

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

**ALMERSON CERQUEIRA PASSOS**

**O QUE É MESMO MASCULINO E FEMININO? IDENTIDADES DE  
GÊNERO, SEXUALIDADES E EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE  
ESTUDANTES NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR**

Salvador

2019

**ALMERSON CERQUEIRA PASSOS**

**O QUE É MESMO MASCULINO E FEMININO? IDENTIDADES DE  
GÊNERO, SEXUALIDADES E EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE  
ESTUDANTES NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR**

Qualificação apresentada ao curso de Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Felipe Bruno Martins Fernandes

Salvador

2019

## RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida a nível de mestrado, tem como objetivo compreender as identidades de gênero e sexualidades na experiência escolar de estudantes no contexto de uma escola de educação básica do subúrbio ferroviário de Salvador. Nossa pretensão é construir esse debate, partindo do pressuposto de que a experiência escolar é um fenômeno que atravessa diversas realidades de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, e a as temáticas das identidades de gênero e sexualidades, de algum modo, aparecem nessas narrativas. Neste exame de qualificação, apresentaremos os fundamentos epistemológicos de nossa investigação, bem como os marcadores teórico-metodológicos que a caracterizam e o seu estágio atual de desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Identidades de gênero; Sexualidades; Experiência escolar; Estudantes; Subúrbio ferroviário de Salvador.

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>05</b>
<b>2 A PESQUISA .....</b>	<b>07</b>
<b>3 DISCIPLINAS CURSADAS.....</b>	<b>15</b>
3.1 PARTICIPAÇÃO NOS EVENTOS.....	19
<b>4 ETAPAS DA PESQUISA.....</b>	<b>21</b>
<b>5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO (SUMÁRIO).....</b>	<b>21</b>
5.1 DETALHAMENTO DOS CAPÍTULOS.....	22
<b>6 PROJETO DE PESQUISA SUBMETIDO AO PPGNEIM/UFBA.....</b>	<b>24</b>
<b>7 CAPÍTULO APRESENTADO.....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>70</b>

## 1. APRESENTAÇÃO

Acredito que sou constituído pelas experiências que vivi, na família onde nasci. Com as pessoas com quem convivi, nos lugares por onde caminhei, das escolhas que pude fazer e dos obstáculos que se sobrepuseram em meu caminho. Nem tudo foi resultado de escolhas conscientes, mas nada consegui por acaso. Nem tudo eu queria, mas quase tudo que queria fui conquistando... Eu sou isso: um reflexo do meu passado tecido com os desejos para o meu futuro. Foi ao olhar para o que venho construindo, o que desejo e preciso construir, que me motivei a apresentar minha trajetória, em que as minhas reflexões pessoais são confundidas com um lirismo que subjaz às minhas memórias, desde que comecei a traçar essas linhas.

Do lugar de homem cisgênero, homossexual, negro, candomblecista, psicólogo, estudante, ávido pela docência e “cria” do subúrbio ferroviário de Salvador, acredito que os debates sobre diversidade podem contribuir para processo de ensino-aprendizagem em qualquer âmbito educacional. Durante a maior parte de minha educação básica, estudei em escola pública – que inclusive é a mesma a qual realizo a pesquisa hoje - e me vi, inúmeras vezes, em ciclos de anulação dos meus desejos e comportamentos para pertencer aos grupos dos/as colegas de classe. Acredito que esse contexto, mesmo depois de alguns avanços políticos e teóricos, ainda atravessa a realidade de muitos/as jovens na sociedade.

As encruzilhadas epistêmicas (MARTINS, 1997) de uma pesquisa revelam etapas indispensáveis à formação do/a sujeito/a pesquisador/a. Os desafios acadêmicos, vividos diariamente no contexto da produção de uma dissertação/tese, podem ser entendidos enquanto ritos de passagem que anunciam avanços e entraves durante o caminhar cognoscente. Esse processo itinerante – e porque não alucinante! – de compreender o mundo desloca as convicções e as verdades supostas, anunciando um fazer científico diverso, ancorado pela produção de conhecimentos situados. Assim, experiências são (re)construídas, (re)criadas e (re)significadas para possibilitar, nessa relação entre pesquisador/a e contexto, que as narrativas tenham o seu próprio protagonismo.

Assim, o exercício interdisciplinar desse estudo acredita que o Feminismo Negro, os Estudos Decoloniais e Pós-Estruturalistas podem contribuir para pensar as categorias de Identidades de Gênero, Raça e Sexualidades. A imersão nas Epistemologias Feministas, a formação em Psicologia, os estudos das Teorias da Educação e o contato com a Antropologia tem constituído uma espécie de oferenda

analítica, que autora e feminista Carla Akotirene (2018) define como um presente teórico feito a partir de corpos negros, para a construção dessa pesquisa. Não menos importante, os desafios encontrados emergem das dinâmicas de um contexto fluído e das dificuldades que tenho enfrentado ao me questionar sobre a legitimidade dos caminhos escolhidos, resultado de uma angústia social e estrutural que atravessa a minha condição de ser humano.

É preciso dizer, também, sobre a forma que estarei tecendo as reflexões neste trabalho. Acredito que, em alguns momentos, o leitor ou a leitura estará em fase de estranhamento quando perceber a utilização da primeira pessoa nestes escritos. Contaminados/as pela noção colonizadora de pensar a ciência moderna enquanto pressuposto quase exclusivo nas produções acadêmicas, promovo uma tentativa de fissura epistêmica com o decorrer do texto. As epistemologias feministas nos dão novas possibilidades de pensar o mundo e (re) manejar os métodos científicos a partir das experiências das mulheres, temática essa elementar para tecer novos contornos nos processos historiográficos, uma vez que a tentativa de silenciamento violenta tais narrativas desde os tempos primórdios da humanidade. Assim, apoiando-me em Gloria Anzaldúa (2008), mais especificamente em seu artigo *“Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”*, tecerei reflexões com objetivo também de construir outros lugares possíveis, mas nunca menos relevante ou legítimo, de fazer pesquisa.

O presente memorial tem inspiração na dissertação de mestrado intitulada *“O que é mesmo masculino e feminino? Identidades de gênero, sexualidades e experiência escolar de estudantes no contexto de uma escola de Educação Básica do Subúrbio Ferroviário de Salvador”*, e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Gênero, Mulheres e Feminismos (PPGNEIM/UFBA). Tecerei narrativas desde o meu lugar enquanto pessoa pesquisadora até a construção da pesquisa e suas (re) configurações ao longo desse estudo. Além disso, buscarei revelar como tenho pensado o trabalho de campo a partir de uma perspectiva metodológica, o que esse tem me revelado, minhas inseguranças e afiliações políticas e teóricas.

Este estudo emerge da importância em pensar que tipo de experiência escolar tem sido produzida para conceber o processo formativo de estudantes no tocante às percepções e criticidade acerca das questões sobre identidades de gênero e sexualidades, no Colégio Estadual Democrático Bertholdo Cirilo dos Reis, localizado na comunidade do São João do Cabrito/Plataforma.

Para tanto, organizei este memorial por ser requisito obrigatório para a qualificação da dissertação de mestrado, na Universidade Federal da Bahia, e o estruturei em onze partes: primeira, representada por esta *Apresentação*; segunda referente à *Pesquisa*; terceira relativa às *Disciplinas Cursadas*; quarta relacionada à *Participação nos Eventos Científicos*; quinta direcionada às *Etapas da Pesquisa*; a sexta parte representada pela *Estrutura da Dissertação (Sumário)*; sétima relacionada ao *Detalhamento do Capítulo*; oitava relativa ao *Sumário Temporário da Dissertação*; nona correspondente ao *Projeto de Pesquisa*; décima voltada para o *Capítulo Apresentado* e a última constante direcionada às *Referências*.

## 1. A PESQUISA

Acredito que as incursões para a construção dessa pesquisa têm suas bases nas minhas relações familiares. As trajetórias que construímos enquanto pesquisadores/as são atravessadas pelas experiências, conflitos e desejos que, com o passar do tempo, caracterizam as nossas cosmovisões, e comigo não tem sido diferente. Tecer as linhas dessa produção acadêmica me convoca a (re)viver temáticas que fizeram parte da minha existência, como também um desafio em conceber um novo olhar epistêmico para esse contexto que um dia me possibilitou acreditar que sonhos eram possíveis.

Início esse processo de contextualização da pesquisa falando sobre minhas origens. Sou o filho mais velho de três filhos homens, fruto da relação entre Nildinha, mulher negra, dona de casa, de meia idade, ensino médio incompleto, e Almir, homem branco, caminhoneiro, de ensino primário incompleto, também de idade semelhante. Moradores do Bairro de Plataforma/São João do Cabrito, Subúrbio Ferroviário, convivem há 35 anos e tiveram os três filhos nessa comunidade.

Assim, posso dizer que toda a minha infância, adolescência e parte da fase adulta foram vividas naquele bairro. Das lembranças que eu tenho, fui uma criança como qualquer outra, que brincava, fazia rebeldias, questionava as certezas impostas pelas autoridades paternas, que tinha grande curiosidade em consertar as coisas, apaixonado por videogames, bolas de gude e jogos de terra como fura-pé. Mas também fui uma criança apaixonada por outro universo que a sociedade insistia em proibir: elástico, boneca, danças, desfiles de moda, amava usar às escondidas os vestidos da minha mãe [risos]. Nessa experiência, convivi entre o amor e a repulsa

pelo meu jeito de ser a partir das narrativas dos/as outros/as de que era um “menino mole”.

Aprendi, desde cedo, o significado da violência por vivenciar o relacionamento conturbado entre meus pais, onde o meu jeito “mole” de ser era uma das causas desse processo. Escrever sobre a minha trajetória de vida é muito difícil, porque passei por situações dilacerantes e de exclusão, principalmente na relação com o meu pai, que até hoje tenho nós afetivos que ainda não resolvi. Além disso, tenho vagas lembranças da minha infância, acredito que as situações de violência foram muito traumáticas e as reprimi como uma estratégia de sobrevivência.

Das reminiscências tecidas, tenho sabores vivos das minhas experiências escolares, no Colégio Bertholdo Cirilo dos Reis, onde passei praticamente toda a minha vida estudantil. Com o tempo, fui compreendendo a importância dos estudos, de encontrar nesse contexto uma esperança possível de conquistas, de projeto de vida uma vez que a condição de raça e de classe dos meus familiares não me dariam ferramentas suficientes para sonhos mais concretos. E disso eu sinto um sabor doce, como também sorte, gratidão, por ter um pai e uma mãe que, apesar de não ter vivenciado outras perspectivas, me incentivou desde sempre. Por outro lado, tinha consciência, enquanto adolescente, que os estudos funcionavam como uma espécie de escudo para às questões relacionadas à minha sexualidade. E nesse aspecto, acredito que a minha trajetória tem semelhanças com outras histórias, como é o caso da professora Luma de Andrade (FERNANDES; TORRES, 2018), que também se utilizou, na adolescência, dos estudos enquanto estratégia de maiores possibilidades de vida. Sempre questionado pelos familiares sobre “minhas namoradas”, o meu status de bom aluno funcionava como uma justificativa plausível para àquela condição. A escola funcionava como um objeto de salvação e também de negação daquilo que não queria ser, mesmo desejando viver.

Nunca duvidei que os estudos fossem a minha ferramenta de emancipação, apesar das inúmeras situações de violência simbólica as quais 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 de tirar 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”, a citar, desfiles, eventos de danças, oficinas de artes, entre outras, pois tinha um contato muito maior com as minhas colegas de turma.

Quando olho para trás consigo ver que teci uma trajetória clandestina naquele contexto, de muito sofrimento, uma vez que escamoteava desejos e liberdades em prol de uma suposta “aceitação”, disciplinarização e honra aos princípios educacionais. Precisava, com base nas reflexões de Guacira Lopes Louro (1999), a estar adequado e pertencente à “produção de homens e mulheres de verdade”. No auge dos meus 18 anos de idade, em 2005, me formava no Ensino Médio naquele mesmo colégio, e lembro que o sentimento de gratidão me tomava por ter atravessado mais uma ponte. Eu construí um amor genuíno por aquele espaço, fruto de uma vida, por todas as experiências que participei, de amigos/as que até hoje levo comigo, como também dos dilaceramentos e feridas que me atravessaram, suscitando em mim a vontade em continuar me (re)descobrimo. Sabia que ali, no encerramento daquele ciclo, eu queria mais, eu precisava ser mais; a escola não ajudou a desmoronar e nem resignificar os meus cárceres internos.

Como os ciclos fazem parte das nossas trajetórias, eles não cessam. A todo o tempo fazemos escolhas, decidimos caminhos, somos engolidos/as pelas encruzilhadas da vida e vamos tecendo possibilidades que são construídas a partir dos nossos desejos e frustrações. Em 2007, ingressei no Curso de Psicologia (Universidade Salvador – UNIFACS), através do Programa Universidade Para Todos – PROUNI, e posso dizer que foi uma experiência indescritível. Nunca passou pela minha cabeça em cursar Psicologia, mas a vida nos prega muitas surpresas e acredito que a ancestralidade me presenteou com esta oportunidade. Com isso não digo que foi uma possibilidade única e exclusiva pautada nesse “presente ancestral”, afinal de contas eu estudei muito para conquistar aquele espaço, contudo, atravessava um momento de muitos conflitos e tristeza em relação à sexualidade.

Estudar Psicologia me possibilitou ampliar, a partir das lentes teóricas, as leituras sobre a temática mesmo com uma ausência quase que total dos estudos de gênero na grade curricular do curso. A Psicanálise, por exemplo, chacoalhou as minhas cosmovisões e me despertou para a necessidade de uma psicoterapia. E acredito que não só em relação à sexualidade, mas também posso dizer que a universidade me mostrou outra perspectiva que impactou positivamente nas imagens que tinha sobre mim mesmo. Mesmo que tivesse sido um excelente aluno no colegial, não sabia se seria bom o suficiente para entrar em uma universidade. As narrativas de

que estudantes do colégio público não eram capazes de estar nesses espaços permeou toda a minha trajetória até o curso. Enquanto homem negro, pobre e do subúrbio ferroviário, vivenciar um espaço com pessoas totalmente diferentes, em todos os aspectos, foi ameaçador, inicialmente. Com o tempo, entretanto, isso não se confirmou, revelando que são as oportunidades que ditam os privilégios sociais.

Dessa maneira, foram cinco anos de estudos, estágios, supervisões, afetos, desafios, frustrações, conquistas e sabores. Graduei em março de 2012, enfrentando o desemprego de inserção, compondo as estatísticas de profissionais graduados sem emprego. Passei quase um ano fora do mercado de trabalho até conseguir a minha inserção na área de Recursos Humanos, onde atuei por quase cinco anos enquanto Analista de Recursos Humanos em uma rede de varejo e atacado.

Em 2017, senti a necessidade de voltar aos estudos uma vez que estava afastado há muito tempo. Foi então que decidi fazer uma Especialização em Docência do Ensino Superior com o objetivo de realizar um grande sonho: o ensino. Sonho esse que sempre alimentei e que em algum momento precisei engavetá-lo para sobreviver com o que era possível. Nessa época já não morava mais em Plataforma, com os meus pais e irmãos, morava sozinho no bairro de Itapuã.

Iniciei esse curso de especialização em maio do ano citado e foi exatamente esse contexto que me despertou às temáticas de Gênero e Sexualidades na escola. Isso porque tive o privilégio de vivenciar o curso com uma turma muito heterogênea durante esses 18 meses de formação. Professores/as universitários/as, coordenadores/as pedagógicos/as, psicólogos/as, administradores/as, profissionais de licenciaturas diversas, entre outras, um espaço muito rico e produtor. Entretanto, toda vez que questões de gênero e sexualidades eram discutidas em sala, eu sentia uma dificuldade/resistência de pessoas que já estavam atuando na educação. A maioria deles/as não conseguia desenvolver discursos que revelassem que tipo de estratégia ou intervenção era utilizado diante de situações embaraçosas que envolvessem os corpos dissidentes.

Coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as narravam, em tons de angústia, as dificuldades em lidar com as dissidências sexuais e de gênero em sala, apontando os seus próprios limites e resistências na promoção de um diálogo que abarcasse as diversas possibilidades de ser dos/as estudantes. Eu perguntava como os/as alunos/as se sentiam, se eles/as tinham algum espaço de escuta, acolhimento, mas as respostas vinham atravessadas de um incômodo pelo não saber, além de discursos, algumas vezes, agressivos que apontavam uma responsabilidade dos

familiares, ou seja, que os pais ou o núcleo familiar eram os totais responsáveis para lidar “com essas questões”.

Pensar um processo de ensino-aprendizagem 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 nessa especialização despertavam a minha memória, fazendo emergir as vivências que tive no Bertholdo Cirilo dos Reis, onde em nenhum momento pude lembrar-me de alguma atividade ou debate do tipo. Como disse, a minha trajetória enquanto aluno foi clandestina justamente porque eu “vivi no armário”. Passei a me questionar sobre essas diversas possibilidades de ser homem e de ser mulher, e quais sistemas ideológicos estruturam o olhar sobre a produção desses corpos no ambiente escolar.

Dessa maneira, em 2018, participei do processo seletivo para aluno/a regular do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Gênero, Mulheres e Feminismos (PPGNEIM/UFBA), submetendo o projeto intitulado “*O que é mesmo masculino e feminino? Identidades de gênero, sexualidades e desempenho escolar de estudantes no contexto de uma escola de Educação Básica do Subúrbio Ferroviário de Salvador*”. A grande motivação para a construção desse projeto se deu pelo desejo de, no lugar de pesquisador, retornar ao Colégio Estadual Bertholdo Cirilo e tentar compreender a dinâmica desse espaço em relação às temáticas de gênero e sexualidades dos/as alunos/as, relacionadas ao desempenho escolar dos/as alunos/as, depois de se passar quase 15 anos da minha saída enquanto estudante. Outras motivações também importantes constituíram a escolha por essa escola. Eu não estaria onde estou hoje se não reconhecesse a importância daquele contexto para a minha formação enquanto ser humano, apesar de tantas deficiências estruturais. Retornar, nesse outro lugar, é uma espécie de gratidão por tudo que vivi, e não vejo outra forma melhor de retribuição que não seja essa: o afeto consubstancializado em pesquisa, em novos processos epistêmicos para pensar gênero e sexualidades através dos protagonismos suburbanos, dessa escola, dessa comunidade, dessa encruzilhada que revela a realidade de quem a transforma.

A partir do explicitado, tecerei um breve relato sobre a minha imersão no trabalho de campo, os desafios enfrentados e como essa relação com o contexto abriu outras possibilidades para pensar a pesquisa e suas tessituras. Penso que a observação participante, ancorada no método de inspiração etnográfica (MALINOWSKI,1978), representa um marco que (re) significou as minhas posicionalidades, inquietações e limites enquanto pesquisador.

A minha experiência no Colégio Estadual Democrático Bertholdo Cirilo dos Reis tem sido de muitos desafios, pois compreender o dia a dia de jovens, professores/as e gestores/as de uma escola pública é 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 a minha pesquisa, de compreender o que o campo me revelava sobre as **identidades de gênero, sexualidades e o desempenho escolar dos estudantes do ensino médio**, a partir das suas percepções, principalmente.

E isso tem sido o cerne da minha vivência enquanto pesquisador ao etnografar tal realidade. Ainda me lembro da escola com características mais disciplinares, com estruturas rígidas e um processo de civilização que não fugia aos padrões socialmente estabelecidos. A produção de meninos e meninas estava contida em uma lógica cishetenormativa<sup>1</sup>, obedecendo aos papéis sexuais e de gênero em uma perspectiva dicotômica, binária sem espaços para o exercício de outras possibilidades de ser.

Existia, naquela época, uma relação maior de perícia sobre os corpos. A escola resultava em uma “extensão dos quintais de nossas casas”, fazendo valer as normas hegemônicas no que tange à sexualidade. Eu não me lembro de qualquer colega que revelasse a sua orientação sexual que não fosse a heterossexualidade, alias, nem sequer conversávamos sobre isso a não ser pelas “brincadeiras de mal gosto”, pelas piadas que soavam mais como uma agressão vigilante sobre os nossos corpos. Nessa época, o/a sujeito/a, ao entrar naquela escola, parecia cumprir todo um rito de aprendizado que estava fortemente amalgamado no paradigma cristão, heterossexual, branco e masculino. Pensar o 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.

Assim, iniciarei a seguir, em caráter de discussões preliminares, como o trabalho de campo reconfigurou a minha pesquisa, repensando, principalmente, o conceito de desempenho escolar e o de experiência.

---

<sup>1</sup> 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).

Após 15 anos afastado do Colégio Bertholdo Cirilo dos Reis, no Subúrbio Ferroviário de Salvador, retorno com um olhar a partir das lentes de gênero para **compreender a percepção de estudantes sobre os próprios corpos, suas sexualidades, suas masculinidades e feminilidades**. Buscando o entendimento sobre essas temáticas em sua relação com o **desempenho escolar**, aterrisso no campo de corpo aberto, acreditando que o colégio vai apontar novas encruzilhadas (MARTINS 1997) para pensarmos gênero e sexualidades de outra forma – que eu não sei qual ainda – daquela engendrada no início dos anos 2000.

Surpreso com aquele fluxo grande de estudantes, no início das aulas, no dia 11 de fevereiro de 2019, 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 identidade visual e corporal foi uma grata – e grande – surpresa. 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 meninos e meninas utilizavam adereços com muita liberdade e demonstravam autoconfiança.

Vivenciar, enquanto pesquisador, um ambiente diferente, pelo menos enquanto linguagem dos corpos, me fez repensar e acreditar que as fissuras são um processo longo, demorado, mas real. Diferente do que vivi naquela escola, onde alunos/as reproduziam quase que sempre uma masculinidade e feminilidade hegemônicas, vejo que agora os corpos parecem transitar com mais autonomia e liberdade nas dependências da instituição, no que tange às identidades de gênero. Tenho, desde que estou no campo, desconstruído minhas percepções, afinal, o processo de investigação não acontece de maneira neutra. **Esse lugar de pesquisador em etnografia me convoca a refletir os rumos da minha pesquisa constantemente, uma vez que o desempenho escolar, para os estudantes, parece ser muito mais que um aspecto quantitativo, de notas e avaliações de verificação.**

E esse foi o **primeiro sinal de angústia que tive no campo**. Ao conversar informalmente com estudantes sobre diversas temáticas e perceber que as suas preocupações com o desempenho escolar não era uma prioridade - além de escutar

deles/as que, mesmo na condição de LGBT, não acreditarem em diferenças em relação ao desempenho escolar de outros estudantes – foi o primeiro nó/entranha que senti enquanto pesquisador.

**Se para os/as alunos/as, a priori, não existe relação entre desempenho escolar, gênero e sexualidades, como repensar a minha proposta norteadora?** Por outro lado, a forma como os/as alunos/as vivenciam as suas sexualidades nesta escola é muito diferente do que era antes. Anunciar, com certa frequência, a sua orientação sexual sem determinados pudores, trazendo em suas narrativas que o espaço escolar tem sido o único lugar, talvez, de vivenciar esse desejo, me fez repensar sobre que modelo de escola tem sido construído, ou melhor, **será que a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, tem perdido essa queda de braço por causa dos movimentos de fissura das minorias políticas?** Se a atual conjuntura política do Brasil anuncia um discurso escolar heteroterrorista, conceito esse utilizado por Berenice Bento (2011), materializado nos discursos de ódio, sexismo, racismo e intolerância, o que vemos, no Colégio Bertholdo, são jovens vivenciando mais a sua sexualidade dentro de um espaço onde a vigilância e a perícia sempre foram a base do processo educacional.

Contudo, o trabalho de campo não revela apenas mudanças supostamente progressistas. A violência ainda atravessa demasiados corpos e faz valer a sua zona de abjeção. No Colégio Bertholdo, meninos *viados* têm medo de entrar no banheiro quando está cheio de outros meninos por temerem a violência, agressão e até a morte, mesmo com funcionárias em estado de fiscalização desses ambientes. Andam em grupos por estratégias de sobrevivência e resistência, tencionam conflitos com os “machos” ao mesmo tempo em que sofrem possíveis retaliações; professores/as que violentam o seu jeito de ser, através do exercício da sua autoridade; jovens que sofrem para não serem descobertos/as pelos seus pais, familiares, denunciando performances de gêneros diferentes na comunidade, na família e na escola. A escola, para muito deles/as, **é o lugar real de experiência**, um lugar onde a realidade acontece a partir de suas construções afetivas e que fogem da concepção apenas técnica, da transmissão do conhecimento técnico. Jorge Larrosa (2002) diz 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 fazem a mesma experiência, pois a experiência é singular e de alguma maneira não é susceptível de

ser repetida. Dessa forma, é preciso entender qual a relevância para o/a aluno/a em discutir identidades de gênero e sexuais em sala de aula.

A partir dessa tessitura reflexiva sobre minhas incursões no campo, redesenho a pesquisa com o seguinte questionamento: **de que forma as identidades de gênero e sexualidades atravessam a experiência escolar no processo formativo de estudantes, no contexto de uma escola do Subúrbio Ferroviário de Salvador?**

Dessa maneira, penso que o objetivo norteador seja de compreender as identidades de gênero e sexualidades na experiência escolar de estudantes no contexto de uma escola de educação básica. Aportando-se nesse objetivo maior, pretendo a) descrever o contexto geopolítico e cultural do subúrbio ferroviário de Salvador, localizando a escola pesquisada e à comunidade; b) entender as percepções de gestores/as, professores/as e funcionários/as em relação às temáticas de gênero e sexualidade; c) discutir o processo de ensino-aprendizagem a partir do conceito de experiência escolar e; d) investigar a percepção de estudantes do ensino médio sobre questões de gênero e sexualidades.

Parece, até então, que o campo me mostra que o desempenho escolar é um processo que pode ser pensado **a partir da experiência**. O que, talvez, esteja acontecendo não implica na despreocupação dos/as alunos/as em relação aos processos disciplinares e avaliativos, mas que o desempenho escolar não seja só isso, fazendo-me **pensar o processo formativo discente enquanto perspectiva humana e política**. Assim, tenho tecido as minhas reflexões, com a angústia de que não estou no caminho certo, mas que essa sensação aponta para a estranheza do campo, condição importante que anuncia às imprevisibilidades das relações e às novas encruzilhadas epistêmicas.

### **3 DISCIPLINAS CURSADAS**

FCHA54/20162 - SEMINÁRIO DE TEORIA FEMINISTA I (PPGNEIM/2018.1)

Ministrado pela professora Márcia Macedo, o componente curricular me possibilitou empreender reflexões, de ordem teórica e metodológica, a cerca do processo histórico das epistemologias feministas. Foi possível construir uma agenda dos movimentos de mulheres, os impactos do cisheteropatriarcado, suas incursões em busca de um projeto político de emancipação e as divergências territoriais constituídas entre o norte e o sul global dentro dos feminismos. A disputa de narrativas em relação às categorias

de gênero, raça e classe, a fratura da universalidade, assim como a emergência da interseccionalidade enquanto conceito analítico, ampliou o meu olhar enquanto pesquisador, como também ofereceu um rio epistemológico que me possibilitasse fazer afiliações teóricas de acordo com as minhas experiências enquanto sujeito.

#### CHA70/20162 – TÓPICOS ESPECIAIS DE GÊNERO II (PPGNEIM/2018.1)

Se as Teorias Feministas propuseram uma historicização de categorias analíticas para pensar o lugar subalterno que as mulheres foram submetidas, o componente sobre Estudos de Gênero e Saúde Mental, mediado pela professora Darlane Andrade, revelou a natureza desse sistema ideológico e a sua relação com aspectos emocionais. A visão androcêntrica dos papéis destinados a homens e mulheres, na sociedade, evidenciou o processo de adoecimento psíquico e nos convocou a refletir sobre o papel da Psicologia e das outras áreas da saúde mental ao lidar com esses atravessamentos. Tomando esse panorama histórico, os estudos sobre a relação dos transtornos psíquicos graves e o gênero vão propor um novo olhar sobre esses fenômenos, apontando para uma compreensão de que os papéis sociais de homens e mulheres podem ser a causa da desestruturação psíquica. O componente curricular trouxe uma perspectiva de que as demandas de sofrimento investigadas entre as mulheres é resultado de um processo histórico violento e silenciador, causado, inicialmente, pela criação das esferas pública e privada que as impediram de transitar entre todos os espaços. Dessa maneira, é angustiante notar que os sofrimentos psíquicos de homens e mulheres obedecem a uma lógica gendrada, estruturante e, portanto, política. Para a minha pesquisa, pude compreender melhor os dispositivos de gênero na saúde mental das pessoas e acredito que essa abordagem pode dialogar um pouco com a Psicologia, minha área de formação, para pensar o sofrimento psíquico e as estratégias emocionais dos/as estudantes atravessados/as pela LGBTfobia, por exemplo.

#### FCHA62/20162 - GÊNERO E PODER (PPGNEIM/2018.1)

O componente curricular Gênero e Poder, ministrado pela Professora Salete Maria, trouxe um panorama das relações de poder a partir de uma perspectiva feminista crítica, abordando o intercruzamento do poder político com interfaces como cidadania, direito, representação, democracia, entre outras. Com o aporte dos estudos de gênero,



pudemos compreender a lógica e a dinâmica do Estado, impulsionado pela estrutura patriarcal e suas implicações na vida das minorias políticas, principalmente as mulheres. Além disso, as contribuições teórico-metodológicas fundamentaram os debates em sala, produzindo um espaço de (des)construção e ressignificação das esferas pública e privada responsáveis por engendrar, a partir da divisão sexual do trabalho, as condições desiguais entre homens e mulheres. As incursões sobre os espaços de poder formal, a citar, os cargos públicos, foram de grande relevância para a discussão sobre políticas públicas, estruturas de poder, empoderamento, governabilidade e igualdade de gênero. Acredito que a vivência nesse componente me ajudou a lançar novos olhares para pensar o que tem sido fomentado, enquanto políticas públicas, para questões de gênero e sexualidades nas escolas; compreender a importância dos discursos (uma perspectiva identitária), mas também das estruturas formais de poder que contribuem para a manutenção de relações assimétricas entre os pares.

#### FCHA53/20162 - SEMINÁRIOS MULTIDISCIPLINARES DE PESQUISA (PPGNEIM/2018.2)

A imersão nos textos da disciplina de Seminários Multidisciplinares em Pesquisa, mediada pela professora Ângela Freire, me fez compreender que as investigações feministas nos possibilitaram arquitetar novos olhares para as histórias de vida das mulheres, como também de outros homens, dando importância aos seus protagonismos e suas falas. Nesse aspecto, consubstancio Sandra Harding (1998), que revela um panorama histórico sobre a ciência moderna, sua produção de conhecimento e o processo de invisibilização das mulheres na formação da sociedade. Pude entender nas aulas ministradas pela Professora Doutora Ângela Freire, que há um jogo político de interesses que será revelado pelas investigações feministas quando as mesmas dão voz aos (as) sujeitos (as) que historicamente, pela dinâmica das opressões, foram silenciados (as). Entretanto, a vivência no referido componente curricular me trouxe algumas inquietações no que tange às metodologias de pesquisa. A ementa da disciplina abarcava que a cada semana uma pesquisadora fosse falar sobre sua trajetória acadêmica e revelasse os seus aparatos metodológicos. Com isso, teríamos conhecimento dos métodos, da metodologia e epistemologia das pesquisas. Com o decorrer das aulas, isso não ocorreu. Eu e a turma estivemos perdidas nesse

processo uma vez que as convidadas, quando compareciam, não estavam focadas em fazer um delineamento metodológico. Esse *feedback* foi dado ao final do componente.

#### FCH582/20162 - DINÂMICA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE (PPGNEIM/2018.2)

A disciplina, ministrada pela professora Janja Araújo, foi de total relevância para pensarmos como racismo e sexismo são matrizes de opressões que estão em constante articulação. A perspectiva teórica construída durante as aulas revelou a necessidade de colocarmos a categoria raça como base no processo de compreensão dos privilégios de classe no Brasil, assim como a constituição da identidade territorial perpetrada pelo colonialismo. Trabalhos com o conceito de Interseccionalidade para compreendermos as engrenagens da hierarquização de determinados grupos sob outros, além de pensar os desafios e estruturação dessas categorias nos espaços de construção do conhecimento a partir de uma olhar sociológico sobre as relações de poder. Para a minha pesquisa, acredito que o componente contribuiu com as discussões sobre racismo e sexismo, pensando o contexto em que a escola está situada, principalmente em relação à raça uma vez que o subúrbio ferroviário é constituído em sua maioria de pessoas negras. Discutir gênero, sexualidades e experiência escolar entre estudantes do ensino médio, na comunidade de São João do Cabrito/Plataforma pode nos convocar a olhar para outros atravessamentos, a citar, o racismo estrutural.

#### FCHA04/20151 - ESTUDOS DE GÊNERO NA ÁFRICA NEGRA (PÓS-AFRO/2019.1)

O componente curricular versou sobre os estudos de gênero a partir de dois contextos: Brasil e África. Ministrado pelas professoras Ângela Figueiredo e a Professora Patrícia Godinho, fizemos incursões epistêmicas para compreender as diversas estruturas de organização social de lugares em África, principalmente as subsaarianas. Pensar que a categoria gênero pode ser entendida de inúmeras formas em experiências africanas, e que esta, no período pré-colonial, não era matriz hegemônica foi muito importante para compararmos como o gênero, aqui no Brasil, ainda ocupa um lugar de privilégio, analiticamente. Entender, por exemplo, que outras categorias nativas como senioridade estruturam as relações e processo de hierarquização em lugares africanos nos revela a necessidade de criarmos categorias que correspondam aos discursos territoriais da

realidade pesquisada. A minha escolha por esse componente foi motivada por querer compreender como autoras e autores africanos pensam identidades de gênero e sexuais. O desejo de que as teorias africanas pudessem ampliar o meu olhar sobre essas temáticas para além das produções ocidentais e hegemônicas. Não tivemos discussões sobre questões de sexualidades em África pelo tempo. Assim, posso dizer que faltou uma maior concatenação para a condução das aulas.

#### FCHE44 - TIROCÍNIO - GÊNERO E VIOLÊNCIA (BGD/2019.1)

Disciplina ministrada pela professora Salete Maria, que teve como eixo central a violência enquanto estrutura presente nas relações humanas. Cada aula, discutíamos a violência em diversas roupagens, desde a violência doméstica contra a mulher até a violência de gênero contra o homem. Essas inúmeras possibilidades de compreender a violência e a forma como elas dinamizam as relações trouxe análises em que os estudos de gênero nortearam as discussões, apontando reflexões para o combate à violência. Normalmente, dividíamos a aula em apresentação e debate dos textos, onde os alunos traziam os pontos principais de cada autor/a e logo em seguida fomentavam as suas percepções/críticas. Apesar de ser um tema tenso, conseguimos estabelecer diálogos produtivos como também o desejo de discussão de grande parte da turma. Essa atividade teve grandes contribuições para a minha pesquisa, porque discutimos diversas formas de violência, a exemplo da população LGBT, racismo, sexismo, políticas públicas e um pouco da historicização de movimentos sociais de combate às opressões.

#### 3.1 PARTICIPAÇÃO NOS EVENTOS CIENTÍFICOS

- **III ENCUS - Encontro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades**, realizado na Universidade Federal da Bahia, nos dias 16 e 17 de maio de 2019. Nesse evento, as linhas de pesquisa do NuCus atualizaram as suas produções sobre os estudos de gênero e sexualidades nas áreas do ativismo, educação, processos de subjetivação e raça.

- **II ENCUS - Encontro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades**, realizado na Universidade Federal da Bahia, nos dias 10 e 11 de maio de 2018. Nesse evento, apresentei um trabalho intitulado *“O que é mesmo masculino e feminino? Diversidade de gênero nos espaços educacionais”*.

- **XX Encontro Internacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR)**, realizado de 4 a 7 de dezembro de 2018, em Salvador, BA, Brasil. Apresentei o artigo intitulado “*O bullying escolar no Brasil: reflexões gendradas e a emergência de olhares interseccionais*”, na modalidade apresentação oral nos GT no grupo de trabalho GT 01 - Educação, gênero, diversidades e desigualdades.

- **XX Encontro Internacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR)**, realizado de 4 a 7 de dezembro de 2018, em Salvador, BA, Brasil. Apresentei o artigo “*Outros corpos também importam: tecendo olhares e narrativas sobre as mulheres na perspectiva do Feminismo Negro Brasileiro e o Feminismo Decolonial*”, na modalidade apresentação oral nos GT no grupo de trabalho GT 17 - Feminismos: Raça, Etnia e Bem Viver.

- **XX Encontro Internacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR)**, realizado de 4 a 7 de dezembro de 2018, em Salvador, BA, Brasil. Participei do minicurso “*Corpo, sexo e gênero: desafios de uma educação dialógica, inclusiva e emancipatória no XX*”.

- **II MOSTRA DE PRÁTICAS EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS NA BAHIA: Fazeres Profissionais e Resistência nos Territórios**, realizado de 17 a 19 de outubro de 2018, em Vitória da Conquista, BA. Apresentei o trabalho, no formato de Minicurso, de título “*Seminário de Relações Raciais*”.

- **II MOSTRA DE PRÁTICAS EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS NA BAHIA: Fazeres Profissionais e Resistência nos Territórios**, realizado de 17 a 19 de outubro de 2018, em Vitória da Conquista, BA. Apresentei o artigo intitulado “*O bullying escolar no brasil: reflexões gendradas e a emergência de olhares interseccionais*”.

## 4 ETAPAS DA PESQUISA

<b>Atividades</b>	<b>Status</b>
Levantamento Bibliográfico: seleção e fichamento do material	Em andamento
Disciplinas do Mestrado	Concluídas no 3º Semestre
Tirocínio Docente Orientado	Concluído no 3º Semestre
Exame de Qualificação	Realizado no 4º Semestre
Coletas de Dados no Campo	Em andamento
Análise e Sistematização dos Dados	Em andamento
Redação Final	Em andamento
Defesa da Dissertação	Primeira Quinzena de Abril de 2020

## 5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO (SUMÁRIO)

### INTRODUÇÃO

#### 1. ENTRE MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E ORÍ-ENTAÇÕES: O SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR E O CONTEXTO DA PESQUISA

- 1.1. O SUBÚRBIO FERROVIÁRIO: ENTRE LUGARES E NÃO LUGARES
- 1.2. O COLÉGIO BERTHOLDO: MEMÓRIAS DO QUE FOI E O QUE TEM SIDO
- 1.3. GÊNERO, SEXUALIDADES E A PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES DE UM OLHAR ETNOGRÁFICO

#### 2. “PARA SER NÃO PRECISA DISSO!”: ENTRE DISCURSOS DE ACOLHIMENTO E CONTRADIÇÕES NORMATIVAS

- 2.1. A CISHETERONORMATIVIDADE E SUAS PERCEPÇÕES
- 2.2. ENTRE A REALIDADE E O DISCURSO: O QUE O CURRÍCULO ESCOLAR REVELA?
- 2.3. A EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O PROTAGONISMO DOS CORPOS

### **3. GÊNERO, SEXUALIDADES E INTERSECÇÕES: NARRATIVAS E ESTRATÉGIAS DE (RE) EXISTÊNCIA DOS/AS ESTUDANTES**

- 3.1. DESEJOS, CORPOS E INTERSECCIONALIDADE: O QUE AS BOCAS TÊM A DIZER?
- 3.2. IDENTIDADES DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL: ENTRE ATRAVESSAMENTOS E CLADESTINIDADES
- 3.3. ENSINO-APRENDIZAGEM E A EXPERIÊNCIA ESCOLAR: COMO OS/AS ALUNOS/AS COMPREENDEM A ESCOLA?

#### 5.1 DETALHAMENTO DOS CAPÍTULOS

##### **1. Entre memórias, histórias e Ori-entações: o subúrbio ferroviário de salvador e o contexto da pesquisa**

Neste capítulo, farei uma breve historicização do subúrbio ferroviário e o bairro do São João do Cabrito/Plataforma, com descrições geopolíticas e culturais, utilizando-se de produções do Sociólogo José Eduardo Ferreira Santos (2010; 2014), da socióloga Antônia dos Santos Garcia (2006), ambos de origem do subúrbio ferroviário, Leda Maria Martins (1997), além de outras autoras/es que de alguma forma possuem vínculos com a região. Depois, contextualizo a pesquisa falando sobre o Colégio Estadual Democrático Bertholdo Cirilo dos Reis a partir das minhas vivências enquanto ex-aluno e às minhas observações enquanto pesquisador em relação às temáticas de gênero e sexualidades, revelando a natureza metodológica desse estudo.

##### **2. “*Para ser não precisa disso!*”: entre os discursos de acolhimento e os corpos abjetos**

Este capítulo tem por objetivo descrever e analisar as percepções da escola (gestores/as, professores/as e funcionários/as) em relação às temáticas de gênero e sexualidades. Além disso, discutir a maneira como tais questões são incorporadas (ou não) nos calendários e planos de ensino, pensando, principalmente, a Base Nacional Curricular Comum para fundamentar o debate. Por fim, realizar uma discussão sobre a forma como os processos avaliativos são concebidos nesta escola, articulando o conceito de experiência proposto pelo educador Jorge Larrosa (2018), as contribuições de Cipriano Carlos Luckesi (2014) para o fenômeno de ensino-aprendizagem.

### **3. GÊNERO, SEXUALIDADES E INTERSECÇÕES: NARRATIVAS E ESTRATÉGIAS DE (RE) EXISTÊNCIA DOS/AS ESTUDANTES**

Este capítulo pretende fazer uma imersão nas percepções dos/as alunos/as sobre as temáticas de gênero e sexualidades, além de outras intersecções encontradas na etnografia. Anseio trazer para o debate as estratégias de (re) existência, medos, desejos, sentimentos e outros atravessamentos encontrados nos discursos de estudantes para lidar com as questões que são o eixo dessa pesquisa, articulando com os pensamentos de Guacira Lopes Louro (2016), bell hooks (2017), Judith Butler (2017), Tomaz Tadeu da Silva (2014) e Stuart Hall. Buscarei compreender como os/as jovens pensam a escola e pensam esse espaço e suas implicações para o processo formativo humano.

**6 PROJETO DE PESQUISA SUBMETIDO AO PPGNEIM/UFBA (2018)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS  
INTERDISCIPLINARES EM MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO**

**O QUE É MESMO MASCULINO E FEMININO?  
IDENTIDADES DE GÊNERO E DESEMPENHO ESCOLAR NO PROCESSO  
FORMATIVO DE ESTUDANTES NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA**

Salvador



2018

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E PROBLEMÁTICA

O processo de formação da sociedade anuncia, historicamente, o primeiro indício de relações humanas pautadas na organização das atividades cotidianas e na construção de leis reguladoras para um convívio ordenado. O surgimento de padrões comportamentais legitimados pelas civilizações caracterizou o que podemos chamar de um ideal esperado na conduta dos sujeitos, imprimindo modelos hegemônicos para a manutenção das relações sociais até os dias de hoje.

Grandes transformações sociais marcaram a humanidade, sua forma de estar no mundo, suas percepções e práticas. A mudança de paradigma evidenciou uma nova forma de conceber a cultura, possibilitando uma maior compreensão sobre as relações humanas e a sua complexidade. Mas apesar de tantas transformações ocorridas durante todos esses séculos, um forte mecanismo de controle sobre as expectativas em torno do ser homem e do ser mulher ainda permanece, evidenciando a força de um sistema patriarcal e sexista. Nesse contexto, questões de sexualidade e gênero passaram a ter uma maior importância, uma vez que qualquer transformação afeta diretamente as formas de se viver e de se construir, enquanto indivíduo, nos espaços sociais.

Os novos olhares emergem de acordo com os rearranjos sociais e estruturais, buscando maneiras de perceber as diversas formas de ser homem e mulher, assim compreende-se que os debates sobre esses conceitos não cessaram e, um divisor de águas para a desestabilização desse suposto paradigma normativo e castrador foi o advento do movimento feminista. Ao tomar partido desse processo, muita coisa mudou desde o final dos anos 1940, quando Beauvoir (2016) publicou o seu livro *Segundo Sexo*, trazendo uma nova luz conceitual, fértil, polêmica e não subalterna acerca da construção do papel da mulher na sociedade.

Essa ideologia da superioridade do homem em detrimento da mulher é histórica. Compreender a dinâmica das construções dos modelos de gênero significa tomar partido das reflexões e inquietações que convocam a sociedade a repensar sobre a condição feminina.

Um homem não teria a ideia de escrever um livro sobre a situação singular que ocupam os machos na humanidade. Se quero definir-me, sou obrigada inicialmente a declarar: 'Sou uma mulher'. Essa verdade constitui o fundo sobre o qual se erguerá qualquer outra afirmação. Um homem não começa nunca por se apresentar como um indivíduo de determinado sexo: que seja homem é evidente. O homem representa a um tempo o positivo

e o neutro, a ponto de dizermos ‘os homens’ para designar os seres humanos, tendo-se assimilado ao sentido do vocábulo *vir* o sentido geral do vocábulo *homo*. A mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade (BEAUVOIR, 2016, p. 11-13).

Hoje, embora não possamos negar que os espaços para a discussão sobre gênero e sexualidade estejam crescendo e se popularizando, o processo de construção do sujeito desvencilhado desse binarismo sexual ainda é doloroso. O olhar vigilante das instâncias sociais e educacionais sobre os nossos corpos produz marcas profundas e perversas, onde a visão biológica do sexo, enquanto substrato científico e pragmático, impõe a forma como cada pessoa deve nortear suas escolhas e a liberdade de expressão nas suas relações (LOURO, 2000).

Nessa perspectiva, as identidades de gênero se apresentam como um dos pilares importantes deste projeto. De acordo com Louro (1999), o modelo hegemônico posto para uma parcela pequena da sociedade, aqui entendido como heterossexual, branco, católico-cristão e masculino, estabelece as relações do sujeito com o mundo, a forma como este deve se comportar e como os seus papéis sociais devem ser exercidos.

Por isso, saliento a importância dos estudos feministas para uma melhor compreensão sobre as identidades de gênero, pois a compreensão desses modelos seguem uma lógica determinista, circunscrita biologicamente. Nesse âmbito, que revela a natureza sócio-histórica dos seres humanos, “[...] não há nada em sua explicação que garanta que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea. O corpo é uma situação, não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais” (BUTLER, 2016 apud BEAUVOIR, 2016, p. 29).

A partir desse olhar, acredito ser importante estarmos sensíveis aos espaços que fomentam a proliferação de um discurso que legitima as identidade de gênero e sexo como fenômenos complementares, normatizados e cristalizados. É justamente nessa matriz de análise que o contexto educacional, mais especificamente a

educação básica<sup>2</sup>, apresenta-se como um lugar de extrema relevância para estudar as identidades de gênero, uma vez que a escola se caracteriza como a principal instância educacional para o processo de socialização e formação da cidadania (LOURO, 2000).

A educação sempre foi a via pela qual se propunha uma possibilidade de transformação social, caminho real para as pessoas agirem mais criticamente frente ao mundo e oportunidade de se construir saberes, valores e posturas coerentes nas interações sociais. Mas, infelizmente, tais valores não seguem os padrões de conduta em prol do respeito entre as diferenças. Debruçar-se sobre a escola, enquanto dispositivo pedagógico e formal da educação, revelará atitudes segregacionistas, de elevada intolerância, preconceito, violência e discriminação. Essa lógica é angustiante, pois o que deveria fomentar o exercício da autonomia e da alteridade, dentro de um espaço de construção do saber técnico e, acima de tudo, ético, dá lugar ao silenciamento das multidões (DINIS, 2008).

Falar sobre diversidade de gênero nas escolas consiste em compreender a forma como se desenvolve as masculinidades e feminilidades, assim como as expectativas que são construídas nessa relação com o contexto sociocultural. Na escola, espaço de aprendizagem e construção do sujeito, isso atravessa, de maneira real, a forma de conceber as identidades de gênero existentes, e é nessa instância que o corpo aparece como objeto de estudo e curiosidade do social. O corpo, nos espaços educacionais, é sinônimo de perícia e constante punição daquilo que não está na concepção do “civilizado” (FOUCAULT, 1978).

O contexto escolar, visto como um espaço de formação pedagógica e social, assume uma relevância para a compreensão das identidades de gênero e o lugar do processo formativo do aluno nesse processo. Na escola, as pessoas são ensinadas, disciplinadas, medidas, avaliadas, examinadas, aprovadas (ou não), categorizadas, coagidas, consentidas, desenvolvidas e, acima de tudo, civilizadas. É importante discutir sobre que processo é esse de “civilização”, que diz qual padrão

---

<sup>2</sup> O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, p.8).

comportamental é visto como normal e aceito pelas instituições de ensino. Até os dias atuais, a escola está voltada para a “adequação” do aluno em sociedade e as ações pedagógicas não têm contemplado debates sobre gênero 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 bem aponta Louro (1999, p.7), 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”.

Mas esse olhar revela lacunas epistemológicas. Restringir o sujeito ao campo do civilizado, atrelado ao binarismo sexual, sem perceber a dimensão dessas identidades existentes, dessa multidão que se expressa no cotidiano da vida, do social e, portanto, escolar, 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 crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. E sobre essa questão, Silva (2006) 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, 2006, p.1).

Do outro lado da realidade, muitos professores parecem encontrar dificuldades ao lidar com questões de gênero em sala de aula. A ausência de uma perspectiva socioexistencial pautada nas práticas cotidianas dos sujeitos estudantes em formação, alijadas pelo pragmatismo tecnicista de conceber a formação, os tornam despreparados, em sua maioria, para mediar essas relações. Segundo Macedo e colaboradores (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”.

Analisar uma sala de aula implica em compreender a complexidade das relações de poder que emergem ali. Os estudantes são o resultado do processo sócio-histórico e isso implica em aceitar que a cultura atravessa esse contexto de

maneira desenfreada e, muitas vezes, avassaladora, uma vez que a aprendizagem também se dá pela experiência.

A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos [...] (LARROSA, 2002, p. 26-27).

O autor nos diz 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 fazem a mesma experiência, pois a experiência é singular e de alguma maneira não é susceptível de ser repetida. Dessa forma, é preciso entender qual a relevância para o professor em discutir identidades de gênero em sala de aula.

Existem diversos estudos que investigam o desempenho escolar dos estudantes no Brasil, mas a grande maioria está relacionada com a dificuldade de aprendizagem, transtorno de déficit de atenção e/ou hiperatividade, pobreza, analfabetismo, qualidade do ensino brasileiro e deficiência estrutural das instituições. Muito se fala dessas causas como resultantes do fracasso no desempenho escolar do estudante, o que caracteriza o fenômeno da evasão, por exemplo. Mas sabemos que existem diversos outros motivos que podem ocasionar o abandono dos estudos ou impactos no seu desempenho, uma dimensão também social e que precisa ser vista com mais cuidado e responsabilidade (MENEZES-FILHO, 2007).

Conforme Bento (2011),

[...] não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala de escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que 'contaminam' o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar 'evasão' de 'expulsão', pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o

espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia (p.555).

É com base nesse cenário teórico e nas indagações anteriormente levantadas que neste projeto de mestrado apresento como principal questão orientadora: **de que forma as identidades de gênero influenciam o desempenho escolar no processo formativo de estudantes no contexto de uma escola de educação básica?**

## 2. JUSTIFICATIVA

Fazendo uma crítica ao modo como a educação é pensada, hoje, Larrosa (2002) sugere uma reflexão para além de um ponto de vista das relações entre ciência e técnica, ou entre teoria e prática, propondo outra possibilidade, mais existencial e mais estética, que é pensá-la a partir do par *experiência/sentido*.

Para o autor, “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 [...]” (LARROSA, 2002, p. 21). A este respeito, a sua primeira preocupação é dizer que devemos separar a *experiência* da informação, bem como no que concerne ao *saber da experiência* separando-o daquilo que é entendido como saber coisas, “tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado” (LARROSSA, 2002, p. 21).

É na educação escolar que o indivíduo aprende, de maneira genuína, a construir o pensar ético. A noção do outro aparece fortemente relacionada com um conjunto de provas, prazos, apresentações, em uma espécie de dependência para o cumprimento das atividades escolares, mas que se transformam a partir do vincular-se. É justamente neste aspecto que precisamos entender o desempenho escolar para além dos dados quantitativos e classificatórios, porque o processo formativo abarca aspectos da existência.

De acordo com Silva (2000), falar de diversidade de gêneros nos convoca a versar sobre identidades, sexualidades, diferença, corpos enquanto marcadores identitários, poder, tempo e cultura. Essa relação do sujeito com o mundo se amplia quando ele tem a possibilidade de expressar seus desejos, como também vivenciar as suas masculinidades e feminilidades, pois somos indivíduos de linguagem.

A proposta de se discutir, neste projeto, identidades de gênero e desempenho escolar no processo formativo de estudantes no contexto de uma escola de educação básica precisa ser pensada como um novo exercício pedagógico, porque, como elucida 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’”.

O interesse por essa pesquisa foi motivado pela necessidade de construir conhecimentos que abarquem essa problemática sob um olhar epistemológico. Do lugar de sujeito com orientação homossexual, do subúrbio ferroviário de Salvador, psicólogo, negro, candomblecista, estudante e ávido pela docência, acredito que os debates sobre diversidade de gênero podem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem em qualquer âmbito educacional. Durante toda a minha educação básica, estudei em escola pública e inúmeras vezes me vi em um processo de anulação dos meus desejos e comportamentos para pertencer aos grupos dos colegas de classe. Acredito que esse panorama, mesmo depois de tantos anos de debates sobre, ainda atravessa a realidade e vida de muitos jovens brasileiros.

Daí a importância de pesquisas (com recortes de gênero e sexualidade) que demonstrem os encaixes dos indicadores de “sucesso” e “fracasso”, deslocando o olhar dos conteúdos visíveis para os invisíveis. Mais ainda, é um convite a reinventarmos as relações com o outro, reconhecendo as diversas formas de subjetividades. É desse lugar que Dinis (2008, p. 489) explicita que

A produção permanente de formas subjetivas que desconstruam as estruturas binárias e excludentes do tipo adulto - criança, homem - mulher, heterossexual - homossexual, outro - eu mesmo. Uma resistência à tentativa de capturar as diferenças como signo de uma identidade, já que a essência da alteridade é justamente um tornar-se. Pois um dos riscos, mesmo quando os documentos que tematizam as exclusões de gênero passarem a incluir temas como a homossexualidade ou as diferenças sexuais, é que persistam os com lógicas binaristas, nas quais a inclusão de um termo sirva sempre como automática exclusão do outro.



Portanto, tornar-se homem ou tornar-se mulher supõe um trabalho de socialização de sujeitos onde estes, longe de serem depositários passivos de uma cultura, integram-na de forma ativa e própria (LOURO, 1994).

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Compreender as identidades de gênero e o desempenho escolar no processo formativo de estudantes no contexto de uma escola de educação básica.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Discutir, historicamente, a construção dos modelos de gênero na sociedade, observando a relação do corpo, gênero e sexualidade no contexto da educação escolar;
- b) analisar o processo formativo do estudante via desempenho escolar nos componentes de Educação Física e Língua Portuguesa;
- c) inferir a percepção dos professores acerca da promoção de discussões sobre identidades de gênero no ambiente escolar e;
- d) investigar a criticidade de estudantes do ensino médio sobre identidades de gênero.

### **4 METODOLOGIA**

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).

Diante desse panorama, a abordagem da pesquisa será qualitativa, por preocupar-se “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

De acordo com os objetivos traçados, a pesquisa proposta permeará os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico, pesquisa de campo e ministração de uma oficina. Para execução do projeto, serão convidados estudantes de uma escola do ensino básico do Subúrbio Ferroviário de Salvador-Bahia, que possuam os seguintes pré-requisitos: i) estar cursando o ensino médio; ii) esteja com mais de setenta por cento da frequência escolar; iii) esteja com mais de setenta por cento da frequência escolar nos componentes de Língua Portuguesa e Educação Física.

No que concerne aos procedimentos dos trabalhos, em princípio será feito o (re) conhecimento do espaço escolar; seus recursos humanos e técnicos, bem como a configuração curricular adotada; análise documental (planos de aulas das disciplinas língua portuguesa e educação física) visando uma possível análise do impacto desses aparatos no contexto do campo de pesquisa, sobretudo na realidade cotidiana dos interlocutores; gravação em áudio das aulas assistidas; transcrição de dados; realização de uma oficina, intitulada Projeto de Vida, para os estudantes, sobre vivências do cotidiano, quando do momento da interpretação dos “dados” coletados. Como instrumentos serão utilizados diários de registro (para o pesquisador fazer anotações *post facto*) e dialogado (utilizado por cada sujeito da pesquisa a fim de estabelecer um diálogo acerca de questões que serão pesquisadas).

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução Sérgio Milliet.- 3. ed. - Rio de Janeiro:

Nova Fronteira, 2016.

BENTO, B. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.** Estudos feministas, Florianópolis. Universidade do Rio Grande do Norte, maio-agosto 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16> > Acessado em 27 de dezembro de 2017.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. IN: BICUDO,

M. A. V. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez, 2011.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução Renato

Aguiar. – 11ª ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DINIS, N. F. **Educação, relações e diversidade sexual.** Revista educação e sociedade, vol. 29,

2008, pp.477-492. Campinas, Brasil. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/html/873/87314210009/>>. Acessado em: 20 de dezembro de 2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 11ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, M. **The history of sexuality: Volume 1: An introduction.** Nova York, Vintage Books, 1978.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e**

**diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LACAN, J. **Escritos.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LACAN, J. **O estádio do espelho como formador da função do [Eu] tal qual nos é revelada na experiência psicanalítica.** Congresso Internacional de Psicanálise, Zurich, 1949.

LARROSA, J. Notas sobre o a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, s/v., n. 19, p. 20-28, jan-abr. 2002.

LOURO, G. L. **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Traduções Tomaz Tadeu da Silva.

– 2 ed.- Autêntica, Belo Horizonte, 2000.

LOURO, G. L. **Corpo, escola e identidade**. Revista Educação & Realidade, 2000. Universidade

Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <  
<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119>>.

Acessado em: 28 de dezembro de 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**.

Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**. In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade.

Universidade de São Paulo, 1999. Disponível em: <  
<http://xa.yimg.com/kq/groups/23533422/976045472/name/pedagogia-da-sexualidade-guacira-lobes-louro.pdf>>. Acessado: 30 de dezembro de 2017.

LOURO, G. L. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero**. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação, PUC-SP, 1994. Disponível em: <

<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/download/11412/8317>>. Acessado em: 30 de dezembro de 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACAMO, E. **Sociologia prática - como alguns sociólogos pensam**. Imprensa Universitária.

Maputo – Moçambique, 2016.

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

MACEDO, R. S. A. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MENEZES-FILHO, N. **Os determinantes do desempenho escolar no Brasil**. Instituto Futuro Brasil, Ibmec – SP e FEA – USP, São Paulo, 2007. Disponível em: <  
<https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/f4e8070a-8390-479c-a532803bbf14993a.pdf>>. Acessado em 30 de dezembro 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**.  
Petrópolis: Vozes, 2000,133p.

## 7. CAPÍTULO APRESENTADO

### ENTRE MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E ORI-ENTAÇÕES: O SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Caminhei por lugares distantes com uma vontade absurda de tecer (re) começos, rabiscando as minhas andanças a lápis, sonhos e medos. Mas retornei, de outro lugar, saudoso pelas memórias, sabores e vivências de um contexto que me possibilitou inúmeros atravessamentos, rupturas como também agigantamentos. Voltar ao subúrbio ferroviário de Salvador, mais especificamente para a comunidade do São João do Cabrito/Plataforma, território esse em que vivi toda a minha infância e juventude, me provoca um turbilhão de sensações. Orgulho, medo, amor, tristeza, felicidade, inseguranças se misturam e dão o tom dessa nova experiência que me propus a construir nesse espaço.

Nesse devir ontológico, nada parece 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 humanas. Assim como a vida, o conhecimento científico não segue uma lógica unidirecional, ele se transforma, recebe novos contornos e se veste de novas possibilidades para enxergar as realidades sociais. É dessa perspectiva, do lugar de pesquisador e de sujeito com memória viva, que busco 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 essa escola, a esse território socialmente esquecido que também é o meu lugar, que me proporcionou diversas experiências durante toda a minha educação formal, para compreender engrenagens relacionadas às temáticas de gênero e sexualidades. Não sabia o que encontraria por lá e não procurei receitas prontas. Entrei de peito aberto, pensando o tempo enquanto instrumento espiralar e com o desejo etnográfico de passar à porta despido.

O presente capítulo tem por objetivo contar um pouco da história do subúrbio ferroviário de Salvador para localizar a comunidade do São João do Cabrito/Plataforma, e a partir disso descrever sobre o Colégio Estadual Bertholdo Cirilo dos Reis com as informações colhidas durante o meu olhar etnográfico, representado pela observação participante e os diários de campo, que aconteceu durante os meses de janeiro, fevereiro, março, abril e meados de maio do ano de 2019. Para finalizar, tecerei considerações metodológicas sobre a pesquisa, revelando a maneira como tenho pensado as estratégias para a coleta de dados, como também inseguranças quanto à sua escolha.

## O SUBÚRBIO FERROVIÁRIO: ENTRE LUGARES E NÃO LUGARES

Toda a minha existência é atravessada pelo contexto do subúrbio ferroviário de Salvador. Desde criança, vivia transitando entre os bairros de São João do Cabrito, lugar onde nasci e me criei - minha mãe, meu pai e irmãos moram lá até hoje; Plataforma, bairro adjacente no qual moram boa parte dos meus familiares, da mesma forma em Periperi, Paripe e São Tomé de Paripe, este último por causa da minha iniciação no Candomblé, uma vez que a Yalorixá Maria Luiza, liderança do Terreiro Ilé Asè Omin Ifan também é minha avó. A memória afetiva que tenho dessa região me alimenta de experiências que tive e que ainda tenho, pois, nada consegue apagar uma história construída com amor, desafios e interdições simbólicas.

Por isso, entendo que esse trabalho tem por obrigação política, subjetiva e social, primeiramente, anunciar um discurso territorial que revele olhares históricos e geopolíticos desse espaço que caiu no esquecimento. Assim, pensando na relação entre o lugar e não-lugar, a minha representação transita entre o sujeito pesquisador e o sujeito “suburbano”, optando, com forte influência dos pensamentos de Leda Maria Martins (1997),

[...] por um estilo indireto de narração, atuando mesma como um narrador, bordando a letra do texto ágrafo com os grafites do escrito, intervindo algumas vezes com breves e fugazes reflexões, pontuando o ouvido e o lido, como um corifeu que dialoga, às vezes por interjeições, com o coro e os protagonistas, transitando por seus múltiplos timbres e intervalos (p. 20).

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 km<sup>2</sup>. 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 1: Composição e localização do Subúrbio/Ilhas do município de Salvador (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 Ilha de



Maré<sup>3</sup> 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 é negra. Isso reflete também no contexto da minha pesquisa, onde grande parte dos (as) estudantes do Colégio Bertholdo Cirilo dos Reis é negra, revelando a emergência de um olhar também étnico-racial para pensar as tessituras teórico-metodológicas correspondentes para esse estudo.

Nesta região, o percentual da população não alfabetizada até 2010 era de 2,68%, com índices mais elevados de analfabetismos em populações acima de 15 anos, principalmente no bairro de Ilha de Maré onde os dados apontam uma realidade de 17,98% (CONDER, 2016).

Historicamente, o surgimento do subúrbio ferroviário está relacionado com a expansão econômica e de industrialização no século XIX protagonizado 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 surgiu pela implantação dos dois principais meios de transporte que caracterizaram o grande aumento populacional nesse espaço: a estrada de ferro, no início desse século, e a rodovia Afrânio Peixoto construída na década de 1970.

Para José Eduardo Ferreira Santos (2014), sociólogo e um dos fundadores do Acervo da Lage, espaço que reúne obras de artistas suburbanos (as), localizado no bairro do São João do Cabrito/Plataforma, esse território já existia antes dos atravessamentos da colonização. Por ser uma área com grande potencial de riquezas naturais, povos nômades habitavam essa região em busca de melhores condições de subsistência, além da existência de uma grande população de indígenas. Com o processo colonial, em meados do século XVI, esses povos sofreram com a sua dizimação em consequência de confrontos de terras com os portugueses, que passaram a construir engenhos, casas de veraneio e igrejas.

---

<sup>3</sup> 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.

Segundo Mairon Cavalcante (2017), morador do bairro de Paripe, o subúrbio só começou a ter corporeidade no início do século XX, tendo exceção o bairro de Plataforma, que devido à instalação de uma fábrica de tecidos, denominada São Braz, em 1866, possuía aglomerações por parte do trânsito intenso de operários da fábrica.

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, principalmente. Em seu livro *“Acervo da Lage: Memória estética e artística do Subúrbio Ferroviário de Salvador, Bahia”*, José Eduardo Santos (2014) nos apresenta 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.

Compreender o contexto histórico e as dinâmicas do subúrbio ferroviário, local em que comporta o bairro e a escola que tenho realizado os meus estudos é uma decisão também política. As incursões epistêmicas que preciso construir diante da percepção de estudantes sobre identidades de gênero e sexuais me convocam a tecer reflexões que considerem noções de territorialidade, pensando esse espaço enquanto discurso e relações de poder.

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, a discussão sobre identidade se agiganta quando consideramos a territorialidade como uma ferramenta crítica e política para pensar os deslocamentos

culturais de uma comunidade. Nesse aspecto, compreendo a necessidade de contextualizar esse território que sofre os atravessamentos estruturais, percebendo a territorialidade como uma categoria importante assim como a sexualidade, a raça, 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).

Assim, no subúrbio ferroviário sinaliza um tipo de urbanização que se produz a partir de um “padrão periférico”, caracterizando-se por precariedade da infraestrutura e pela ausência 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 pelas deficiências estruturais, além dos altos índices de violência. E nesse território nasci. Aprendendo as dinâmicas dos atravessamentos diários 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 para chegar 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.

Há, como anuncia José Eduardo Santos (2014, p. 21), “[...] muita história soterrada no Subúrbio Ferroviário de Salvador. O silêncio e o esquecimento são resultados de séculos e de décadas de abandono e falta de registro de histórias que poderiam ser mais bem contadas”. Os discursos construídos sobre esse espaço corroboram para uma ideia de vulnerabilidade cristalizada, que atravessam a própria percepção dos/as moradores/as dessas comunidades e potencializam uma perspectiva de naturalização de um único destino para esses corpos. Essa suposta memória de descarte e desapego da região suburbana invisibiliza uma história ancestral que não foi narrada em nossos livros, desconsiderando a sua relevância para a compreensão dos processos históricos e culturais do Brasil.

Compreender a percepção de estudantes suburbanos/as sobre identidades sexuais e de gênero no contexto da experiência escolar significa, primeiramente,

descortinar narrativas que se fazem hegemônicas sobre essa realidade. É preciso trazer para o debate um subúrbio que exista para além dos homicídios e das limitações estruturais, reconstruindo um *xirê*<sup>4</sup> analítico que abarque o seu potencial natural, turístico e histórico. As mudanças ocorridas no século XXI impulsionaram, economicamente, que o território do subúrbio ferroviário 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). Esse desdobramento geopolítico ganhará contornos ainda mais relevantes quando inicio as minhas incursões no Colégio Estadual Bertholdo Cirilo, pensando nas dinâmicas dos corpos que ocupam aquele espaço.

Amiúde, o interesse por essa reflexão inicial é um convite [e por que não um grito?] para que compreendamos que a periferia e o subúrbio fazem parte da história das cidades. O lugar e o não-lugar anuncia, perversamente, narrativas que despolitizam os protagonismos das trajetórias suburbanas, fazendo ecoar um certo desprezo ou percepção de pobreza holística supostamente naturalizada. Assim, Lyotarde (1996, p. 23 apud SANTOS, 2010) vai conceber a periferia como “o cinturão em grego, nem campo nem cidade, outro lugar, que não é mencionado no registro das situações”. A visão reducionista desses territórios escamoteia o pluralismo identitário, concebendo uma encruzilhada de não-lugares.

A escassez de pesquisas voltadas para esta região de Salvador, referente às temáticas de identidades de gênero, sexualidades e diversidade também pode ser resultante dessa distorção social dada a esse espaço. Por outro lado, é preciso discutir sobre o caráter elementar de uma pesquisa e sua articulação com o contexto pesquisado, pois todo fenômeno humano/relacional acontece em uma dimensão sociológica e não pode ser compreendido sem a dinâmica que o envolve. Por isso, primeiramente, acredito na relevância epistêmica e social desse estudo por nos possibilitar construir outras analogias sobre as questões de diversidade de outro lugar. Para esse território que transita entre o abandono e a [re] existência, é possível vislumbrar o subúrbio ferroviário de Salvador como uma cidade dentro da

---

<sup>4</sup> O ritual 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).

cidade, “[...] é possível dizer que quem nela vive tem outra percepção do mundo, que difere, muitas vezes, daquela de quem habita a cidade formal” (SANTOS, 2010, p. 48).

Mesmo que o subúrbio ferroviário de Salvador esteja caracterizado e moldado pelo discurso de corpos violentos, na maioria das vezes reproduzido pelas mídias televisivas, supostamente sem perspectiva de outras agências, isso não apaga a sua potência histórica, política e cultural. Quando escolhi retornar à escola que fui aluno durante quase todo o Ensino Básico para compreender a forma como jovens pensam sobre identidade de gênero e sexualidades, é uma escolha política e epistêmica de reflexão a partir de suas experiências. Tais protagonismos, segundo Leda Martins (1997), revelam uma noção para pensar seus corpos marcados enquanto uma instância simbólica, uma encruzilhada em que se processam diversas elaborações discursivas. Aqui, a *performance* (BUTLER, 2017) de ser masculina e/ou feminina demarca um lugar de intersecções e desvios, confluências e alterações, unidade e pluralidade que borram as concepções hegemônicas sobre as possibilidades de ser/existir.

Dessa maneira, passo a porta dessa tessitura construída em palavras para falar um pouco desse território, o bairro do São João do Cabrito, comunidade constituída por mais de 21.284 mil habitantes, com 88% de negros/as (CONDER, 2010) e onde está situada o Colégio Estadual Bertholdo Cirilo dos Reis, mais especificamente na Rua dos Ferroviários. Ao olhar para essa rua principal que não consigo visualizar o seu fim, que nos leva para a estação ferroviária Almeida Brandão, vejo um mosaico de casas desordenadas, mercadinhos, pequenos centros comerciais, de povo alegre e trabalhador, que faz ressoar as atualizações diárias dos pagodões na Praia do Alvejado, onde seus corpos experimentam os mais diversos movimentos, extravagantes ou não, mas que alimentam às minhas reminiscências.

Tudo é muito familiar, os corpos, as pessoas, o contexto, ao mesmo tempo em que sinto reconfigurações nesta comunidade em que passei 23 anos de minha vida, transitando entre escola, casas de familiares e o final de linha do bairro, espaço esse em que ficava a maior parte dos meus amigos e amigas. Desse outro lugar, de

jovem pesquisador, eu transbordo de gratidão pelo desejo de visibilizar essas experiências juvenis que constroem os seus protagonismos diariamente.

Segundo José Eduardo Santos (2014), São João do Cabrito é um dos bairros mais antigos do subúrbio ferroviário juntamente com o bairro Plataforma, e tem esse nome por causa da existência de um aldeamento de jesuítas no período da colonização. Esse aldeamento era caracterizado pela construção de igrejas, casa grande, plantação e engenho que eram habitados por jesuítas e povos indígenas, onde o nome se deu em homenagem a um santo católico, São João, que pelo visto perdurou até os dias atuais. É comum escutarmos dos/as moradores/as dessa comunidade que os/as mesmos/as moram no bairro de Plataforma, havendo certa confusão no processo de pertencimento territorial, contudo, acredito que por serem bairros adjacentes e com uma identidade histórica semelhante, essa confusão é mais uma narrativa de abrangência nativa. Portanto, é comum falarmos de uma comunidade ou de outra e estarmos falando do mesmo território. Isso se confirma quando pergunto aos alunos/as do Colégio Bertholdo onde moram e eles fornecem dados de logradouros do São João do Cabrito, mas anunciam que são de Plataforma, e vice-versa.

A partir dessa perspectiva, o nome Plataforma surgiu de uma barreira construída, na orla do subúrbio ferroviário, com o objetivo de proteger da invasão dos holandeses em 1638. Há uma constelação de lindas paisagens nessa região, além de um contexto histórico marcado pela importância da identidade nacional como a Estação Ferroviária Almeida Brandão (antigo dono de uma fábrica de chapéus), a bela vista da Península de Itapagipe, as ruínas da fábrica de Tecidos de 1875, o Cine – Teatro Plataforma, a Ponte São João, de 1952, a travessia de lancha Plataforma – Ribeira, além das tradições mantidas até hoje pelas comunidades como a lavagem da igreja de São Braz, as festas de São Pedro, entre outras (SANTOS 2014).

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 cultural. Assim, desloco o meu olhar para os portões do Colégio Bertholdo Cirilo com o desejo de, contaminado pela

inspiração etnográfica, explorar essa realidade que servirá de empiria para pensar experiências dissidentes.

## O COLÉGIO BERTHOLDO: MEMÓRIAS DO QUE FOI E O QUE TEM SIDO

Olhei para aquele portão enorme, esverdeado, que não me permitia enxergar o lado de dentro... Perguntei ao porteiro como fazia para entrar, para conversar com a gestão da escola, e entrei. Era um misto de sensações, algo nostálgico, uma memória saudosa, afetiva misturada com um sentimento de gratidão, ansiedade por lembrar tantas experiências que vivi naquele contexto. Mesmo que ocupasse outro lugar hoje, de pesquisador, depois de 14 anos sem pisar naquele espaço, não seria diferente sentir aquele turbilhão de sensações que atravessavam as minhas lembranças naquele instante.

Fiquei um tempo observando aqueles letreiros que revelavam o nome da escola e ainda lembrava com afinco a história de vida do maestro Bertholdo Cirilo dos Reis, atuante líder comunitário do bairro São João do Cabrito/Plataforma, morador do local, falecido em 1977. O nome da escola é uma homenagem a esse homem que realizou, de acordo com 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”.

Cheguei nesse espaço no dia 31 de janeiro de 2019, depois de alguns contatos telefônicos com a direção da instituição, e a primeira mudança que observo está na fachada que dá acesso ao pátio da escola, antes da entrada principal. Quando eu era aluno, existia um grande portão que permitia o fluxo de entrada e saída de veículos, e uma guarita onde o vigilante tinha o objetivo de controlar 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, como também a estrutura da escola e o portão principal de acesso. Hoje, os primeiros portões que dão acesso ao pátio, assim como a guarita do vigilante, foram transformados em uma grande muralha sem nenhum vazamento na sua estrutura, apenas com um pequeno espaço para abri-lo por fora e por dentro, além de uma pequena janela para que o porteiro saiba quem está do lado de fora. É uma

estrutura parecida com os modelos de penitenciárias daqui. Apesar disso, não tive dificuldades para entrar, pois o portão estava aberto.

Entrei, cumprimentei o funcionário da portaria, homem forte, negro, aparentando uns 30 anos, relativamente alto. No pátio da escola também houve muitas mudanças. Há 14 anos, não existiam grades que separassem a via para pedestre e a via para veículos. Agora, pessoas que entram pela guarita são limitadas por grades dos dois lados até chegarem ao passeio que dá acesso ao portão de entrada para a escola. Durante esse caminho, alguns bancos de praça estavam disponíveis para os/as estudantes – percebi que muitos bancos foram colocados dentro e fora da escola. Então, por um lado, a escola estava mais “protegida”, territorialmente, da comunidade, por outro, parecia se preocupar em garantir espaços de diálogo.

Ao entrar na escola me deparei com o vice-diretor Omolu<sup>5</sup>, homem cisgênero, branco, alto, com idade aproximada em de 45 anos, conversando com uma mulher, negra, baixa – parecia ser uma pessoa que estava tentando matricular o seu filho. Cheguei mais próximo dele, me apresentei, disse que havia conversado com Odé, diretor da escola, homem negro, cisgênero, aproximadamente 40 anos, formado em letras, não reside no mesmo bairro da escola, já atua há quase 20 anos nesta escola, onde começou como professor - disse que ele tinha permitido a minha visita. Expliquei que a visita se tratava de uma pesquisa que estava realizando, e nesse momento ele disse: “*pesquisa sobre o quê?*”. Senti uma breve resistência, talvez porque ele não tinha sido informado por Abreu que estaria realizando a visita. Disse a ele que poderia falar um pouco sobre a pesquisa e que estaria disponível para quando ele pudesse me atender. Ele concordou e pediu que eu esperasse um pouco.

O tempo se estendeu por mais de uma hora de espera. Nesse intervalo, reconheci uma funcionária que trabalha lá desde a época em que era aluno, chamada Ewá. Assim que ela me avistou, ela me reconheceu. “*Tudo bem, meu querido?*”, disse ela. “*Tudo bem, e a senhora?*” Respondi – na verdade, não me

---

<sup>5</sup> Para garantir o sigilo dos/as participantes, de acordo com os critérios éticos para a realização de uma pesquisa, utilizarei pseudônimos cunhados em deuses e deusas da mitologia africana dispostos/as no Candomblé.



lembrava do seu nome. Ela disse que estava bem e logo em seguida perguntei pelo nome dela. Ela trabalha na escola, na secretaria. Mulher negra, da comunidade, de baixa estatura, aparentando os seus 50 anos; é daquele tipo “faz tudo” e já está na instituição há 21 anos.

Nesse mesmo intervalo, pude ver mais bancos dispostos em uma pequena praça que se localiza no meio da escola, é uma espécie de jardim, espaço aberto. Vale ressaltar que nesse período, em janeiro de 2019, a escola estava passando por reformas para o início do ano letivo, o que justificava a desorganização e bagunça que caracterizava local.

Fiquei lembrando da época em que era estudante, um misto de coisas novas, de 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 todas fossem funcionárias, mas logo percebi que eram conhecidas/os de funcionárias ou mulheres que estavam tentando organizar o processo de matrícula de seus/suas filhos (as) ou de familiares. Foi nessa hora que uma breve conversa entre duas mulheres me chamou atenção. Tudo indicava que elas trabalhavam no setor de serviços gerais (empresa terceirizada) e conversavam sobre casamento. Eu só consegui avistar uma delas, pois a outra estava falando de dentro de uma sala. A que estava do lado de fora disse *“Mulher!! Você está desde 2009 sem nada! Não vejo você com namorado, casada, daqui a pouco vai virar sapatona (risos)”*. Não ouvi o que a outra mulher respondeu, mas a de fora concluiu: *“Estou brincando, se você for não tem problema, a gente aceita, eu sou cristã...”*.

Depois disso, Omolu apareceu para conversar e me conduziu para a sala da vice-direção. Uma sala simples, limpa, espaçosa, porém sem muitos recursos de mídia, sem computador e impressora, enxerguei apenas um telefone e uma televisão. Assim, me apresentei novamente e falei um pouco da minha pesquisa, de que instituição estava representando, sobre o Programa de Pós-Graduação o qual estou filiado, de que tinha sido aluno do colégio e o contato que venho mantendo com Odé, como também do acolhimento que tenho recebido. Nesse momento, ele estava mais paciente, menos resistente e se mostrou solícito. Disse que poderia

ficar a vontade para andar pela escola e me sugeriu começar pela quadra, que fica localizada nos fundos. Nesse momento, ele disse que não teria como me acompanhar porque estava muito atarefado, mas que por conhecer o contexto que tivesse autonomia para fazê-lo; também falou um pouco de como a escola está estruturada e os projetos que a instituição tem se debruçado.

A escola possui 21 salas de aula divididas entre as séries do ensino fundamental e médio. Dessas, 18 são destinadas às aulas do ensino regular, e a outras três são utilizadas pelo Programa Mais Educação<sup>6</sup>. A instituição ainda possui uma sala de leitura, duas salas multimídia e uma sala de informática. Todas, segundo ele, estão em funcionamento. Com relação a outros projetos, Sidiórgenes citou alguns: a escola realiza parceria com o Programa Educacional de Resistência às Drogas – Proerd, que tem por definição um esforço cooperativo estabelecido entre a Polícia Militar, a Escola e a Família, cuja missão é ensinar aos estudantes boas estratégias de tomada de decisão para ajudá-los a desenvolver habilidades que os permitam conduzir suas vidas de maneira segura e saudável.

Segundo o vice-diretor, palestras são realizadas mensalmente para os estudantes com temáticas voltadas para o combate às drogas; todas as primeiras quartas-feiras do mês a escola desenvolve o “projeto de Paulo Freire”, com a finalidade de incentivar a leituras entres os (as) estudantes; a manutenção do projeto O EIXO, que funciona mais como um projeto de aceleração destinado aos estudantes do primeiro e segundo ano do ensino médio (no turno noturno); curso técnico em administração a partir do primeiro ano do ensino médio; e o Programa Mais Educação - o que surpreende é a não ciência do vice-diretor sobre o fim desse Programa, no Governo de Michel Temer em 2016, que considerou o programa problemático por não haver avaliação de resultados e apresentar “distorções graves

---

<sup>6</sup> O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Em 2018, o Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar.

entre o número de alunos declarados na inscrição do programa e os dados do Censo Escolar”. Era um programa que tinha por objetivo contribuir para a alfabetização, letramento e redução da evasão escolar articulando temáticas de arte, literatura, esporte e lazer em período integral. Nesta hora, Omolu pontua: *“sabemos que muitos vêm por causa da alimentação, pois é uma comunidade carente e aqui, nesse programa, eles fazem três refeições”*. Além disso, falou que hoje a instituição conta com um diretor geral, um vice-diretor, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica.

O Colégio Bertholdo Cirilo possui um total de 1.808 estudantes. No turno matutino, estão alocados 677 estudantes distribuídos no Ensino Fundamental (8º e 9º ano), que corresponde 180 alunos (as), 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, temos um total de 590 estudantes e é nesse turno que se concentra quase que por inteiro o Ensino Fundamental – 6º ano com 241 alunos (as), 7º ano com 206, 8º ano corresponde a 69 estudantes e o 9º com o total de 74. No noturno são 541 estudantes, mas existem algumas especificidades. Aqui, o Ensino Técnico é subdividido por módulos (I, II, III, IV e V, sendo que não existe aluno matriculado no módulo II) e o estudante precisa concluir todos eles e apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso.

Uma questão importante a salientar é que os/as professores/as que ensinam na educação básica são os mesmos que dão aula nesta modalidade – fico me questionando se eles possuem competências técnicas necessárias para lecionar no ensino técnico. Atualmente, o módulo I comporta 32 alunos/s, o III possui 17, o IV está com 12 alunos/as e o V com o quantitativo de 15, resultando um total de 76 estudantes no ensino técnico. Além disso, a escola fornece a modalidade de ensino supletivo chamada de Tempo Formativo 2 e 3, oferecida para pessoas com mais de 18 anos. No TF 2, que corresponde ao eixo 4 e 5 (7º/8º ano), o Bertholdo possui 105 alunos/as. Já no TF 3, correspondente 6 e 7 (Ensino médio), é dividido em duas áreas, linguagens e exatas. No eixo 6 (componentes de linguagens), a escola possui 80 alunos/as matriculados/as, e no eixo 7 (componentes de exatas), a instituição possui 40 estudantes, totalizando 120. Lembrando que para concluir esse supletivo, os estudantes precisam realizar os créditos dos dois eixos. E por fim, o ensino médio

regular, que comporta atualmente 240 alunos/as divididos igualmente entre os anos. A partir dessas informações, percebemos que é uma instituição grande e que comporta pessoas do bairro São João do Cabrito, Plataforma, Boiadeiro, Alagados e adjacências.

O dialogo foi interrompido quando uma mulher, branca, de meia idade, parecendo estar bem nervosa, passou com uma jovem, que parecia ser sua filha, e Omolu disse: *“Tudo bem mãe?”*. A mulher diz: *“Tudo! Vim matricular minha filha!”*. Imediatamente, ele questiona para a menina: *“Vai estudar dessa vez, de verdade?”*. A menina ri envergonhadamente. E ele continua: *“Gosto da sua filha, mãe! Uma menina boa, mas só quer saber de namorar! Não é verdade?!”* A menina, que aparentava ter seus 17 anos, ri, mas não fala nada. A mãe ficou um pouco inibida – mas não pareceu ser novidade para ela – nos cumprimentou e foi embora. Assim, encerramos a nossa conversa ali, no portão principal da escola. Ele pediu que o porteiro abrisse o portão de acesso à quadra e me deixou a vontade para iniciar o processo de observação, colocando-se à disposição caso precisasse de alguma coisa.

O que pude observar, logo de início, foi uma estrutura abandonada, cheia de mato, sem nenhum tipo de zelo. Desde o caminho que fiz até a quadra, mato e lixo por todos os lados. A quadra estava tomada com águas de esgotos, tabelas de basquete quebradas, sem aros e descoberta. Nesse aspecto, percebo que durante todos esses anos o cuidado para com esse tipo de patrimônio não mudou, e isso me convoca a uma reflexão de como os/as estudantes constroem os seus repertórios de aprendizagens, sua relação com o corpo, com o esporte se o espaço que, teoricamente, permite esse exercício há muito tempo deixou de existir. Nessa quadra de esportes, pude ver um envelope de camisinha, o que pôde indicar o acontecimento de práticas sexuais “nos fundos da escola”.

Após isso, entrei na escola e pude observar os murais. Todos estavam vazios de informação, pois ainda não tinha iniciado às aulas; os únicos informativos que tinham abordavam o período de matrícula e início das aulas – que seria no dia 11 de fevereiro, uma semana após a Jornada Pedagógica do Colégio.

Com relação às salas de aula, percebi muitas diferenças. Um estavam totalmente depredadas, com carteiras quebradas, quadros danificados e pisos muito

sujos; outras apresentavam mais estrutura, com televisão, ventilador, quadros conservados e poucas carteiras quebradas. Não existia um padrão com relação às salas, onde as salas do térreo sofriam com o maior índice de sucateamento, e as salas do primeiro e segundo andares eram mais conservadas – lembrando que as séries iniciais (6<sup>o</sup> e 7<sup>a</sup>) ficam no térreo.

Sobre os espaços de lazer, além da quadra, existe uma pracinha no centro da escola, no térreo, com vários bancos dispostos sobre o espaço, além de outro espaço, logo acima, que apresenta mais bancos e duas mesas em formato de tabuleiro de xadrez. Tudo estava muito bagunçado, talvez por causa da reforma.

Outra questão que me chamou muito atenção foi a maneira como os banheiros estavam dispostos. A escola, pelo que observei, tem quatro banheiros, dois masculinos e dois femininos. Dois estão no segundo andar, mas parecem que não são utilizados devido às condições em que se encontravam, além de terem cadeados e correntes em ambos. Os banheiros do térreo, únicos utilizados, apresentaram questões peculiares. Primeiramente, eles ficam um do lado do outro; o banheiro feminino é composto de azulejos branco e rosa, três mictórios, uma pia com espelho. Na porta, tem uma placa dizendo “banheiro feminino”, entretanto, o que me ressaltou os olhos foram às 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, ainda anunciando “*me chama...*”. A placa estava tomada por contatos telefônicos. No “banheiro masculino”, obedecia a mesma composição que o banheiro feminino, com a mudança na cor: mesclava-se o branco com o azul enquanto tecnologias discursivas. Na placa, não havia nenhum contato telefônico sequer, havia 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.

Logo adiante, segui para o refeitório. Não tinha movimento de estudantes, porém havia três pessoas que estavam sentadas à mesa, conversando. Percebi que pararam de conversar e ficaram me observando. Fui até eles/as e cumprimentei. Como estava fotografando os espaços, falei 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 contato, pude conhecer Obá, mulher negra, cisgênera, aparentando uns 30 anos ou menos e trabalha no refeitório há seis anos; Ogun, menino branco, cisgênero, jovem, com idade entre 20 – 25 anos, que também trabalha no refeitório e no turno oposto estuda na instituição; e lansã, mulher negra, cisgênera, aparenta ter uns 55 anos, trabalha há anos no local, mas não disse o tempo. Inclusive, essa última me reconheceu, afirmando que me via na comunidade, citando o nome de meu pai. Eu respondi que sim, mas que não morava por lá há algum tempo. Depois que me apresentei, eles/as ficaram mais tranquilos/as, menos resistentes...

Quando eu disse que tinha estudado lá, Obá questionou: *“Tem muito tempo que saiu, né?”*. *“Sim, uns catorze anos”*, respondi. *“Ahh, bastante tempo!”*, exclamou. Perguntei para eles/as como estavam as coisas, Érica respondeu: *“Ahhh, 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 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! Sem falar que tem uns que são barra pesada, só Jesus (risos)! Ano passado foi até mais calmo e espero que continue assim! Só querem saber de pagode, rai ai, essas meninas dançando é onda (risos)”*. *“Tem muita violência aqui? Na minha época tinha...”*, endossei. *“Aqui eles não são de desrespeitar a gente, não é de ficar quebrando as coisa, nesse ponto eles tem até consciência, mas não querem estudar”*, afirmou Érica. *“Eles são barulhentos, e aqueles menino que usam salto é uma confusão (risos)”*, pontuou lansã. *“Salto alto?”*, perguntei. *“Mas só quando tem apresentação, alguns homossexuais se apresentam aqui, aliás, Fernando até já formou ano passado...”*, ponderou Obá. *“Ele já saiu daqui? É aquele de cabelo rosa, né?”*, questionou lansã. *“É esse mesmo, ele já terminou”*, afirmou Ogun. Depois, ficamos conversando sobre essas diferenças de época, mas nada relacionado às questões de gênero e sexualidade, não queria esgotar a temática naquele momento. Despedi-me deles/as e disse que semana que vem estaria de volta.

Outra questão que saltou os meus olhos foram às mensagens dispostas nas paredes da escola. Em quase todos os lugares era possível observar textos escritos

de batom, lápis ou caneta do tipo: “*bonde das putas*”, “*foda-se*”, “*meu cu*”, “*BDM*”, “*tudo puta*”, “*porra*”... Essas mensagens estavam por toda a parte, principalmente no primeiro e segundo andares. Acredito que não havia intenção de apagar por parte da gestão, pois percebi que estavam ali há bastante tempo.

Nesse momento, já tinha percorrido toda a escola e os lugares que estavam à disposição. Quando estava procurando por Omolu para me despedir, encontrei com Oxum, coordenadora pedagógica do colégio Bertholdo. Mulher negra, cisgênera, mãe, muito articulada, ocupou a direção geral do colégio durante um bom tempo por nomeação política, funcionária concursada e conhece muito bem a instituição. Foi coordenadora no período em que estudei na escola e me reconheceu assim que me viu. Demonstrou muita alegria em me ver, me abraçou e perguntou o que estava fazendo lá.

Assim como fiz com outros, Odé e Omolu, falei um pouco da minha pesquisa e a escolha pelo colégio. “*Como muitas coisas mudaram aqui, Oxum!*”, exclamei. “*Muito, Almerson! Mudou mesmo e para melhor. Digo a você que o ensino não é ruim, mas o interesse dos alunos em aprender piorou demais em relação a sua época. Essas mudanças, principalmente na frente do colégio aconteceram na minha gestão, eu que consegui. Sei que faltam mais espaços lúdicos para a aprendizagem dos alunos, mas você não percebe muito interesse. Sem falar que aqui à noite é muito complicado. A questão das drogas é muito forte no noturno*”, relatou. “E o Proerd?”, indaguei. “*Sim, trabalhamos com esse projeto, mas isso só não dá conta, sabemos que isso também vem da comunidade. É um desafio...*”, afirmou ela. “*Com relação à gravidez precoce, tem muitos casos aqui?*”, perguntei. “*Olha, Almerson, já tiveram mais, hoje tem menos. Hoje também não tem muitos comportamentos de depredações. Por exemplo, aqueles espelhos que estão no banheiro, não sei se você viu, estão desde a minha gestão e nunca quebraram. Algumas coisas melhoraram...*”, justificou. “*E casos de Bullying por homofobia, racismo?*”, questionei. “*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 claro que*

*incomoda as pessoas*”, afirmou. Percebi que em nenhum momento, ela falou sobre identidades de gênero, performatividades, o que parecia não saber sobre essas temáticas uma vez que falava como se sexualidades, identidade sexual e de gênero fossem a mesma coisa. Senti uma resistência quando ela falava sobre identidades trans e suas performatividades. *“Não vejo muito aqui as pessoas brigarem por ser branco, preto, gordo, magro, homossexual, mas esses comportamentos mais ‘exibidos’ incomodam as pessoas*”, reafirmando ela. De início, é importante discutir sobre que processo é esse de “civilização”, que diz qual padrão comportamental é visto como normal e aceito pelas instituições de ensino. Até os dias atuais, a escola está voltada para a “adequação” do aluno em sociedade e as ações pedagógicas não têm contemplado debates sobre gênero 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 bem aponta Louro (1999, p.7), 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”. Não estendemos a conversa, ela estava atarefada, entretanto, mais uma vez, se colocou a total disposição para quaisquer necessidades. Disse que está na escola pela manhã, mas que poderia ligar caso precisasse de alguma coisa.

No dia 11 de fevereiro de 2019 iniciou o ano letivo para os/as alunos/as do Colégio Bertholdo Cirilo dos Reis. Mas antes disso aconteceu a Jornada Pedagógica, realizada na semana anterior, em que pude vivenciar muita desmotivação dos/as professores/as em relação à sua organização e a carência de novas ferramentas para despertar o desejo de aprendizagens dos/as estudantes. Parecia, nessa jornada, que era unânime o discurso de que “os/as alunos/as não querem nada com a hora do Brasil”.

Isso se reflete no discurso da professora da professora Nanã, que ensina matemática. Mulher branca, mãe, aparentando uns 40 anos e que também tinha sido minha professora durante o ensino médio, relata os descontentamentos em relação à falta de recurso, de investimento na escola e a carência de uma organização quanto às ações planejadas para o ano letivo. Disse que não tinha vindo todos os dias para a semana pedagógica porque sabe que é *“sempre a mesma coisa, nada*



*muda!*”, que era muito difícil despertar interesse pela aprendizagem nos/as alunos/as com apenas quadro branco e piloto. Para ela, além do desinteresse do/a próprio/a aluno/a, a escassez de materiais multimídia intensificava a deficiência para o ensino-aprendizagem.

Outra questão trazida por Nanã foi a dificuldade em debater temáticas de gênero e sexualidade entre alguns professores (as), principalmente na atual conjuntura política que o Brasil atravessa: *“parece que isso vai reprimir ainda mais essas discussões. Se antes era difícil, agora será muito mais. Mas espero que o seu trabalho possa trazer feedbacks importantes para a nossa atuação”*.

A angústia de Nanã revela também a ausência de uma formação docente para lidar com as dinâmicas da sociedade. Compreender as transformações do mundo demanda um cuidado com quem media essas relações de aprendizagem e construção dos princípios para um convívio saudável entre os/as alunos/as. A ausência de uma perspectiva socioexistencial pautada nas práticas cotidianas dos/as sujeitos/as estudantes em formação, alijadas pelo pragmatismo tecnicista de conceber a formação, os/as tornam despreparados/as, em sua maioria, para mediar essas relações. Segundo Elizabeth Macedo e colaboradores/as (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”.

Diferente dos corredores quase vazios nas primeiras visitas ao campo, um novo cenário surgiu, revelando aqueles múltiplos corpos espalhados pela escola no início das aulas. O primeiro portão que dava acesso ao corredor para a entrada principal estava repleto de alunos e alunas, conversando em grupo, duplas ou mesmo sozinhos mexendo nos celulares.

Entrei na escola e fui direto ao encontro de Iemanjá, também vice-diretora da instituição. Mulher branca, cisgênera, aparenta ter uns 45 anos, casada com um homem, mãe de um filho de 10 anos, bióloga, também foi minha professora no terceiro ano do ensino médio. Cumprimentei-a e pude perceber que estava muito atarefada com os desafios e problemas do início do ano letivo. *“Como estão as coisas?”*, perguntei. *“Estou aqui preocupada com os horários dos professores. Ainda estamos em falta de docentes, cerca de cinco para completarem o quadro”*,

respondeu. Perguntou-me no que poderia ajudar e disse que estava observando a dinâmica da escola, dessa vez com os/as alunos/as.

Comecei a caminhar pela escola e percebi o quanto os alunos e alunas olhavam para mim e comentavam entre si. Em um dado momento, fui abordado por alguns/as alunos/as perguntando se eu era um professor novo. Prontamente, de maneira natural, dizia que não, mas não entrava nessas questões com eles/as.

O que pude observar foi uma escola com um perfil de estudantes muito diversificado, heterogêneo. Em sua maioria de negros (as), o Bertholdo me surpreendeu quando penso no período em que vivenciei a condição de aluno. Meninas com estéticas mais afrocentradas, maquiadas e com vestimentas que não eram aceitas com certa facilidade naquela época – calças rasgadas, vários *piercings* pelo corpo, cabelos coloridos. Os meninos também se apresentavam com estilos bem peculiares, shorts e bermudas curtas, adereços no corpo, o que revela novas dinâmicas sobre as *performances* de gênero. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2000), falar de diversidade de gêneros nos convoca a versar sobre identidades, sexualidades, diferença, corpos enquanto marcadores identitários, poder, tempo e cultura. Essa relação do sujeito com o mundo se amplia quando ele tem a possibilidade de expressar seus desejos, como também vivenciar as suas masculinidades e feminilidades, pois somos indivíduos de linguagem.

Não distante, também observei alguns estudantes do sexo masculino com traços e comportamentos mais afeminados nas dependências da escola e pareciam estar à vontade, transitando e dialogando com seus pares. A escola apresentou um perfil majoritário de alunos e alunas negras, com idades variando entre 15 e 23 anos, aproximadamente, com uma infinidade de corpos diferentes entre si, alguns fissurando a noção cishetenormativa.

Os alunos e alunas estavam muito dispersos/as nos corredores, situação prototípica de início das aulas: a falta de professores/as obrigava à escola a liberá-los/as às 10h, sem ter os quarto e quinto horários, falta de lanche escolar (a secretaria do estado só começa a liberar a verba em março); desafios com o calendário escolar, resquícios da matrícula, todas essas questões ainda eram o foco da gestão naquele período.

Assim, me dirigi ao refeitório. Nesse percurso tive acesso aos banheiros e me deparei com uma funcionária, mulher branca, cisgênera, aparentando uns 50 anos, sentada em frente a essas dependências como se estivesse fiscalizando o uso ou qualquer tipo de comportamento “indesejável”. Essa sensação me veio pelo comportamento que a mesma tinha com os/as alunos/as, pois a todo o momento ela se levantava se algum/a estudante demorava no banheiro, dava pressa em relação ao uso e ficava bem nervosa quando um grupo de jovens resolvia entrar no banheiro ao mesmo tempo. Inclusive, a depender da quantidade, ela fragmentava em dois subgrupos. A partir disso, uma questão me veio à cabeça: por um lado, professores/as se queixam da carência de técnicos/as administrativos/as que possam fazer a gestão das salas de multimídias e laboratórios; por outro, a escola investe em funcionárias para “fiscalizar” o uso dos banheiros.

Falar sobre diversidade de gênero e sexualidade nas escolas consiste em compreender a forma como se desenvolve as masculinidades e feminilidades, assim como as expectativas que são construídas nessa relação com o contexto sociocultural. Na escola, espaço de aprendizagem e construção do/a sujeito/a, isso atravessa, de maneira real, a forma de conceber as identidades de gênero existentes, e é nessa instância que o corpo aparece como objeto de estudo e curiosidade do social. O corpo, nos espaços educacionais, é sinônimo de perícia e constante punição daquilo que não está na concepção do “civilizado” (FOUCAULT, 1978).

Subi as escadas e cheguei ao refeitório, onde encontrei Obá, lansã e mais uma funcionária que não tinha visto da última vez que estive na instituição, chamada Oduduá, mulher branca, cisgênera, extrovertida, de aproximadamente 55 anos e que trabalha há 15 anos na escola. Percebi que a minha presença no refeitório já não era mais “estrangeira”. Senti que as funcionárias, principalmente Obá e lansã, já estavam mais abertas comigo.

Fiquei conversando com elas sobre o início das aulas: *“está tudo tranquilo! Tem muitos alunos fora da sala de aula, mas até a volta do carnaval será assim mesmo”*, anuncia Obá, demonstrando alegria. *“E hoje, já teve merenda?”*, questionei. *“Que nada! Só em março agora! Todo o ano é assim!”*, falou Oduduá. Perguntei se a mulher que estava sentada de frente para os banheiros era

funcionária e elas disseram que sim. *“Ela trabalha olhando os banheiros?”*, perguntei. *“Sim! Ela fica ali para fiscalizar se tem algum vandalismo e outras ‘coisitas’ mais, porque você sabe que esses jovens não são mole, né (risos)? Eu não me surpreendo com mais nada aqui. Eu mesmo nunca vi tanta lésbica juntas, se beijando por aqui, com tanta naturalidade, fico besta! Mas fico de boa, o importante é cada um se respeitar”*, disparou.

Conversamos bastante sobre o perfil dos/as alunos/as e o tempo passou muito rápido, e naquele instante dois alunos negros se aproximavam da gente. Pareciam ser do candomblé (usavam boina e roupas brancas, fios de conta e contra-egum) e começaram a conversar com elas com brincadeiras de cunho sexual, principalmente, mas sem nenhuma situação desrespeitosa, aparentemente - a minha presença ali não inibiu qualquer tipo de comportamento deles.

O primeiro aluno se chamava Oxumarê, negro, cisgênero, do terceiro ano do Ensino Médio, brincalhão, carismático, aparentando ter uns 18 anos e estava fora da sala de aula. O segundo era primo de Oxumarê, negro, cisgênero, também do terceiro ano, mas não escutei o seu nome, aparentemente mais introvertido que o outro. Oxumarê fazia brincadeiras com Oduduá do tipo *“a senhora não aguenta com a gente, novinho (risos)”*, *“Estou velha, mas tenho é fogo, meu filho!”*, anunciou em um tom de gargalhada. Mesmo com esse teor no brincar, parecia que ele e elas já tinham esse tipo de relação, pois não vi nenhum tipo de atitude que pudesse causar constrangimento. Interessante pensar que na minha época era muito difícil revelar sua orientação religiosa, principalmente quando o/a estudante era do candomblé.

Entender a escola enquanto lugar da experiência nos possibilita compreender esse trânsito maior sobre realidades/trajetórias que fazem parte desses/as alunos/as. Ser do Candomblé, como exemplo de Oxumarê, e ser autorizado/a a cumprir o seu resguardo sem impedimentos nos mostra uma maior abertura dessa escola em legitimar um saber que anuncia esse corpo, esse marcador que não está fora dessa narrativa, pertence a ela. Ao entender que a explicitação da formação se dá na existencialidade do ser, concordamos com Jorge Larrosa (2002) quando este afirma que o saber proveniente da experiência é um saber que não pode ser separado do indivíduo concreto no qual se consubstancia. O saber não está fora de nós, como acontece com o conhecimento produzido pela ciência, mas que tão

somente tem sentido no modo como configura uma forma humana singular de estar no mundo.

E foi assim que Iansã, apontando para o meu punho esquerdo (utilizava uma pulseira de Oxossi e contra-egum no mesmo lugar), tenta, se utilizando do sinal com o dedo, me questionar se eu sou do candomblé: “*sim, sou do candomblé*”, disse. “*Sempre fui para as festas, agora que parei mais, mas eu gosto*”, revelou. “*Ela gosta mesmo!*”, expressou Obá.

Assim, tais incursões relevam um colégio que ainda funciona sob a lógicas das ideologias hegemônicas, principalmente em relação a *performance* dos gêneros, entretanto, as conquistas por liberdade e respeito às diferenças impulsionadas pelos movimentos de contracultura, associado aos ativismos e à tecnologia, potencializa outras dinâmicas de pensar os corpos e suas experiências nesse espaço.

## GÊNERO, SEXUALIDADES E A PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES DE UM OLHAR ETNOGRÁFICO

As investigações feministas nos possibilitaram empreender novos olhares para as histórias de vida das mulheres como também de outros homens, dando importância aos seus protagonismos e suas falas. Segundo Sandra Harding (1998), esse lócus epistemológico e situado vai fundar 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 heterossexualidade e de classe. Há um jogo político de interesses que será revelado pelas investigações feministas quando as mesmas dão voz aos (as) sujeitos (as) que historicamente, pela dinâmica das opressões, foram silenciados (as).

Confesso que o campo é um processo de resignificação incessante. Por mais que tenhamos o “estar aberto” como princípio elementar de uma etnografia, o contexto se reinventa e nos mostra um arcabouço de informações que o nosso senso investigativo não é capaz de mapear, mesmo com toda a base teórica previamente apreendida no processo epistêmico. O campo desestabiliza o suposto problema de pesquisa e nos convoca a repensar os caminhos metodológicos a partir

da experiência dos/as sujeitos/as. 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 ao que vem.

Dessa maneira, o presente trabalho não pretende esgotar as análises epistêmicas sobre as temáticas de gênero, sexualidades e experiência escolar, pois cada realidade constrói contornos a partir das dinâmicas relacionais ali engendradas. A ciência moderna se constituiu com o objetivo de se fazer hegemônica, legitimando um olhar global e transversal 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, nem muito menos estruturado segundo a perspectiva de um sistema global. 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 com 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.

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).

A proposta de se discutir, nesta pesquisa, identidades sexuais, de gênero e experiência escolar no contexto de uma escola de educação básica do subúrbio ferroviário de Salvador precisa ser pensada como um novo exercício pedagógico, porque, como elucida 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 no que tange às identidades de gênero e sexuais. Esse olhar e essa escuta que se fazem presentes nas minhas incursões etnográficas é um ponto de vista (OLIVEIRA, 2000), mais um princípio elementar que consubstancia o meu fazer antropológico.

Nesta encruzilhada teórico-metodológica, as epistemologias feministas nos dão a possibilidade de uma visão de mundo diferente do que tem sido revelado pela ciência moderna. Não é preciso um novo conjunto de métodos para legitimar uma ciência uma vez que qualquer teoria se utiliza dos mesmos instrumentos metodológicos para o fomento dos seus constructos científicos. O que muda, como bem explicita Harding (1998), é o olhar sobre os fenômenos sociais, a sua relação com o contexto e como legitimamos os/as sujeitos/as nessa interação com o mundo. Não existe uma metodologia para cada corpo teórico. O que se faz presente é a maneira como enxergamos as coisas, isto é, uma diferenciação epistemológica.

Dessa forma, lembro que o Colégio Bertholdo Cirilo, no início dos anos 2000, funcionava como extensão dos quintais de nossas casas, fazendo valer as normas hegemônicas, principalmente no que tange à sexualidade. Eu não me lembro de qualquer colega que revelasse a sua orientação sexual que não fosse à heterossexualidade, 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 jeitos.

Segundo Danilo Streck e Telmo Adams (2012), o processo educacional na América Latina tem sido atravessado pelas matrizes condicionantes do colonialismo<sup>7</sup> e, conseqüentemente, da colonialidade, 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 pesquisas em educação 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)”.

Fazendo uma crítica ao modo como a educação é pensada, hoje, Jorge Larrosa (2002) sugere uma reflexão para além de um ponto de vista das relações entre ciência e técnica, ou entre teoria e prática, propondo outra possibilidade, mais existencial e mais estética, que é pensá-la a partir do par *experiência/sentido*.

Para o autor, “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 [...]” (LARROSA, 2002, p. 21). A este respeito, a sua primeira preocupação é dizer que devemos separar a *experiência* da informação, bem como no que concerne ao *saber da experiência* separando-o daquilo que é entendido como saber coisas, “tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado” (LARROSSA, 2002, p. 21).

Acredito que o presente estudo revela uma natureza de pesquisa participante, por ter um pressuposto de imersão no campo, ancorada principalmente nos estudos de Bronislaw Malinowski (1978), que pode ser definida por 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”.

---

<sup>7</sup> 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).



Segundo Carla Felcher, André Ferreira e Vanderlei Folmer (2017), a pesquisa participante se caracteriza por ser uma pesquisa que busca obter resultados socialmente relevantes, que permite uma relação entre o pesquisado e o pesquisador. Pensar na horizontalidade desse instrumento é de grande valia para compreender a relação entre entrevistado/a e entrevistador/a, como também é importante lembrar que a pesquisa participante não se encerra em um único modelo de uso, ela é um instrumento que dialoga com as dinâmicas das ações populares.

Após 14 anos sem contato com o contexto, retorno com o objetivo de compreender/observar as dinâmicas da mesma escola que um dia fui aluno. Retorno com um olhar a partir das lentes de gênero para compreender a percepção de estudantes sobre os próprios corpos, suas sexualidades, suas masculinidades e feminilidades. Buscando o entendimento sobre essas temáticas e sua relação com a experiência escolar, aterrisso no campo de corpo aberto, acreditando que o colégio estadual Bertholdo Cirilo vai apontar novas encruzilhadas para pensarmos gênero e sexualidade de uma outra forma – que eu não sei qual ainda – daquela engendrada em meados dos anos 2000.

Estar neste espaço depois de tanto tempo e ver a forma como estudantes constroem a sua identidade visual e corporal foi uma grata – e grande – surpresa. Meninos e meninas com cabelos totalmente distintos, cabelos afros, Black Power e coloridos, se misturaram a uma estética visual de fios de conta do candomblé, pulseiras de todas as cores, sapatos criativos, chamativos, calças rasgadas, justas e ousadas, a despeito de qualquer religião. Esse conjunto de informações borrava a estrutura disciplinar da escola uma vez que meninos e meninas utilizam os adereços com muita liberdade e demonstravam autoconfiança.

Durante esses meses no campo, percebi que a forma como os/as alunos/as vivenciam as suas sexualidades nesta escola parece apresentar dinâmicas diferentes do que foi antes. Anunciar a sua orientação sexual com mais liberdade, trazendo em suas narrativas que o espaço escolar tem sido o único lugar, talvez, de vivenciar esse desejo, me fez repensar sobre que modelo de escola tem sido construído, ou melhor, será que a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, tem perdido essa queda de braço por causa dos movimentos de fissura das minorias políticas? Se a atual conjuntura política do Brasil anuncia um discurso

heteroterrorista (BENTO, 2011) materializado nos discursos de ódio, preconceito, racismo e violência, o que pude ver, nesse contexto, foram jovens vivenciando a sexualidade dentro de espaços onde a vigilância e a perícia sempre foram a base do processo educacional.

Até a própria noção de masculinidade e feminilidade aparece com outras roupagens dentro da escola. Meninos que beijam, abraçam, “bolem”, agarram outros meninos, que se insinuem, brincam de flertar com outros pares e assumem a sua heterossexualidade, mesmo com a reprovação de alguns outros; meninas que namoram, se abraçam, se beijam com outras meninas nos corredores da instituição, que apoiam as causas das bichas, que defendem a sua liberdade de expressão, estudantes evangélicos que respeitam seus pares macumbeiros, espíritas, católicos, procurando saber como funcionam determinados ritos; estudantes usando branco dentro da instituição, com o consentimento da gestão, obedecendo ao seu resguardo de feitura de um ano de santo; propostas clandestinas de meninos ditos heterossexuais (sim, eles se dizem heterossexuais) para meninos *viados* – e ainda com pedido de segredo; grupo de dança liderado pela comunidade LGBT e que são ovacionados, euforicamente, pela grande maioria do alunado e professores/as quando realizam apresentações na escola, tudo isso mostra que a noção de experiência escolar se contrapõe às definições de desempenho calcados na ciência moderna.

Com isso, não quero dizer que esse campo revela apenas avanços. A violência ainda atravessa demasiados corpos e faz valer a sua zona de abjeção. Nele, alunos homossexuais temem entrar no banheiro quando está cheio de outros colegas, por medo da violência, agressão e até a morte, mesmo com funcionárias em estado de fiscalização desses ambientes; andam em grupos por estratégias de sobrevivência e resistência, tencionam conflitos com os seus pares ao mesmo tempo em que sofrem por possíveis retaliações. Professores/as que violentam o seu jeito de ser, através do exercício da sua autoridade; jovens que sofrem para não serem descobertos pelos seus pais, familiares, denunciando performances de gêneros diferentes na comunidade, na família e na escola.

Parece, até então, que o campo me mostra que o aprendizado é um processo que pode ser pensado a partir da experiência. Assim, tenho tecido as minhas

reflexões, com a angústia de que não estou no caminho certo, mas que essa sensação aponta para a estranheza do campo, condição importante que anuncia às imprevisibilidades das relações e às novas encruzilhadas epistêmicas. Ainda sim, de acordo com os objetivos traçados, a pesquisa proposta permeará os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, observação participante e entrevista.

A observação participante é um instrumento metodológico cunhado principalmente pela pesquisa antropológica e 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 antropologia no século XX ao pensar que o/a antropólogo/a só poderia compreender a dinâmica de outras culturas através do processo de imersão.

Para Malinowski (1978), entender a realidade das culturas significa estar a par das dinâmicas sociais que atravessam os/as sujeitos/as daquele lugar. Ele explicita que as estruturas sociais acontecem no novimento do cotidiano das pessoas, 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)”. Assim, acredita-se 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. Pretendo realizar uma descrição densa do espaço, sujeitos/as, os materiais dispostos na escola (murais, avisos, placas, entre outras), cronograma de ensino, quantidade de alunos/as e composição da equipe pedagógica, pois a observação é um instrumento de coleta 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 todos os 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 coletadas apenas com esses procedimentos metodológicos. Nesse momento, as entrevistas são utilizadas para alargar a coleta 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, existe um grande número de funcionários em diversas áreas que podem nos ajudar com os/as sujeitos/as da pesquisa. Por isso, as entrevistas e até as conversas informais são importantes para construirmos um mapeamento da estrutura, do contexto e das dinâmicas das relações que acontecem nas instituições (SALEM, 1978).

Depois de quatro meses observando o campo e interagindo com as pessoas, pretendo entrevistar alguns/as estudantes que mantive contato durante esse processo e que abriram inquietações nas conversas informais que tivemos nas dependências da escola: Obatalá, jovem negro, 18 anos, homossexual assumido, afeminado, estudante do 2º ano do ensino médio, comunicativo, popular, residente do bairro do Boiadeiro e chegou na escola há dois anos; Oxumarê, jovem negro, 17 anos, heterossexual, candomblecista (três meses de iniciado), estudante do 3º ano do ensino médio, faz aula de teatro, comunicativo, popular, carismático e residente do bairro de Plataforma; Orumilá, jovem branco, 16 anos, residente do bairro de Plataforma, diz ser homossexual, afeminado, praticante do candomblé, cursa o segundo ano do ensino médio, mora com a mãe, o padrasto (que ele chama de pai) e mais dois irmãos; Exú, jovem negro, 16 anos, residente no bairro de Plataforma, bissexual, católico praticante, cursa o terceiro ano do ensino médio e mora com a mãe; Opará, residente do bairro Boiadeiro, 17 anos, branca, filha única, cursa o terceiro ano do ensino médio, lésbica assumida e mora com os pais; Sabá, tem 17 anos, cursa o 9ª ano do fundamental, branca, diz residente do bairro de Plataforma e mora com o seu pai. Acredita que está em processo de transição da sua identidade de gênero, mas ainda não revelou preocupação com a mudança de nome; gosta de

ser chamada de Sabá apesar de exercer toda uma performatividade de gênero masculina; e Xoroquê, 17 anos, residente do bairro de Plataforma, negro, homossexual, cursa o 3º ano do ensino médio e é líder do grupo de dança da escola.

Esta dissertação pode ajudar no processo de construção de saberes e na relação que os/as sujeitos/as podem estabelecer diante de um olhar mais sensível e epistemológico sobre as temáticas de gênero e sexualidades nos contextos educacionais. Isso pode ser construído nos espaços cotidianos, fortalecendo um novo olhar sobre o fazer ciência e suas diversas formas de estudar o objeto em questão. Elísio Macamo (2016, p.1), 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 identidades de gênero e sexualidades na ótica da experiência, no processo formativo de estudantes, pode ser mais um caminho para pensar o fenômeno no seu aspecto mais subjetivo, contribuindo para a produção de um novo saber social e científico.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Fernando Cardoso Rezende. **Xirê: o ritual como performance entre a cultura e o corpo**. Universidade Federal de Uberlândia (*Trabalho de Conclusão de Curso*), 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20756/1/Xir%C3%AARitualPerformance.pdf>>. Acessado em 01 de agosto de 2019.
- ANZALDÚA, Gloria. **Falando em Línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo**. Rev. Estudos Feministas, v.8, n.1. Florianópolis, Brasil, 2000. Disponível em: . Acessado em 29 de março de 2019.
- 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**. 5ª ed. Salvador: CONDER/INFORMS, 2016. Disponível em: <<https://www.informs.conder.ba.gov.br/2016/10/24/painel-de-informacoes/>>. Acessado em 20 de agosto de 2019.
- BENTO, B. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Estudos feministas, Florianópolis. Universidade do Rio Grande do Norte, maio-agosto 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16> > Acessado em 27 de agosto de 2019.
- BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. IN: BICUDO, M. A. V. (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 sociologia e política: Universidade Federal de Santa Catarina. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: < <file:///C:/Users/Login/Downloads/18027-56348-1-PB.pdf> > Acessado em 26 de agosto de 2019.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 11ª ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. 2 ed. / Roberto Cardoso de Oliveira. Brasília: Paralelo 15; São Paulo Editora UNIFESP, 2000.

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.

HARAWAY, Dona. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial.** *Cadernos Pagu* (5) 1995: pp. 07 – 41. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773/1828>>. Acessado em 18 de setembro de 2019.

HARDING, Sandra. “Existe um método feminista? In: Eli Bartra (org.), **Debates em torno a uma “metodologia feminista”**”, México, D.F.: UNAM, 1998, pp.:09-34.

LARROSA, J. Notas sobre o a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v., n. 19, p. 20-28, jan-abr. 2002.

MALINOWSKI, B. K. **Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia**/Bronislaw Malinowski; prefácio de Sir James George Frazer; traduções de Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça; revisão de Eunice Ribeiro Durham. – 2 ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS, J. B. **Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar.** *Semina: Ci. 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.

PIMENTEL, Gladys Santos. **Coração suburbano: O pulsar da cidade que a cidade não conhece.** Trabalho de Conclusão de Curso defendido na Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia/Facom, 1999. Disponível em: <[https://www.facom.ufba.br/pex/1999\\_2/gladys.pdf](https://www.facom.ufba.br/pex/1999_2/gladys.pdf)>. Acessado em 23 de agosto de 2019.

SALEM, Tania. “Entrevistando famílias: notas sobre o trabalho de campo”, em E. Nunes (org.), op. Cit., pp.:47-64, 1978.

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.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000, 133 p.

STRECK, D. R; ADAMS, T. **Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade.** Educação e Pesquisa, São Paulo, ahead of print, jan., 2012. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28337/30195> > Acessado em 25 de agosto de 2019.