamento da estrutura cisheteronormativa. Acredito que, ao compartilharem uma perspectiva de orientação sexual parecida, isso não significava muita coisa se fosse vista de maneira isolada, além de entendermos que cada corpo se estrutura no mundo a partir de suas leituras sobre si e sobre os outros. Dessa maneira, penso que seria interessante, do ponto de vista teórico e metodológico, saber como os atravessamentos de ser homem negro operavam discursos sobre os corpos de jovens estudantes da periferia de Salvador/BA, interseccionando a categoria de gênero, sexualidade, masculinidade negra e Candomblé. Portanto, as oferendas arriadas por Oxumarê (18 anos) sobre o seu lugar de jovem negro, heterossexual, cisgênero e candomblecista é mais uma possibilidade de compreendermos como os dispositivos do racismo e sexismo produziam discursos que deslegitimavam a sua masculinidade por ser um jovem iniciado em uma religião de matriz africana. É a partir disso, desse olhar voltado para as dinâmicas de interação entre Oxumarê (18 anos) e seus pares, que a lógica sobre a masculinidade negra assume configurações diferentes, corroborando para uma visão heterogênea mediante o processo contínuo de torna-se homem nesse espaço.

Almerson: O fato de você ser praticante do Candomblé faz seus/suas colegas acharem que você é homossexual? Porque parece que existe um pensamento de que, quando um homem é do Candomblé, ele é homossexual.

Oxumarê: Sim.

Almerson: As pessoas questionam a sua orientação sexualidade por ser do Candomblé aqui na escola?

Oxumarê: Aqui na escola nunca questionaram... Ninguém nunca me disse isso. (18 anos, entrevista de 04 de novembro de 2019).

Por vezes, quando estive na escola, presenciei algumas brincadeiras de cunho homofóbico direcionadas a Oxumarê (18 anos), acompanhadas pelas narrativas de seus colegas de turma: “lá vem o viadinho incubado, pensa que me engana só porque pega mulher!”. Confesso que não foi difícil observar os trânsitos de Oxumarê (18 anos) na escola, porque ele havia passado pelo processo iniciático¹⁹ no Candomblé recentemente, estava cumprindo os preceitos da religião, usando roupas brancas, de boina, fios de conta e sapatos brancos. O seu jeito sorridente e ao mesmo tempo tranquilo, estilo descolado, carismático e sedutor com as meninas dialogava com as hegemonias performativas daquele espaço, demonstrando um repertório de interação que não apresentava dúvida quanto à sua

¹⁹ A iniciação no Candomblé tem como uma de suas prescrições um período de internamento restrito ao perímetro do terreiro e dura pelo menos 21 dias. Além disso, a iniciação requer alguns sacrifícios de animais, em que o iniciante deve tomar parte. (FALCÃO, 2010, p. 34)

masculinidade. Entretanto, a frequência com a qual as brincadeiras e piadinhas feitas pelos meninos sobre sua orientação sexual me chamavam atenção: o que fazia Oxumarê (18 anos) ser questionado quanto à sua sexualidade sendo um jovem com um perfil muito parecido com outros meninos cisheterossexuais do colégio? Que critérios os seus pares utilizavam para questionar a sua masculinidade e sexualidade? O tempo foi passando e pude observar comentários de meninas que tinham interesse por Oxumarê (18 anos), porém ficavam confusas quanto ao seu desejo por elas: *“às vezes acho que esse menino é viado... ainda mais que é do Candomblé”*. Aqui, no instante em que observei tais narrativas, tornava-se perceptível o porquê de um jovem negro cisheterossexual ser atravessado por discursos que não condiziam com as suas *performances*: não era preciso apenas performar uma masculinidade negra hegemônica, era necessário que a sua prática religiosa não fosse o Candomblé. O que me surpreendia, durante a entrevista com Oxumarê (18 anos), era que ele não conseguia dizer que sofria homofobia na escola. No trecho acima, perguntado sobre a construção social do senso comum em relação aos homens praticamente do Candomblé, de que eles tinham uma suposta tendência à homossexualidade, o jovem dizia nunca ter sido questionado na escola sobre a sua orientação sexual relacionada a religião. Naquele momento, havia um comportamento de negação da realidade vivida por ele, uma vez que as brincadeiras e os comentários sobre a sua sexualidade eram expostos e frequentemente direcionados a ele tanto por homens, quanto por mulheres. Essa estratégia de tentar esconder tal experiência poderia ser uma forma de blindar a sua masculinidade, o que, possivelmente, denunciava um desconforto e sofrimento sobre tais episódios.

Frantz Fanon (2008), no livro *“Pele negra, máscaras brancas”*, realizou uma discussão sobre os impactos da colonização na subjetividade das pessoas negras, principalmente nos homens negro. Esse lugar de reconhecimento, que busca uma espécie de legitimação do opressor, trouxe consequências graves no processo de constituição da sua subjetividade, nesta encruzilhada que estabeleceu a inferiorização e a hipersexualização do homem negro. Tal comportamento de negação de Oxumarê (18 anos), de ruptura com a realidade ao tentar invisibilizar as violências sofridas por ser de Candomblé estavam associados ao racismo religioso, se pensarmos o perfil de adeptos/as que frequentam a religião (pessoas negras), em sua maioria. A busca pelo corpo rígido e dotado de poder, para o homem negro, esteve estruturada pela colonização, daquilo que o homem branco convencionou o que o negro poderia ser, e romper com esse estigma historicamente construído tem sido uma travessia muito dolorosa. A resposta firme e curta de que *“nunca tinha sido questionado sobre isso na escola”* também poderia ser analisada como uma espécie de fuga, de um

comportamento que não me dava muitas oportunidades para discutir essas questões. Desse modo, para Oxumarê (18 anos), confirmar a existência de uma desconfiança em torno da sua sexualidade por ser adepto do Candomblé colocava em xeque uma suposta descredibilidade à sua religião, além de assumir um jogo social que vulnerabilizava a sua masculinidade.

Uma pergunta que todo mundo faz pra um homem que é do Candomblé é se ele usa saia no Terreiro. Aqui nunca me fizeram essa pergunta. (Oxumarê, 18 anos, entrevista de 04 de novembro de 2019).

Percebia que existia, por detrás dessa revelação de Oxumarê (18 anos), um pânico moral das pessoas sobre os papéis de gênero que os homens produziam nos Candomblés, acionando a vestimenta “saia”, acessório tipicamente feminino no mundo Ocidental. Se de alguma forma, ele dizia não ser questionado quanto à sua sexualidade na escola por ser um jovem de Candomblé, por outro lado, em algum lugar essa narrativa sobre sua identidade era posta a baila, pois “*todo mundo*” também o incluía. Acredito que essa associação dos Candomblés à homossexualidade traz uma construção que está amalgamada pelos atravessamentos do feminino na estrutura da religião, uma vez que, no seio de sua organização, o Candomblé tem uma cultura de liderança representada pelas mulheres, em sua maioria.

Nas Comunidades de Terreiro, por mais que homens estejam em postos de liderança/sacerdócio, a historicização e construção dos Candomblés no Brasil se deu com o protagonismo de mulheres negras, reconhecendo, com anuncia Teresinha Bernardo (2005), que essas religiões de matrizes africanas são uma herança de organizações matrilineares. Essa relação com o feminino, com o protagonismo de mulheres nos Candomblés pode gerar um discurso de feminilização sobre os corpos dos homens, construindo uma percepção um tanto esvaziada da dinâmica relacional nos espaços de axé, como também reificando as encruzilhadas de gênero através dos dispositivos ideológicos e políticos responsáveis pela subalternização das mulheres. A narrativa sobre “a saia” para fissurar as masculinidades de homens praticantes do Candomblé obedecia a uma lógica performativa, binária e sexista que atua enquanto agente regulatório da naturalização dos papéis de gênero: se Orixá²⁰ veste saia para realizar as suas festas e ritualísticas, logo, os Candomblés são “um espaço de arregimentação do feminino”. Assim, o homem que praticar esta religião terá, em algum momento, a sua masculinidade questionada, pois existe um estigma social de que os

²⁰ Energia ancestral motriz responsável por tudo que sustenta os Candomblés.

Candomblés são um lugar propício para o trânsito das homossexualidades. Logo, se a homossexualidade é considerada uma ameaça como destacou Felipe Bruno Martins Fernandes (2013) em seu artigo sobre “*Assassinatos de travestis e “pais de santo” no Brasil: homofobia, transfobia e intolerância religiosa*”, Oxumarê (18 anos) também representava uma ameaça no sentido de alimentar uma masculinidade “corrompida” pela dinâmica de sua religião. Isto é, um homem, em hipótese alguma, poderia usar saia.

Esse *xirê* interseccional que compõem a identidade de Oxumarê (18 anos) e a sua experiência escolar nos revelava que alguns marcadores possuem privilégios políticos e outros não. A relação do corpo negro masculinizado e os Candomblés produzem uma espécie identidade duvidosa aos olhos do racismo estrutural, pois tanto o corpo preto quanto os Candomblés são categorias oriundas da cultura popular negra. Essa tensão e questionamento sobre a masculinidade de Oxumarê (18 anos) entre seus/suas colegas representavam os dispositivos de repressão coloniais sobre todo tipo de linguagem que expressasse costumes e hábitos construídos na diáspora africana para o Brasil. Nesse aspecto, Stuart Hall (2013), nas suas contribuições sobre identidades e mediações culturais, nos dirá que,

Por definição, a cultura popular negra é um espaço contraditório. É um local de contestação estratégica. Mas ela nunca pode ser simplificada ou explicada nos termos das simples oposições binárias habitualmente usadas para mapeá-la: alto ou baixo, resistência versus cooptação, autêntico versus inautêntico, experiencial versus formal, oposição versus homogeneização. Sempre existem posições a serem conquistadas na cultura popular, mas nenhuma luta consegue capturar a própria cultura popular para o nosso lado ou o deles. (HALL, 2013, p. 379-380).

A existência de narrativas juvenis que tinha por objetivo tornar a masculinidade de Oxumarê (18 anos) abjeta por causa da sua prática religiosa era uma possibilidade de dizer que tipo religião poderia dialogar com certo tipo de masculinidades e quais as consequências seriam acionadas. Essa vivência escolar rabiscada por Oxumarê (18 anos) me mostrava que os códigos de representações das masculinidades negras estavam em constante instabilidade, por considerar que ser um jovem praticante do Candomblé lhe “conduziria a inovações linguísticas na estilização retórica do corpo, a formas de ocupar um espaço social alheio, a expressões potencializadas, a posturas, gingados e maneiras de falar, bem como a meios de constituir e sustentar o companheirismo e a comunidade” (HALL, 2013, p. 381). Portanto, conhecer um pouco das travessias escolares de Oxumarê (18 anos) e a construção de sua masculinidade enquanto homem cisheterossexual foi importante para compreendermos que a interseccionalidade pode ser uma ferramenta não só metodológica, mas política para o

descortinamento das violências sutis sobre os corpos negros. Aqui, a orientação sexual, a sexualidade e a *performance* de gênero não foram os dispositivos causadores de fissura e dos discursos de marginalização sobre a sua identidade. Nessa história, o racismo religioso ditava quais lugares Oxumarê (18 anos) poderia ocupar nesse processo para ter a sua masculinidade negra reconhecida.

Enquanto corpo que dialogava com uma masculinidade supostamente aceita naquele contexto, Oxumarê (18 anos) enfrentava os rasgos de ser negado pelas narrativas hegemônicas sobre as *performances* de masculinidades entre os/as jovens negros/as. O estilo, o andar, a orientação sexual, a sua beleza, o jeito de falar, sua sedução com as meninas, seu carisma, entre outras, não eram suficientes para autorizar o acesso aos discursos e privilégios que lhes garantissem poder no exercício da sua masculinidade. Ser iniciado para o Candomblé, ser *filho-de-santo* o colocava nas avenidas hostis do racismo religioso, fazendo valer uma zona de abjeção que em nada se relacionava com os seus repertórios afetivo-sexuais.

Por isso, analisar os fluxos e as dinâmicas sobre masculinidades negras no contexto de uma escola pública do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA mereceu um cuidado ético e afetivo para que eu não entendesse essas especificidades com um olhar generalizador. Aqui, nessa travessia etnográfica, levo comigo uma reflexão de Osmundo Pinho (2018, p. 166): “no mundo colonial, ou marcado pela colonialidade do poder, a escravidão não acabou de fato, e permanece como uma sombra a definir os contornos para as possibilidades de subjetivação de vida social, de participação na cultura ou na cidadania”. O que quero dizer, portanto, é que não podemos reduzir as discussões sobre masculinidades negras às avenidas das sexualidades e de gênero. Compreender as narrativas de estudantes e suas relações com essas temáticas significava, para mim, olhar essas trajetórias com as lentes do afeto sem esquecer os legados que, segundo Oyèronké Oyěwùmí (2017), a colonialidade deixou no processo de formação das nossas subjetividades, principalmente sobre essa invenção exitosa que foram as categorias homem e mulher.

5 TECENDO CONSIDERAÇÕES

Acredito que essa pesquisa foi sobre possibilidades, trajetórias, recursividades, hermenêuticas e experiências. Nunca foi sobre respostas, fins, receitas prontas, poesias sem fluxos, saberes acabados. Decidi tecer os fios dessa pesquisa interdisciplinar que articulou a etnografia com os Estudos de Gênero e Sexualidades com medo, insegurança, alimentado pela angústia do que encontraria nesse novo tão conhecido às minhas memórias, que por vezes me surpreendia pela coragem desses/as jovens estudantes de enfrentar esse mundo tão nocivo e politicamente desigual. Porque era preciso acionar o território, compreender os entrelaçamentos de uma escola pública de periferia com os corpos juvenis, os seus desafios e contradições, a construção identitária da negritude nas encruzilhadas interseccionais de gênero, sexualidades, masculinidades e da religião. Escolhi iniciar essa dissertação falando sobre as minhas experiências escolares, o Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA e suas dinâmicas, a escola pesquisada e a natureza da etnografia como ferramenta metodológica porque, como afirma Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018, p.128), “toda teoria é sempre local”.

Empreender uma caça epistemológica que pudesse rabiscar hermenêuticas através das narrativas e percepções juvenis sobre suas identidades, afetos, corpos e estratégias de sobrevivência só seria possível, para mim, pelas oferendas da territorialidade. Esse comprometimento ético, afetivo e político que assumi ao voltar para um ambiente escolar em que estudei durante quase toda a minha vida acarretava riscos e atenção constante, por entender que esse lugar aguçou há mais de 15 anos o meu desejo, mesmo inconsciente, de retornar como pesquisador, mas também de corpo com memória viva, com o objetivo de compreender outras supostas clandestinidades afetivo-sexuais ou não, ou mais que isso, ou nada disso.

Esse trânsito metodológico permeado pelas oferendas da observação participante, das entrevistas e anotações em diários de campo só foi possível porque, para além do método, havia respeito, cuidado e um princípio ancestral que tentei manter durante esse 1 ano de travessia etnográfica: “o peito aberto”. Mesmo que, em algum momento, as hipóteses da pesquisa nortegassem o meu olhar investigativo, o campo revelava que a realidade social não poderia ser apreendida sem o contato, sem a apropriação do sentido, da filosofia e dos ritos que tocavam a experiência dos/as sujeitos/as daquela comunidade. Pois as vivências não são externas às pessoas, os acontecimentos não estão fora de nós, há sempre aquilo que nos toca,

que nos passa, que nos mobiliza e nos causa tremores (LARROSA, 2018). Compreender o que compunha um *ebó* de etnografia me provocava muitas incertezas, principalmente por saber que nada estava posto ou dado. A etnografia só foi possível quando aprendi a escutar o não dito, os códigos de conduta juvenis, desconstruindo as armadilhas das epistemologias clássicas responsáveis por formatarem o nosso olhar sobre o contexto. Eu precisei me reinventar para assumir o campo enquanto possibilidade epistemológica, desafiando as percepções que construí durante a minha juventude, estabelecendo os limites possíveis que me permitissem enxergar o que era dos/os autores/as sociais e o que pertencia às minhas memórias. Aqui, rabiscando essas considerações e Orí-entações, sinto que realizei uma poesia possível.

E o que esses/as jovens me disseram sobre seus corpos, identidades, sexualidades, afetividades e masculinidades? Revelaram muitas coisas que até o silêncio, por vezes, não escapou de dizer. Compreender a experiência escolar de jovens estudantes do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA me possibilitou expandir as estratégias de enfrentamento utilizadas por eles, desconstruindo uma percepção de que o espaço escolar não poderia ser um lugar de sociabilidades e descobertas. A escola não era apenas um contexto de transmissão do conhecimento formal, mas, principalmente, espaço onde as con(fusões) afetivo-sexuais aconteciam, anunciando projetos de existência plurais e fluidos. O território do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA me mostrou que, apesar dos estigmas sociais impostos pelo racismo estrutural, representados pela vulnerabilidade socioeconômica, sistemas de saúde, segurança e educação precários, intensificados pelos atravessamentos da necropolítica, esses/as jovens reconfiguravam as suas dinâmicas relacionais, ressignificando a sua realidade e articulando ferramentas de enfrentamento a partir da dança, por exemplo.

Haviam transgressões contra-hegemônicas? Acredito que sim. A noção interpelada pelos/as jovens para pensar os seus corpos estava posta naquele xirê cheio de *performances* que não obedeciam os dispositivos de controle e institucionais em relação às suas encruzilhadas de gênero. Comunicar a sua identidade e linguagem utilizando-se da dança, em uma perspectiva mais ativista, foi um dos *ebós* arriados por esses/as estudantes, demonstrando coragem e a força dos agrupamentos identitários no processo de enfrentamento dessa estrutura opressora. Compreender a importância de libertarem os seus corpos a partir de uma percepção crítica de mundo, ao analisar a realidade sóciopolítica do país e os impactos das eleições presidenciais ocorridas em 2018, também produzia no campo uma espécie de fenômeno de politização que a comunidade LGBT daquela escola incorporava às estratégias de luta. Diversas vezes, a construção da narrativa vinha acompanhada da necessidade de

construírem grupos com consciência política e que fizessem as rupturas a partir da arte, da mobilização em massa de jovens que abraçassem suas causas a despeito da sua sexualidade e identidade de gênero. Por outro lado, haviam também permanências. Essas estratégias elaboradas pelos/as jovens estudantes estavam atravessadas frequentemente por discursos de preconceito, de estereotipação e dispositivos de silenciamentos dos corpos. O medo de entrar no banheiro sozinho/a e de ficar na sala de aula sem o seu grupo de pertencimento, de ter a sua identidade de gênero questionada por professores/as e pares, de encarar a trajetória escolar como uma luta diária pela sobrevivência e dignidade, de ter que provar a sua heterossexualidade por ser do Candomblé, são algumas das lógicas de permanência que ainda perduravam naquele contexto. Tive o cuidado de que esse trabalho não fosse visto com um ar de romantização das experiências juvenis, mas sobre a complexidade desses corpos e as possibilidades de luta, emancipação, dor e angústia redesenhadas nos corredores escolares.

Pensar esse espaço de periferia através da temática de gênero, sexualidades, masculinidades negras e religião, no contexto escolar, foi uma estratégia que encontrei de compreender as inúmeras possibilidades interpretativas, sem a pretensão de exaurir essas trajetórias. Bicha preta, bicha poc, lésbica convicta, cishomossexual dançarino, cisheterossexual candomblecista, homem que curte homens, menina em processo de transição da sua identidade de gênero, entre outras, foram categorias que o campo me revelou a partir dessa relação que construí com a comunidade, compreendendo essas construções categóricas enquanto perspectivas ontológicas que anunciavam também modos plurais de estar/ser no mundo. Entretanto, as violências reproduzidas estiveram sempre presentes, em maior ou menos grau, na vida desses/as jovens: o racismo, a LGBTfobia e a atual conjuntura política do país, representada aqui pelo Presidente da República, denunciavam os desafios de conviver com os discursos que insistiam em colocar esses/as jovens nas quizilas da não humanidade.

Desde o início desta pesquisa, tentei manter o cuidado em não reduzir os/as participantes apenas à sua sexualidade, gênero e masculinidade, mesmo que tais categorias fossem a base desse estudo. A diversidade não pode ser vista apenas como uma lente que vai apreender as dinâmicas, conflitos e negociações entre pessoas, mas enquanto algo que nos estrutura, que também está dentro de nós e das nossas construções políticas e identitárias. Penso, a partir disso, a experiência escolar como um fenômeno integrado, aquilo que provoca sentido, que pode ser compreendido enquanto uma política de identidade, um projeto político “que deve se basear diretamente em nossa identidade, e não no trabalho para acabar com a opressão de *outra* gente” (COMBAHEE RIVER COLLECTIVE, 1981, p.4).

Durante esse período, estive preocupado como escreveria sobre esses corpos, buscando compreender esses entrelaçamentos e *performances* pelas lentes da afetividade. Possivelmente, em algum momento, falhei, e ainda sim os/as reduzi, porque não é fácil se descolonizar, nunca foi. Debruçar-me sobre a história desses/as jovens, escutá-los/las e acolhê-los/las era uma tentativa também de me acolher, de perceber que eles estavam mais corajosos/as, mais livres, mais transgressores/as (HOOKS, 2017), apesar da violência, apesar de tudo, apesar do mundo.

Portanto, ter realizado essa travessia e visto que a escola não representava apenas “os quintais de casa” que um dia vivenciei, mas um espaço de disputa direta frente às ideologias cisheteronormativas, significava que alguns dispositivos estavam fissurados. E se a clandestinidade, que durante muito tempo moldou forçosamente o meu corpo, ainda existia naquele contexto, ela era mais uma encruzilhada diante de tantas outras que não caberiam nessas linhas. Agora, compreendo o quanto foi político e afetivo visibilizar essas narrativas juvenis, esses sonhos, esses desejos cambiantes e legítimos, que frequentemente são colocados nas avenidas da invisibilidade social e racista.

Dessa forma, um questionamento se revela: que contribuições essa pesquisa aponta para o espaço escolar? Essa pergunta alimentou o meu ebó de conduta enquanto pesquisador durante toda a escrita. Sendo “cria” do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, tentei construir algumas projeções de como esse trabalho ajudaria outras pessoas, pesquisadoras ou não, mas, principalmente, como os/as jovens acessariam esses escritos e conseguiriam dar mais sentido às suas realidades. Pela escassez de trabalhos com perspectiva etnográfica que se debrucem sobre temáticas de gênero, sexualidades, masculinidades negras e experiência escolar, com foco no Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, penso que essa pesquisa pode contribuir para ampliação das temáticas investigadas, além de promover ferramentas epistemológicas e políticas que enriqueçam os processos formativos docentes de comunidades como essa. Diante de um movimento político e ideológico que tem ameaçado os estudos de gênero e sexualidades no Brasil, a pesquisa contribui para a elaboração de políticas públicas e ações afirmativas em âmbito educacional, auxiliando também na conscientização acerca da necessidade de ações voltadas para a inclusão, diversidade, identidade e diferença, como também transformação social. Empreendi essa caça etnográfica, esperando que esse estudo seja mais um combustível afetivo que abrirá caminhos para que pesquisadores/as e corpos de preferência como eu possam re-criar suas caminhadas de pesquisa sem esquecer que voltar para as comunidades significa, para além de tudo, uma reparação histórica.

Acredito que toda escrita tem um componente autobiográfico. E nela, precisei fazer um caminho de volta para entender esses corpos suburbanos. Esse *ebó* epistemológico me permitiu fazer ciência e encerrar um ciclo que estava aberto há mais de quinze anos. Enquanto pesquisador, fico feliz em poder enxergar que muita coisa mudou nessa escola e como essa juventude tem lutado pelos seus (preta)gonismos. Saí por aquele portão de ferro com a sensação de que as revoluções estavam acontecendo e, apesar dos desafios, esse “quintal de casa” já não era o mesmo. Enfim, as cercas da cisheteronormatividade estavam fissuradas e esses/as jovens seguiam construindo as suas histórias. Eu sigo.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- ALVES, Fernando Cardoso Rezende. *Xirê: o ritual como performance entre a cultura e o corpo*. 2017. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em Línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Rev. Estudos Feministas*, Florianópolis, v.8, n.1, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- ARAÚJO, Júlio Cesar Cerqueira. *Projetos de vida e construção de identidades masculinas de jovens homens negros: uma etnografia numa escola pública da zona rural, no Recôncavo da Bahia*. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2019.
- AUGÉ, Marc. *Não lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: 90 Graus, 1992.
- BAHIA, CONDER. Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia. *Painel de Informações: dados socioeconômicos do município de Salvador por bairros e prefeituras-bairro/Sistema de informações cartográficas Urbanas do Estado da Bahia*. 5. ed. Salvador: CONDER/INFORMS, 2016. Disponível em: <https://www.informs.conder.ba.gov.br/2016/10/24/painel-de-informacoes/>. Acesso em: 26 jun. 2020
- BAIROS, Luiza. “Nossos Feminismos Revisitados”. *Rev. Estudos Feministas*, Florianópolis, v.3, n.2, p. 458-463, 1995.
- BAKKE, Rachel Rua Baptista. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639*. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-31052012-160806/en.php>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Rev. Estudos Feministas*, Florianópolis, v.19, n.2, p.549,559, mai./ago 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BENTO, Berenice. *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos* Salvador: EDUFBA, 2017.
- BENTO, Berenice. Violência de gênero e o gênero na violência. In: COLLING, Leandro (org.). *Dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2016.

BERNARDO, Teresinha. O candomblé e o poder feminino. *Revista Estudos da Religião*, São Paulo, n.2, p.1-21, 2005. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv2_2005/p_bernardo.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

BIBIANO, Matheus. Masculinidades negras em disputa: autenticidade racial e política de respeitabilidade na representação da homossexualidade negra masculina. *Revista Periodicus*, Salvador, n. 13, v. 1, p.98-114, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/35671/21727>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista em tese*, Florianópolis, v. 2, n.1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 25 nov. 2019

BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. *Cadernos pagu*, Campinas, n.43, p.441-474, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n43/0104-8333-cpa-43-0441.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Repensando a pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, v. 21, n.1, p.71-96, jan./jun. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644>. Acesso em: 15 ago. 2020.

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

BUTLER, Judith. Corpos que ainda importam. In: COLLING, Leandro (org.). *Dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2016.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNIFESP, 2000.

CARRASCOSA, Denise. [VIII Seminário] A Mulher Negra e o Superencarceramento, 2020. 1 vídeo (33 min). Publicado pelo canal Instituto Baiano de Direito Processual Penal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UYQ3AdZrUgo>. Acesso em: 02 jan. 2020

COMBAHEE RIVER COLLECTIVE. A black feminist statement. In: MORAGA, Cherrié; ANZALDÚA, Gloria (ed.). *This bridge called my back: writings by radical women of color*. Berkeley: Bookpeople (Kitchen Table), 1981. p. 210-218.

CONNELL, Rayween. W; HEARN, Jeff; KIMMEL, Michael. "Introduction." In: KIMMEL, Michael; HEARN, Jeff; CONNELL, R. W. (eds.). *Handbook of Studies on Men and Masculinities*. California: Sage Publications, 2005. p. 1-12.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Rev. Estudos Feministas*, Florianópolis, v.21, n.1, p.241-282, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014/24650>. Acesso em: 03 mar. 2020,

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Rev. Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 10, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Minas Gerais: UFMG, 1996. Disponível em: <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/A-ESCOLA-COMO-ESPA%C3%87O-S%C3%93CIO-CULTURAL-JUAREZ-TARCISO-DAYRELL.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

DUQUE, Tiago. "Com esse eu caso": homens trans, beleza e reconhecimento. In: COLLING, Leandro (org.). *Dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2016.

ESPINHEIRA, Gey (coord.). *Sociabilidade e violência: criminalidade no cotidiano de vida dos moradores do Subúrbio Ferroviário de Salvador*. Salvador: Ministério Público do Estado da Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2004.

FALCÃO, Christiane Rocha. "Ele já nasceu feito": o lugar da criança no Candomblé. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Recife, 2010.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins; TORRES, Igor Leonardo de Santana. A vida como potência: entrevista com Luma Nogueira de Andrade. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, Cuiabá, v.1, n.1, p.59-80, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.unilab.edu.br/index.php/rebeh/index>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Assassinatos de travestis e "pais de santo" no Brasil: homofobia, transfobia e intolerância religiosa. *Saúde em debate*, Rio de Janeiro, v.37, n.98, Jul./Set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sdeb/v37n98/a12v37n98.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica em educação. *Revista Brasileira de Educação*, Porto Alegre, n. 10, p. 58-78, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4963009/mod_resource/content/3/rbde10_06_claudia_a_fonseca.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Antonia dos Santos. *Mulheres da cidade d'Oxum: relações de gênero, raça e classe e organização espacial do movimento de bairro em Salvador*. Salvador: EDUFBA, 2006.

GROSSI, Miriam. P. Identidade de Gênero e Sexualidade. *Antropologia em primeira mão*, Florianópolis, n. 24, p. 1-15, 1998. Disponível em: http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01935_identidade_genero_revisado.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: uma revisão teórica. *Antropologia em Primeira Mão*, Florianópolis, n. 75, p. 1-37, 2004. Disponível em: <https://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/Visualizar3.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução Adelaine La Guardia Resende. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HARAWAY, Dona. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.5, p.07-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773/1828>. Acesso em: 05 dez. 2019.

HARDING, Sandra. Existe um método feminista? In: Eli Bartra (org.). *Debates em torno a uma "metodologia feminista"*, Ciudad de México: UNAM, 1998. p. 9-34.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JOCA, Alexandre Martins. *Levados por anjos: modos de vida, educação e sexualidades juvenis*. 2. ed. Curitiba: CRV, 2016.

KUWANO, Yumi; MOTTA, Adriano. Histórias e belezas do subúrbio. **Jornal A Tarde**, Salvador, 03 jan. 2021. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/muito/noticias/2152359-historias-e-belezas-do-suburbio>. Acesso em: 01 jun. 2021.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/23533422/976045472/name/pedagogia-da-sexualidade-guacira-lopes-louro.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.

LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MACEDO, E. et al. *Criar currículo no cotidiano*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALINOWSKI, B. K. *Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. Tradução Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Semina: Ciências Sociais/Humanas*, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: O Reinado do Rosário no Jatobá*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MATTA, Roberto da. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, n. 27, 1978.

MBEMBE, Achile. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução Renata Santini. São Paulo: Nº1 edições, 2018.

MEDEIROS, Tâmara Duarte de; RODRIGUES, Hermano de França. Discursos sexistas na escola: feminismo e estudo de gênero. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. *Anais do III Congresso Nacional de Educação*. [...]. Campina Grande: Editora Realize, 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/339796786_DISCURSOS_SEXISTAS_NA_ESCOLA_FEMINISMO_E_ESTUDOS_DE_GENERO. Acesso em: 20 nov. 2020.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.16, n.3, p.809-840, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/05.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MENDES, Henrique. Com 15 bairros e 10% da população, subúrbio une beleza e estrutura falha. **G1 Globo**, 21 set. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2015/09/com-15-bairros-e-10-da-populacao-suburbio-une-beleza-e-estrutura-falha.html>. Acesso em: 01 jun. 2021.

MESSEDER, Suely Aldir; FRANÇA, Elisete Santana da Cruz; LIMA, Maria Nazaré Mota de. “Daí, não se ensina direito!”: narrativas com/sobre rapazes negros para uma educação libertadora. In: CAETANO, Marcio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da (org.). *De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

MILLET, Kate. Teoria de la política sexual. In: MILLET, Kate. *Política Sexual*. Ciudad de México: Aguilar, 1975. p.1-34.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

MUNDELL, John Andrew. *Meninos diferentes: Construção e performance de masculinidades de homens negros gays em Salvador, Bahia*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) - Centro de Estudos Afro-Orientais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

NASCIMENTO, Marcos. Essa história de ser homem: reflexões afetivo-políticas sobre masculinidades. In: CAETANO, Marcio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da (org.). *De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

NOGUEIRA, Conceição. *Interseccionalidade e psicologia feminista*. Salvador: Editora Devires, 2017.

NOLASCO, Sócrates Alvares. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; MOTT, Luiz (org.). *Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil - 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia*. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>. Acesso em: 02 out. 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Seguindo os passos “delicados” de gays afeminados, viados e bichas pretas no Brasil. In: CAETANO, Marcio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da (org.). *De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

OYĚWÙMÍ, Oyeronké. *La invención de las mujeres: Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales de género*. Bogotá: Editorial en la frontera, 2017.

PAGNAN, Redson. Espaço, gênero e identidade: a onipresença da masculinidade e a revolução das bichas transviadas. *Revista Periodicus*, Salvador, v.1, n.13, p.56-174, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/35209/21730>. Acesso em: 03 fev. 2021.

PASSOS, Almerison Cerqueira. *Águas de um Ori: escritos de uma vida*. Salvador: Editora Devires, 2020.

PASSOS, Almerison Cerqueira. O bullying escolar no Brasil: Reflexões gendradas e a emergência de olhares interseccionais. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, Cuiabá, v.2, n.1, p. 17-41, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/9928>. Acesso em: 04 abr. 2020

PIMENTEL, Gladys Santos. *Coração suburbano: O pulsar da cidade que a cidade não conhece*. 1999. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) - Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999. Disponível em: https://www.facom.ufba.br/pex/1999_2/gladys.pdf. Acesso em: 11 mar. 2020.

PIMENTEL, Renata. Dos corpos-epifanias ou corpos processo: o pós-gênero e o teatro de Copi. In: COLLING, Leandro (org.). *Dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2016.

PINHO, Osmundo. O sacrifício de Orfeu: masculinidades negras no contexto da antinegitude em Salvador. In: CAETANO, Marcio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da (org.). *De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

PINHO, Osmundo; SOUZA, Rolf Malungo de. Subjetividade, Cultura e Poder: Politizando Masculinidades Negras. *Revista Cadernos de Gênero e Diversidade*, Salvador, v.5, n.2, p.40-46, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/33751/0>. Acesso em: 25 fev. 2021.

PONTES, Júlia Clara De; SILVA, Cristiane Gonçalves Da. Cisnormatividade e passabilidade: deslocamentos e diferenças nas narrativas de pessoas trans. *Periodicus*, Salvador, n.8, v.1, p. 396-417, nov.2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/23211>. Acesso em: 10 dez. 2020.

RABELO, Miriam C. M. Os Percursos Da Comida No Candomblé De Salvador. *Papeles de Trabajo*, Logroño, ano 7, n. 11, p. 86-108, mai. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7428553>. Acesso em: 03 dez. 2020.

REA, Caterina; PARADIS, Clarisse Goulart; AMACIO, Izzie Madalena Santos (org.). *Traduzindo a África*. Salvador: Editora Devires, 2018.

ROCHA, Igor Carvalho da Silva. A Ordem Pública e as Masculinidades Negras: O controle objetivo e subjetivo do homem negro. *Revista Cadernos de Gênero e Diversidade*, Salvador, v.5, n.2, p.47-78, abr./jun. 2019.

SALEM, Tania. Entrevistando famílias: notas sobre o trabalho de campo. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. p. 47- 64.

SANTOS, José Eduardo Ferreira. *Acervo da Laje: memória estética e artística do Subúrbio Ferroviário de Salvador, Bahia*. São Paulo: Scortecci, 2014.

SANTOS, José Eduardo Ferreira. *Cuidado com o vão: repercussões do homicídio entre jovens de periferia*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul-dez, 1995. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>.

SEGATO, Rita Laura. Os percursos do gênero na antropologia para além dela. *Série Antropologia*, Brasília, DF, p. 01-22, 1998. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1083_588_SEGATO-Rita-Laura-Os-percursos-do-genero-na.pdf. Acesso em: 03 mar. 2019.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. Narrativas de adolescentes negros: entre masculinidades, cotidiano escolar e vivências. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, Salvador, v.5, n.2, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/29259/19534>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço; CAETANO, Marcio. Roda de homens negros: masculinidades, mulheres e religião. *In*: CAETANO, Marcio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da (org.). *De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

SILVA, Hélio Raimundo Santos. A situação etnográfica: andar e ver. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 171-188, jul/dez 2009

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Yuna Vitória Santana da. A cisgeneridade e o complexo do “apesar de”. *Medium*, 25 nov. 2019. Disponível em: <https://medium.com/@yunavitria/a-cisgeneridade-e-o-complexo-do-apesar-de-be41a1c72e51>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. 2015. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19685/1/VERGUEIRO%20Viviane%20-%20Por%20inflexoes%20decoloniais%20de%20corpos%20e%20identidades%20de%20g%C3%A9nero%20inconformes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, jan. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28337/30195>. Acesso em: 08 ago. 2019.

SUBÚRBIO Ferroviário: Beleza e Sofrimento. **Visão Cidade**, Salvador, 18. jan. 2014. Disponível em: <http://visaocidade.com.br/2014/01/suburbio-ferroviario-beleza-e-sofrimento.html>. Acesso em: 28 mai. 2021.

TESSEROLLI, Mirian A. Algumas Reflexões sobre a Organização Social da Mina Maranhense e do Keto em Belém do Pará. *Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, p. 19-35, mar. 2009. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv1_2009/t_tesserolli.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

TRÂNSITO passará por alterações na avenida Suburbana. **Jornal A Tarde**, Salvador, 11 mar. 2019. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/transito/noticias/2041874-transito-passara-por-alteracoes-na-avenida-suburbana>. Acesso em: 30 mai. 2021.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 08, n. 01, p. 113-148, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132002000100005. Acesso em: 12 mai. 2020.



APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

PESQUISAROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO

GÊNERO, SEXUALIDADES E EXPERIÊNCIA ESCOLAR

PERFIL D@S ALUN@S

- Seu nome completo?
- Qual a sua idade?
- Onde você mora?
- Mora com quem?
- Você tem irmãos? Se sim, você é mais velho, o do meio ou o caçula?
- Você trabalha?
- Como você se considera: branc@, pret@, amarel@, pard@, indígen@, outr@ ou não sabe?

RELIGIÃO

- Qual a sua religião? Você é praticante?
- Qual religião predomina em sua casa?
- Sua família aceita a sua escolha religiosa?
- Você tem medo de falar sobre a sua religião para outras pessoas?

ASPECTOS DA RAÇA

- Como seus pais/responsáveis se veem em relação às questões raciais?
- Como você percebe a sua família no que tange às questões raciais?
- Você enxerga algum tipo de preconceito quanto à cor de pele entre eles?
- Você se considera uma pessoa sem preconceitos em relação à cor?

ASPECTOS DA TERRITORIALIDADE

- Você sempre nasceu aqui, no subúrbio de Salvador?
- Há quanto tempo você mora aqui?
- Seus familiares também moram no bairro?
- Você gosta de morar na suburbana?
- Quando você pensa no subúrbio, qual imagem vem a sua cabeça?

ASPECTOS DO GÊNERO, SEXUALIDADES E AFETIVIDADES

- Você se considera homossexual, heterossexual, bissexual, transexual ou não binário?
- Você é assumido? Sua família sabe da sua orientação sexual?
- Você possui amigos LGBT?
- O que sua família pensa sobre pessoas homossexuais, lésbicas e trans?
- Você sabe o que é uma pessoa transgênera?
- Você tem namorad@, paquera ou ficante?
- Qual o tipo de homem/mulher você mais se interessa?
- Você se considera um homem afeminado, masculino ou ambos?
- Você conhece pessoas transexuais? Qual a sua percepção sobre elas?

ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

- Qual a sua série?

- Como você ver o seu colégio? Você gosta de estudar aqui?
- Para você, para que serve a escola?
- Qual a percepção que seus colegas têm dos colégios da suburbana?
- Você tem uma boa relação com os seus colegas de turma?
- Você acredita que essa escola te prepara para os vestibulares e carreira profissional?
- Você gosta da forma como os professores organizam as suas aulas?
- Os professores discutem temas sobre IST'S, aborto, homossexualidade, lesbianidade, transexualidade, racismo e intolerância religiosa?
- Você já se envolveu ou presenciou algum episódio de violência na escola?
- Você identifica/sente alguma atitude ou comportamento de preconceito da gestão da escola (professores/funcionários) em relação às pessoas LGBT, negras e de religiões de matrizes africanas?
- Eu estudei aqui há quinze anos e agora voltei para realizar essa pesquisa... Em sua opinião, o que mais mudou da época que estudei, em 2005, para cá, em 2019?
- E os colegas, eles aceitam o seu jeito de ser, a sua identidade sexual e de gênero?
- Você se envolve ou já se envolveu sexualmente/afetivamente com algum colega da escola?
- Se sim, qual a identidade sexual e de gênero dele? Durou muito tempo?
- Você já se apaixonou por alguém nesta escola?
- Você percebe uma quantidade grande de pessoas LGBT neste colégio?
- Você já sentiu ou sente medo de frequentar esta escola por ser LGBT?
- Em relação ao racismo, existem episódios nesta escola que você consegue enxergar esse tipo de discriminação?
- Você conhece colegas de turma ou na escola que não gostam de manter contato com pessoas negras?
- Existe um perfil de homem/mulher que atrai mais os olhares aqui, na escola?
- Sendo candomblecista, você se sente acolhido/a pelas pessoas da escola?
- Você já se sentiu excluído/a, violentado/a por ser negro/a, LGBT e/ou do candomblé?
- O que você acha dos homens afeminados? Você se relacionaria com algum colega da escola com este perfil?
- O que você acha das mulheres masculinizadas? Você se relacionaria com alguma colega da escola com este perfil?
- Você conhece alguma pessoa trans na escola?
- Com a eleição de Jair Bolsonaro, você percebeu alguma mudança de comportamento dos seus colegas aqui, na escola?
- Você participa do grupo de dança da escola... Os colegas gostam do grupo, apoiam vocês?
- Nas gincanas anuais que a escola promove, existe alguma atividade que envolva temáticas LGBT, de intolerância religiosa, de respeito às diferenças ou de combate ao racismo?
- Sua primeira relação sexual aconteceu com alguém da escola/na escola?



**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE-ESCLARECIDO
PARA PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa sobre **“(IN)VISIBILIDADES (DES)TERRITORIALIZADAS NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: GÊNERO, SEXUALIDADES E MASCULINIDADES NEGRAS DE ESTUDANTES DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR/BA”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Almerson Cerqueira Passos** que está sob orientação do professor **Felipe Bruno Martins Fernandes**.

Nesta pesquisa, nós estamos buscando **compreender alguns entrelaçamentos de gênero, sexualidades e masculinidades negras na experiência escolar de estudantes do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA**. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre Gênero, Mulheres e Feminismo da Universidade Federal da Bahia, e ao Grupo de estudos Feminista em Política e Educação.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido obtido pelo pesquisador **Almerson Cerqueira Passos**, autoriza você participar dessa entrevista, e consente que seus dados sejam utilizados nesta pesquisa. **As entrevistas serão gravadas e, após transcritas, os áudios serão apagados. As informações prestadas pelos/as participantes permanecerão em sigilo e suas identidades só serão reveladas caso os/as mesmos/as autorizem.**

Os resultados da pesquisa poderão vir a ser publicados e ainda assim a sua identidade será preservada, exceto que você opte por ter sua identidade revelada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. **A pesquisa não oferece nenhum tipo de risco nem desconforto aos/as participantes, e trará benefícios à Universidade como um todo, já que os resultados desse estudo serão disponibilizados para o acesso de toda comunidade acadêmica, além de revelar sua função social à realidade da comunidade pesquisada.**

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, e qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Almerson Cerqueira Passos, domiciliado na Rua Miguel Gustavo, 390, CEP40285-010, Brotas, Salvador – Bahia. Tel. 71 987962538, e-mail: cerqueira@hotmail.com.**

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“(IN)VISIBILIDADES (DES)TERRITORIALIZADAS NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: GÊNERO, SEXUALIDADES E MASCULINIDADES NEGRAS DE ESTUDANTES DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR/BA”**, de maneira detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador,..... dede 2019

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura do pesquisador



APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE-ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES MENORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa sobre “(IN)VISIBILIDADES (DES)TERRITORIALIZADAS NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: GÊNERO, SEXUALIDADES E MASCULINIDADES NEGRAS DE ESTUDANTES DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR/BA”, sob a responsabilidade do pesquisador **Almerson Cerqueira Passos** que está sob orientação do professor **Felipe Bruno Martins Fernandes**.

Nesta pesquisa, nós estamos buscando **compreender alguns entrelaçamentos de gênero, sexualidades e masculinidades negras na experiência escolar de estudantes do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA**. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre Gênero, Mulheres e Feminismo da Universidade Federal da Bahia, e ao Grupo de estudos Feminista em Política e Educação.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido obtido pelo pesquisador **Almerson Cerqueira Passos**, autoriza você participar dessa entrevista, e consente que seus dados sejam utilizados nesta pesquisa. **As entrevistas serão gravadas e, após transcritas, os áudios serão apagados. As informações prestadas pelos(as) participantes permanecerão em sigilo, e suas identidades só serão reveladas caso os (as) mesmos (as) autorizem.**

Os resultados da pesquisa poderão vir a ser publicados e ainda assim a sua identidade será preservada, exceto que você opte por ter sua identidade revelada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. **A pesquisa não oferece nenhum tipo de risco nem desconforto aos participantes, e trará benefícios à Universidade como um todo, já que os resultados desse estudo serão disponibilizados para o acesso de toda comunidade acadêmica, além de revelar sua função social à realidade da comunidade pesquisada.**

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, e qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Almerson Cerqueira Passos, domiciliado na Rua Miguel Gustavo, 390, CEP40285-010, Brotas, Salvador – Bahia. Tel. 71 987962538, e-mail: cerqueira@hotmail.com.**

Eu, _____ (nome do (a) responsável ou representante legal), portador (a) do RG nº: _____, confirmo que **Almerson Cerqueira Passos** explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Sendo assim, autorizo a participação voluntária do menor _____ (nome do (a) estudante) uma vez que li e compreendi este Termo de Consentimento. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador,..... dede 2019

Assinatura do (a) responsável ou representante legal

Assinatura do pesquisador