

Virgínia de Santana Cordolino Nunes

**ANTROPOLOGIA, DIVERSIDADE SEXUAL E EDUCAÇÃO:
UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA NO ENSINO PÚBLICO
DA BAHIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de mestre em Antropologia Social

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Miriam Pillar Grossi (PPGAS/UFSC)

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Mareli Eliane Graupe (PPGE/UNIPLAC)

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

NUNES, Virgínia de Santana Cordolino

Antropologia, Diversidade Sexual e Educação: : uma
experiência etnográfica no ensino público da Bahia /
Virgínia de Santana Cordolino NUNES ; orientadora, Miriam
Pillar Grossi ; coorientadora, Mareli Eliane Graupe. -
Florianópolis, SC, 2016.

214 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Antropologia Social.

Inclui referências

1. Antropologia Social. 2. Política educacional. 3.
Diversidade sexual. 4. Educação. 5. Antropologia. I.
Grossi, Miriam Pillar. II. Graupe, Mareli Eliane. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Antropologia Social. IV. Título.

Virgínia de Santana Cordolino Nunes

**ANTROPOLOGIA, DIVERSIDADE SEXUAL E EDUCAÇÃO:
UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA NO ENSINO PÚBLICO
DA BAHIA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 31 de março de 2016.

Prof.^a Dr.^a Edviges Marta Ioris
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Miriam Pillar Grossi
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAS/UFSC)

Prof.^a Dr.^a Mareli Eliane Graupe
Orientadora
Universidade do Planalto Catarinense (PPGE/UNIPLAC)

Prof.^a Dr.^a Daniela Auad
Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF)

Prof.^a Dr.^a Antonella Imperatriz Tassinari
Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAS/UFSC)

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina (PGSP/UFSC)

Prof. Dr. Pedro Rosas Magrini
Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAS/UFSC)
Membro suplente

“O beijo que você me deu /Eu guardo até hoje o calor/ Escreva uma carta meu amor/ E mande outro beijo por favor” (Roberto Carlos, *Escreva uma carta meu amor*)

Dedico este trabalho ao meu pai, José Carlos Nunes, (in memoriam), *ser de luz* que nunca duvidou que eu seria “uma linda antropóloga”. Ao senhor, que me ofereceu um anel de formatura do arco-íris.
Aquele abraço!

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação finaliza mais uma etapa do meu processo formativo – cheio de desafios, possibilidades e saudades. Conheci a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2010, quando ainda estava na graduação. Através desta experiência de intercâmbio estudantil fui aluna das professoras Miriam Grossi, Edviges Ioris, Sônia Maluf e Vânia Zikán Cardoso - foi maravilha ouvir seus discursos, defesas e perspectivas, que me envolveram na “magia” antropológica que emana naquele espaço acadêmico. Retornei à Bahia na certeza do caminho que eu iria seguir: “Eu seria antropóloga!”

Gostaria assim de agradecer às pessoas que me incentivaram (até o último dia de inscrição) a “tentar” o mestrado no PPGAS/UFSC: Prof. Felipe Fernandes (UFBA), Prof. Marco Martins (NUGSEX/UNEB), Profa. Valéria Noronha (UFBA), Profa. Zuleide Paiva (UNEB), Profa. Ângela Figueiredo (UFRB) e Profa. Daniela Auad (UFJF).

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da UFSC pela riquíssima orientação da prof^a. Miriam Pillar Grossi, que me mostrou a responsabilidade que é ser bolsista e atuar em um programa acadêmico (além dos bolos de aniversário, das aulas encantadoras a *la perspectiva pós-construtivista*, os sermões e o afeto): “*o momento é o agora*”, ela me disse, e eu fui.

A coorientação da professora Mareli Graupe que, com sua doçura e olhar atento de uma especialista em Educação, ensinou-me a crer no que achamos impossível de realizar. Sua paciência e generosidade foram essenciais para que eu pudesse finalizar esta etapa. Agradeço assim ao Grupo de pesquisa que a professora coordenada: o “Gênero, Educação e Cidadania na América Latina”/GECAL, por toda a estrutura e “aconchego” para que eu pudesse escrever esta dissertação.

As orientações na Bahia e amizade fortalecida da Prof^a Caterina Alessandra Rea (UNILAB) e Prof^o. Felipe Fernandes (UFBA).

Agradeço às professoras Daniela Auad (UFJF), Antonella Tassinari (UFSC) e aos professores Amurabi Oliveira (UFSC) e Pedro Magrini (UFSC), por terem aceito o convite para esta defesa: Gratidão! As professoras que estiveram na qualificação e mostraram possíveis caminhos a serem seguidos: Prof^a. Tânia Welter e a professora Alicia Norma Gonzalez de Castells (UFSC).

A Prefeitura de Lauro de Freitas, em especial, a Secretaria Municipal de Educação¹.

Aos meus amigos/as-irmã/os: Joana Darc Vaz, Vinicius Kauê Ferreira, Marina Laet Panella Motta, Arianna Sala, Caroline Garlet de Oliveira, Gabriela Solange Sagaz, Dijná Torres, João Simões Pires Neto, Mauricio Gomes, Diógenes Cariaga, Drielle D’Cruz, Vanuza Rocha, Diogo França, Ana Maria Mujica , Franco Delatorre e toda turma da Bahia.

Ao Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividades (NIGS), por seus 25 anos de contribuições, assim como pela acolhida e trocas inesquecíveis com os/as colegas que já passaram e alguns que continuam por lá: Anahi Guedes de Mello, Arthur Costa Novo, Jefferson Virgílio, Anelise Froes da Silva, Rosa Maria Blanca Cedillo, Dina Susana Mazariegos García, Simone Ávila, Bruna Kloppel, Everson Fernades, Fernanda Cardozo, Geni Daniela Núñez Longhini, Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa, Raruilquer Santos Oliveira, Kess M., Marisa Naspolini.

Ao Instituto de Estudos de Gênero (IEG/UFSC), na pessoa ilustre de Carmem Vera Ramos, por tantos ensinamentos e trocas importantes para a minha formação. Ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/UFSC), através dos funcionários José Carlos Mendonça e Ana Corina F. Silva. Ao departamento de Antropologia da UFSC, através do funcionário

A Liga Brasileira de Lésbicas (LBL), com as “compas”: Amélia Maraux , Rosy Silva, Erica Capinan, Altamira Simões, Jacqueline Lemos. Minhas irmãs Eide Paiva (LBL/BA) e Mariana Rodrigues (LBL/TO): amo demais da conta!!!

A *Família*: Cordolino e Nunes, com minha linda mãe Lucivalda Nunes, pai José Carlos Nunes (*in memorian*) e meus irmãos/ãs por ordem (risos): Alexandre Magno, Rita de Cássia, Márcia, José Carlos, Ismael, Silvânia, Vanessa, Leonardo, João Lucas e Juninho. Meus sobrinhos/s: Rayane, Ícaro, Miguel e Bellinha. Pedrinho (afilhado), Tia Carmem e Tio João e vó Laurentina (*in memorian*). A Jucy Guimarães e Júlia Laura: *amor de alma*.

¹Por questões éticas não irei escrever o nome de todas as pessoas que contribuíram para essa escrita no contexto do campo, seja na Escola Municipal de Ensino Fundamental, seja na Divisão de Ações Afirmativas, mas meu muito obrigada por todas as trocas, construções e contribuições.

A Deus, ao meu pai Xangô e guias espirituais por sempre estarem por perto na sustentação diária. Ao Lar Umbandista Mensageiros da Esperança (LUME), de Salvador (BA), pelo cuidado e proteção. Ao Centro Espírita Caminho de Luz Bezerra de Menezes, em Lages (SC), por tamanho ensinamento, a cada dia de estudo e trabalhos mediúnicos voluntários, as trocas estabelecidas e amizades para a vida toda: sei que tenho uma família lageana de muita luz!

Gostaria de agradecer ao Conselho Nacional (CNPQ) pelos 24 meses de bolsa de mestrado, a FAPESC, através do projeto “Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina”(NIGS/UFSC) , ao CNPq/ CAPES – PNPd, por meio do projeto “Feminismo, Ciências e Educação: Relações de poder” (NIGS/UFSC), e ao Projeto “Avaliação do Prêmio Construindo Igualdade de Gênero”(NIGS/SPM): a todas essas agências pelo recursos recebidos para o desenvolvimento de minha pesquisa e formação na área de Gênero e Educação.

Por fim, não menos especial: A turma do PPGAS 2014.2: Saudade grande! Danielli Katherine Pascoal da Silva, Beatriz Pereira de Oliveira, Elis do Nascimento Silva, Lady Fátima P. Flores, João Rodrigo Vedovato Martins, Igor Thiago Silva de Souza, Luisa Helena F. Peixoto, João Paulo Roberti Júnior, Roberta Porto Marques, Nafla Silveira de Andrade Sarkar, Caroline Garlett de Oliveira, Géssia Cristina dos Santos, Kamilla Schneider Guimarães, Lorena de Andrade Trindade, Marcelo Giacomazzi Camargo, Jefferson Virgílio, Camila Maurício Zedron, Camila Ferreira Marinelli, Lianor Maria Mattos e Silva Basso, Fátima Satsuki de Araujo Iino, Julia Basso Driessen.



RESUMO

A dissertação consiste na análise da implementação da temática de diversidade sexual em políticas públicas de educação materializadas no formato de planos, documentos, programas e ações, na cidade de Lauro de Freitas (BA). A etnografia, realizada na rede municipal de ensino de um município pioneiro em políticas de gênero e raça durante o ano de 2015, teve como contexto de pesquisa a Secretaria Municipal de Educação, uma escola pública de Ensino Fundamental e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação local. Com duração de sete meses, o presente método foi embasado na observação participante e entrevistas, assim como em análises de vídeos, redes sociais e documentos norteadores da educação municipal. Por meio dos dados coletados, observamos a ausência de políticas públicas de educação voltadas para as múltiplas formas de expressão de identidades e práticas da orientação sexual e expressões das identidades de gênero, aqui compreendidas como “diversidade sexual”. O que ocorre no município é a produção de políticas educacionais mais amplas, caracterizadas com “políticas para a diversidade”, onde, por um lado, ganha-se no apoio nas discussões políticas locais mas, por outro, perde-se em especificidade e precisão na construção dos direitos e agendas políticas próprias das demandas da população de Lésbicas, Bissexuais, Gays, Transexuais e Transgênero. A inserção na escola de temas que versem sobre diversidade sexual é, portanto, compreendida, apropriada e implementada por intermédio de professores e professoras. Conclui-se que só é possível a promoção de Direitos Humanos e o reconhecimento da diferença, em uma perspectiva de igualdade, com políticas públicas imbricadas em ações coletivas de sujeitos engajados articulados com o Estado. Desta forma a escola, como um espaço (re)produtor de preconceitos, discriminações e violências sexista, misógina e homofóbica poderá ser também um local de resistência, transformação e produção das múltiplas sexualidades.

Palavras-chave: Política educacional. Diversidade Sexual. Educação. Antropologia.

ABSTRACT

This dissertation analyses how the matter of sexual diversity was implemented in governmental education policies and materialized as documents, programs and actions in the city of Lauro de Freitas (BA). The ethnography, which took place in the education system of a city known to be pioneer in gender and race politics in 2015, had as its field the Municipal Secretary of Education, a public elementary school and the local professor's labor union. For seven months, the method above was grounded in participant observation and interviews, as well as in the analysis of videos, social networks and documents that guide the municipal education. The collected data allowed me to observe the lack of public policies for education which address multiple expressions of gender and sexuality identities, here understood as "sexual diversity". What is happening in that city is the production of wider educational policies, the so called "diversity policies". However, if, on the one hand, there are gains such as a better support in local political discussions, on the other, there are losses in the construction of specific policies that include the needs of lesbians, gays, bisexuals, transsexuals and transgenders rights agenda. The insertion of the sexual diversity matter in schools is, thereby, understood, embraced and implemented with professor's intermediation. In conclusion, the Human Rights promotion and difference's acknowledgment is only possible in a perspective of equality, through public policies imbricated in collective actions of subjects that are articulated with the government. In this way, the school, as an institution that (re)produces prejudices, discriminations and sexist, misogynist and homophobic violence, can as well be a place of resistance, transformation and production of multiple sexualities.

Keywords: Educational policy. Sexual diversity. Education. Anthropology.

LISTA DE FIGURAS

Figura I - Mapa de localização do município de Lauro de Freitas (BA)	65
Figura II - Mapa dos bairros da cidade de Lauro de Freitas (BA)	66
Figura III - Ato público 8 de março (ASPROLF)	70
Figura IV - Secretaria Municipal de Educação.	71
Figura V - Foto da entrada da escola Municipal	76
Figura VI - Secretaria da escola	77
Figura VII - Jornada Pedagógica. Cena 7: Gênero e	126
Figura VIII - Oficina Múltiplos Saberes - Escola Municipal	140
Figura IX - Exposição do Projeto Criando Vídeos na escola	143
Figura X - Dia Internacional da Mulher na escola.	149
Figura XI - Performance do solo musical na escola	151
Figura XII - Lanche das meninas na atividade de 8 de março	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LGBT	Lésbica, Gay, Bissexuais, Travesti e Transexuais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
BSB	Programa Brasil sem Homofobia
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas
MEC	Ministério da Educação
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
NIGS	Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I - ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	26
1.1 POR UMA ESCRITA ENGAJADA	26
1.2 ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: REVISÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL	32
1.3 DESLOCANDO OLHARES: PRODUÇÕES SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO	35
CAPÍTULO II – OS CAMINHOS DA ETNOGRAFIA.....	42
2.1 TRILHANDO A ETNOGRAFIA.....	43
2.2.1 <i>Participação em eventos acadêmicos</i>	44
2.2.2 <i>Realização de entrevistas e diálogos em campo:</i>	53
2.2.3 <i>A Observação participante</i>	56
2.2.4 <i>Análise documental: Documentos norteadores, redes sociais e vídeos</i>	59
CAPÍTULO III -A AVENTURA ANTROPOLÓGICA: UM OLHAR SOBRE A REDE PÚBLICA DE ENSINO	63
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA	63
3.1.1 <i>Bairro da Itinga</i>	67
3.2 BREVE PERFIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAURO DE FREITAS:	68
3.2.1 “MOVIMENTO PAREDISTA” – SINDICATO DOS PROFESSORES/AS	69
3.2.2 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED).....	71
3.2.3 ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	75
3.2.3.1 <i>Característica da escola:</i>	77
3.2.3.2 <i>Estrutura física da escola</i>	79
3.2.3.3 <i>Perfil dos/as estudantes</i>	80
3.2.3.4 <i>A Primeira ida à Escola Municipal: Como agir?</i>	82
3.2.3.5 <i>Ser antropóloga na escola: observando e sendo observada</i>	83
3.2.3.6 <i>O cotidiano escolar: brincadeiras, jocosidades e olhares reproadores</i>	86
CAPÍTULO IV: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE	93
4.1 CONCEITUALIZANDO DIVERSIDADE NA ANTROPOLOGIA	93
4.2 “O OUTRO” NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	98
4.3. UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL.....	100
4.4 UM BREVE PANORÂMA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO..	102

4.5. A INVISIBILIDADE DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO EM POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PÓS-LULA	111
CAPÍTULO V: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL NO MUNICÍPIO DE LAURO FREITAS (BA)	117
5.1 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:	118
5.1.1. <i>PME e a inclusão das diversidades sexual e de gênero:</i>	119
5.2 JORNADA PEDAGÓGICA MUNICIPAL DE LAURO DE FREITAS:	124
5.3 JORNADA PEDAGÓGICA INTERNA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PESQUISADA:	127
5.4 DOCUMENTOS NORTEADORES DA ESCOLA: PROJETO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA 2014, REGIMENTO ESCOLAR E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA:.....	130
5.5 PROJETO PEDAGÓGICO DO ANO DE 2015 - “RESPEITAR E CONVIVER COM A DIVERSIDADE: CONSTRUINDO A IGUALDADE DE GÊNERO, ETNIA E SEXUALIDADE”	131
CAPÍTULO VI - DIALOGANDO SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL NA PRÁTICA ESCOLAR.....	138
6.1 ATIVIDADES TEMÁTICAS E CONTEÚDOS PROPOSITIVOS.....	139
6.1.2 OFICINA MÚLTIPLOS SABERES	139
6.1.3 PROJETO CRIANDO VÍDEO: ETNIA, IDENTIDADE, GÊNERO, DIVERSIDADE E SEXUALIDADE	142
6.1.4 DIA INTERNACIONAL DA MULHER: DATA COMEMORATIVA NA ESCOLA	147
6.1.5 FORMAÇÃO CONTINUADA: RODA DE CONVERSA COM OS PROFESSORES/AS SOBRE SEXUALIDADE E DIVERSIDADE	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS.....	170
ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA	186
ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	190
ANEXO III – IMAGEM DO CD “MULHERES EM VERSO E PROSA”	192
ANEXO IV – ANÁLISE DE VÍDEOS	193

INTRODUÇÃO

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (Paulo Freire)

Apresentarei nesta introdução os caminhos que me levaram a pesquisar a temática da *diversidade sexual* na rede pública de ensino em uma cidade da Bahia. A descrição será realizada pela estratégia narrativa de biografia, compreendendo-a como “metodologicamente criativa”².

De acordo com a prof.^a Ângela Figueiredo, essa estratégia “é uma possibilidade da autora se colocar como protagonista, de estabelecer uma releitura de sua trajetória empírica, interpretando e dialogando com o que tem sido proposto do ponto de vista teórico” (FIGUEIREDO, 2015, p. 163).³

A etnografia que originou esta pesquisa foi realizada em Lauro de Freitas (BA), local onde cresci e pude vivenciar seu pioneirismo na implementação de políticas públicas que transversalizassem gênero e diversidades.⁴

A questão, portanto, que se colocava era como esse município, pioneiro em políticas para a diversidade, fomentava a discussão sobre diversidade sexual na Educação. Era precioso pegar o caderno e ir a campo para compreender, por meio da prática etnográfica, a

² [...] O método de história de vida, assim como as biografias, objetiva apreender as articulações entre a história individual e a história coletiva, uma ponte entre a trajetória individual e social. A biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo autor, ou seja, as auto-biografias ou auto-relatos, instaura sempre um campo no qual estão presentes a possibilidade de releitura e reinterpretação dos fatos (FIGUEIREDO, 2015 p. 163)

³ Utilizando a estratégia da guerrilha de linguagem feminista ensinada pela Revista Estudos Feministas (REF/IEG), o presente texto buscará apresentar o nome e sobrenome da autora ou autor quando for a primeira citação, já que o sobrenome comumente é marcado pela linguagem do gênero masculino. Outra estratégia será tentar buscar termos com “gênero neutro” ou usar “/”, como “autor/a”, por exemplo.

⁴ Ver capítulo III – Contexto da pesquisa.

implementação da temática da diversidade sexual na rede pública municipal de ensino no contexto de Lauro de Freitas (BA).

Confesso que a escolha do tema de pesquisa no mestrado em Antropologia Social foi reflexo da *minha trajetória pessoal e acadêmica*⁵. Como discorre Miriam Grossi,

(...) não foi o acaso que levou cada um de nós a seguir uma trilha diferente, pois na verdade cada caminho reflete a forma individual e subjetiva do encontro de si mesmo a partir do encontro com o outro”. (GROSSI, 1992, p. 16).

Esse querer é reflexo do próprio fazer antropológico, que possibilita “uma dimensão nova de investigação científica, de consequências radicais – o questionamento e exame sistemático de seu próprio ambiente”, como nos esclarece Gilberto Velho (1978, p. 4).

O desejo da pesquisa surgiu na atuação em um projeto no Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividade (NIGS/UFSC) que envolvia a análise de um prêmio nacional, do Governo Federal, para redações e artigos que escrevessem sobre relações de gênero, premiando também *projetos pedagógicos de escolas* que incluíssem a perspectiva de gênero nas práticas pedagógicas.

Refletindo sobre a ação das escolas frente à inclusão da *perspectiva de gênero*⁶ nos projetos pedagógicos, problematizei quais possíveis estratégias e negociações que escolas públicas estariam utilizando para promover um rompimento com padrões tradicionais de ensino ao incluírem a temática de gênero no cotidiano escolar. A minha hipótese era que essa ação fosse um reflexo de uma política educacional mais ampla que impactava na escola.

A “inquietação antropológica” trouxe lembranças da minha vivência escolar, sentida, muitas vezes, pelos apelidos dolorosos que eu

⁵ Por ser lésbica, militante da Liga Brasileira de Lésbicas há 8 anos e acadêmica do campo dos Estudos Culturais e Feminista.

⁶ Sobre perspectiva de gênero nas políticas públicas ver: BANDEIRA, Lourdes Maria; MELO, Hildete Pereira. A estratégia da transversalidade de gênero: Uma década de experiência da Secretária de Políticas para as Mulheres da Presidência da República do Brasil (2003/2013). In: MINELLA, Luzinete Simões, ASSIS, Gláucia de Oliveira, FUNCK, Susana Bornéo (org) Políticas e Fronteiras: desafios feministas2, Ed.Copiart, Tubarão (SC), 2014.

ouvia – repetidas e ofensivas vezes – dos meus colegas de escola por não ter uma performance feminina “adequada” para os padrões estéticos e normativos daquela realidade. Sobre “memória escolar”, nos situa Ana Paula Vencato,

(...) Todos(as) nós temos histórias para contar acerca dos anos em passamos em sala de aula (...). De fato, passamos muito tempo na escola. (...) Em geral, as memórias que temos da escola contemplam tanto aspectos positivos quanto negativos desta experiência: ao mesmo tempo, essa instituição nos traz memórias da construção de amizades, de descobertas e aprendizagens, assim como de alegrias e, por outro lado, de violências, exclusões, autoritarismo e desapontamento. (VENCATO, 2014, p. 20)

Eu não era um sujeito legítimo, no olhar das normas que regulam a cultura local. *Gorda*, com “*jeito de sapatão*”, “*mulher-macho*” - como falavam e riscavam nos corredores do colégio - vivenciei preconceitos muitas vezes naturalizados em nossa sociedade. Entendo quando Fernando Pocahy e Henrique Nardi (2007) descrevem essas violências:

Um ato de homofobia fere. Mas seus efeitos vão além da dor. Eles determinam lugares e posições para uma vida, reafirmando, no campo da norma, o lugar dos sujeitos na posição de impensáveis, na ordem do precário e do desprezível. Trata-se, sobretudo, em um ato de homofobia, de desumanização do outro, através de palavras, gestos e condutas. (2007, p. 49)

Aliada à minha experiência escolar e às diversas pesquisas que comprovavam que a escola é um espaço que reproduz a lógica heteronormativa⁷, **lancei o olhar sobre escolas que “fugiam da norma”**

⁷ Foram encontradas quase dez anos de pesquisas (UNESCO, 2004 a INEP, 2013) e em todas o resultado é que a escola é um espaço homofóbico, transfóbico, lesbofóbico, sexista, racista, discriminatório e preconceituoso. Vide Capítulo IV desta dissertação.

e fomentavam estratégias de inclusão de gênero e diversidade sexual em suas práticas escolares cotidianas.

Escolas que *fissuram* o contexto não-inclusivo e normativo tão presente no currículo tradicional seriam escolas “excêntricas”, como esclarece Guacira Lopes Louro (2010, p.44): “afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico”.

Procurei, então, na literatura, uma formação para compreender a “excentricidade” que era a implementação da temática da diversidade sexual na escola. Trilhei, assim, o campo da interdisciplinaridade, conectando a Antropologia aos campos da Educação e Estudos de Gênero, perspectiva apresentada no **Capítulo I: “Antropologia e Educação – Desafios e possibilidades”**.

Neste capítulo busquei realizar uma escrita engajada, problematizando o *feminismo* no fazer antropológico ao trazer alguns conceitos e perspectivas teóricas dos Estudos de Gênero, assim como sua contribuição na Educação, à luz de importantes teóricas⁸.

E fui para Lauro de Freitas buscar respostas quanto às estratégias de inclusão da temática da diversidade sexual na Educação, mais especificamente na rede municipal de ensino. Com a bagagem antropológica, realizei a pesquisa em uma escola de Ensino Fundamental localizada na periferia de um bairro populoso daquela cidade.

Durante a realização da pesquisa, percebi que, para além da escola, era preciso trilhar o caminho das políticas públicas educacionais que tinham como princípio a inclusão das diversidades sexual e de gênero, percorrendo também a Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas.

Na expectativa de avançar na tarefa investigativa, a etnografia teve durabilidade de sete meses de trabalho de campo na cidade - entre fevereiro a setembro de 2015 - e foi tecida a partir de quatro etapas de recolhimento de dados para a construção do *corpus* de análise: Participação em eventos acadêmicos; Realização de entrevistas e diálogos em campo; Observação participante e Análise documental. Essa construção metodológica será apresentada no **Capítulo II: “Os caminhos da Etnografia”**.

A etnografia é um método antropológico que tem por objetivo identificar e compreender a totalidade do sistema por meio da

⁸ Miriam Grossi (2004, 1998, 1993), Claudia Fonseca (1999), Margaret Rago (2013, 1998), Ângela Figueiredo (2008,2015), Guacira Lopes Louro (1997a, 1997b,1998, 2001, 2004, 2010), dentre outras que serão apresentadas no capítulo.

observação atenta e treinada, mapeando as formas com as quais as pessoas percebem e pensam o mundo, tendo como ponto central a interação entre sujeitos da pesquisa e sujeitos pesquisadores (FONSECA, 1999).

Nesse percurso, tive diálogos etnográficos com funcionárias/os, professoras/es, coordenadoras, direção escolar, mães e pais de alunas/os, o que aliei com a observação atenta do cotidiano da escola e, em especial, dos documentos norteadores que a estruturam, assim como das atividades pedagógicas que envolvessem diversidade sexual e gênero.

Esses passos serão descritos no **Capítulo III: “A aventura antropológica: um olhar sobre a rede pública de ensino”**.

Do lado de fora, a Secretaria Municipal de Educação tornou-se um importante *locus de análise* para a compreensão da construção e implementação de ações pedagógicas com ênfase na diversidade sexual. Nesse espaço, teci diálogos com um setor específico voltado à transversalidade de gênero, raça, etnia, sexualidade e meio ambiente, denominado de “Divisão de Ações Afirmativas”.

Constituições de setores como a “Divisão de Ações Afirmativas” são fruto da atuação dos movimentos sociais pelos direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) e movimentos feministas, aliados a importantes pesquisas universitárias e de órgãos internacionais que marcaram fortemente os rumos da implementação dos Direitos Humanos na Educação.

Esse aspecto da implementação das políticas públicas educacionais para a diversidade sexual e de gênero na Educação brasileira, na perspectiva dos avanços e retrocessos, será trabalhado no **Capítulo IV: “Políticas Públicas Educacionais para a diversidade”**.

Saindo do global para local, o **Capítulo V: “Políticas educacionais para a diversidade sexual no município de Lauro Freitas (BA)”** analisará políticas públicas educacionais de Lauro de Freitas (BA).

Descreverei algumas políticas educacionais que incluíram a temática da diversidade sexual, como o Plano Municipal de Educação, e apresentarei os documentos norteadores da escola pesquisada, incluindo o Projeto Pedagógico de 2015 da escola. Discutirei também a política educacional “Jornada Pedagógica Municipal”, que pactuou que todas as escolas municipais deveriam incluir em seus Projetos Políticos Pedagógico a temática da “diversidade” no ano de 2015.

O objetivo era que as escolas trabalhassem, de forma interdisciplinar, os conteúdos de gênero, sexualidade, raça/etnia, inclusão e meio ambiente durante todo o ano letivo, o que direcionou o Projeto Pedagógico da escola no ano de 2015. Desenvolveram um projeto denominado “Respeitar e conviver com a diversidade: Construindo a igualdade de gênero, etnia e sexualidade”, executado com diversas ações que serão apresentadas no último capítulo (VI).

O Capítulo VI: “Dialogando sobre a diversidade sexual na prática escolar” descreve a inserção de políticas educacionais para a diversidade sexual no contexto escolar, tomando como base a etnografia na Escola Municipal de Ensino Fundamental. As linhas traçadas refletem as práticas docentes e iniciativas da gestão escolar para implementar temas que não estão no cotidiano do currículo escolar.

A atenção especial foi dada às ações previstas e executadas do Projeto Pedagógico de 2015, denominadas “*Atividades temáticas e conteúdos propositivos*”. Essas atividades possuem um caráter interdisciplinar, que envolve a maioria do corpo escolar - alunos/as, professores/as, coordenação e demais funcionários -, assim como a comunidade que constitui a escola, com parceiros/as, pais e mães de alunos/as.

Assumi como ética do fazer científico a expectativa de realizar uma “antropologia comprometida”, como nos ensina Roberto Cardoso de Oliveira ao defender uma antropologia cujo objetivo seja “não apenas com a busca de conhecimento sobre seu objeto de pesquisa, mas sobretudo com a vida dos sujeitos submetidos à observação” (2006, p. 226).

Realizando a tarefa ética de mediação, como o autor sinaliza, atuei no âmbito do agir comunicativo, em diálogo constante com o nosso fazer etnográfico e os dados que o campo nos apresenta, numa constante disposição participativa da vida local.

CAPÍTULO I - ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Como migram autores e textos da Antropologia para outras áreas. O que se lê? Como se lê? Quando se lê? (DAUSTER, 2004, p.200)

Neste capítulo apresento os trajetos trilhados para a tessitura desta dissertação. Navegamos pelo caminho da interdisciplinaridade, conectando a Antropologia aos campos da Educação e Estudos de Gênero.

Em **“Por uma escrita engajada”** apresento o que compreendo como um primeiro passo na relação deste texto com os Estudos Feministas. Discorri sobre o engajamento do fazer antropológico nos Estudos de Gênero, abordando a própria constituição deste campo e alguns conceitos que permeiam os Estudos de Gênero.

A trilha segue para **Antropologia e Educação: uma revisão histórica e conceitual**, em que discorro sobre este encontro sob o olhar da Antropologia e reflito sobre os desafios que emergem da simbiose entre estes dois campos, mapeando e analisando produções em espaços importantes de fomento e armazenamento de produções acadêmica.

No tópico **Deslocando olhares: produções sobre gênero e diversidade sexual na educação**, discorro sobre produções teóricas que procuraram problematizar as temáticas de gênero e diversidade sexual na educação brasileira, em especial no contexto escolar, trazendo referências para refletirmos uma possível desconstrução do modelo normativo instituído.

1.1 POR UMA ESCRITA ENGAJADA

Existe uma escrita feminina? Sem dúvida, pois o feminino existe em uma diferença instituída. Pode-se escapar a estes assujeitamentos? Sem dúvida também, e a própria realidade em que existimos mostra exemplos de processos de subjetivação que não se curvam às injunções do social. (Tânia Navarro-Swain, S/R, p. 04)

Como feminista, militante do movimento de lésbicas e estudiosa dos Estudos de Gênero e Culturais, não poderia sair do Mestrado sem uma *escrita engajada* (FONSECA, 1999). Entendo que uma antropologia engajada é “uma prática antropológica que respeite a dignidade e os direitos de todos os seres humanos e que tenha um efeito benéfico na promoção da justiça social (MERRY, 2015, p. 3).

A escrita desta dissertação trilha, dessa forma, uma perspectiva teórica-metodológica que preza pelo afastamento da cultura androcêntrica e heteronormativa tão enraizadas no fazer científico. Procura-se aqui uma escrita crítica, *intervencionista, engajada e contestadora*, um discurso “contra” a subalternidade (SPIVAK, 2010, p.14).

Esse aspecto epistemológico questiona e desconstrói poderes constituídos, evidenciando como certos dispositivos acadêmicos estão profundamente comprometidos com o domínio masculino e falocêntrico (RAGO, 2013). Sigo, portanto, a orientação de Margareth Rago ao afirmar que, numa ciência feminista,

Busca-se uma nova ideia da produção do conhecimento: não o cientista isolado em seu gabinete, testando seu método acabado na realidade empírica, livre das emoções desviante do contato social, mas um processo de conhecimento construído por indivíduos em interação, em diálogo crítico, contrastando seus diferentes pontos de vista, alterando suas observações, teorias e hipóteses, sem um método pronto. (RAGO,1998, p. 33).

Essa epistemologia feminista vai ao encontro ao que Aline Bonetti chama de uma “antropologia feminista”, que seria uma perspectiva etnográfica voltada para “identificar as convenções de gênero particulares que dotam de sentido as práticas políticas em embate, bem como os diferentes repertórios simbólicos que compõem o contexto político [...] e que nele se antagonizam” (BONETTI, 2009, p. 119).

Importante compreender que esse movimento epistemológico, que contextualiza o feminino na história, é político e histórico, como várias autoras já disseram.⁹

⁹ Cito algumas que contribuíram na desconstrução androcêntrica e heteronormativa da literatura acadêmica, seja na reflexão *sobre as mulheres na história* (PIEROT, Michelle (1993;1995); SCOTT, Joan (1998)), na história *sobre as mulheres no*

Inicialmente como “estudo de mulheres” ou “estudos feministas”, depois como “estudos de gênero” e, agora, mais recentemente, como estudos vinculados ao “campo feminista de gênero” (MATOS, 2008), os estudos protagonizados pela luta feminista das mulheres, desta vez no âmbito acadêmico, têm contribuído de modo substantivo para alterar a paisagem das teorias no campo social, cultural e político, seja aqui no Brasil ou no exterior. (MATOS, 2010, p. 67).

Na Antropologia, ainda na década de 70, Rosaldo e Lamphere (1979) sugeriram uma falta de interesse desta ciência em escrever sobre as mulheres. De acordo com as autoras, a literatura antropológica não nos fornecia muito instrumento teórico para a compreensão ou descrição da cultura do ponto de vista feminino. Concomitantemente, assistimos aos movimentos de mulheres e feministas de todas as matizes problematizando a produção de conhecimento.

Especialmente no século XX¹⁰, os grupos acadêmicos feministas criticaram firmemente a visão androcêntrica da academia, vindo a adotar um novo campo de reflexão, que seriam os Estudos de Gênero.

Brasil (DEL PRIORE, Mary (1997), PINSKY, Carla e PEDRO, Joana M. (2012)); da importância dos estudos feministas (GROSSI, Miriam (2004, 1998, 1993); CÔRREA, Mariza (2001); HARAWAY, Donna (2009); COSTA, Ana Alice Alcântara e SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar (1994). seja pluralizando a categoria mulher, interseccionando outras categorias, como *raça* (CARNEIRO, Sueli (2003) FIGUEIREDO, Angela (2008); HOOKS, bell (1995); e *deficiência* (MELLO, Anahi G. (2010), na desconstrução do binarismo que emerge desta categoria (BENTO, Berenice (2006); BUTLER,(1999)); sobre *lesbianidades* (NAVARRO-SWAIN, Tânia (2000); TOLEDO, Livia Gonsalves (2007); ou mesmo *implodindo a categoria mulher*, trazendo a lesbianidade como categoria analítica (Monique Wittig (1980); SILVA, Zuleide P. (2013)).

¹⁰A professora Miriam Grossi (2010) realizou uma conferência intitulada “Antropólogas do século XX: Uma história invisível”, que analisa a participação ativa de antropólogas na História da Antropologia desde o final do século XI. De acordo com a autora, “pioneiras na realização de trabalho de campo, as antropólogas ficaram relegadas a um lugar secundário na produção teórica *main stream* da disciplina durante parte significativa do século XX” (GROSSI, 2010,

Gênero seria aqui entendido como a desconstrução de binarismos estéreis que facultam lugares fixos e naturalizados para os gêneros. Através de significados e re-significações produzidos e compartilhados na nova perspectiva analítica e que transversalizam dimensões de classe, etárias, raciais e sexuais, gênero tem tido o papel fundamental nas ciências humanas de denunciar e desmascarar ainda as estruturas modernas de muita opressão colonial, econômica, geracional, racista e sexista, que operam há séculos em espacialidades (espaço) e temporalidades (tempo) distintas de realidade e condição humanas. (MATOS, 2008, p. 336).

Seguindo a crítica de Marlise Matos (2008), durante séculos, as mulheres estiveram excluídas da possibilidade de fazer ciência e de contribuir para a produção de conhecimento científico e/ou filosófico, estando, portanto, excluídas da história (SCOTT, 1998). Mas para as mulheres não brancas e não heterossexuais, esse processo de invisibilidade interseccionalizada¹¹ é também engendrado pela subordinação racista. “Essa invisibilidade é ao mesmo tempo pela função do racismo, do sexismo e da exploração de classe, institucionalizados” (hooks, 1995, p. 467).

Para a antropóloga Ângela Figueiredo (2008), as categoriais de raça e de gênero têm ocupado papel fundamental no esforço empreendido por algumas disciplinas em desnaturalizar algumas das categoriais que estruturam as desigualdades nas sociedades capitalistas. Se as categorias raça e gênero têm merecido importante destaque nos estudos da Antropologia, Lenise Santana Borges nos esclarece qual o reflexo da “lesbianidade” nas produções acadêmicas:

[...] o silêncio sobre a lesbianidade (no Brasil) começou a ser quebrado a partir dos anos 80, quando estudos como os de Mott (1987), Portinari (1989), Heilborn (2004), Grossi (2003) e Carvalho (2005) passam a focalizar mais especificamente a temática da lesbianidade, favorecendo sua inserção em um debate mais público. (2007, p. 374).

p.02)

¹¹ C.f. CRENSHAW, 2002.

Os conceitos de gênero e sexualidade são centrais para os Estudos Feministas, com forte ancoragem nas reflexões teóricas feitas no interior da Antropologia. Como nos evidencia Verena Stolcke (1991)

O conceito analítico de “gênero” se destina a desafiar a máxima essencialista e universalista de que “ a biologia é o destino”. Ele transcende o reducionismo biológico interpretando as relações entre homens e mulheres como formulações culturais resultantes da imposição de significados sociais, culturais e psicológicos sobre identidades sexuais em consequência, tornou-se necessário distinguir entre gênero como criação simbólica, “sexo” que se refere ao fato biológico de a pessoa ser fêmea ou macho e “sexualidade” que tem a ver com preferências e comportamentos sexuais. (STOLCKE,1991, p.103).

Como categoria analítica, gênero diz respeito “às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres” (SCOTT, 1998, p.7), sempre concebido de modo relacional, conferindo sentido às diferenças biológicas entre os sexos femininos e masculinos ainda que se mostre construído historicamente com base nelas.

O “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres.”(SCOTT, 1995, p. 75).

Como categoria política, a conquista da visibilidade de gênero torna-se sinônimo de empoderamento, como nos ensina a professora Maria Cecília Sardenberg (2009):

O empoderamento de mulheres é o processo da conquistada autonomia da auto-determinação. E trata-se para nós ao mesmo tempo, de um

instrumento/meio e um fim em si próprio. O empoderamento das mulheres implica para nós a liberdade das mulheres das amarras da opressão de gênero da opressão patriarcal. Para as feministas latinoamericanas em especial o objetivo maior do empoderamento das mulheres é questionar, desestabilizar e por fim acabar com a ordem patriarcal que sustenta a opressão de gênero. [...], além de assumirmos o controle sobre “nossos corpos, nossas vidas”. (SARDENBERG, 2009, p.02).

Tecendo a complexidade dos Estudos de Gênero, a antropóloga Miriam Grossi (1998) contextualiza que: *gênero* refere-se à construção cultural de atribuições a feminilidades e a masculinidades que culminam em expectativas sociais em torno dos indivíduos de acordo com o sexo anatômico; *sexo* concerne à diferenciação fisiológica entre fêmeas e machos; *identidade de gênero* diz respeito a uma localização dos sujeitos na cultura, à forma como os sujeitos se sentem, como se identificam e como se situam no mundo; por fim, *sexualidade* designa a atividade sexual experienciada pelos indivíduos, as dimensões sentimental e prática com relação a seu objeto de desejo.

Assim, a sexualidade se constitui em um campo privilegiado para a análise social, um microcosmo em que se atualizam as identidades de gênero, pertencimento de classe e trajetórias sociais.

Sexualidade: tema que poderia ser uma irrelevância pública – questão absorvente, mas essencialmente privada. Poderia ser também considerada um fator permanente, pois se trata de um componente biológico e como tal necessária à continuidade das espécies. Mas, na verdade, o sexo hoje em dia aparece continuamente no domínio público e, além disso, fala a linguagem da revolução. O que se diz é que durante as últimas décadas ocorreu uma revolução sexual; e as esperanças revolucionárias têm conduzido à reflexão sobre sexualidade muitos pensadores, para os quais ela representa um reino potencial da liberdade [...]. (GIDDENS, 1993, p. 9).

As práticas afetivas e sexuais entre pessoas de mesmo sexo ou de mesma identidade de gênero constituem fenômenos polissêmicos, com

significados e denominações (ou silenciamentos) variáveis no tempo e no espaço. Nesse sentido, a homossexualidade é nomeada ou não como tal - e seus atores podem ou não ser nomeados homossexuais - dependendo do código cultural veiculado pelos agentes do recorte social específico. Como indica Miriam Grossi,

Homossexualidade corresponde a possibilidades afetivas e eróticas vivenciáveis pelos indivíduos, não a substancializações capazes submeter o indivíduo a um determinismo sexual. (GROSSI, 1998, p. 14).

Conforme afirma Luís Otávio Rodrigues Aquino (1995, p.80), “homossexuais não são as pessoas, mas suas práticas sexuais”. Dessa maneira, a homossexualidade se configura, de fato, enquanto possibilidade, não como substrato identitário cristalizado e determinista. Já para Gayle Rubin (1998), há um caráter político na sexualidade.

Nesse sentido, a autora alerta para a necessidade de se problematizarem as normas que regulam as práticas e os desejos sexuais, formulando a perspectiva da hierarquia social das formas sexuais, a qual elege como o bom sexo aquele realizado entre heterossexuais e como o mau sexo, anormal e condenável, aquelas práticas que envolvem sujeitos homossexuais. As travestis e as transexuais, segundo a hierarquia sexual descrita por Rubin, aparecem como duas das categorias mais abjetas.

Ainda no campo da interdisciplinaridade, o próximo subcapítulo trará Antropologia e Educação como dois campos importantes para as reflexões do presente trabalho.

1.2 ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: REVISÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL

Antropologia, em diálogo com a Educação, tem se desenvolvido e se especializado em trabalhos que versem sobre questões da diversidade cultural na escola relativas a práticas hegemônicas e seus efeitos homogeneizadores.¹² Ana Vieira e Ricardo Vieira (2010) descrevem que

¹²Um importante trabalho pioneiro sobre a contribuição da “Antropologia com a Educação” é da autora Antonella Tassinari (2001), que traz para análise o aspecto relacional entre experiências escolares indígenas e a Antropologia, e vice-versa.

as temáticas mais abordadas na constituição desse campo antropológico são:

Cultura da sala de aula; a relação escola/família; a educação bilíngue; modos educativos; métodos para o estudo da Educação; e ensino da antropologia [...] (in)sucesso escolar das diferentes populações [...] o processo de ensino e aprendizagem”. (VIEIRA; VIEIRA, 2010, p. 271).

Sobre essa forma de fazer Antropologia, Carlos Rodrigues Brandão (1995) provoca-nos a pensar sobre “o que é educação” exatamente na perspectiva antropológica. Para o autor, ninguém escapa da educação, em casa, na rua, na igreja ou na escola. De um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela.

Já a autora Neusa Gusmão (2010) chama atenção para as poucas obras sobre Antropologia e Educação no Brasil.¹³ A autora traz alguns trabalhos pontuais para o cenário da Antropologia brasileira, refletindo que tanto os seus trabalhos quanto os da profa. Aracy Lopes da Silva buscaram contribuir com “mais um passo” para a construção de uma Antropologia da Educação no Brasil.

Outra teórica importante na consolidação das reflexões da nossa disciplina com a Educação é a antropóloga Antonella Tassinari (2001, 2008, 2009). Seus estudos refletem que:

As possibilidades múltiplas de produção e realização humana” – está estritamente interligada a “diversidade de formas de ensinar e aprender (TASSINARI, 2008, p.162).

Referenciando o olhar sobre a aprendizagem por intermédio da sociedade indígena no processo de constituição da infância nesse contexto, Tassinari (2009) pluraliza a percepção do ensino-aprendizagem.¹⁴

¹³ A autora pontua os trabalhos de da profa. Aracy Lopes da Silva como SANTOS, Rafael J. Antropologia para quem não vaiser antropólogo. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2005; DAUSTER, Tania (Org.). Antropologia e educação. Um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma&Ação, 2007; GOMES, MércioP. Antropologia. São Paulo: Contexto, 2008. Ver, também, GUSMÃO, Neusa M. Mendes de. Antropologia e educação. Interfaces do ensino e da pesquisa. CADERNOS CEDES, ano 18, n. 43, dez. 1997.

¹⁴ Suas reflexões são para além da escolarização indígena. A autora acredita “que

Pensar em sociedades ou grupos sociais “não escolarizados” (ou seja, onde outras possibilidades de infância e aprendizagem são reconhecidas), mesmo com a presença da instituição escolar e com experiências de educação escolar. (TASSINARI, 2009, p.4).

A autora busca assim “redimensionar” a experiência escolar como definidora da infância em geral, sem desmerecer a importância da educação formal (TASSINARI, 2009).

Ainda sobre a perspectiva da aprendizagem como objeto da Antropologia, Margareth Mead (1931) buscou compreender de que forma valores, gestos, atitudes e crenças eram vinculados nas crianças pelos adultos, tendo estes o objetivo de formá-las para viver dentro da sua sociedade.

Mead (1931) investigou tanto os modos de transmissão das gerações mais velhas para as mais novas como a própria formação da personalidade e as formas de aprendizagem existentes na escola. Essa abordagem foi analisada por revelar as especificidades de cada cultura, tendo em vista sustentar a existência de “personalidades culturais” no interior da escola (Dauster, 1997)

Problematizando a contribuição teórico-metodológica da Antropologia no campo da Educação, Amurabi Oliveira discorre sobre a constituição da “disciplina Antropologia” (2014a, 2014b, 2015a), assim como o uso da “Etnografia no campo da Educação” (2013; 2015b).

De acordo com o autor, a formação de professores/as em contextos brasileiros “é um campo em constante disputa, no qual alguns saberes são valorizados em detrimento de outros” (OLIVEIRA, 2014, p.23). Aborda, assim, a interdisciplinaridade entre os campos da Antropologia e da Educação, considerando-a necessária para se compreender uma das questões fundamentais na pesquisa: a utilização da Etnografia na Educação.

Oliveira estabelece uma crítica quanto ao uso indiscriminado do método etnográfico sem um maior aprofundamento, pois para o autor é

cada um de nós tem, em sua trajetória escolar, exemplos bastante concretos de experiências de estranhamento e desconforto em assumir a posição de “aluno” (TASSINARI, 2009, p.4).

preciso romper com a perspectiva das pesquisas “*tipo/aos moldes de etnografia*”. A melhor forma de ser antropólogo na escola, portanto, é captando o sentido que os sujeitos atribuem as suas ações, realizando a interpretação de segunda mão¹⁵ que, só através da constância entre os fatos, podemos ter uma análise da situação em sua totalidade¹⁶ (OLIVEIRA, 2013).

Nos dizeres de Sandra Pereira-Tosta (2011), a ciência antropológica se constitui numa esfera privilegiada e num campo de possibilidades ao se articular de forma interdisciplinar. De acordo com a antropóloga Tânia Dauster (2004), a relação interdisciplinar da Antropologia com a Educação *tem contornos desafiantes*, e seu desafio não é transformar os/as profissionais de educação em antropólogos/as, mas “reside na apropriação de outras relações e posturas na interpretação de fenômenos tidos como de socialização ou de Educação” (DAUSTER, 2004).

Trazendo o departamento em que atua como exemplo, Tânia Dauster analisa a existência de um *ethos pluralista* nas produções acadêmicas, revelando a importância dada às relações de enlace entre a cultura e a Educação ao interpretarmos “os chamados fenômenos educacionais dentro ou fora da escola, até porque é na trama cultural que são tecidos” (DAUSTER, 2004).

1.3 DESLOCANDO OLHARES: PRODUÇÕES SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO

No contexto das publicações, nacionais e internacionais, autores/as¹⁷ de referência analisaram em seus trabalhos que a evasão escolar, altos índices de reprovação, entre outros fenômenos, podem estar relacionados a questões de gênero, sexualidade, raça e deficiência. Existe uma compreensão de que a escola é um espaço de fabricação do corpo, engendrado em procedimentos técnicos de regulação (Foucault, 2005), constituindo-se de forma androcêntrica, heteronormativa, racista, sexista e corponormativa.

¹⁵ Geertz (2008).

¹⁶ Magnani, 2009.

¹⁷ Como analisam Guacira Lopes Louro (2004; 2010), Daniela Auad (2004; 2006) e Rogério Diniz Junqueira (2009; 2011), Anahi Guedes de Mello (2010) e Mareli Eliane Graupe e Miriam Grossi (2014).

Partindo da importante premissa da *interdisciplinaridade*, discorri sobre contribuições teóricas que interseccionalizaram os Estudos de Gênero no contexto da Educação (e vice-versa), dirigindo uma atenção especial ao espaço escolar e à perspectiva antropológica, pois:

O olhar antropológico no campo da educação e gênero possui, como desafio, auxiliar o pesquisador a observar os comportamentos humanos e suas relações com outras lentes, ou seja, analisar a heterogeneidade e a diversidade sociocultural e se distanciar de uma postura etnocêntrica que faz do diferente um inferior, e da diferença uma privação cultural. Esta perspectiva modifica o estilo homogeneizador para o exercício do estranhamento, no qual são afastados os conhecimentos estereotipados provenientes do senso comum e é exercitada a postura antropológica (GRAUPE e GROSSI, 2014, p. 115).

Na década de 90, importantes pesquisas circularam nos espaços acadêmicos que refletiram as relações de gênero no contexto educacional, com o texto pioneiro “O masculino e o feminino na Educação”, de Miriam Pillar Grossi (1992) No campo da Educação, os trabalhos de Guacira Lopes Louro¹⁸ trazem o paradigma de que é na escola que circulam e se reproduzem representações estigmatizadas e hierarquizadas sobre relações de gênero e sexualidade.

Refletindo sobre a multiplicidade das reflexões sobre gênero, sexualidade e educação, em 2000 foi lançado o “Dossiê Gênero e Educação”, da Revista Estudos Feministas, organizado por Guacira Lopes Louro e Dagmar Estermann Meyer (2001), que pontuam que o material foi construído com as tensões e interlocuções presentes nos Estudos Feministas.

Guacira Lopes Louro trouxe diversas contribuições aos estudos de gênero e sexualidade na Educação. Problematicando sobre a estrutura heteronormativa da escola, Louro (1997) nos esclarece que o espaço físico escolar é muitas vezes demarcado por essas questões.

¹⁸ LOURO, 1997a, 1997b, 1998, 2001, 2004, 2010

A autora discute as várias maneiras de delimitação e nos alerta tanto sobre a percepção da escola por seus alunos e alunas como também sobre a democratização do uso de seus espaços:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou ao) nesses modelos (LOURO, 1997, p. 57-58).

A pesquisadora nos instiga a perceber as concepções sobre diversidade sexual e de gênero são apreendidas e interiorizadas, tornando-se quase “naturais”, sendo que a escola se apresenta como parte importante neste processo de construção dos sujeitos.

Os ambientes de aprendizado educacional formais são espaços de negação da sexualidade, reprodutores da lógica perversa de opressão e desigualdades, excluindo todas/os aquelas/es que não se encaixam nas normas heterossexuais, estruturando o saber a partir de um padrão “adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente ‘normal’” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

É também na escola que internalizamos as “exigências de gênero”, corrompendo as múltiplas possibilidades dos/as sujeitos vivenciarem as suas “múltiplas sexualidades”¹⁹ e invisibilizando, desta forma, homossexuais, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais²⁰:

A escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade – um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão (WARNER, 1993). Um arsenal que regula não

¹⁹Analiso a perspectiva das “múltiplas sexualidades” em um contexto universitário situado no interior da Bahia. (NUNES, 2012).

²⁰O artigo “Educação não combina com violência: Reflexões sobre lesbofobia em universidades brasileiras” (NUNES, 2014) vai para além da escola, pontuando a violência específica direcionada às lésbicas sob a ótica de um contexto universitário.

apenas a sexualidade, mas também o gênero. (JUNQUEIRA, 2011, p. 2).

Esse arsenal, como descreve Junqueira (2011), pode ser observado e analisado no cotidiano da escola, revelando situações e procedimentos pedagógicos e curriculares vinculados a processos sociais por meio dos quais se desdobram e aprofundam as produções das diferenças, distinções e clivagens sociais que, entre outras coisas, interferem na formação e na produção social do desempenho escolar.

Esse currículo é parte estruturante do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que direciona a formação das/os alunas/os ao determinar o que vai ser ministrado ou não e a didática pedagógica de transmissão de conhecimentos, que não são neutros. Envolve:

Questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos?. (HORNBERG e SILVA, 2007, p. 1).

A escola, como instituição, é em si um espaço de educação formal por excelência, que comumente segue um padrão hegemônico de reprodução de desigualdades de gênero e sexualidades. Essas reproduções são caracterizadas pela violência na escola.

Esta não atinge somente os alunos/as, como demonstrou Arthur Costa Novo (2015), que, por meio da prática etnográfica, analisou trajetórias e experiências de negociação de visibilidade e invisibilidade de professoras/es lésbicas e gays, envoltas em marcadores sociais como gênero, raça e classe, entre outros.

Entrevistando 15 professores/as da rede pública de educação básica da Grande Florianópolis²¹, Costa Novo (2015) concluiu que:

Entre as minhas e meus interlocutoras/es, somente aquelas/es que já possuem um sólido embasamento

²¹O autor acessou seus/suas interlocutoras/es por duas vias: um projeto de extensão universitária da UFSC sobre gênero e diversidade sexual, com atuação em escolas públicas da região; e sua rede de sociabilidade LGBT.

construído a partir da militância no movimento LGBT ou pela formação densa em gênero e sexualidade se propõem a trazer a discussão para as suas aulas. Essas são as condições necessárias para que essas professoras/es se disponham a conviver com as fortes pressões que, sabem, existirão em campo, visto que apenas a possibilidade de retaliações, a expectativa de que ocorram, já pode desestabilizar a/o sujeita/o em sua subjetividade. (COSTA NOVO, 2015, p.57).²²

Traçando um panorama sobre violência na escola, Ediberto Sastre (2011) realizou um importante levantamento nos quase trinta anos (1980 a 2009) de pesquisas acadêmicas e de Organizações Não-Governamentais, que sistematizou, analisou e disponibilizou na expectativa de subsidiar novas produções acadêmicas e políticas públicas no campo da violência escolar. Pontua algumas referências que o autor construiu na sua pesquisa:

O tema e seus correlatos são tratados a partir de diversas áreas do conhecimento, porém ainda estão confinados à perspectiva disciplinar. Pelas suas características, é importante complexificar o tipo de abordagem de maneira a privilegiar perspectivas interdisciplinares; manifestações como o Bullying, o Preconceito e a Discriminação fazem parte do tema maior que é a violência nas escolas e não é possível entender estes fenômenos sem uma leitura da violência escolar inerente a eles; não existe um consenso sobre a maneira de proceder diante o fenômeno. As propostas de solução parecem divergir entre duas perspectivas conflitantes: ora se propõe erradicar a violência, entendida como elemento alheio ao meio escolar, através do uso de estratégias normatizantes e de adaptação que incluem estudantes, professores e famílias, ora se espera uma mudança de mentalidade de parte dos professores de maneira a que aceitem a violência

²² Reflito, no contexto da minha pesquisa, que nem todos/as profissionais de educação que trabalharam com a temática da diversidade sexual e de gênero em Lauro de Freitas tinha formação ampla nos temas elencados. Eram desejosos de transformação da dinâmica cultural excludente, movidos/as muitas vezes pela experiência de ser homossexual e/ou feminista.

como um elemento intrínseco das relações sociais dentro da escola; (SASTRE, 2011, p. 123- 124).

Esta pesquisa foi solicitada pela Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão Social (SECADI) do Ministério da Educação do Brasil. Essa relação entre academia e governo fomentou importantes publicações, particularmente nas parcerias com a SECADI, recebendo atenção especial no âmbito do “Programa Brasil sem Homofobia” (BSH) e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM). Esses dois planos, lançados pelo Governo Federal em parceria com os movimentos de mulheres e LGBT,

Têm como foco a formulação e a implementação de políticas integradas e de caráter nacional, voltadas a sensibilizar, capacitar e formar, sobretudo gestores públicos para o enfrentamento ao preconceito, à discriminação e a violência sexista, misógina e homofobia. Ambos sinalizam que os poderes públicos e a sociedade brasileira precisam interromper a longa sequência de cumplicidade ou indiferença em relação ao sexismo e à homofobia e passar a trabalhar para desestabilizá-los tendo em vista a construção de uma escola efetivamente segura e educativa, em um país radicalmente democrático, em que todas as pessoas tenham seus direitos de cidadania reconhecidos e assegurados” (JUNQUEIRA, 2008, p. 8).

Destaca-se o livro “Diversidade Sexual e Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas”, com dezesseis publicações organizadas por Rogério Diniz Junqueira (2009), produzido pelo Ministério da Educação em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como reflexo do Programa Brasil Sem Homofobia. Tinha por objetivo contribuir para a ampliação e o aprofundamento do debate entre educação e homofobia, “assim como uma melhor compreensão da homofobia, seus efeitos e suas relações com outros tipos de discriminação.” (BRASIL, 2009, p. 07).

Outra importante publicação, com três livros, foi realizada pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em parceria com a SECADI/MEC. Em

cumprimento às metas do Programa Brasil sem Homofobia e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, visava fornecer formação continuada para profissionais de educação que desejassem introduzir a temática da corporeidade, gênero e sexualidades na sala de aula.

Nesta coletânea, dois livros são intitulados com o nome do projeto do GESE, denominado “Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”, com um volume voltado para Anos Iniciais e o outro para os Anos Finais, contendo mais um livro sobre saberes e experiências na aplicabilidade das temáticas do projeto. Esse box tem o objetivo de contribuir para a superação do preconceito, da violência, da homofobia e para a valorização das diversidades sexuais, de gêneros e de orientação afetivo-sexual.

Retomo ao *texto-manifesto* - com ousadia do termo - “Por uma pedagogia da diversidade de corpos, gêneros e sexualidades”, de Rogério Diniz Junqueira (2008). Concordo com o autor ao propor uma maior sensibilização a respeito das temáticas de diversidade sexual e de gênero, mesmo dentro de um cenário (a escola) que ainda (re)produz violações dos direitos das mulheres, homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

E a Antropologia é uma importante aliada para essa construção. De acordo com Sandra Pereira-Tosta (2011, p.416), a perspectiva antropológica possui uma “visão diferente e mais polissêmica do que sejam os processos educacionais, a escola, o conhecimento, as práticas pedagógicas, os currículos, a formação e a profissão”, pois a diferença que se registra na sala de aulas é uma diferença que só aparentemente é exclusivamente individual, por ser pessoal, social e cultural e, portanto, antropológica. (VIEIRA e VIERA, 2010, p. 276).

Compreendemos, no decorrer do texto, as diversas possibilidades teóricas que emergem da interdisciplinaridade, em especial na articulação entre Antropologia e Educação, que “possibilita perceber a existência de diferentes culturas, diferentes formas de ser homem e mulher na nossa sociedade” (GRAUPE; GROSSI 2014, p.115).

No próximo capítulo, percorrerei a perspectiva metodológica deste trabalho. Sob a ótica de antropólogos e antropólogas que teceram o método etnográfico, detalharei os procedimentos utilizados para a construção e análise de dados, seguindo os pressupostos da pesquisa etnográfica, conforme veremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II – OS CAMINHOS DA ETNOGRAFIA

[...] Embora a história da antropologia brasileira revele a atuação de grande parte dos antropólogos em projetos governamentais e instituições do Estado – em defesa das sociedades indígenas, quilombolas e demais coletivos genericamente denominados de populações tradicionais -, é recente a busca de enfrentamento direto, no campo acadêmico, da relação entre antropologia e políticas públicas, abordando o processo das políticas desde a formulação, o trânsito nas instituições do Estado, até finalmente a sua implementação. **Ou seja, que tenha como premissa que a etnografia de uma coletividade perpassada e/ou afetada por uma ou mais políticas demanda o estudo detalhado da própria política como parte da empreitada etnográfica.** (RODRIGUES; ORTOLAN; GOLÇALVES, 2014, p.243, grifo meu).

Afim de realizar o que se espera de todo/a antropólogo/a, descreverei neste capítulo os aspectos metodológicos que nortearam esta dissertação, à luz de teóricos e teóricas da Antropologia. A observação, não empreendida aleatoriamente, é, antes, instrumentalizada e operada com a finalidade de se anotarem aspectos relevantes às questões de pesquisa que se desenrolam nos cenários estudados (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011).

Mas por que realizar a metodologia da etnografia na educação? Porque *nós temos olhares relativizadores*, nos responde Oliveira (2013), relembando Peirano quando esta traz a reflexão de que é por esse método que própria teoria antropológica se renova.

O lugar da pesquisa de campo no fazer da antropologia não se limita a uma técnica de coleta de dados, mas é um procedimento com implicações teóricas específicas. Se é verdade que técnica e teoria não podem ser desvinculadas, no caso da antropologia a pesquisa etnográfica é o meio pelo

qual a teoria antropológica se desenvolve e se sofisticada, quando desafia os conceitos estabelecidos pelo confronto que se dá entre i) a teoria e o senso comum que o pesquisador leva para o campo e ii) a observação entre os nativos que estuda (PEIRANO, 1992, p. 08).

Por método etnográfico é possível entender o que Geertz (2008) denomina “redes de significados”. Por meio deste procedimento metodológico, os pesquisadores conseguem apreender os significados culturais a que visam, tomando os conceitos de experiência próxima, articulados no contexto nativo, a fim de aproximá-los a conceitos de experiência distante, dotados de uma dimensão analítica (GEERTZ,1997).

Mesmo o processo de registro, desde as primeiras notas breves de campo até a produção de diários de campo que condensam e aprofundam a observação etnográfica em dado período de tempo, é guiado por postulados teóricos e epistemológicos, por orientações metodológicas que requerem aprendizado a respeito do que anotar e de que forma fazê-lo (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011).

2.1 TRILHANDO A ETNOGRAFIA

“Gato de luvas não apanha ratos” - Não se faz um bolo sem colocar a mão na massa. (Provérbio 47 – Mãe Stella de Oxóssi, 2007)

Como narrei na introdução deste trabalho, a escolha do tema de pesquisa no Mestrado em Antropologia Social foi reflexo da minha trajetória pessoal e acadêmica²³. Envolta nas experiências que me constituíram como sujeito, fui a campo com a *inquietação* de compreender como um município, pioneiro em políticas públicas para a

²³ Sou formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), cujo Trabalho de Conclusão de Curso – “Crenças Partilhadas – a prática magico-terapêuticas das rezadeiras na cidade de Cachoeira (BA)” foi orientado pela antropóloga Prof^a. Ângela Figueiredo (UFRB). Minha inserção na Educação vem através da militância da Liga Brasileira de Lésbicas, tecendo textos e experiências com Zuleide Paiva da Silva (LBL/UNEB) sobre a interlocução entre Universidade, Movimento Social e Estado e, posteriormente, no contexto da minha inserção no Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividades (NIGS/UFSC).

diversidade, fomentava a discussão sobre diversidade sexual na educação, analisando, através da prática etnográfica, **a implementação da temática da diversidade sexual** na rede municipal de ensino da cidade de Lauro de Freitas (BA).

Para o empreendimento da pesquisa, trilhei os seguintes caminhos:

- *Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas*: levantamento de dados sobre políticas educacionais que buscassem a inclusão das diversidades com ênfase no combate a todas as formas de preconceito e discriminação;
- *Escola Municipal de Ensino Fundamental*: levantamento de dados sobre a promoção a temática da *diversidade sexual* nas práticas pedagógicas da escola.
- *Sindicato dos Trabalhadores em Educação*: Para compreensão do perfil da educação em Lauro de Freitas por intermédio da classe dos/as trabalhadores/as em educação.

2.2 TECENDO OS DADOS ETNOGRÁFICOS

Na expectativa de avançar na tarefa investigativa, a etnografia teve durabilidade de sete meses de trabalho de campo na cidade de Lauro de Freitas (BA) – entre fevereiro e setembro de 2015 – e foi tecida a partir de quatro etapas de recolhimento de dados²⁴ para a construção do *corpus* de análise: 1) Participação em eventos acadêmicos; 2) Realização de entrevistas e diálogos em campo; 3) Observação participante e; 4) Análise documental.

2.2.1 Participação em eventos acadêmicos

Os eventos tornaram-se importantes espaços de trocas e interlocução. Concordo com Peirano (1998) ao trazer os eventos como categoria analítica e de importância em uma pesquisa etnográfica, compreendendo-os como:

Socialmente relevantes na medida em que são públicos, têm visibilidade social, trazem como

²⁴ A presente divisão metodológica parte da perspectiva de Uwe Flick (2009).

consequência redefinições políticas ou legais, ou revelam novas dimensões estratégicas para exame. (PEIRANO, 1998, p.13).

Esse percurso incluiu *duas idas*, em períodos distintos, do campo da pesquisa na cidade de Lauro de Freitas (BA) para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para participação em eventos que versavam sobre Antropologia, Gênero e Educação²⁵, com estágios de 15 dias cada, além de participar do Seminário de Tese.²⁶

Particpei também de eventos acadêmicos de grande porte, como a Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), em 2014, o “Enlaçando Sexualidades”, sediado na UNEB, e o Desfazendo Gênero, na UFBA, estes últimos em 2015, discutindo a pluralidade de gênero e sexualidades.

Destaco também meu envolvimento em atividades do curso de especialização Gênero e Diversidade na Escola (GDE) para profissionais da educação, iniciativa do Governo Federal executada pelo Instituto de Estudos em Gênero (IEG) da UFSC. Pude ouvir discursos sobre as dificuldades da implementação da Resolução do Nome Social (Portaria nº 1.612, de 18 de novembro, do MEC) e sobre laicidade na escola.²⁷

No contexto do GDE, a palestra de Sônia Malheiros Miguel (SPM/PR)²⁸ foi importante para compreender que os resultados de uma política não são imediatos - ao se referir às políticas implementadas pela Secretaria de Políticas para as Mulheres do Governo Federal, por exemplo. De acordo com a especialista, é preciso fornecer tempo para que a política ganhe amplitude em todo o território nacional e ações mais concretas para que ela se interiorize, pois a tendência das políticas nacionais é que fiquem nas capitais.

Pude vivenciar, com a dinâmica da professora Marivete Gesser (GDE/UFSC), o universo dos livros didáticos. A professora dividiu a sala

²⁵ Sou grata ao professor Amurabi Oliveira (UFSC) que, com sua paciência e olhar atento, mostrou possíveis caminhos para a etnografia, emprestando literaturas que me ajudaram a construir o presente texto.

²⁶ Agradeço as valiosas contribuições dos colegas do Seminário de Tese (2015) coordenado pela professora Miriam Pillar Grossi no PPGAS/UFSC.

²⁷ Discussões sobre liberdade religiosa ganharam centralidade. Um exemplo interessante foi um relato de uma professora que informou que a escola tem realizado o feriado da Páscoa sem concepções religiosas ou a retirada de símbolos religiosos em órgãos públicos do Rio Grande do Sul.

²⁸ Palestra pública, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina pelo NIGS e GDE/IEG, em 30 de março de 2015.

em grupos, fornecendo aos/as alunos/as livros didáticos de várias matizes, solicitando que localizassem aspectos que versassem sobre preconceitos e discriminações, relacionadas a gênero e diversidade sexual, inter-relacionadas com deficiência, raça, classe e outros marcadores sociais. O resultado causou surpresa nos/as alunos/as porque informaram vivenciar os livros didáticos cotidianamente, mas sem um olhar de gênero e para as diferenças de uma forma mais crítica e inclusiva.

Com esses dados compreendemos um pouco mais a importância da inserção de instrumentos didáticos mais alusivos quanto às diferenças que permeiam a escola e da implementação de ferramentas que promovam a reflexão sobre temas que, mesmo não trabalhados no currículo oficial, são vivenciados cotidianamente por todo corpo escolar.

Além de me integrar nas atividades do GDE, participei do “Seminário Avançado Estudos sobre Antropologia, Gênero e Educação”²⁹ com pesquisadores/as do campo do gênero e sexualidades na escola. O debate foi provocado por Miriam Pillar Grossi (UFSC), Amurabi Oliveira (UFSC) e Eliset Schwade (UFRN).

Este encontro foi uma experiência cujo movimento fez lembrar o texto de Mariza Peirano (2004), “A teoria vivida”, que versava sobre a relação do orientador/a com seu orientando/a, sobre a importância do diálogo e das trocas estabelecidas.

Saímos desse encontro com a certeza de que devemos compreender a escola em seu contexto, dentro de uma perspectiva de pluralidade educacional, tendo a etnografia como um importante método de pesquisa e produção de conhecimento no campo da Educação e para além dele.

Mas como está ocorrendo a problematização sobre Antropologia e Educação atualmente? Na expectativa de traçar um olhar sobre esse campo, compreendendo serem espaços importantes de visibilidade sobre o tema, realizei levantamento de dados em três espaços acadêmicos de fomento para essa compreensão.

Na Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), principal encontro de antropologia no Brasil³⁰, em sua última edição (2014)³¹, no Banco de

²⁹ Promovidos pelo NIGS/UFSC em dois dos três encontros (março, abril e maio/2015).

³⁰ Participei da 29ª RBA com apresentação oral, além de ser ouvinte e monitora.

³¹ A programação era composta pelos seguintes espaços: Pré-Evento; Pós-Evento; Conferências e Duetos; Lançamento de livros; Comunicações Coordenadas; Grupos de Trabalho; Mesas-redondas; Simpósios especiais; Minicursos;

Teses da Capes, assim como na Scientific Electronic Library Online - SciELO, uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

Discorrei, de forma breve, o que encontrei sobre Antropologia e Educação nas produções contemporâneas.

1) 29ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA):

Acessando o site do evento, utilizando a palavra-chave “Educação”, realizei uma busca ativa em todo conteúdo do site na expectativa de encontrar pistas para meu questionamento sobre Antropologia e Educação, elencando abaixo as referências sobre a temática:

i. Grupos de Trabalho (GTs)

Dos 83 GTs que ocorreram, apenas 2 faziam referência à Educação³². Um deles foi “*Antropologia e Educação: Construindo diálogos na interface*”, coordenador por Alexandre Barbosa Pereira (Unifesp) e Sandra de Fátima Pereira Tosta (PUC-Minas), tendo como debatedores Tania Dauster e Marco Aurélio Paz Tella.

O objetivo do GT versava sobre a importância da multiculturalidade e das relações interculturais e de produção de diferenças promovidas pelos processos educativos, refletindo sobre a importância da Antropologia voltar-se teórica e empiricamente para a Educação, evidenciando, assim, como esses dois campos de conhecimento, o antropológico e o educacional, “podem sair enriquecidos e mesmo transformados desse debate”.

Neste GT foram enviados 21 trabalhos. Destes, dois discorriam sobre gênero e/ou sexualidade: “A pesquisa na educação básica como estratégia de ensino e aprendizagem dos temas culturais”, de Josemi Medeiros da Cunha, comunicação que propôs apresentar algumas reflexões sobre experiência docente no ensino de sociologia na educação básica e o impacto entre alunos ao realizarem pesquisa sobre “diversidade de gênero”.

Oficinas; Prêmios; Exposições; e Mostras.

³² Sobre a temática de Gênero e/ou Sexualidade foram dois GTs: 24, Culturas Corporais, Sexualidades, Transgressões e Reconhecimento: novas moralidades e ética em debate” e 76, “Sexualidade, gênero e parentesco: permanências e transformações contemporâneas.

Outro trabalho, intitulado “Educador homoafetivo é possível? Uma etnografia no centro de educação infantil de Lages (SC)”, de Geraldo Augusto Locks e Mareli Eliane Graupe, analisava o discurso de educadores estagiários homoafetivos em um centro de educação infantil na cidade de Lages (SC).

De acordo com os/as autores, o contexto da pesquisa é caracterizado por relações de gênero extremamente desiguais por ser, no período, a sétima cidade brasileira mais violenta para as mulheres e a primeira no Estado de Santa Catarina. A análise foi centrada nos conflitos que emergem na prática pedagógica em função da orientação sexual dos dois estagiários.

O segundo GT que fazia referência à Educação era “Novas fronteiras do fazer Antropológico: diálogos entre pesquisadores, consultores e gestores das políticas indigenistas de educação”, coordenado por Elizabeth Maria Beserra Coelho (UFMA), Mariana Paladino (UFF), tendo como debatedora Ana Elisa de Castro Freitas.

O objetivo do GT era fomentar a discussão sobre a ampliação das fronteiras do fazer antropológico, procurando possibilitar o diálogo entre experiências de pesquisa, consultoria e gestão de projetos no âmbito da educação escolar indígena.

Dos 18 trabalhos enviados, um trazia algum conteúdo sobre gênero: “Na escola, os saberes tradicionais: a experiência da “etnoeducação” entre os Kaxuyana em Oriximiná/PA”, do autor Adolfo Neves de Oliveira Junior, um trabalho sobre a aplicação da etnoeducação, trazendo alguns exemplos, dentre os quais um projeto que realizaram “sobre temas escolhidos por grupos de gênero – os rapazes fizeram um projeto sobre caça e pesca e as moças escolheram como tema a pintura corporal.”

ii. *Mesas redondas:*

Das 33 mesas redondas, apenas a mesa 6, denominada “Antropologia, Etnografia e Educação: debates em torno de categorias e experiências”, fez referência à Educação. A mesa teve o objetivo de trazer questões que um grupo de pesquisadores vem levantando, desde 1990, sobre Antropologia e Educação, propondo a:

compreensão das categorias antropológicas que operacionalizam e permitem a apreensão dos fenômenos educativos no contexto contemporâneo.

[...] Percebe-se que diferentes categorias tencionam a categoria fundante do campo antropológico – a cultura – e colocam em jogo a teoria e a prática deste campo em contextos interdisciplinares. [...] Trata-se de mapear e refletir sobre transições de categorias constituídas no campo da Antropologia e pensá-las em seu alcance explicativo quando a temática é a educação. O debate se volta para a emergência de uma Antropologia e Educação contemporânea, moderna, crítica e compreensiva. (GUSMÃO, *on line*, p.01, 2014)³³.

O espaço foi organizado por figuras expoentes nos trabalhos de Antropologia e Educação, tendo como coordenadora Neusa Maria Mendes de Gusmão (UNICAMP) e como debatedor Max Maranhão Piorsky Aires ((Universidade Estadual do Ceará). Participantes Gilmar Rocha (UFF), Amurabi Pereira de Oliveira (UFSC) e Sandra de Fátima Pereira Tosta (PUC- Minas).

iii. Premiação

Dentro das duas premiações da 29ª RBA, a Prêmio Pierre Verger (Mostra de Filmes, Exposição e Mostra digital) e Prêmio Lévi-Strauss, apenas neste último foi localizado na modalidade “A” (Pôster) dois trabalhos que continham a temática da Educação: “Práticas de conhecimento e práticas de convivência: explorando perspectivas transdisciplinares da educação diferenciada nas escolas indígenas”, de autoria do Eduardo Costa de Mancilha (UFMG), e “Patrimônio, educação patrimonial e universidade”, de Patrícia de Araújo Leandro (UFPB).

iv. Pós-Evento

Foram dois Pós-Evento na 29ª RBA e um deles teve a temática da Educação na suas discussões, denominado “Jornadas Internacionais: Políticas Públicas, Diversidades em Gênero e Educação – Projetos NIGS/LIESS/ PROCAD/ PROEXT/CNPq”, tendo como coordenação Miriam Grossi (UFSC), Tânia Welter (UFSC), Elisete Schwade (UFRN) e Rozeli Porto (UFRN).

³³Texto extraído do site da 29ªRBA.

Este pré-evento foi permeado pelas discussões sobre Educação, tendo como conferências: “A ‘teoria do Gênero’ e a Batalha da Escola, palestrante Eric Fassin (Université de Paris VIII Saint Dennis- França); conferência “Escola, gênero e projeto nacionalista no Québec”, palestrante Monica Heller (AAA – USA e Toronto University - Canadá); e a conferência "Diversidade e Igualdade de Gênero: Educando as Políticas Públicas", finalizando com a palestra de Miguel Vale de Almeida (ISCTE).

Além das conferências, o evento contou com as seguintes mesas: Políticas Públicas de Gênero e Educação: projetos de pesquisa e ação em Escolas Públicas; Políticas Públicas de Educação e Diversidades, Políticas Públicas no campo da Pesquisa: Compartilhando resultados, metodologias e experiências de coordenação de projetos desenvolvidos pelo Edital Gênero e Igualdade CNPq-SPM; finalizando com a mesa Políticas Públicas na formação de professoras/es – Experiências comparadas na formação em gênero e sexualidade: Curso GDE - Gênero e Diversidade na Escola no Brasil e nas universidades espanholas.

II) *Banco de Teses da CAPES:*

O Banco de Teses da CAPES é um portal *online* que disponibiliza referências e resumos de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação de todo país, do ano de 1987 em diante. Mesmo informando ser atualizado anualmente, o último relatório disponibilizado no site indica 615 mil resumos de teses/dissertações, que podem ser localizadas por palavras-chave, biblioteca, linha de pesquisa, área de conhecimento, programa, agência financiadora e nível.

A estratégia utilizada pra localizar informações que me levassem à pergunta inicial (Como está ocorrendo a problematização sobre Antropologia e Educação atualmente?) foi buscar a palavra-chave “Educação”, que possui 14.257 mil referências. Facilitando a busca, refinei o resultado por “área de conhecimento”, definida como Antropologia. Encontrei assim 26 resumos de teses/dissertações, mas pe importante ressaltar que nesta busca os trabalhos de “Arqueologia” também foram incluídos.

Na expectativa de ser o mais fiel à nossa pergunta, realizamos nova busca por ‘Programas’. Em um total de 659 Programas de Pós-Graduação, localizamos 4 relacionados ao tema de interesse da pesquisa:

Antropologia, Antropologia Social, Ciência Social (Antropologia Social) e Sociologia e Antropologia, no total de 25 resumos de teses/dissertações.

No Programa Antropologia foram encontrados nove resumos, com os seguintes temas: Educação Indígena (5); Transdisciplinaridade e água (1); Medicalização do corpo (1); Trajetória de estudantes congolese; e consumo, mobilidade e inclusão social (1).

Em Antropologia Social constam sete registros, com os seguintes temas: Estratégias educacional de prevenção a violência (1); Trajetórias homoafetivas entre jovens de periferia (1); Consumo de alimentos (1); e Educação Indígena (3), em Ciência Social (Antropologia Social), (2) registros foram encontrados com os temas: “Diversidade” e educação básica (1); Presídio feminino (1)

Por último, Sociologia e Antropologia, com nove resumos com os seguintes temas: Ensino Religiosa (1); Papel do educador (2); Ethos Escolar (1); Identidade (1); Trajetória de jovens escolares (1).

Dentre os trabalhos que mais se aproximavam com as discussões desta dissertação, encontramos o produzido por Janayna de Alencar Luy (2011), o qual realiza uma análise sobre os processos de implementação do Ensino Religioso nas escolas públicas de São Paulo e Minas Gerais.

Há também o trabalho de Valber Brito (2012), que é o resultado de investigação empírica, numa perspectiva intersubjetiva, sobre o sentimento de esperança vivenciado por docentes como reflexo do contexto de violência ocorridos na escola atualmente.

O texto de Raquel Gomes (2012) é uma dissertação sobre sistemas de classificação no ambiente escolar, descrevendo e analisando, através destes sistemas, o cotidiano de uma escola pública carioca de Ensino Médio.

Encontrei na dissertação de Breno Sales (2012) um trabalho etnográfico realizado em uma escola pública de ensino fundamental na cidade de Belém do Pará. O autor aborda os saberes, percepções e imagens que jovens estudantes possuem sobre Educação Ambiental.

Um dos trabalhos em que mais me ative na leitura foi o de Iolanda Oliveira (2012), intitulado: ““Diversidade” na Educação Básica: Um olhar antropológico sobre a construção de determinados premissas legais e Institucionais”, cujo resumo descreve que:

A partir da articulação entre dois campos de conhecimento distintos, a Antropologia e a Educação, esse trabalho teve como objetivo problematizar as construções de categorias e significados relativos à temática da diversidade em

discursos e práticas educacionais. Buscou-se, também, compreender de que maneira essas categorias são mobilizadas em diferentes instâncias: nos discursos institucionais e acadêmicos e naqueles produzidos no cotidiano escolar. Muito se produz nas ciências sociais a respeito dessas questões, embora seja mais ou menos recente a tentativa de articular diversas categorias (raça, gênero, classe, sexualidade, idade etc.) com vistas a compreender como a diversidade é construída e manipulada em toda sua complexidade. A presente pesquisa pretendeu contribuir para essa reflexão. (OLIVEIRA, 2012, p. 3).

A autora realizou um importante trabalho no qual teve pretensão de trabalhar com igualdade, “diferenças” e diversidade de uma forma ampla, mas que se ateu às relações raciais. Trouxe uma importante contribuição sobre o pensamento racial brasileiro e a inserção do tema nas políticas educacionais, contribuindo nas discussões sobre raça na escola e sobre as políticas de combate ao racismo e de promoção à igualdade.

III) Scientific Electronic Library Online – SciELO

Utilizando os índices “antropologia” [and] “educação”, pesquisando em todos os campos, foram encontrados 134 artigos que versavam sobre saúde, educação indígena, formação de professores/as, geração, corporeidade, metodologia de pesquisa e religiosidade, entre outros. Acrescentando o índice “gênero”, foram encontrados cinco artigos.

Dentre eles, o que mais se aproximava com as discussões desta dissertação foi o texto “Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!": uma análise etnográfica da formação de professores”, de Rodrigo Rosistolato (2013).

Como resultado de pesquisas etnográficas em cursos de formação de professores e em salas de aula, o autor analisa mudanças na socialização afetiva e sexual de adolescentes na escola, muito a partir da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

IV- Textos sobre educação em Lauro de Freitas

Além dos eventos nos quais realizei pesquisa de campo em Lauro de Freitas, o levantamento de textos sobre o município, numa perspectiva educacional e social, também se tornou um importante instrumento de aprofundamento sobre o universo pesquisado.

Os textos localizados discutiam, de forma geral, gravidez na adolescência, segregação residencial na cidade, alimentação na escola pública, representação social do professor e análise de política pública na saúde municipal.

Destaco os textos de Patrícia Chame Dias (2006a; 2006b), nos quais a autora aborda a temática da segregação social em Lauro de Freitas a partir de uma análise residencial, trazendo como foco de observação o bairro da Itinga – bairro onde está situada a Escola e a SEMED.

O importante estudo nos situa na “periferia”, denominação dada pela autora para caracterizar o bairro de classe popular em oposição ao “Atlântico Norte”, localidade de classe média e alta, situada na orla da cidade.

Outro texto que merece relevância é um estudo em andamento da Dr.^a Maria de Lourdes Soares Ornellas, cujo objetivo é analisar doze professores no Ensino Fundamental da rede municipal de Lauro de Freitas, a fim de apreender as representações sociais do “professor-sujeito”³⁴. Estas “estão ancoradas na concepção do professor que fala, que se compromete, que é afetivo, preparado e animado” (ORNELLAS, 2009, p. 126).

2.2.2 Realização de entrevistas e diálogos em campo³⁵:

Os/as interlocutores/as das entrevistas³⁷ foram agentes de co-educação³⁸ que, na perspectiva de Daniela Auad (2006), seriam sujeitos que realizam ações, individuais ou coletivas, na expectativa de transformar a realidade social desigual fruto das relações de gênero no

³⁴ Os doze sujeitos de pesquisa da autora são seus orientandos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que atuam em escolas públicas municipais.

³⁵ Dados coletados, principalmente, da palavra falada (FLICK, 2009, p.141) mas não estritamente. O uso do diário de campo foi fundamental nesta etapa, assim como nas demais, pois as narrativas que surgem e são provocadas no campo são dados imprescindíveis na tarefa investigativa que é a etnografia.

³⁷ Os roteiros de entrevista encontram-se Anexo I e II.

³⁸ De acordo com a autora esses agentes podem ser: “professores, pesquisadoras, secretárias de educação e seus auxiliares, supervisores de ensino, diretoras de escola e coordenadores pedagógicos” (AUAD, 2006, p.80).

âmbito da educação (AUAD, 2006).

Foram denominados “agentes de coeducação” por buscarem “gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as idéias sobre o feminino e sobre o masculino” (AUAD, 2006, p,79). Acrescento que além das desigualdades de gênero, esses sujeitos da transformação procuram trabalhar na perspectiva da inclusão das múltiplas sexualidades.

Foi feita uma Entrevista com a gestora da Divisão de Ações Afirmativas da Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas (SEMED), órgão responsável por transversalizar as discussões sobre gênero, raça, etnia e meio ambiente na rede municipal de ensino. A técnica utilizada foi a *entrevista com especialista*⁴¹, focando menos na pessoa (biografia) e mais na sua representatividade quanto gestão municipal (grupo).

O Bloco de perguntas foi dividido em: Identificação pessoal; Trajetória pessoal; Trajetória como docente na rede municipal de ensino; Trajetória Política; Estratégias e Enfrentamento de implementação de políticas educacionais.

A gestora da Divisão de Ações Afirmativas da SEMED, 46 anos de idade, é mulher negra, evangélica, casada e reside em Lauro de Freitas. Formada em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil, é professora efetiva na rede municipal de educação de Lauro de Freitas há quase uma década e, atualmente, está como gestora há 3 anos.

Cursou disciplinas na graduação e no mestrado que tinham como base temas relacionados a gênero, sexualidade, diversidade étnico-raciais, diversidade e inclusão, educação em Direitos Humanos, dentre outros.

Realizei entrevista com o professor *Sebastião* (nome fictício), centrada em um problema⁴² WITIZEL, 2000, *apud* FLICK, 2009 - discursos sobre diversidade sexual na escola pesquisada – e caracterizada como uma *entrevista qualitativa online*⁴³. Foi também disponibilizado pelo professor os seus planos de aula do ano letivo de 2015.

⁴¹ MEUSER; NAGEL, 2002 *apud* FLICK, 2009.

⁴² A compreensão de práticas pedagógicas na escola relacionadas as diversidades de gênero e sexual.

⁴³ Com o referido professor foram realizadas conversas etnográficas esclarecedoras durante a pesquisa *in loco* (narrativas), em especial, em seus intervalos, quando ia fumar um cigarro na área externa à escola. Mas, como o

O referido professor é a figura central nas discussões sobre diversidade sexual na escola, juntamente com a gestão. Atuou na construção do Projeto Pedagógico Anual de 2015, denominado “Respeitar e conviver com a diversidade: Construindo a igualdade de gênero, etnia e sexualidade”.

Sebastião tem 62 anos, é negro, candomblecista, e morador de Salvador. Formado em Educação Física no ano de 1982, especializado em Metodologia do Ensino, Cultura Afro Brasileira e Africanidade, Lazer e Recreação. Leciona há 27 anos, 16 deles na escola municipal de ensino. Grande parte das suas aulas são realizadas para além da quadra de esportes, implementando atividades propositivas em sala, com alunos/as, e na comunidade.

As perguntas direcionadas ao professor versavam sobre: Identificação pessoal; Identificação Profissional; Sobre a inclusão da temática de Diversidade na Educação do Município; Sobre a inclusão da Temática da Diversidade no ensino da Escola; Sobre situações de violência na Escola.

Além das entrevistas citadas, foram realizados diálogos etnográficos⁴⁴, uma técnica imbricada com a pesquisa de campo e a observação participante, direcionada à gestão escolar na expectativa de construir narrativas⁴⁵ sobre a funcionalidade da escola e as estratégias de construção coletiva sobre as temáticas das diversidades, de gênero e sexual.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), com a narrativa, é possível construir um todo através de uma cadeia de eventos que caracterizam um “enredo”, o que define uma estrutura narrativa.

É através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido a narrativa. Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas

trabalho específico sobre a temática da diversidade sexual ocorreria quando eu já **não** estivesse em campo, realizei entrevista *a posteriori* ao campo físico, através do uso do *e-mail*.

⁴⁴ SPRADLEY, 1979 *apud* FLICK, 2009.

⁴⁵ Através das narrativas, os sujeitos da pesquisa rememoram experiências em uma cadeia de acontecimentos que constituem a vida social e coletiva. (RICOUER, 1980). “A narração reconstrói ações e contextos da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do autor” (SCHUTZE, 1977).

uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido (...) nesta mesma perspectiva o sentido não está no “fim” da narrativa, ele permeia toda a história. (JOVCHELOVITCH e BAUER 2002, p.92-93).

Por meio das minhas anotações em diário de campo, mediante perguntas norteadoras, as falas formaram uma “estrutura narrativa”, que esboço no corpo desta dissertação. Em uma pesquisa no contexto escolar, sobre um tema complexo, que envolve muito da subjetividade de quem discute ou implementa o assunto, reflito ser o dialogo etnográfico uma técnica eficiente.

A partir das falas do Diretor e Coordenação Pedagógica do período diurno, foi possível acompanhar as discussões sobre as propostas pedagógicas na escola, os conflitos e as alianças para a implementação de ações que versassem sobre o tema da diversidade sexual e conhecer mais a fundo as trajetórias pessoais e profissionais da gestão escolar.

A etnografia proporcionou a análise de significantes das narrativas da gestão escolar, refletindo que os termos e expressões chaves são as enunciações mais significativas do problema de pesquisa (BARTHES, 1992, 1997; GEERTZ, 1989). Nesse sentido, foi importante valorizar o contexto específico da fala, registrar os fragmentos da história de vida e os sinais relacionados à diversidade sexual interpretados pelos sujeitos implicados nos contextos (SOUZA; ABRAHÃO, 2006).

2.2.3 A Observação participante

Imersa em um espaço escolar durante o ano de 2015, foi preciso vivenciar algumas etapas para a melhor compreensão e abertura do campo. A primeira denominei de *processo de interação* da pesquisadora com os sujeitos que estão envolvidos/as na pesquisa. Não chegamos na escola, solicitamos os dados (documentos, informações subjetivas, entre outros) e *voilà*, está nas mãos do antropólogo/a! Tudo passa pelo processo de estabelecer confiança com todos/as que podem contribuir para a sua pesquisa, presentes no contexto pesquisado.

Do estranhamento sobre a antropóloga até a abertura para diálogos produtivos para a pesquisa, vivenciei *processos de adaptação*, pois também aquele universo era novo para mim. Afinal, aquela escola não foi a mesma em que estudei, o tempo cronológico já não era o mesmo: era

tudo diferente! Adaptei-me com terminologias, com horários melhores para os diálogos, ao meio e até aos silenciamentos.

A observação participante, imbricada na prática etnográfica, foi realizada no espaço escolar. A questão que se colocava era a construção de categorias analíticas que ligassem a historicidade daquele contexto com a aplicabilidade de uma política pública educacional, assim como integrar à teoria o caráter inevitavelmente heterogêneo do cotidiano.

Era preciso apreender analiticamente o que lá havia em termo da incidência das políticas educacionais para a diversidade sexual, estabelecendo pontos de vigilância constante no trabalho de campo - o que observar e analisar? O que registrar? - que estavam estritamente ligados ao objetivo da pesquisa.

Refletindo como Ezpeleta e Rockwell⁴⁶, a escola é sempre um processo inacabado de construção, uma *construção social*, orientada para uma perspectiva local e particular dentro de um movimento histórico, pois,

As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. (EZPELETA e ROCKWELL, 1986, p.11).

Nos primeiros momentos em campo, busquei observar o cotidiano escolar, ou melhor, *situar-me no contexto escolar*: no pátio, acompanhando a entrada, horário de intervalo (merenda escolar), horário da saída e atividades extra-classe (clube de xadrez, fanfarra, ensaios de dança, ensaios de teatros, entre outras), onde os/as alunos/as tinham mais interação. Era um momento também de me adaptar à rotina estudantil, de observar as brincadeiras e jocosidades.

Dentro da esfera estrutural-funcional da escola, o espaço inicial foi a Secretaria Escolar e a Sala da Direção. Precisava saber quem eram os sujeitos que transitavam a partir do olhar da gestão, os horários de funcionamento da escola, regras, estrutura organizacional e hierárquica, nomes de coordenadores/as e funcionários que trabalhavam no

⁴⁶ Pontuo para a realização desta tarefa um livro escrito na década de 80, das autoras Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1986). As autoras realizaram pesquisas em instituições escolares na América Latina, especificamente em escolas primárias, objetivando analisar os processos cotidianos que formam a instituição escolar e, ao mesmo tempo, a ação dos/das professores/as.

administrativo e na manutenção da escola, entre outros aspectos que remetiam à estrutura de funcionamento escolar.

Da Secretaria Escolar passei para a Coordenação Pedagógica e Núcleos da Escola, já recolhendo documentos oficiais, tendo acesso a informações sobre problemas escolares, conflitos, quadro de professores/as, “janelas” das disciplinas – ausência de professores/as –, compreendendo alguns jargões escolares, como “ACT”, que são professores contratados de forma temporária, conhecendo, sobre o olhar da gestão, o perfil do alunado, funcionários e professores/as.

A Sala dos Professores/as também foi um espaço de interação, mas o melhor horário para realizar observação participante era no intervalo das aulas, em especial, no horário do recreio, nas mudanças de turno, em almoços ou cafés de confraternização.

As atividades extra-classe tornaram-se *lócus* privilegiado de análise por envolverem uma gama de professores/as, alunos/as, convidados/as externos, em especial nos *eventos co-participativos* – os quais eram organizados pela gestão escolar e tinham a participação de alunos/as, professores/as e gestores/as como representantes do Estado e Sociedade Civil.

Importantes atividades ocorreram no decorrer do semestre. Algumas em datas comemorativas, como o Dia Internacional da Mulher; rodas de conversas formativas com professores/as sobre “Sexualidade e Gênero”; projetos da escola aplicados em sala relacionados às temáticas da diversidade; ações em forma teatral da Polícia Militar sobre drogas e prostituição; palestras do ONG GAPA – Grupo de Apoio a prevenção a AIDS.

Por fim, dentro da escola vivenciei *performances* do ofício à aspirante antropóloga, de ser um sujeito oculto, nomeada como a “estagiária”, maneira como me apresentaram *dentro* da escola. Neste percurso, tive diálogos etnográficos com funcionárias/os, professoras/es, coordenadoras, direção escolar, mães e pais de alunas/os.⁴⁷

Do lado de *fora da escola*, eu era promovida de “estagiária” para “uma pesquisadora que está estudando nossa escola”, com demonstrações

⁴⁷ Na etnografia realizada por Marcos Moraes (2012) em uma escola de educação infantil na cidade de São Paulo, o pesquisador foi nomeado como “tio” na sua relação com as crianças da sua pesquisa. De igual forma, Michele Escoura Bueno (2012), em sua etnografia comparativa em três escolas do interior de São Paulo, era chamada de “tia” por suas interlocutoras.

de orgulho por ser a escola alvo de pesquisa acadêmica,⁴⁸ em especial dentro da Secretaria Municipal de Educação - SEMED.⁴⁹

2.2.4 Análise documental: Documentos norteadores, redes sociais e vídeos

Através do olhar de gênero e diversidade sexual, foram analisados: o **Plano Municipal de Educação (PME)**, por ser o documento oficial norteador das políticas educacionais do município, acessado via Diário Oficial do Município; assim como os **documentos norteadores da Escola Municipal**, por meio de pesquisa *in loco*, adquiridos junto à coordenação pedagógica: o Projeto da Coordenação Pedagógica (2014 e 2015); projetos pedagógicos; Regimento Escolar e Calendário Escolar.

Nas análises das políticas públicas, parti das reflexões de Lea Carvalho Rodrigues, Maria Helena Ortolan e Alícia Ferreira Gonçalves (2014) na publicação: “Antropologia e políticas públicas: dos encontros históricos ao diálogo teórico e metodológico”. As autoras analisaram as publicações ocorridas no campo interdisciplinar da Antropologia e políticas públicas, pesquisando grandes eventos da Antropologia⁵⁴.

Em síntese, as autoras observaram uma incidência de publicações com temas que refletem o exercício da política, do funcionamento do Estado e das instituições jurídicas, avaliando que há uma “prevalência do foco analítico nas relações de poder e nas bases conceituais e mecanismos institucionais que orientam as políticas” (RODRIGUES; ORTOLAN, GONÇALVES, 2014, p.223).

A partir da análise dessas publicações, as autoras elaboraram uma perspectiva metodológica para subsidiar pesquisas antropológicas que buscassem a compreensão das políticas públicas na perspectiva nativa e seus efeitos em grupos sociais das quais são foco. Elas evidenciam três eixos para a análise:

- 1) Conteúdo da política e/ou do programa, contemplando formulação, bases conceituais e coerência interna; 2) trajetória institucional; 3) espectro temporal e territorial abarcado pela

⁴⁸ Fala do diretor da escola para funcionários da SEMED em nossa ida ao local.

⁴⁹ A expectativa, neste tópico, foi detalhar a aplicabilidade da técnica da observação participante na escola. No subcapítulo 3.2.3 “Escola Municipal de Ensino Fundamental”, trago a descrição completa de minha ida à escola.

⁵⁴ IV Reunião Equatorial de Antropologia e XIII Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste (IV REA/XIII ABANNE/2013).

política/programa. (RODRIGUES et al., 2014, p.245).

Essa metodologia permite entender o fazer etnográfico e o seu produto, a etnografia, na compreensão das políticas, atendo-se às *noções e conceitos operacionalizados pelas políticas* e referidos pelos sujeitos da pesquisa em seus múltiplos agenciamentos, a cultura e seu poder (ibidem). Por fim, as autoras buscaram apresentar propostas metodológicas que auxiliem na “elaboração de etnografias sobre locais, povos, situações e processos socioculturais embebidos na ação do Estado e suas políticas públicas” (ibidem, p.244)

Como retornei do campo em setembro de 2015, o ano letivo ainda não havia terminado e os debates sobre diversidade sexual estavam sendo implementados. O *ciberespaço*⁵⁵ tornou-se um importante aliado para a complementariedade do levantamento de dados. Além disso, como no período da pesquisa ocorreram muitas paralizações, toque de recolher e greves, as redes sociais auxiliaram no recolhimento de informações relevantes para a pesquisa, por meio de blogs, *Facebook* e levantamento de notícias na mídia eletrônica.

Algo que não posso deixar de colocar como possíveis instrumentos de coletas de dados: em decorrência do meu retorno para a realização desta escrita antes do final de ano letivo, isto é, antes de vivenciar toda a implementação do projeto pedagógico da escola, as redes sociais continuaram a ser um instrumento da pesquisa frente ao envio de informações pela gestão da escola, pelo professor Sebastião, assim como pela gestora da SEMED, sejam fotos, vídeos e/ou reportagens, todo esse acervo foi transformando em dados relevantes para a presente análise.

Além das redes sociais da escola, o blog do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (ASPROLF) me atualizou quanto as lutas trabalhistas da classe dos professores/as, as negociações, agendas, as pautas e bandeiras de luta.⁵⁶ Fiz uma análise das suas páginas com um

⁵⁵Importantes reflexões sobre a etnografia do ciberespaço foram/são desenvolvidas pelo teórico Theophilos Rifiotis (2002; 2010; 2014). De acordo com o autor, “a etnografia na perspectiva sociotécnica deixa de ser uma atividade eminentemente interpretativa para se tornar uma descrição das séries de conexões em que os atores (humanos e não-humanos) se inscrevem no curso da sua ação” (RIFIOTIS, 2014, p.1).

⁵⁶ Tive a chance de participar de algumas ações, dentre as quais o ato em

olhar para as reivindicações da classe a fim de compreender o contexto de ensino no município.

Analisei **cinco vídeos**⁵⁷ disponibilizados *online*, onde toda análise encontra-se no Anexo IV da presente dissertação. Destes vídeos, quatro foram construção de alunos/as da escola e versavam sobre relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual. A análise foi feita nas etapas que se seguem:

1. Descrição dos vídeos por cena, utilizando nomes fictícios quando possível, em especial para os vídeos da escola, mesmo públicos.
2. Breve análise do todo dos vídeos,
3. Seleção das partes – por vídeo - que mais se destacam sobre as diversidades de gênero e sexual;
4. Breve análise das partes que mais se destacaram.

As partes analisadas formaram um único bloco de análise para compreender a atividade de forma geral. Os quatro vídeos da escola foram produzidos dentro de um projeto denominado “Projeto Criando Vídeo: Etnia, Identidade, Gênero, Diversidade e Sexualidade” e foram selecionados porque tinham conteúdos e temáticas que condiziam com a pesquisa. Na sequência, os vídeos selecionados e analisados:

1. *Vídeo 01*: “A mulher negra no mercado de trabalho”;
2. *Vídeo 02*: “Diversidade e a práxis no ambiente escolar”;
3. *Vídeo 03*: “Diversidade e Sexualidade”;
4. *Vídeo 04*: “Sexualidade e Diversidade”.

O último vídeo (Vídeo 05) analisado é sobre a Jornada Pedagógica Municipal de Lauro de Freitas de 2015, que teve como tema central: “Diversidade: a arte de coexistir”. A Jornada Pedagógica é uma política pública em formato de encontro formativo de planejamento, promovida pela Secretaria de Educação (estadual e municipal) com professores/as, educadores/as, orientadores/as pedagógicos/as, diretores/as escolares/ e gestão municipal, visando estabelecer metas de melhoria do ensino-aprendizagem para o ano letivo vigente.

celebração ao Dia Internacional da Mulher, uma ação pública realizada na praça central da cidade.

⁵⁷ De acordo com Denzin (2004 apud FLICK 2009, p. 224), a análise de filme sugere etapas: assistir ao filme, analisar a questão que o filme impõe, produção de “microanálises estruturadas” e a busca por padrões ao responder a questão do filme.

Os vídeos foram baixados do *site Youtube* em formato “mp4”, através de *sites* que realizam essa formatação, para que fosse realizada análise *a posteriori* de forma acessível. Na análise o material foi dividido em *cenas* (separadas por assunto), com descrição mais detalhada das partes que mais condiziam com a pesquisa.

Após a apresentação da metodologia utilizada para estruturar a presente pesquisa, convido vocês a conhecer um pouco da cidade onde foi realizada a pesquisa, o bairro onde estavam localizadas a Secretaria Municipal de Educação e a Escola de Ensino Fundamental, descrevendo de forma mais detalhada esses espaços com dados etnográficos, além de apresentar um breve perfil sobre a educação municipal sob o olhar do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas. (ASPROLF).

CAPÍTULO III - A AVENTURA ANTROPOLÓGICA: UM OLHAR SOBRE A REDE PÚBLICA DE ENSINO

Quando a pesquisa vai além da construção de conhecimentos e se vê enleada em demandas de ação. Quantos de nós, especialmente os etnólogos, não se viu um dia pressionado para *agir* simultaneamente ao seu esforço de *conhecer*. (Roberto Cardoso de Oliveira, 2006, p. 227).

Neste capítulo iremos percorrer a etnografia, conhecendo o contexto da pesquisa. Apresentarei a cidade de Lauro de Freitas (BA), o bairro da Itinga, assim como um breve perfil da Educação municipal sob o olhar do Sindicato de Professores e da Secretária Municipal de Educação (SEMED), na perspectiva da Divisão de Ações Afirmativas.

Descriverei a Escola de Ensino Fundamental pesquisada na cidade de Lauro de Freitas, Bahia: sua característica, estrutura física e perfil dos/as estudantes, trazendo a experiência do *ser antropóloga na escola*, seu cotidiano, brincadeiras e jocosidades.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O município de Lauro de Freitas, Bahia, foi o primeiro a instituir uma Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) no Brasil (2005), a segunda cidade em nosso território a ter o um centro de atendimento a mulheres vítimas de violência doméstica – o Centro de Referência Lélia Gonzalez – em 2006, além de ser o primeiro a constituir um Departamento de Igualdade Racial.

Foi também pioneiro em regulamentar a licença maternidade de 180 dias para servidoras municipais, no ano de 2008, com base na Lei Federal do mesmo, ano. Assegurou que, em 2010, as/os servidores/as públicos/as municipais, no âmbito da Administração Pública Municipal, fizessem uso do nome social, adotado por travestis e transexuais (LAURO, 2010).

Justificou a inserção do nome social por meio da “Constituição Federal de 1988 e, em consonância com a Política Municipal de Promoção e defesa dos Direitos Humanos”, determinou ainda neste Decreto:

Art. 3º. Fica determinada ainda a possibilidade da inclusão do nome social de travestis e transexuais nos respectivos registros escolares de todas as

unidades de ensino da rede pública municipal, em respeito aos Direitos Humanos, à pluralidade e à dignidade humana, a fim de garantir o ingresso, a permanência e o sucesso de todos no processo de escolarização. (LAURO DE FREITAS, Decreto nº3.290, 2010).

Essas políticas apresentam o pioneirismo do município de Lauro de Freitas frente à implementação de políticas de gênero e raça.⁵⁹

A Constituição Federal (1988), nas décadas seguintes, redirecionou a atuação do Estado brasileiro (...) sobretudo, na elaboração e efetivação de políticas públicas mais igualitárias. Essa tendência foi reforçada a partir da gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), que teve como um dos seus desafios à busca pela participação e a inclusão social (BANDEIRA e MELO, 2014, p.136).

De acordo com Lourdes Maria Bandeira e Hildete Pereira Melo (2014), a perspectiva da transversalidade de gênero e raça ecoa como um instrumento estratégico para a gestão de políticas públicas voltadas às mulheres e cujo objetivo é eliminar todas as formas de desigualdade entre os sexos em todos os setores da sociedade (BANDEIRA; MELO, 2014).

O município da pesquisa encontra-se na Região Metropolitana de Salvador⁶⁰, também conhecida como Grande Salvador, na região conhecida como **Litoral Norte**. Possui uma pequena área, de apenas 60 km², cuja população estimada é 191.436 mil habitantes, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2015).

⁵⁹ As ações foram realizadas na gestão da ex-prefeita Moema Gramacho (PT) que exerceu o cargo por dois mandatos, de 2005 a 2012. A atual gestão é do prefeito Márcio Paiva (PP).

⁶⁰ É a segunda região metropolitana mais populosa do Nordeste brasileiro e a sexta do Brasil. Compreende os municípios de Camaçari, Candeias, Dias d'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Salvador, São Francisco do Conde, Simões Filho e Vera Cruz.

Figura I - Mapa de localização do município de Lauro de Freitas (BA)



Fonte: Página do Wikipédia na internet.

O município conta apenas com o distrito sede, sendo as demais localidades consideradas bairros, como Areia Branca, Buraquinho, Caixa d'Água, Caji, Centro, Ipitanga, Itinga, Jambeiro, Miragem, Portão, Vila Praiana, Vila Mares, Vida Nova, Vilas do Atlântico e outros.⁶²

Vale destacar a análise de Patrícia Dias (2006) sobre a divisão espacial da cidade, muito relacionada à segregação residencial. Em Lauro de Freitas,

Produziu-se uma espacialização das classes sociais, concentrando-as em localizações distintas em vários sentidos: em termos de lugar propriamente dito, de infraestrutura, de acessibilidade e de valoração ideológica. Não tardou o senso-comum associar Vilas e Encontro das Águas,

⁶² A Lei Municipal Nº 1.596, de 19 de novembro de 2015, redefiniu a divisão de bairros do município, que passa a ter 19 bairros (LAURO, 2015).

3.1.1 Bairro da Itinga

Com cerca de cinquenta sub-distritos (loteamentos populares)⁶⁴, a Itinga é uma das periferias da região metropolitana de Salvador mais afetada pela violência urbana, muitas vezes ligada a problemas do consumo e tráfico de drogas, roubos/ furtos e assassinatos. Mas, como evidencia Patrícia Chame Dias (2006), há também uma população carente e trabalhadora, honesta em meio a todas essas questões de violência urbana (DIAS, 2006).

Mesmo possuindo um posto de saúde próximo à Escola Municipal, o atendimento médico na região ainda é muito incipiente para o tamanho da população. O Hospital Jorge Novis (Municipal) é de médio porte, deslocando geralmente os pacientes ao Hospital Geral Menandro de Farias (Estadual), localizado em outro bairro.

No bairro existe apenas uma agência bancária e uma lotérica, mesmo com um comércio bem ativo, com lojas de pequeno porte, padarias, bares e pequenos mercados - dentro do perfil de poder aquisitivo da população local - além do mercado informal.

A população conta com linhas de ônibus, tanto para a própria cidade, quanto para as cidades do entorno, além dos transportes alternativos, chamados de “peruas” (micro-ônibus, utilitários, kombis, entre outros), com linhas para localidades no município e Salvador, além dos moto-táxis – uma alternativa acessível para se deslocar pelo bairro.

O bairro da Itinga é bastante movimentado, com variedade de comércios, fluxo intenso de pessoas andando nas suas ruas movimentadas e no vai e vem dos ônibus, quase sempre lotados de trabalhadores/as que atuam na Região Metropolitana de Salvador. Seu principal espaço de sociabilidade é o Largo do Caranguejo⁶⁶.

Conhecemos um pouco da cidade e do bairro onde se localizam os universos pesquisados. Agora a expectativa é apresentar um breve perfil da Educação pública municipal de Lauro de Freiras.

⁶⁴ Dias (2006, p.119).

⁶⁶ Nessa praça ocorre a famosa “Lavagem do Caranguejo”, no último domingo de novembro; atos públicos organizados por movimentos sociais, como a Caminhada Lésbica, organizada pela Lilás – Liga de Lésbicas de Lauro de Freitas -, atos a favor da liberdade religiosa, entre várias outras as quais, enquanto ainda moradora, pude participar e muitas vezes organizar.

3.2 BREVE PERFIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAURO DE FREITAS:

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as metas quanto a melhoria da qualidade de educação no Brasil frente ao fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações escolares, são diferenciadas para cada rede e escola,

As metas são diferenciadas para todos, e são apresentadas bianualmente de 2007 a 2021. Estados, municípios e escolas deverão melhorar seus índices e contribuir, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. (INEP, *on line*, 2016, p.1)⁶⁷

A cidade de Lauro de Freitas teve o índice observado pelo IDEB na última Prova Brasil (2013) em 3,9 (4ª série/5ºano) e 3,4 (8ª série/9ºano), cuja meta esperada era de 4,4 (no Brasil, a média geral é 3,8).

Interessante análise comparativa o site QEDu realiza dos dados da Prova Brasil, realizada em Lauro de Freitas com outras cidades referente ao aprendizado da Língua Portuguesa e Matemática⁶⁸, por exemplo, o site informa que dos 2.454 alunos/as do 5º ano que realizaram a Prova Brasil na disciplina de matemática, apenas 352 (14%) demonstraram o aprendizado adequando e, dos 1.645 alunos/as do 9º ano, 84 (5%) conseguiram demonstrar o aprendizado correto.

Neste trabalho, para traçar um perfil da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas, descreverei o olhar sobre a educação nas perspectivas do Sindicato de Professores/as local, da Secretaria Municipal de Educação e da Escola Municipal.

⁶⁷ Vide Portal INEP, em < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-sao-as-metas>> consultado em 05 de janeiro de 2016.

⁶⁸ O objetivo deste site é “dar vida aos dados para promover melhores escolhas na educação”, tendo como base o IDEB, Prova Brasil, Censo Escolar e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Acessado em: < <http://www.qedu.org.br/>> consultado em 05 de janeiro de 2016.

3.2.1 “Movimento Paredista” – Sindicato dos professores/as

Para entender um pouco mais o perfil da educação em Lauro de Freitas, procurei conhecer as reivindicações da classe dos/as trabalhadores/as em educação, muito a partir das ações do Movimento Paredista - denominação do movimento frente à luta de classe – organizado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas (ASPROLF).

As ações do Sindicato normalmente são em espaços públicos, como as Assembleias, que ocorrem nas praças e nos colégios municipais com auditórios maiores.

O ASPROLF - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no município de Lauro de Freitas é uma entidade de classe que tem por objetivo fundamental a defesa dos direitos e interesses coletivos ou individuais dos trabalhadores da educação do ensino infantil e fundamental da rede municipal de ensino. (ASPROLF, 2015, p. 01)

O interesse surgiu quando, em campo, começaram a ocorrer paralizações de 24h e 48h, o que definem como “estado de greve”⁶⁹ até a deflagração da greve geral, que ocorreu no dia 19 de maio de 2015. Para me atualizar frente às reivindicações e acompanhar as agendas, ative-me às redes sociais, analisando suas páginas (*blog e Facebook*⁷⁰), além de observar atos públicos.

O primeiro ato que pude acompanhar ocorreu dia 06 de março de 2016: uma manifestação pacífica em frente à Prefeitura e Câmara de Vereadores do Município. Foi um dia de paralização nacional da classe da educação e dos estudantes. Esse ato foi também em homenagem às trabalhadoras pelo Dia Internacional das Mulheres (8 de março).

⁶⁹ O estado de greve seria uma espécie de alerta para uma possível paralisação dos trabalhos, seja ela parcial ou total.

⁷⁰ Acompanhei as redes sociais até o mês de novembro. O blog possui 160 seguidores e a página do Facebook possui 2.624 seguidores/as.

Figura III - Ato público 8 de março (ASPROLF)



Fonte: Imagem do arquivo da autora, 2015.

Além disso, realizaram assembleia, discutindo questões relativas à insatisfação da classe frente à precarização dos direitos trabalhistas na cidade. Mas antes deste ato público, em 26 de fevereiro de 2015, os/as trabalhadores/as em educação já haviam deflagrado “estado de greve”.

Nesse “estado de greve”, o movimento Paredista exercia atos denominados como “Operação tartaruga”, isto é, paralisavam as atividades nos intervalos das aulas, assim como paralizações de 24h e 48h, além de assembleias gerais, nas escolas municipais, nos três turnos.

No dia 18 de maio de 2015, os/as profissionais de educação realizaram uma Assembleia pela manhã e, à tarde, se reuniram com a gestão de Educação do município. Sem acordos, definiram greve geral, que durou até 2 de junho de 2015, quando foi caracterizada como inconstitucional.

As ações do movimento são contínuas, chegando ao ápice de a categoria ocupar a prefeitura em decorrência do não pagamento do salário e do décimo terceiro. Em 12 de fevereiro de 2016, foi decretada mais uma greve geral no município.⁷¹

⁷¹Essas informações foram repassadas quando ocorria o ato. Além das mensagens

De acordo com o levantamento realizado junto ao site do Sindicato, frente aos documentos enviados à Secretaria de Educação Municipal, as principais problemáticas referem-se a: falta de profissionais da educação e o engessamento da carreira dos profissionais de educação, além das condições precárias de muitas escolas do município.

Nas denúncias sobre essa situação escolar, encontramos informações sobre escolas sem carteiras para os alunos/as e mobiliário para o/a professor/a, rachaduras no piso de sala de aula, situação grave de insalubridade, como falta de saneamento em banheiro e quadra de esporte com esgoto a céu aberto, entre outros problemas que comprometeram o início do ano letivo na rede municipal. Tudo isso culminou nas diversas paralizações em 2015.

3.2.2 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED)

Localizada a duas quadras da Escola Municipal, a SEMED está dentro de um prédio de dois andares, como um galpão dividido, sem muita estrutura, especialmente quanto à acessibilidade. Existe uma entrada principal, com um aglomerado de cadeiras e uma primeira recepção, o que remete a uma sala de atendimento ao público.

Do lado direito, uma outra sala bem menor, que dá acesso aos departamentos, divisões e ao gabinete do secretário, na parte de cima, e descendo as escadas à tipografia e mais algumas salas.

Figura IV - Secretaria Municipal de Educação.



Fonte: Imagem da autora, 2015.

com texto, recebi fotos da ocupação e das pautas de forma instantânea por um professor municipal.

Direcionar o olhar para as ações da Secretaria Municipal de Educação como *locus* de análise foi importante para a compreensão da construção e implementação de políticas pedagógicas que incluíssem a temática da diversidade sexual, em especial, nas escolas da rede pública municipal.

Neste espaço realizei o levantamento dessas políticas, tecendo diálogos com a Divisão de Ações Afirmativas: um espaço institucional, criado em 2013, que tem como foco de trabalho as temáticas de gênero, raça e etnia, sexualidade e meio ambiente na educação municipal.

A coordenação da Divisão é gerida por uma professora efetiva da rede: mulher negra, 40 anos, mãe, evangélica, que cursou pedagogia com ênfase em Educação Infantil, no ano de 2009, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB -, e o mestrado em Educação, Memória e Pluralidade Cultural na mesma instituição, no ano de 2011.

Seu trabalho de conclusão de curso da graduação, cujo o tema foi descolonização, diversidade e educação, virou um livro que descreve escolas que estão na contramão do processo de colonização do racismo institucional, cujos projetos pedagógicos promovem a igualdade racial.

Além da sua trajetória profissional, a sua ida para a gestão ocorreu pela idealização e implementação de um projeto dentro de uma escola municipal que tinha objetivo de trabalhar a origem étnica do município, conectando-se com as leis 10.639 e 14.445, fruto dos seus trabalhos de conclusão de cursos.

O projeto ganhou amplitude, destacando-se em premiações nacionais no ano de 2011, como o Prêmio Arte na Escola Cidadão, do Instituto de Artes de São Paulo, e o Prêmio Onirêrê, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, sendo publicado em uma revista como desdobramento desta premiação.

Assim, as suas trajetórias, profissional e acadêmica, não passaram despercebidas pelo município. Em 2013, o gestor da Secretaria de Educação a convidou para ampliar a ação do projeto que havia desenvolvido transformando-o em uma política municipal, constituindo a Divisão de Ações afirmativas.

Atuando em cinco eixos (raça, etnia, gênero, orientação sexual e meio ambiente), tem sua estrutura física situada na própria Secretaria Municipal de Educação, contando com a coordenadora e outro técnico⁷²

⁷² Existe uma rotatividade de técnicos que atuam neste espaço, que já contou com

que constroem, organizam e implementam ações que transversalizem as práticas pedagógicas dentro dos eixos temáticos.

Suas ações iniciais foram constituídas dentro dos eixos de raça e etnia, muito, a partir do fato de que o município se encontrava na sexta colocação no Mapa da Violência⁷³ como uma das cidades que mais matam jovens negros no Brasil. Era preciso reverter esse quadro com os/as jovens escolares através de políticas públicas e, para isso, a divisão elaborou estratégias de atuação.

A primeira etapa foi a formação metodológica de professores/as e gestores/as da rede pública municipal de Educação, realizando encontros com presença de palestrantes locais, nacionais e internacionais, a fim de instrumentalizá-los para ações em seus contextos de trabalho.

A segunda foi buscar apoio de organismos nacionais e internacionais para apoiar as ações de combate às discriminações no município. Com dados obtidos na etapa inicial, construíram um grande projeto, tendo a *United Nations Children's Fund* (UNICEF) como parceira.

Este projeto teve como norte o tema *uma infância sem racismo*, dentro do contexto étnico-racial de Lauro de Freitas, atuando de forma transversal com ações afirmativas de enfrentamento ao racismo em um plano de ação com as treze Secretarias do Município, quatorze Instituições do Estado e entidades não-governamentais. Estas ganharam o *Selo Unicef de Direitos Humanos*, pactuando a parceria entre o Estado e a sociedade civil no combate ao racismo.

O projeto “Por uma infância sem racismo” buscou promover a equidade e a justiça social ao povo negro e indígena do município, tendo como público alvo crianças, adolescentes, homens e mulheres em idade fértil, além de idosos oriundos de população tradicional. Abarca além de crianças, pois tende a ser de reparação a toda comunidade marginal do município (Racismo Individual e Institucional - Thomas Pettigrew, 1982).

Ao apresentar o Plano de Trabalho, a coordenadora informou que o mesmo não tinha como meta o afrocentrismo equivocada da Lei. O Plano de Trabalho contemplava algumas ações voltadas para a Educação Pública Municipal, dentre as quais: Premiação Anual por práticas Pedagógicas a partir das Leis 10.639.03 e 11.645.08; Implementação no PPP de todas as escolas a temática da “Diversidade”; o projeto “Coisas

uma equipe com quatro técnicos e, em outro momento, somente com a coordenadora.

⁷³ Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/>>. Acesso em 10 de setembro de 2015.

de meninos? Coisas de Meninas? (com ações ligadas ao gênero). Finaliza sua palestra com um vídeo da UNICEF - “Por uma infância sem racismo”⁷⁴ -, mas não sem antes criticar a gestão municipal pela pouca importância dada às atividades sobre diversidade local.

Com dois anos atuando especificamente nos temas de raça e etnia, a discussão que emergia era como transversalizar os eixos de gênero e sexualidade nas ações estratégicas da Divisão de Ações Afirmativas da SEMED. Percebendo esse vácuo dentro das políticas de promoção à igualdade do município, a Divisão de Ações Afirmativas teceu internamente a proposta de trabalhar com o tema “**diversidade**” dentro da Jornada Pedagógica Municipal de 2015, em parceria com as demais coordenações da SEMED.⁷⁵

O conceito de diversidade está amparado nas características únicas e individuais que cada aluno/a possui e que as mesmas devem ser respeitadas em sua plenitude, quer eles sejam de orientação sexual, de gênero, étnico, de pluralidade cultural ou outros. (Diretora da Divisão de Ações Afirmativas da SEMED, *entrevista*, 2015)

No que concerne às políticas educacionais da Divisão de Ações Afirmativas, que atua nos eixos de gênero, raça, etnia, sexualidade e meio ambiente, a SEMED realiza ações em parceria com outros órgãos, em torno de políticas mais amplas, oriundas do governo, com o objetivo de diminuir as várias formas de violências nas escolas municipais. Um exemplo foi a adesão, em 2014, da ação do Ministério Público “Conte até 10 nas Escolas”, voltada à redução da violência nas escolas.

Este programa tem como meta sensibilizar as crianças e adolescentes do município a incutirem uma postura não machista, de respeito, tolerância e reflexão diante do outro e das adversidades. Com o mote da masculinidade hegemônica, intitulado “Valente mesmo é quem

⁷⁴ Vídeo de apresentação do Projeto “Por uma infância sem racismo”, disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=BfkZLkSHWR8> > Acessado em 20 de dezembro de 2015.

⁷⁵ No Capítulo V iremos conhecer mais a fundo essa ação de Jornada Pedagógica e o seu impacto nas escolas da rede, assim como a funcionalidade desta política dentro de um contexto escolar, observando como uma ação em rede acarreta impactos positivos na educação municipal.

não briga”, foi direcionada para dentro das escolas municipais, pelo público alvo, já que os dados do Mapa da Violência de 2014 demonstrou que a faixa etária das violências ocorre dos 15 aos 35 anos, público este predominante masculino.

Outra iniciativa interessante ocorreu em 2015, também por meio de uma política transversal, contra a violência doméstica e familiar nas escolas públicas municipais, numa ação que envolveu as Secretarias de Políticas para Mulheres (SPM) e a SEMED.

De acordo com a gestora, foi promovido um encontro com os gestores e gestoras das escolas da Rede Municipal de Ensino, no Centro de Formação Continuada, com o intuito de apresentar as diretrizes da campanha nacional “Quem ama abraça – Fazendo escola”, uma iniciativa da Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República realizada em parcerias com outras entidades e órgãos.

Vamos agora conhecer a escola onde foi realizada a pesquisa com mais detalhes, com foco especial nas minhas primeiras impressões sobre o campo, tais como a experiência de se comportar como pesquisadora no contexto escolar e de treinar o olhar para as brincadeiras e jocosidades frente à construção de masculinidades juvenis e das múltiplas sexualidades e identidade de gênero. Começarei pela estrutura e funcionamento da unidade de ensino.

3.2.3 ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

Após definir o município em que iria me aventurar, a escolha da escola não ocorreu de forma aleatória e só se confirmou após contato com a coordenadora da Divisão Pedagógica da Secretaria de Educação Municipal para que houvesse autorização de campo, ocorrido em fevereiro de 2015.

A busca foi por escolas que poderiam ser palco desta etnografia, na expectativa de encontrar uma que se destacasse por implementar ações pedagógicas de iniciativa da gestão e de professoras/es com alunas/os e comunidade. Também era preciso que houvesse abertura para a realização da pesquisa.⁷⁶

⁷⁶ Confesso que tive receio de que fosse negada a autorização para a pesquisa, especialmente por questões políticas, pois fui da oposição à atual gestão, militante do Partido dos Trabalhadores (2004-2012).

Segura de que, naquele momento, o papel que estaria desempenhado seria o de uma *pesquisadora engajada*, procurei nas redes de relações institucionais da atual gestão da prefeitura possíveis aberturas para o diálogo. Vereadores, vereadoras, chefe de gabinete do prefeito, até chegar a Secretaria de Educação Municipal, indicada por uma amiga, a Coordenadora Pedagógica do Município, que possibilitou o dialogo inicial com a *Escola Municipal de Ensino Fundamental* que seria o objeto desta pesquisa.

A Coordenadora Pedagógica do Município me apresentou ao diretor e à coordenadora pedagógica da unidade, num contato inicial por e-mail. Trocamos muitas mensagens, conversando sobre as minhas intenções em campo, envie meu Currículo Lattes e partes do projeto que pretendia desenvolver na unidade.

A Escola encontra-se no bairro da Itinga desde a sua fundação, em 1993. Situada em uma das ruas transversais à avenida principal daquela localidade, fica próxima a uma base da polícia militar, mercados, padarias e pequenos estabelecimentos comerciais, sendo fortemente cercada por residências. Na quadra em que se encontra, divide apenas um pedaço do terreno com uma das várias paróquias da cidade. Todo o restante pertence à escola, com seus muros coloridos como uma tela do famoso pintor Romero Britto.

Figura V - Foto da entrada da escola Municipal



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Cheguei lá no início de março de 2015, com a mochila cheia de informações e desejos, planejando participar das suas atividades extracurriculares, conviver com funcionários/as e alunos/as em seu cotidiano, compreender sua ligação com o bairro em que está inserida e, desse modo, mapear e analisar os discursos produzidos sobre diversidade sexual na escola.

Mas como podemos pensar o espaço escolar nessa cidade, no contexto atual? No bairro? Quais são os projetos políticos que visam romper com a normatização dos corpos, tão presente no espaço escolar? Quais são os aspectos do Projeto Político Pedagógico (PPP) que auxiliam nesse confronto e na promoção da diversidade com a inclusão das diferenças? Existem esses projetos ou mesmo são implementados? Qual o possível papel da escola com as questões que envolvem a subjetividade dos alunos/as? São essas, entre outras questões já apresentadas, que me inquietaram ao me aventurar nessa escola

3.2.3.1 Característica da escola:

Podendo ser caracterizada de grande porte, oferece cursos de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, nos turnos: matutino, com 417 alunos/as, e vespertino, com 399 alunos/as, além das classes de aceleração, as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) I e II, no turno noturno com 430 estudantes.

Figura VI - Secretaria da escola



Fonte: Acervo da autora, 2015.

A Escola Municipal está organizada em uma estrutura com um diretor geral, dois vice-diretores (uma diretora e um diretor) e duas coordenadoras pedagógicas - uma do diurno e outra no noturno, para a modalidade EJA. É dotada de uma equipe com 65 docentes e 42 funcionários. A gestão é formada por membros do corpo docente, devidamente eleitos/as conforme previsto em edital publicado pela Secretaria da Educação, e a coordenação efetiva é instituída por concurso público, com jornada de 40 horas exercidas pelas professoras coordenadoras.

O corpo discente é formado na sua grande maioria de moradores do bairro de Itinga, região pobre e bastante violenta na área urbana do município de Lauro de Freitas, contudo, vale destacar o grande esforço do corpo gestor, professores e funcionários da unidade escolar para reverter o quadro de violência dentro da escola. A Escola recebeu um prêmio da Câmara Municipal pelo destaque das ações no combate da violência. (Projeto da Coordenação Pedagógica, 2014, p. 4).

Entre os/as professores/as, 50 atuam nos turnos matutino e vespertino, respectivamente. De acordo com a gestão escolar, a maioria deles/as possui especialização e mestrado. Os/as outros/as professores/as atuam na gestão escolar.

A atual gestão foi eleita pela comunidade escolar em 2013, para atuar nos anos letivos de 2014 e 2015. De acordo com relatos, vem conseguindo, aos poucos, grandes mudanças no ambiente escolar no que se refere ao pleno desenvolvimento dos alunos e à melhoria na qualidade das relações interpessoais em toda a comunidade escolar.

A escola possui quatro núcleos pedagógicos para promoção de melhorias na qualidade do ensino-aprendizagem, sendo eles: Núcleo de Apoio a Projetos (NUAP), Núcleo de Atenção a Saúde e a Cognição (NUASC), Núcleo de Intervenção Disciplinar (NUID) e Núcleo de Orientação e Intervenção a Aprendizagem (NOIA).

As atividades complementares (ACs) são realizadas por área, de forma semanal e quinzenal. A área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias abarca as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Artes e Educação Física; a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias abrange

História e Geografia; por fim, a área de Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias articula as disciplinas de Ciências e Matemática.

3.2.3.2 Estrutura física da escola

A escola funciona num prédio com alguns problemas de estruturação no que se refere às salas de aula, além da parte administrativa (sala de professores e secretaria). De acordo com a direção, o problema deverá ser sanado com ações do Plano de Ações Articuladas (PAR), programa do Governo Federal.

Conta com 12 salas de aula, sala de professores (adaptada)⁷⁷, sala de secretaria (adaptada), biblioteca (adaptada), sala da Direção, laboratório de informática (sem funcionamento), sala de multimídia, almoxarifado, cantina, cozinha, 5 sanitários para educandos, administração e professores, pátio coberto, jardins internos, 2 quadras poliesportiva, local para estacionamento de veículos e guarita na portaria.

A conservação, em geral, é boa, e conforme a direção, “graças ao trabalho de conscientização dos educandos e da comunidade visando a preservação do patrimônio escolar”. Por tratar-se de uma construção de grande porte, o diretor informa que são muitas as despesas com limpeza, manutenção e conservação do imóvel, nem sempre havendo recursos financeiros para todas as intervenções necessárias.

As salas têm um tamanho regular, com exceção de duas que são mais amplas. A maioria está com ar-condicionado, faltando apenas a instalação. Porém, o fato de as janelas - gradeadas - serem baixas atrapalha bastante o trabalho e a concentração dos educandos, que são constantemente dispersados pelos colegas nos corredores, como relatam os professores/as.

A Escola encontra-se relativamente bem equipada para dar continuidade às suas atividades educacionais. Possui circuito interno de vigilância, com câmeras espalhadas pela escola e circuito de monitoramento dentro da sala da direção. Conta com dois aparelhos de televisão e três de DVD, um projetor multimídia, dois computadores com

⁷⁷ “Adaptado” significa “com acessibilidade”. Para um maior aprofundamento, vide Documento Subsidiário à Política de Inclusão/MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=192:secretarias-112877938&id=12649:documento-subsidiario-a-politica-de-inclusao>>.

Acessado em 02 de janeiro de 2016.

uma caixa acústica, máquina fotográfica, fax, u) mimeógrafo e biblioteca com aproximadamente 500 volumes.⁷⁸

Possui também material pedagógico específico (jogos, mapas, etc.), além de equipamentos diversos para o funcionamento da rádio escolar. A cozinha conta com os equipamentos necessários para a execução das suas atividades. Há ainda equipamentos elétricos e ferramentas para limpeza e manutenção das instalações.

3.2.3.3 Perfil dos/as estudantes

Fazendo parte da comunidade, é fundamental que a escola conheça o contexto social de sua vizinhança e da população a que serve. Apesar de óbvia, nem sempre essa percepção é alcançada pela unidade escolar, muitas vezes absorvida na atividade educativa como expressão de um processo burocrático e indefinido, pautado pelos “níveis sociais e culturais baixos” dos habitantes do bairro (Projeto da Coordenação Pedagógica, 2014, p.8).

De acordo com o diretor:

Era assim que os alunos viam a escola: como espaço de comportamentos violentos⁸⁰. Por esse motivo, a atual gestão se coloca como comprometida com uma política de conscientização e com a realização de um trabalho de empoderamento e valorização da juventude, na expectativa de mudar esse quadro. (Diretor, narrativa sobre violência escola, diário de campo)

Oferecem atividades em turnos opostos, como dança, teatro, clubes de xadrez, atividades com os pais, como palestras e festas, atividades lúdicas com alunos/as, assim como a esperada festa de formatura.

⁷⁸ De acordo com a gestão, a escola possui um controle de todos os seus equipamentos, fazendo parte de seu inventário.

⁸⁰ Esse diálogo surgiu na primeira semana de pesquisa de pesquisa, quando o Diretor pegou um envelope no armário e jogou o conteúdo em cima da mesa: eram facas, revolver artesanal, instrumentos com pontas, como pedaços de ferro e chapas de alumínio, entre outros objetos retirados dos estudantes.

A escola conta com a política da acessibilidade. Nesta rotina de conhecer mais sobre a escola, vivenciei um período na sala da direção e, certa feita, no meio de uma das nossas conversas - como era muito comum - uma mãe, acompanhada da filha, que parecia ter paralisia, entrou na sala informando ao professor da ausência dessa aluna na aula do dia seguinte, pois a levaria para o médico, perguntando se poderia levar a “cuidadora” junto.

O diretor informou que a “cuidadora” tem a função de cuidar na escola e que, fora dos seus muros, dependeria da vontade dela. Ele me explicou que a aluna era deficiente e tinha uma funcionária disponibilizada pela prefeitura para auxiliar na sua convivência/acessibilidade. Além dela, também havia um aluno que tinha um monitor da área de Libras, que auxiliava o adolescente nas suas atividades escolares e que levava a sério o trabalho de inclusão na escola.

Reflico ser uma ação importante na acessibilidade a educação plena necessária a alunos\as em um espaço educacional. Entendo que essa ação também é reflexo da própria trajetória do diretor, que também tem formação em Libras, sendo coordenador de um programa de Inclusão e Acessibilidade em outra escola na cidade de Salvador.

De acordo com a coordenação pedagógica, “o desafio é contemplar e encantar o nosso alunado”, correspondendo às suas expectativas, acompanhando os avanços tecnológicos e toda a carga de responsabilidade que esses recursos trazem em um universo dual, com as questões das drogas e todo o seu imediatismo, uma vez que a realidade do entorno da comunidade escolar, como mostram seus índices, é bastante problemática.

De acordo com a coordenadora pedagógica,

A busca incessante pelo aumento dos índices, como a do IDEB, pela melhoria da qualidade do ensino motiva a escola que visa à implementação de ações através de projetos que ajudem o desenvolvimento dos alunos e alunas. (Coordenadora pedagógica, *relato oral* 2015, em diário de campo).

A escola mantém um bom relacionamento com a comunidade, algo perceptível em atividades com ex-alunos (encontros anuais realizados pela escola), encontro de confraternização somente para pais e atividades somente com as mães. Acredito que a manutenção dos seus muros sem pichações também é fruto dessas boas relações.

3.2.3.4 A Primeira ida à Escola Municipal: Como agir?

A primeira ida ao campo a gente nunca esquece. A partir dessa experiência, ocorrida na primeira semana de março de 2015, apresentarei o aspecto teórico-metodológico desta pesquisa.

A primeira questão que me coloquei foi “como me apresentar no espaço”: roupa, forma de falar, agir etc. Precisei pensar sobre o meu comportamento dentro de uma instituição escolar: como uma aspirante a antropóloga, qual seria a melhor performance?

Conhecendo um pouco do contexto do bairro⁸¹, por já ter sido moradora, decidi não esconder as tatuagens nem remover os alargadores de orelha. A roupa seria básica (calça jeans, camisa básica e um calçado simples), sem muitos acessórios, levando na mochila apenas o básico para a pesquisa, como diário de campo, duas canetas, gravador, almoço, água e merenda escolar – lanche distribuído no intervalo para todos/as os/as estudantes.

Era comum ter duas agentes de segurança na portaria. Na primeira ida a campo fui encaminhada para a direção e, enquanto aguardava na sala da vice-direção, fiquei observando o movimento de entrada e saída da diretoria, que estava cheia de troféus em suas paredes, com armários que remetiam a um acervo da escola, tudo muito limpo e novo.

Aproveitei para ler os murais informativos que estavam à mostra, onde encontrei dados sobre o funcionamento da escola, com horários, telefones dos docentes, quadro de disciplinas com nomes e horários dos/as professores/as, datas de aniversário, justificativas de faltas, entre outros informes da direção/coordenação. Todas as informações me localizavam na escola, que comecei a conhecer aos poucos.

Depois de mais de uma hora aguardando para ser chamada, a porta da direção, que ficava na antessala da vice-direção, foi aberta. “Olá, você gostaria de falar comigo?”, cumprimentou-me um homem alto, forte e simpático. Apresentou-se pelo nome e correspondência de função, pedindo que eu entrasse em sua sala.

Ao entrar, fiquei assustada ao ver, do lado direito da sala do diretor, uma grande televisão com várias imagens da escola: eram as câmeras de vigilância da escola. Eu também estava sendo vigiada, pois ele disse que estivera me observando na sala anterior e ficou intrigado imaginando o que tanto eu esperava ali!

⁸¹ Ver “Bairro Itinga” neste capítulo.

Durante o diálogo⁸², diversas pessoas entravam e saíam da sala. Eram professores/as, funcionários/as e alunos/as com as demandas da escola: problemas ocorridos na sala de aula, liberação do espaço da escola para a polícia militar, entre diversas outras que apareciam no cotidiano da escola.

O diretor solicitou que ninguém mais entrasse até que tivéssemos terminado a conversa, algo que, de fato, não acontece, pois haviam demandas urgentes que surgiam o tempo todo na escola. Durante toda a pesquisa, vivenciei a sala da direção cheia: eram resoluções de conflitos com alunos/as, reuniões com pais e mães para dissolução de problemas escolares dos/as filhos e filhas, mediação de conflitos entre professores/as e alunos/as etc.

O que mais me impressionava nas audições com as mães⁸³ e alunos/as era o medo da expulsão da escola e transferência para outra unidade escolar, o que me fez pensar o quanto aquela escola oferecia um diferencial que impactava na vida das famílias locais.

3.2.3.5 Ser antropóloga na escola: observando e sendo observada

Na escola, para facilitar a comunicação entre os demais e me inserir no corpo escolar, o diretor sugeriu que eu me apresentasse como “estagiária”. Posteriormente, alguns interlocutores já sabiam que eu estava “escrevendo sobre a escola”. E assim foi o decorrer da pesquisa, indo à escola conhecer sua estrutura, corpo pedagógico, documentos oficiais, funcionários/as, em um movimento de aproximação com o que me era ainda “estranho”.

Utilizando uma “capa-de-pesquisa”, pensei que estar no cotidiano do corpo escolar poderia ser uma ação neutra e “praticamente invisível” – o que percebi, no decorrer das primeiras observações, ser quase impossível. Descobri que, na medida em que observava, eu também era observada.

⁸² O diretor solicitou que, após o término da pesquisa, eu retornasse com resultados da pesquisa para possíveis melhoramentos das ações da escola.

⁸³ É comum nos referirmos, principalmente em escola, como “pais” de alunos/as (tal como reunião de pais, conselho de pais, dentre outros), mas era nítido no cotidiano da escola a presença marcante das mães. Era muito raro ver pais indo às mediações de conflito na direção, não porque os homens estavam no trabalho, mas porque muitas delas eram mães solteiras, divorciadas, ou os filhos/as eram de pais diferentes.

Trago um dado do campo interessante para compreendermos algumas questões: certa feita estava sentada no pátio com meu diário de campo, em frente à sala do diretor, observando os grupos de alunos/as conversando. Olhava um garoto de uns 10 anos, muito afetuoso, que, ao conversar com suas colegas, afagava seus cabelos, abraçava, com gestos de extremo carinho, dando as mãos. Assistia àquela cena com atenção até que ele olhou para mim e veio na minha direção, perguntando:

“*Olá, quem é você?*” [respondi sorrindo] Uma “estagiária”. [com um olhar curioso e um largo sorriso me questionou] “*estagiária de que?*” Respondi, meio sem jeito, àquele garoto⁸⁵: “de Antropologia!” (Diálogo com aluno, março de 2015, diário de campo).

Confesso que aquela pergunta me deixou atônita, surpresa e constrangida, pois nunca esperava o questionamento da minha performance de “estagiária”. Esse olhar desconfiado, curioso, seria recorrente naquele contexto de pesquisa. Outra vez, uma aluna do 6º ano veio em minha direção, perguntando se eu era uma professora nova na escola, e eu seguia com o mesmo discurso.

Durante as idas a campo, concentrei energia no pátio da escola, observando os/as alunos/as no decorrer da semana. Ali tornava-se *locus* privilegiado de análise do comportamento desse público, com suas brincadeiras, jocosidades, paqueras e grupos que conversavam nos arredores do espaço. Vivia a experiência de observar e ser observada, na certeza de que, naquela escola, eu não seria um corpo invisível.

Algumas vezes também me ausentei do campo, sempre por períodos de dois ou três dias, devido ao que se conhecia por “toque de recolher”⁸⁶: uma tática realizada por marginais locais de evasão forçada das ruas e espaços que aglomeram pessoas sob ameaça de morte de quem não cumprir com “o pedido”.

Esse “toque de recolher” ocorre após determinada situação de conflito, comumente ocorrido com extrema violência, ocasionado por mortes e prisões de marginais por confronto direto com a polícia ou outros

⁸⁵ Ele estava no 5º ano e era seu primeiro semestre naquela escola.

⁸⁶ Busquei artigos que pudessem auxiliar na conceptualização, do termo mais não tive êxito.

grupos rivais. Algumas notícias para tentar dimensionar as situações que vivenciei:

Escolas públicas estão sem aulas desde o dia da morte de Tony Rogério Costa de Freitas, 31, o Tony, na última quinta-feira em Lauro de Freitas. Ele era apontado pela polícia como um dos traficantes mais perigosos da cidade. Por volta das 17h30, apenas um aluno aguardava por aula na Escola Municipal Ana Lúcia Magalhães, no Centro. [...] "Não teve aula ontem (quinta-feira) e nem sexta-feira porque mataram um traficante, um tal de Tony. Disseram que os comparsas dele iam invadir as escolas e matar os alunos", disse um estudante de 18 anos.⁸⁷

Tony, na última quinta-feira em Lauro de Freitas. Ele era apontado pela polícia como um dos traficantes mais perigosos da cidade. Por volta das 17h30, apenas um aluno aguardava por aula na Escola Municipal Ana Lúcia Magalhães, no Centro "Já tem dois dias sem aula. Em nenhum período. Por causa dos rumores de que havia toque de recolher e por causa das trocas de tiros. Quem vai ficar aqui? Os alunos todos muito assustados", contou um funcionário do estabelecimento⁸⁸.

Medo: Com medo, professores e alunos de algumas faculdades da região suspenderam avaliações, como é o caso da faculdade Unime, ainda em Lauro de Freitas.⁸⁹

"A diretora da escola me ligou às 13h para que eu fosse buscar minha filha, por causa do toque de recolher", disse uma moradora que não quis se identificar.⁹⁰

Nesses casos, mesmo que o conflito seja em outros bairros, ele repercute na localidade. O aviso do "toque de recolher" chega por

⁸⁷ Site do Jornal Metro 1, 2015[*on line*].

⁸⁸ Jornal A Tarde, 2015 [*on line*].

⁸⁹ Blog Zé Carlos Borges, 2015 [*on line*].

⁹⁰ Blog Estrada do Coco, 2015[*on line*].

mensagens de textos nos celulares dos/as estudantes, no telefone da escola, pelos funcionários e, como um efeito dominó, o medo transparece nas feições das pessoas.

Para evacuar a unidade escolar sem expor alunos/as, professores/as e funcionários/as, assim que as informações chegam na escola, a direção busca confirmar o ocorrido, entrando em contato com a polícia local, cruzando os dados que chegam através das mensagens, para então as atividades serem suspensas.

É comum os pais e as mães ligarem para a escola solicitado liberação dos filhos/as ou mesmo indo buscá-los. É fato que o clima de insegurança se instaura, tornando-se impossível permanecer na escola, nas ruas ou em qualquer outro local que não seja sua própria residência.

3.2.3.6 O cotidiano escolar: brincadeiras, jocosidades e olhares reprovadores

Observei que as filas do bebedouro e da merenda eram locais de muitas brincadeiras e jocosidades, com piadas e atitudes de constrangimento, muitas partindo de garotos da escola. No bebedouro, alunos mais velhos ou com o corpo mais desenvolvido agiam com agressividade com colegas mais novos e mais franzinos. Passavam na frente deles, empurravam, soltavam piadas que atacavam a masculinidade do outro: “*olha a calcinha rosa dele*”, “*vai, viado*” e outros dizeres do tipo.

Na fila da merenda escolar, nos dois turnos, pude observar reações parecidas. Eram “valentões” – garotos mais fortes que exerciam sua masculinidade de forma agressiva – que soltavam piadas para um garoto com uma performance mais feminina, tocando nele, “cutucando”, em forma de “brincadeira”, uma violência simbólica que muitos de nós, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e dentre outros/as sujeitos não-heternormativos vivenciamos na escola.

Essa atitude intimidativa é muitas vezes enquadrada no termo “*bullying*”, uma categoria ampla, que não evidencia as especificidades das violências escolares, em especial a Lesbo-Homo-Transfobia.

Ainda em relação à construção da masculinidade juvenil, era interessante observar grupos de meninos que imitavam os cantores de pagode da Bahia, dançando como eles e cantando suas músicas. As músicas da Bahia (estilo “pagodão”) são muito similares a alguns *funks*

cariocas: falam de sexo, de “pegação”, transparecendo nos discursos dos alunos:

“*Rapá*, o pivete é pequeno mas tem um *longdong* enorme, risos”, [pegando entre as pernas, como se referisse ao seu pênis⁹¹] (Discurso de aluno, junho de 2015, em diário e campo).

Como nos esclarece Emília Dutra (2015):

O corpo, considerado como suporte no qual são produzidas as diferenças simbólicas de gênero, abarca situações que estão diretamente ligadas à sexualidade como constituidora de masculinidade. (GROSSI, 2004) (...) A virilidade como uma noção relacional, na medida em que é construída diante de outros homens, para outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de “medo” do feminino (...) (DUTRA, 2015, p.4).

Para o sociólogo Wellington Pereira (2014),

[*Existe uma*] Clara distinção entre o modo como os homens e mulheres interpretam as letras das músicas, por exemplo, os jovens do sexo masculino consideram que as mulheres não deveriam dançar ao som de letras de pagode que as depreciam; enquanto isso, as mulheres acreditam que a letra é menos importante que o ritmo. (PEREIRA, 2014, p.1).

Ao realizar uma oficina coletiva sobre violências com jovens em escola de Ensino Médio da Grande Florianópolis (SC), Emília Dultra (2014, 2015), problematizou a construção da masculinidade em músicas populares. Utilizando músicas de caráter “violento e sexista” como ferramenta para diálogos com os/as estudantes, a autora relatou a dificuldade de desconstruir os discursos sobre as relações de gênero.

Em geral, as argumentações diante das letras permeavam questões relacionadas ao

⁹¹ Para o aprofundamento da relação entre música e sexualidade com jovens negros em contextos educacionais, ver PEREIRA (2014).

consentimento e ao comportamento principalmente em relação às mulheres, vistas através das narrativas dos estudantes como “mulher safada”; “se estava olhando assim era por que queria...”, ou “tem que mulher que gosta de apanhar mesmo!”¹⁰

Na escola de Lauro de Freitas, os garotos que imitavam os cantores de pagode vestiam “batidões” - correntes grossas que imitam prata - em volta do pescoço, bonés de marca, deixavam parte da cueca à mostra e calçavam tênis com cores chamativas, como os cantores de pagode da Bahia das bandas que tocam o *grove arrastado*.⁹²

A forma de falar, trazendo refrãos de músicas tocadas no rádio local, misturados ao funk carioca *estilo “ostentação”*, era o jeito de paquerar quando uma garota passava por eles. Diziam coisas do tipo:

Ai, ai, abana que o pretinho tá mal/Assopra que a pressão baixou/Que delícia, que calor!/Você já me conquistou/Que hoje a noite é nossa/ Tô vendo ela encarando/ Pra ela, eu tô facinho/ Vou logo avisando /Eta, agora ela provocou/ Olhou pra mim, piscou” (Leo Santana, Abana).⁹³

Rememoro nas anotações do meu diário a observação que fiz de um grupo de jovens, cerca de dez alunos/as, que brincavam no canto do pátio. Eram três meninos e sete meninas, com idades que remetiam aos seus 13 a 15 anos, que brincavam, gesticulando e falando alto desta forma: “Maria é uma vaca, vaaaca” , “Joana é uma vaca, vaaaca”⁹⁴, e muitas, muitas risadas.

Um deles está sentado ao lado de uma das meninas e a “cutuca” ao passar um garoto que estava entrando na escola atrasado, falando alto para o rapaz ouvir: “Aííí, oooh! É esse tipo de pessoa que acorda tarde”, e se abanava flertando com o garoto, que não lhe dava atenção.

⁹² O *grove arrastado* é uma das vertentes de pagode baiano, diferente, por exemplo, do estilo do conhecidos grupo *É o Tchan!*. Esse tipo de estilo mescla letras do rap de denúncia da favela e do funk carioca, mais sexualizado.

⁹³ Letra disponível em : < <https://www.letas.mus.br/leo-santana/abana/>>
Acessado em janeiro de 2016.

⁹⁴ Nomes fictícios, pois usavam nomes deles mesmo ou de colegas próximos/as.

Esse grupo de alunos brincavam uns com o outro: “ai viado, cê parece uma travesti!, uiii”, fazendo performance ao cantar uma música da Xuxa, “ABC”, imitando uma dançarina de boate em um corrimão da escola ao cantar: “‘A’ de amor. ‘b’ de bicha... ‘F’ de farinha, viaaaado”, dançando muito⁹⁵.

Era muita coisa acontecendo ao mesmo tempo. Enquanto esse grupo se reunia em frente as salas da gestão, alguns colegas ao redor olhavam com gestos reprovadores, cutucando uns aos outros, mas não se aproximavam. Em outro canto da escola, o garoto da fila da merenda, com performance mais feminina, estava com mais seis meninas tirando fotos no celular, fazendo posse e rindo.

Naquele momento, tive a sensação de que a escola não era um ambiente tão hostil para o despertar das experiências homossexuais, mas um espaço de sociabilidade - muitas vezes o único espaço possível - para tal. Mas não deixava de ser ainda uma instituição heteronormativa.

Fora as brigas, pouco frequente, no cotidianas entre pessoas do mesmo sexo (principalmente agressão física entre meninas por questão de namoro ou olhar para o namorado). Já presenciei agressão física e defesa, agressão verbal para com as pessoas que demonstram traços e atitudes não esperadas do seu gênero, aluno que se declarou a um outro aluno e foi agredido fisicamente. [*sobre casos de homofobia?*] Postura de determinado aluno quando durante algumas aulas sobre sexualidade ele se posicionou contrário ao homossexualismo e afirmou que essas pessoas deveriam morrer, posição de não aceitação do casamento entre o mesmo gênero. (Sebastião, 62 anos, professor da escola municipal pesquisada, entrevista, 2015).

A narrativa do professor me remete ao caso de uma vivência lésbica naquele contexto. Uma garota que se declarou para outra teve seu desejo barrado na sala da direção quando a menina cortejada espalhou pela escola o que havia acontecido, causando uma série de brigas na escola, confusões ao ponto de os pais das meninas irem à escola para obter mais informações e tentar solucionar o problema. De acordo com a narrativa do diretor:

⁹⁵ Lembrei muito das performances *drag queens*.

A garota “queixou” outra colega que, mediante a negativa da relação, teve seu nome espalhado pela escola como “sapatão”, ao ponto dos pais das suas alunas irem a escola para uma possível mediação de conflito. (Diretor da escola, narrativa “sexualidade”, agosto de 2015, diário de campo).

Nesse diálogo com o diretor, fui informada de que a discussão na escola sobre sexualidade era algo incipientes, mas muito visível no cotidiano daquele espaço, em especial quando tratamos da homossexualidade. Narrou o caso de um aluno que esmurrou a sua colega por chamá-lo de “viado”. A explicação do rapaz para a agressão era que ele não era “viado”, e a dela, que se referiu a ele dessa forma porque o colega tinha fama de pegar os meninos e, por causa disso, começou a querer “pegar” as meninas.

Uma das coordenadoras do Núcleo de Redução de Danos da escola informou que a temática da sexualidade é um dos fatores que mais movimentam o Núcleo. Recebiam casos em que professores e colegas pediam para um aluno ser “menos gay”, “menos viado”, por expor demais uma performance feminina ou mais “afetada”. Narrou também o caso de uma aluna que teve seu nome grafitado na escola com os dizeres “Fulana é puta”.

No pátio também ficavam algumas funcionárias que organizam o espaço. São faxineiras e orientadoras de corredor (estas possuem um caderno onde anotam as ocorrências entre alunos/as). Como nem todas as disciplinas estavam com frequência de professoras/os (são as ditas janelas), era comum alunos/as ficarem no pátio antes do intervalo, sob o olhar sempre vigilante das orientadoras de corredor que, numa possível desordem, ameaçavam colocar o nome do aluno/a no “caderninho”, como se referiam.

Aproveitei para conversar com uma delas sobre qual, na sua visão, era a sua função. “Sou os olhos e ouvidos do diretor”, me informou. “Minha missão aqui é educar, conscientizar e evangelizar essas crianças”, discorria aquela senhora, que tinha em torno de 55 anos, negra, havia passado por um câncer e cursava Serviço Social em uma faculdade particular da região com recursos de um programa de financiamento do governo chamado FIES.

Explicou que sua função na escola é o controle, passando registros de informações sobre ausências e conflitos de professores/as e alunos/as

ao Diretor. Ela organiza as aulas vazias, negociando para que outros/as professores/as assumam essas “janelas” para que os/as alunos/as não fiquem fora da sala. Para explicar melhor, mostrou uma planilha com os horários e turmas por turno da escola, informando que ainda não tinha professores de Sociologia, Filosofia, Matemática e Ciências.

Um ponto que chamou minha atenção na conversa foi quando relatou que, nas aulas vazias, ela entrava na sala para falar sobre “*Sexologia*” com base nos ensinamentos da Bíblia, pontuando que não é uma aula de religião, afinal, “cada um tem a sua”, mas baseada na bíblia cristã, “escrita a partir do Espírito de Cristo” e diferente da católica, que disse ter ensinamentos escritos pelo pensamento do homem comum, não sendo confiável.

Explica que os/as estudantes são muitos jovens para terem relações sexuais, fala que devem evitar, mas caso ocorra devem utilizar a camisinha, para evitar a gravidez indesejada: “Por isso nascem estupradores, mongoloides, vagabundos...por não fazerem filho na ideia de família, sem amor”.

Finalizamos a conversa com ela saindo para verificar uma ocorrência, mas em menos de dois minutos retornou correndo em minha direção. Ofegante, disse: “É por isso que aqui é uma escola da paz. Antes de começar, eu oro e peço a Deus tranquilidade”. Um tanto assustada com seu discurso, eu pergunto: “Mas todos aceitam suas palavras?” Ela responde: “Uns sim, outros não”, e se despediu, saindo para atender mais uma ocorrência.

Ainda na escola, em outro momento de observação, havia uma roda de jovens sentados no chão do pátio, um deles com violão. Estavam junto com a funcionária acima citada, que apoia na “manutenção da ordem e dos bons costumes”, cantarolando músicas evangélicas, ao tempo que outro grupo de jovens dançava e cantava pagodes e meninas dançavam funk. Passando no pátio, meninas com seus cabelos *blacks*, trançados, com *mega hair*, alisados, numa mistura de ritmos e cores, sons e cheiros. A escola se mostrava um local pluralizado, mas ainda envolta no sexismo, racismo e homofobia.

De acordo com o professor de Educação Física – especialista em Metodologia do Ensino, Cultura Afro-brasileira e Africanidade, que se auto-afirma negro –, discorrendo sobre o racismo na escola:

Determinada professora limpou o rosto, após ser beijada por uma aluna (a aluna era negra), outra que comentou que os alunos fediam a macaco, aluno que se considera branco e recusava qualquer toque

do aluno negro dizendo que não queria se sujar com a cor do outro (Sebastião, 62 anos, professor da escola municipal pesquisada, entrevista, 2015).

Em uma narrativa, o diretor me contou de um caso de racismo na escola, quando um menino esteticamente branco disse ao seu colega “sai de cima de mim que não quero me sujar com a sua cor”! A questão é “como uma criança pode construir uma imagem tão preconceituosa sobre outra criança negra?”.

Na observação dentro do espaço escolar, eu poderia contar nos dedos quantos alunos/as tinham um fenótipo branco: é um público majoritariamente negro. Os/as estudantes apresentavam uma diversidade que afirmava uma cultura negra, seja pelos cabelos *blacks*, cacheados, enfeitados, trançados, seja na dança dos meninos, com seus bonés, calças e uma estética negra popularizada pelo movimento *hip hop* e do pagode baiano.

E essa escola é plural! O discurso da negritude era imperativo, seja nas narrativas da direção, professores/as e alunos/as. Um contexto de múltiplas sexualidades e de inclusão social, mesmo em face às diversas dificuldades para lidar com o diferente. Mas como trabalhar a diferença no contexto escolar? É possível percorrer esse caminho apoiado em políticas educacionais que contribuam com a inclusão da diversidade sexual na escola? E existem políticas que versem sobre a questão de forma direta e propositiva? Vamos ao próximo capítulo, onde dialogarei um pouco mais sobre essa discussão.

CAPÍTULO IV: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE

A antropologia pode contribuir nesse debate porque sua principal tarefa é estudar não o que a política *deve ser*, mas o que ela *é* para um determinado grupo, em um contexto histórico e social específico. Compreender, “do ponto de vista do nativo”, práticas muitas vezes diferentes daquelas que idealizamos pode gerar incômodo, intelectual ou cívico, mas um incômodo necessário, pois, como disse Geertz, “se quiséssemos verdades caseiras, deveríamos ter ficado em casa” (2001, p. 67) (KUSCHINIR, 2007, p. 166).

Ao buscarmos compreender a implementação de políticas educacionais que fossem orientadas para a diversidade sexual na rede municipal de ensino, defrontamo-nos, muitas vezes, com a denominação Políticas públicas para a diversidade.⁹⁶

Procurando trazer uma reflexão sobre o tema, neste capítulo tecerei uma breve problematização sobre o conceito de diversidade numa perspectiva antropológica e interdisciplinar.

Discutirei também como as questões sobre diversidade sexual se constituíram em políticas públicas educacionais, pensando nos avanços e retrocessos dessa inclusão no campo da Educação.

4.1 CONCEITUALIZANDO DIVERSIDADE NA ANTROPOLOGIA

Em tudo outro (*autre* se refere a todo o outro, em termos gerais; *autri*, por outro lado, poderia se traduzir pelo “próximo” a outra pessoa) existe o próximo - esse que não é eu, esse que é diferente de mim, mas que posso compreender, ver, assimilar

⁹⁶ Para compreensão, neste trabalho, *políticas públicas* segue a perspectiva da autora Cláudia Vianna (2015): como “Estado em ação”. De acordo com a autora: O governo assume, por determinado período, as funções do Estado por meio de programas e planos que envolvem diferentes órgãos públicos, organismos e instâncias da sociedade relacionadas à política implementada (HÖFLING, 2001 apud VIANNA, 2015, p.03)

– e também o outro radical, (in)assimilável, incompreensível e inclusive impensável. (BAUDRILLARD, 2002).

A Antropologia, como uma ciência das diferenças sociais e culturais, reflete o comportamento do ser humano em sociedade. Aprendemos com ela a compreender que a ação humana é um fenômeno observável e passivo de análise, tendo as culturas como objeto central de estudo.

É, portanto, a partir de uma reflexão sistemática sobre as diferenças, do encontro com o outro, que a antropologia, paulatinamente, constitui-se como uma ciência, através de um conhecimento relativista (DaMatta, 2000).

Para a reflexão deste ponto, irei trazer como *corpus* de análise os importantes debates de uma publicação organizada por Vânia Cardoso (2008)⁹⁷. Nas descrições da obra, um dos painéis de discussão no Colóquio Antropológico da UFSC⁹⁸, “Antropologia, Educação e Diversidade”, buscou discutir sobre a normatização e institucionalização de formas de saber.

No livro a que me refiro, Antonella Tassinari (2008) e Karine Pereira Goss (2008) tencionaram a “diversidade” no campo da educação: a primeira, a partir de uma perspectiva indígena, e segunda, analisando as políticas de ações afirmativas para estudantes negros universitários.

Nos dois textos, a diversidade emergiu como questão central de debate, mesmo que não tenha sido problematizada como categoria analítica. A presente afirmativa, estruturante neste capítulo, condiz com o questionamento da antropóloga Miriam Grossi,

Como em suas publicações sobre gênero, Grossi buscou remeter as reflexões daquele colóquio a um questionamento de possíveis “naturalizações” no debate sobre diversidade (CARDOSO; MOTTA, 2008, p. 26).

⁹⁷ CARDOSO, Vânia Zikán (2008).

⁹⁸ Reconhecendo a diversidade de antropologias que é praticada na atualidade, o Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da UFSC realiza, desde 2006, os “Diálogos Transversais em Antropologia” (DTA), contextualizando a interdisciplinaridade do fazer antropológico.

Compreendi que, assim como o conceito de “cultura” é caro para a Antropologia, a própria categoria “diversidade” não é diferente. Apoiando-me na prerrogativa da autora Manuela Carneiro da Cunha (2009) sobre a utilização do conceito de cultura (com aspas e sem aspas), é possível analisar os possíveis deslocamentos conceituais da categoria “diversidade”. Dentro de uma perspectiva antropológica, a diversidade foi constituída na relação com o “outro”.

Esse aspecto relacional foi forjado, inicialmente, sob um olhar etnocêntrico - perspectiva em que se coloca determinada etnia como norma – e explicado pela corrente evolucionista como uma *desigualdade* de estágios existentes no processo de evolução, em uma visão de mundo eurocêntrica.⁹⁹

Posteriormente, essa diversidade passou a ser vista sob a égide da *diferença*. Para Brandão (1986), o diferente e a diferença são partes da descoberta de um sentimento que, armado pelos símbolos da cultura, nos diz que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou, em torno de uma diversidade que nos informa e que nos constitui como sujeitos de uma relação de alteridade.

Alteridade que se constrói na tensão entre esses dois polos – o muito próximo, que se confunde consigo mesmo, e o muito distante, que se apresenta como uma espécie inteiramente nova, de uma cultura irreduzível àquela do pesquisador (FONSECA, 2004). O “outro” deixa de ser o exótico e passa a ser visto como diferente, exigindo um olhar de dentro ou, como se diz em Antropologia, captando “o ponto de vista do nativo” (LAPLANTINE, 2000).

A especificidade da Antropologia, portanto, advém crucialmente dessa necessidade metodológica de apreender o “ponto de vista do outro” muito a partir da imersão no contexto que se pretende compreender. É a experiência do trabalho de campo (a própria pesquisadora coletando e interpretando seus dados etnográficos) que constitui a marca distintiva da Antropologia. Essa especificidade reside na possibilidade que a antropóloga tem de refletir sobre sua própria sociedade (PEIRANO, 1995; VELHO, 1978; CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000).

De acordo com Pierre Sanchis (1999), é a partir do encontro com o “diferente” que posso questionar os meus padrões de compreensão do mundo, de valorização e de comportamento. Trata-se de um caráter

⁹⁹Autores de referência da perspectiva evolucionista: Lewis Henry Morgan (1818-1881), Edward B. Tylor (1832-1917) e James Frazer (1854-1941). Para um maior aprofundamento ver o livro *Evolucionismo Cultural: Textos de Morgan, Tylor e Frazer*, organizado pelo antropólogo Celso Castro.

reflexivo, que é resultado do encontro com diferenças, compreendendo-as, questionando os nossos valores, modos de vida, de compreensão do mundo,

É a busca de uma resposta sistemática a esse problema que vai definir, no início, uma atitude, mais tarde, uma reflexão sistemática, enfim, uma ciência: a etnografia, etnologia – ou antropologia. (SANCHIS, 1999, p. 24).

Mas é importante analisar, como nos diz Neusa Gusmão (2008)¹⁰⁰, a dimensão política para compreensão da Antropologia como campo disciplinar, no passado e no presente. Assim, nascida durante os séculos XIX e XX, esse encontro com a “diferença”, ou melhor, com a diversidade sociocultural dos povos coloniais, tinha uma visão evolucionista e etnocêntrica.

Não obstante, no século XX, conforme a autora, a Antropologia rompe com essa perspectiva da *alienidade* (o outro de meu mundo como não humano), passando para a perspectiva da *alteridade* (o outro está no meu mundo e existe em relação a ele), um reconhecimento que ocorre a partir do conceito de *cultura*,

Apesar da não plena consciência do outro, há, no interior desse pensamento, o reconhecimento da condição humana do outro, ainda que dele pouco ou nada se conheça” (GUSMÃO, 2008, p. 60).

A autora Neusa Gusmão (2000) tencionou os desafios de se trabalhar a diversidade (social e cultural) na escola. Na perspectiva da “diferença” – dos “outros” – a autora pontua questões antropológicas sobre as formas de compreensão de si e do outro, a partir desta reflexão sobre alteridade – espaço permanente de enfrentamento, tensão e complementariedade - em uma perspectiva relacional marcada por questões de hierarquia e poder, pois

O que está em jogo é a diferença do outro e sua identidade, que exige que se abduca daquilo que se é, para assumir a identidade do eu, como modelo

¹⁰⁰ Neste artigo, a autora Neusa Gusmão realiza uma importante revisão histórica sobre a consolidação dos estudos da Antropologia no campo da Educação.

a ser imitado[...] A história dos homens é feita num jogo de imagens expressas num espelho de muitos ângulos, em que a diversidade se mostra em seus muitos significados e, permanentemente, nos desafia, pois tem por base o fato de que a relação entre o eu e o outro é sempre conflitiva e marcada por instâncias diferenciadas de poder. (GUSMÃO, 2010, p. 13)¹⁰¹.

Problematizando um pouco mais, Tomaz Tadeu da Silva (2000) analisa que a produção social da identidade e da diferença é resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. São criações sociais e culturais, não podendo ser compreendidas fora da cultura, isto é, dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido - discursivos e simbólicos.

A *diversidade*, portanto, poderá ser assim entendida nas distintas possibilidades de expressão e vivência social das pessoas, dadas por aspectos de orientação sexual, gênero, sexo, faixa etária, raça/cor, etnia, pessoa com deficiência, entre outros, reforçada a partir de determinados contextos sociais e de valores pré-estabelecidos em determinada sociedade.

Dessa forma, gênero, raça/etnia, sexualidade, geração, etnia dentre outros são vistos como “marcadores sociais da diferença” (BRAH, 2006), que versam sobre pertença e, muitas vezes, como um dispositivo de lugares socialmente demarcados e hierarquizados.

Mesmo que seu princípio verse sobre a liberdade da pessoa em expressar-se conforme suas concepções, respeitando as orientações distintas de outros/as indivíduos, compreendemos que a “diversidade” se encontra permeada por relações de poder. A sociedade tende a padronizar sujeitos, impondo coercitivamente ao indivíduo regras e normas, sem respeitar as individualidades, coagindo-os a limitar as expressões das suas diferenças.

¹⁰¹ Para a autora, a escola é, em si, um espaço de sociabilidade, devendo ser vista não pela diferença ou mesmo diversidade, mas sim pela perspectiva da alteridade: é “um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida. A escola por essa perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sócio-cultural.” (GUSMÃO, 2010, p.18).

4.2 “O OUTRO” NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Assim como a escola é um espaço pluralizado, o conceito de “diversidade” e “diferença”, no campo da Educação, é também polifônico, envolto em um emaranhado de marcadores sociais. De acordo com o texto oficial do MEC,

Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, **de todos que compõem a diversidade** que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, *grifo meu*, 2013, p. 7).

Interessante análise do autor Carlos Skliar (2003) sobre este “outro” na educação. Na perspectiva da diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”¹⁰², o autor pontua três questões presentes nos discursos pedagógicos sobre uma possível *pedagogia da diversidade*:

1) trata-se, por acaso, de um outro que nunca esteve aqui? 2) trata-se, de um outro que volta somente para nos contar as suas histórias de discriminação e exclusão? ou 3) trata-se, talvez, de um “eu escolar” que, simplesmente, se dispõe a hospedar e/ou se inquieta somente pela estética de sua própria hospedagem, mas que não se interessa pelo outro? (SKLIAR, 2003, p. 37)

Essa importante indagação provoca a pensar sobre quem são esses “outros” que constituem essa diversidade¹⁰³. Para o autor,

¹⁰² É possível reconhecer no texto importantes diálogos com autores como Derrida (2001) e Baudrillard (2002).

¹⁰³ “Novas terminologias sem sujeito” (SKLIAR, 2003, p.40).

Tudo é possível com a mudança na educação: a insistência é uma única espacialidade e em uma única temporalidade, mas com outros nomes; a infinita transposição do outro em temporalidades e espacialidades homogêneas; a aparente magia de alguma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não nos diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros; e a produção de uma diversidade que apenas se nota, apenas se estende, apenas se sente. (SKLIAR, 2003, p. 39).

Miskolci e Leite Jr. (2014) analisaram, a partir de três edições do Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), **que é preciso superar o conceito de diversidade para a utilizar, assim, o conceito de diferença**, pois “diversidade” mascara conflitos por meio de uma compreensão horizontal das relações de poder,

Surge assim o principal desafio de lidar com as diferenças: compreender que isso é uma das características das sociedades democráticas e que as divergências podem tanto apontar para o conflito como para o diálogo criativo e transformador. No contato com as diferenças podemos- inicialmente – estranhar alguém, mas também reconhecer nesse encontro algo positivo: a chance de aprender. Apostamos na possibilidade de fazer do encontro com a alteridade uma experiência positiva e transformadora para todos (as). (MISKOLCI; LEITE JR, 2014, p. 10).

Essa *perspectiva da diferença*, apresentada pelos autores, vai além da visão multiculturalista, onde a sociedade reconhece a heterogeneidade mantendo as diferenças de forma harmônica. A partir desta perspectiva da diferença, compreendemos as relações de poder, tendo como pano de fundo uma sociedade com espaços de divergência entre diferentes perspectivas e valores.

Ana Paula Vencato (2014), em diálogo com Miskolci E Leite Jr. (2014), sinaliza para uma educação para a igualdade pautada na constituição de relações de respeito, “primando pelo reconhecimento do outro como agente e sujeito de uma prática pedagógica transformadora”,

buscando romper com um “jogo complexo de hierarquias” (VENCATO, 2014, p. 20) que institui lugares diferenciados para indivíduos diversos, construindo fossos de desigualdades que são reproduzidos no ambiente escolar (LOURO, 1999).

Reflete-se que o ponto central das discussões sobre diversidade é a percepção, a reflexão e a atuação sobre os mecanismos sociais que transformam as diferenças em desigualdade, excluindo, assim, sujeitos que não se encaixam na norma do instituído, fomentando hierarquias a partir desse complexo conceito polifônico que é “diversidade”.

4.3. UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL

A inclusão do debate sobre a diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico ocorre desde meados dos anos de 1970 e deve-se historicamente, à pressão dos grupos feministas e dos grupos gays e lésbicos que denunciaram a exclusão de suas representações de mundo das instituições sociais. (DINIZ, 2008, p. 479).

No 14º Congresso Mundial de Sexologia (1999), que ocorreu em Hong Kong/China, foi deferido que direitos sexuais são tão essenciais quanto os Direitos Humanos (igualdade, dignidade e liberdade dos seres humanos). Definiu-se que os direitos sexuais consistem em: direito à liberdade sexual; direito à privacidade sexual; direito à justiça (equidade) sexual; o direito ao prazer sexual; o direito à expressão sexual emocional; o direito à livre parceira sexual; o direito a fazer escolhas reprodutivas livres e responsáveis; o direito à atenção e à saúde sexual.

O Congresso tornou-se um marco por evidenciar a necessidade de que as diferentes vivências da sexualidade sejam debatidas nos diversos espaços sociais, levando em consideração não só o direito à diversidade mais também o direito de vivenciar a sexualidade livre de discriminação.

Portanto, é de suma importância o diálogo a respeito das diferentes identidades sexuais para que haja plena cidadania, para que todos e todas tenham iguais condições de expressar sua sexualidade sem preconceitos, seguindo o pensamento da nossa Constituição Federal de 1988, Art.3º, IV, que traz como princípio o “bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Uma das possibilidades desta inclusão social pode estar na “escuta ativa”, quer seja,

(...) a forma como os grupos organizados e lideranças e autoridades sobre as temáticas, objeto de políticas, em diálogo com o Estado, intervêm na elaboração de políticas públicas e nas formas como as pautas são incorporadas pelos governos como serviços ou como princípios de governança. É papel de governos comprometidos com a justiça social exercerem uma *escuta ativa* da sociedade com o objetivo de controlarem externamente suas ações com vistas a produzirem situações de harmonia entre a execução da política concreta (ou a “gestão do possível”) e as reflexões de vanguarda dos sujeitos e sujeitas que produzem a crítica radical. (FERNANDES, 2014, p 8-9).

Rememoro que, em 2013, participei de um importante seminário na Bahia sobre enfrentamento à violência contra a população LGBT. Denominado “Seminário Reflexões, propostas e ações para o enfrentamento a violência contra LGBT no Estado da Bahia – Pela Equidade e respeito a Diversidade”¹⁰⁴, a ação procurou dialogar sobre políticas públicas e ações de enfrentamento à violência contra o segmento LGBT.

O evento, que teve ampla participação da comunidade organizada LGBT da Bahia¹⁰⁵, objetivou equalizar as políticas públicas para a população LGBT, construindo estratégias destinadas à prevenção e ao enfrentamento do problema da violência contra estes segmentos, com dois direcionamentos: um voltado para Educação, Cultura e Currículo e outro para Cidadania, Direito e Justiça LGBT. Como descreve Felipe Fernandes,

Desta forma, **uma prática administrativa feminista** assentada na “escuta ativa” incluiria três dimensões –

¹⁰⁴O evento foi realizado pelo Governo do Estado, através das secretarias da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SJCDH), de Políticas para as Mulheres (SPM), Promoção da Igualdade Racial (SEPROMI), Segurança Pública (SSP), Relações Institucionais (SERIN), Educação (SEC), Saúde (SESAB), Cultura (SECULT), Planejamento (SEPLAN), além de organizações como Fórum Baiano LGBT e universidades.

¹⁰⁵ Nesse período, fui convidada a trazer a perspectiva das lésbicas, como representante do Conselho Estadual da Mulher (BA).

epistemológica, metodológica e investigativa; além de engendrar nessas práticas o reconhecimento da realidade social como marcada por desigualdades e hierarquias que afetam os processos de produção de conhecimento, elaboração de políticas públicas e acabam por responsabilizar os analistas para incidirem sobre a realidade com o objetivo de transformá-la (FERNANDES, 2014, p. 7, grifo meu)¹⁰⁶.

As discussões ocorridas nesta atividade institucional e transversal contribuíram para a construção, execução e aprimoramento de iniciativas focadas na cidadania e afirmação dos direitos da população LGBT na Bahia, em especial daqueles grupos que compreendem que o diálogo com o Estado infere em transformação social e em justiça social para mulheres e LGBT (FERNANDES, 2014).

4.4 UM BREVE PANORÂMA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

Frente a diversas situações de discriminação, a atuação dos movimentos sociais pelos direitos LGBT e movimentos feministas, aliados a importantes pesquisas universitárias e de órgãos internacionais, contribuíram fortemente com os rumos da implementação dos Direitos Humanos na Educação¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Um ponto importante da atividade foi a Conferência de abertura: Políticas públicas LGBT: Marcos, avanços e reveses, de Felipe Bruno Fernandes, discurso que foi transformado no artigo “Os desafios da “Escuta Ativa”: manifesto por uma gestão queer em políticas feministas e LGBT”.

¹⁰⁷ Como evidenciam as pesquisas da UNESCO 2004;2006 ; UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Moderna, 2004; CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade.* Brasília: Unesco, 2006 e ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventudes e sexualidade.* Brasília: Unesco, 2004 *Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, organizadas de acordo com as áreas temáticas étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais (deficiência) - Ministério da Educação – MEC - Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais – INEP, em 2013.*

Fernandes (2007;2014) realiza uma retomada das ações do movimento homossexual brasileiro por melhores condições sociais. Discorre que, nos anos 70, frente ao fim da ditadura, dois fatos se inscrevem na história do movimento: a fundação do primeiro grupo homossexual no país, o Somos, e a criação do jornal Lâmpião da Esquina.

Uma década depois, ainda de acordo com o autor, uma nova forma de atuação política “é forjada”: a atuação política participativa, com reinvidicação do movimento homossexual por direitos civis e individuais. Desde essa época, as bandeiras de luta do movimento LGBT

São pautadas na luta pela igualdade de direitos, e reconhecimento legal de demandas como cidadãos que vivenciam uma prática de exclusão. O preconceito, a discriminação, e as agressões físicas são preocupações cotidianas, que ocupam a pauta das organizações que compõem o movimento. (FERNANDES, 2007, p.55).

Essa atuação política, atualmente, é estruturada em duas agendas: uma *positiva*, de promoção da igualdade de direitos, e outra *negativa*, de combate às violências (FERNANDES, 2011; 2014; UZIEL, 2006). São agendas que “dialogam, se encontram, mas também se segmentam no mundo das ideias do ativismo e da governança em gênero e sexualidade” (FERNANDES, 2014, p. 4).

De acordo com Seffner e Caetano (2015), é complexo ligar questões de políticas públicas, direta ou indiretamente ligadas a gênero e sexualidade, como associadas a governos de direita ou de esquerda. De acordo com os autores:

É preciso analisar os momentos de colaboração com as políticas públicas do Estado, examinando os momentos de confronto com essas políticas. Para alguns agentes sociais, essa equação pode parecer simples, do tipo estar a favor de governos de esquerda, estar contra governos de direita. Mas a fronteira que estabelece a diferença entre governos de esquerda e direita há muito tempo é pouco nítida e pouco homogênea. (SEFFNER; CAETANO, 2015, p.23).

Complementando este olhar sobre as “políticas para a diversidade”

nas políticas públicas, Vianna e Unbehaum (2004)¹⁰⁸ realizaram um importante estudo sobre a inclusão do gênero nas políticas públicas de educação, entre anos de 1988 a 2002. Mesmo sendo um levantamento realizado há mais de uma década, tem a sua importância na forma histórica da análise política em documentos oficiais, como mudanças na legislação e reformas federais no campo da educação.

Utilizando a perspectiva teórica de gênero, o trabalho procurou apontar possíveis decorrências do marco normativo no acirramento e/ou na minimização das desigualdades de gênero na educação brasileira. As autoras concluíram que: (1) a linguagem utilizada nos documentos tem ênfase na forma de um masculino genérico, reforçando o modelo linguístico androcêntrico; (2) a questão de direitos é caracterizada de forma velada, em especial nas discussões sobre a superação das discriminações relativas as diferenças de sexos; (3) definida como referência desvelada, a análise recai em especial ao PNE que, mesmo com menções ambíguas e parciais, revela um avanço em relação aos outros documentos oficiais.

Essa frente de atuação política, seja na produção intelectual, na governança ou no ativismo dos movimentos sociais, evidenciou, no campo da educação, que as evasões escolares, os altos índices de repetição, entre outros fenômenos, estão, recorrentemente, relacionados a questões de gênero, sexualidade, raça e deficiência.

Como reflexo dessas desigualdades, eclodiram no Brasil políticas educacionais de inclusão das “diversidades” no sistema educacional. Destacam-se:

- **1997-1998** - Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais (PCN):

O documento tem a perspectiva de incluir a equidade de gênero, o que foge à “regra da dissimulação” (VIANNA E UNBEHAUM, 2004). Para Patrícia Balestrin e Rosângela Soares (2015), o surgimento do PCN caracteriza um novo currículo:

“Mesmo que suas orientações apontassem para um enfoque mais cultural, havia predominância de um enfoque biologizante quando o assunto era

¹⁰⁸ VIANNA, Cláudia Pereira, UNBEHAUM, Sandra. (2004).

sexualidade na escola” (BALESTRIN; SOARES, 2015, p.52).

Com o jargão de que a escola não é apenas espaço de reprodução mas também espaço de transformação (BRASIL, PCN, 1998, p.23), o Ministério da Educação constituiu, dentro deste documento, os *Temas Transversais*, destacando o tema “Orientação Sexual”, quer seja 1) dentro da programação: com atividades planejadas através de conteúdos transversais previstos no currículo e 2) extra-programação: toda vez que esse tema emergisse no contexto escolar.

Se o grande desafio das políticas públicas educacionais é estarem aliadas à política pedagógica no combate às várias formas de discriminação e violência, como nos esclarece Graupe e Sousa (2015), o PCN tem essa preocupação de desconstruir generalizações: “existe uma política pública direcionada à educação e que contempla questões relativas a gênero” (GRAUPE e SOUSA, 2015, p.83).

- **2004** - “Programa Brasil sem Homofobia” (BSH):

O Governo Federal lançou, em conjunto com a sociedade civil, o “Programa Brasil sem Homofobia” –Programa de combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual”.

Voltado para formular e implementar políticas integradas e de caráter nacional de enfrentamento ao fenômeno da homofobia. No campo da Educação, de acordo com Súsan Faria (2006), o Ministério da Educação (MEC) constituiu um Grupo de Trabalho, ainda em 2005, para monitorar o Brasil Sem Homofobia na área educacional, reunindo representações do governo, universidade e sociedade civil organizada.

Felipe Fernandes (2007; 2011; 2014) destaca a importância do movimento LGBT na construção, monitoramento e implementação do BSH. De acordo com o autor, “tanto o BSH, quanto as políticas vinculadas a ele, no MEC e em outros ministérios e secretarias do governo federal, foram construídos em união com a sociedade civil.” (FERNANDES, 2007, p,57).

- **2004** - Criação da SECADI/MEC:

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) atua nas áreas de Educação Especial, Educação para

as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade Sexual, Combate à Violência, Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental (BRASIL, *online*).¹⁰⁹

Com o objetivo de contribuir para a redução das desigualdades educacionais, a referida Secretaria articula diversas publicações e ações de combate às desigualdades de gênero e discriminações motivadas por expressões da sexualidade em políticas públicas transversais e inter-setoriais.

- **2009** – Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexual, Travestis e Transexuais:

Constituído frente a outro marco nacional, a I Conferência Nacional LGBT, ocorrida em 2009, o presente plano tece diretrizes para a implementação de políticas públicas voltadas à comunidade LGBT. Graupe e Sousa (2014) diagnosticaram que “estamos colhendo poucos resultados desse plano” frente os prazos orçamentários estabelecidos, os quais já não vigoram.

Foi produzido, como reflexo deste plano, um material didático composto por três vídeos e um guia para professores/as para formação continuada denominado “Kit de Combate à Homofobia” (2011), produzido pelo Ministério da Educação e Ministério da Saúde que, infelizmente, foi vetado pelo governo federal por pressão da bancada evangélica e conservadora do Congresso.

O destino desses *kits* ainda é incerto, assim como o

¹⁰⁹ SECADI: Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>>. Acessado em 04 de fevereiro de 2015.

destino de muitas/os jovens que vivem a incerteza de poder viver sua diferença com dignidade em todos os espaços sociais” (BALESTRIN e SOARES, 2015, p.53).

Esse material, que iria subsidiar as discussões em torno da temática da diversidade sexual na área educacional, “poderia ter sido um marco da implementação de políticas públicas LGBT no campo da educação brasileira, e um desdobramento do Plano LGBT que objetiva também o combate ao preconceito para com a população LGBT nas escolas.” (GRAUPE e SOUSA, 2015, p.85).

- **2010** – Projeto Saúde e Prevenções na Escolas (SPE)

O Projeto Saúde e Prevenções na Escolas é conduzido, no âmbito federal, pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Saúde, em parceria com a UNESCO, o UNICEF e o UNFPA. Essas instituições ficaram encarregadas de elaborar diretrizes, avaliações e monitoramentos no SPE.

Este projeto objetivou desenvolver estratégias de promoção dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos, de promoção da saúde, de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, do HIV e da aids, e da educação sobre álcool e outras drogas, com estudantes, articulando escolas e unidades básicas de saúde.

Uma das ações do SPE foi a construção de uma série de cadernos intitulados *Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares*¹¹⁰. De acordo com a sua apresentação,

Seu propósito não é ser apenas mais um conjunto de fascículos, e sim trazer provocações e aprofundar o conhecimento que os(as) adolescentes e jovens têm a respeito de temas presentes em toda a sociedade, e que muitas vezes são tratados de maneira equivocada ou com preconceitos. (BRASIL, 2010, p.7).

Dentre as publicações, o caderno *Diversidades Sexuais*, propõe

Estabelecer uma reflexão crítica e problema-

¹¹⁰ Disponível em < http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia_diversidades.pdf >
Acessado em 20 de novembro de 2015.

tizadora a qual permita, inclusive, identificar a vulnerabilidade específica em relação ao HIV/aids a que estão expostos(as) adolescentes e jovens da comunidade LGBT – lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – comumente excluídos e discriminados no espaço público. (BRASIL, 2010, p. 11)

Um avanço nas discussões, é que o material buscou trabalhar conceitos como gênero, sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual, correlacionando-os “a partir de uma perspectiva inclusiva” e enfatizando que se “respeite a pluralidade das identidades e dos comportamentos relacionados à sexualidade”.

- **2011** – Portaria nº 1.612, de 18 de novembro, do MEC:

Assegura o direito a travestis e transexuais de serem chamados/as pelo seu nome social nas instituições de ensino e em todos os atos e procedimentos vinculados ao MEC. Assim, poderão requerer mudança de nome em todos os documentos internos da instituição e ter seu nome social em todas as comunicações da escola.

A medida obedece às ações governamentais contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos 3, elaborado em 2010 (PNDH 3), relativas ao Eixo Orientador III: Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades.

- **2013** - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (MEC)

Resolução que tem como princípio o “reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades”, convocando a todos/as a participar das suas ações e reflexões:

[...] Isso significa que todas as pessoas, independentes do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; **orientação sexual; identidade de gênero**, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/ super dotação,

transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidades de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática. (BRASIL, 2012, p. 2).

- **2013** - Reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

A reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica teve participação da sociedade civil, através do Conselho Nacional de Educação, e órgãos públicos tais como Ministério da Educação, via SECADI.

Com a temática da *Diversidade e Inclusão*, surge como uma emergência a atualização de políticas educacionais para uma vivência e convivência em ambiente educativo que respeite as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural.

A escola, na perspectiva das Diretrizes, deverá ser um espaço de heterogeneidade e pluralidade, fundamentada na valorização e respeito às diferenças de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, entre outras, de modo que reconheça essa diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença (BRASIL, 2013 p. 34).

- **2013-5** - Ministério Público - Programa “Conte até 10 nas Escolas”

Com a temática “Valente mesmo é quem não briga”, o programa escolheu as escolas para realizar as ações baseado nos dados do *Mapa da Violência de 2013 – Homicídios e Juventude no País*, que traz como dado que 39,3% das mortes na população jovem brasileira ocorre entre homens de 15 a 24 anos.

Trata-se de uma mensagem de paciência, tolerância e reflexão para evitar atos de violência, especialmente homicídios, cujas consequências são individual e socialmente

desastrosas. (BRASIL, *on line*, 2015)¹¹².

A etapa a ser realizada nas escolas é um desdobramento da campanha “Conte até 10. Paz. Essa é a atitude”, concebida como ação da Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública (ENASP), lançada nacionalmente em novembro de 2012.

- **2013-2015** - “Quem ama abraça – Fazendo escola”

Uma iniciativa da Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República em parcerias, ocorre como desdobramento da Campanha Quem Ama Abraça (2011), contra violência doméstica e familiar. A campanha é voltada para o público em geral, mas com um olhar especial para educadores/as sociais.

Com linguagem inclusiva dos gêneros, tem a função de chegar a diferentes espaços de formação continuada, tendo como foco alunos/as do segundo segmento do Ensino Fundamental.

- **2013** - Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar

Organizado de acordo com as áreas temáticas étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais (deficiência) - Ministério Da Educação – MEC - Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais – INEP, em 2013

Percebemos, nesse breve levantamento, que, entre 1998 a 2004, não foram localizadas políticas/programas que abordassem diretamente as temáticas de gênero e diversidade sexual na educação. Que após a criação da SECADI (2004), diversas ações de combate ao sexismo e a homo-lesbo-transfobia eclodiram no Brasil, não sem todo o ativismo do movimento social LGBT, tendo muitas dessas ações a parceria do Ministério da Educação ou sendo mesmo oriundas deste órgão, como políticas públicas com caráter transversal e intersetorial.

¹¹² Programa “Conte até 10 nas Escolas” : Disponível em <
<http://www.cnmp.mp.br/conteate10/conte-ate-10.php>> Acessado em 05 de novembro de 2015.

Embora não tenha avançado significativamente nos planos pedagógicos e na estrutura curricular oficial que vigoram nas unidades de ensino – considerando que, entre iniciativas e derrotas, pouco se introduziu em documentos oficiais de normatização pedagógica, curricular e de diretriz para a atuação de escolas e professoras/es -, o investimento em políticas inclusão de populações historicamente marginalizadas – como as ações afirmativas nas universidades públicas e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), na concessão de bolsas de estudo em instituições particulares – e de educação continuada – como o curso Gênero e Diversidade na Escola e o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero - introduziu espaços de legitimidade para que atuem nas escolas sujeitas/os engajadas/os com projetos de transformação social para as referidas populações. (COSTA NOVO, 2015, p. 49 e 50).

Entretanto, mesmo com a inserção de temas transversais (PCN) nos Currículos escolares e das diversas políticas públicas educacionais que foram enunciadas, ainda são alarmantes as desigualdades de gênero, a trans-homo-lesbofobia, o racismo e outras formas violências no contexto escolar. É preciso evidenciar que, muitas vezes, os problemas pedagógicos e de indisciplina na escola, tidos como “problemas escolares”, na verdade, são muitas vezes problemas sociais que se revelam e se potencializam na escola (Amado, 2000).

4.5. A INVISIBILIDADE DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO EM POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PÓS-LULA

Cabe, agora perguntar: por que se importar com tudo isso? Por que observar a construção das diferenças? A resposta reafirma uma das proposições fundamentais dos Estudos Feministas: porque esse é um campo político, ou seja, porque na instituição da diferença estão implicadas relações de poder. (LOURO, 2004, p. 84).

Vivenciamos atualmente um momento de retrocesso nas políticas educacionais brasileiras - em especial nas que visam à igualdade de gênero e à liberdade das expressões sexuais no contexto escolar - motivado pelo conservadorismo no Congresso Nacional, que passa por um “patrulhamento religioso”, como nos evidencia Constantina Xavier (2015).¹¹³

A autora nos alerta sobre a *desinformação* da população frente a esse conservadorismo que pleiteia que as temáticas relacionadas à diversidade sexual e às questões de gênero devem ficar no âmbito do privado e não na escola.

Somando-se a toda a reprodução de desigualdades que já persiste no âmbito escolar, alicerçadas pelo sistema de ensino e por preconceitos de profissionais da educação, defrontamo-nos agora com a base conservadora e fundamentalista do Congresso Nacional, encadeando ataques desenfreados a toda uma construção histórica e social de implementação dos Direitos Humanos no Brasil.

Esses ataques ferem a Constituição Brasileira e as legislações educacionais, assim como as diversas normativas internacionais das quais o país é signatário. Vale lembrar do alerta que o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM),

Os esforços na construção de relações sociais menos desiguais em termos de gênero e sexualidade na Educação sofreram um revés em 2014, no Brasil. Foi retirado do texto do Plano Nacional de Educação (PNE), projeto de lei que define diretrizes e metas para a educação até 2020, a menção às questões de gênero e orientação sexual. (CLAM, *online*, 2014, p.1)¹¹⁴.

¹¹³ “Em movimento semelhante, do texto com que foi aprovada a lei nº 13.104 de 2015, que confere o status de crime qualificado de feminicídio para os assassinatos de mulheres por razão de gênero, foi excluída esta palavra e também “identidade de gênero”. Inviabilizou-se, assim, que as mulheres transgênero sejam contempladas pela nova legislação, num movimento contrário às políticas que, até então, apontavam para a ampliação da cidadania das pessoas trans – como o atendimento às demandas de intervenções médicas e farmacológicas dessa população no Serviço Único de Saúde” (COSTA NOVO, 2015, p.49).

¹¹⁴ Texto do CLAM disponível em: <

<http://www.clam.org.br/destaque/conteudo.asp?cod=11528>> Acessado em: 01 de janeiro de 2016

Aprovado 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) previa que as diretrizes de ensino deveriam superar as desigualdades em quatro esferas: de gênero, orientação sexual, racial e regional. Com a pressão da base política reacionária, o texto foi modificado para uma forma mais genérica, “que determina a erradicação de todas as formas de discriminação:

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (BRASIL, PNE, 2014, p.22).

De acordo com o manifesto produzido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), denominado “Gênero e Diversidade Sexual na escola: A CNTE apoia os movimentos sociais” (2015), a tramitação dos Planos Estaduais e Municipais também foi marcada por manifestações de intolerância e proselitismo religioso,

Com o objetivo manifesto de impedir que as escolas e os sistemas de ensino assumam a exigência inescapável de combater as discriminações de raça, gênero, etnia e orientação sexual – que, na prática, impendem e criam sérios obstáculos para que milhões de brasileiros possam exercer plenamente o direito humano à educação. (CNTE, 2015, p. 187)

E qual foi o reflexo desta ação conservadora? Um retrocesso nas políticas públicas educacionais em decorrência de fatores ideológicos, políticos e econômicos, mascarado no discurso religioso fundamentado no que a base conservadora fundamentalista denomina “ideologia de gênero”¹¹⁶, como se evidenciou nas votações dos Planos de Educação em

¹¹⁶ Para uma melhor discussão sobre “Ideologia de Gênero”, produção da Prof^a

2015, nos estados e municípios brasileiros.

Como esclarece a professora Constantina Xavier:

Há dois aspectos a se destacar desta questão, o primeiro de que independente de se falar sistematicamente dessas temáticas, elas estão presentes na escola ou centros de educação infantil, ou seja, a instituição educativa é genericada e sexuada.(...) Outra questão é de que não se falando sobre essas temáticas, tirando-as dos documentos legais, não abordando ou priorizando-as nos projetos pedagógicos, nos planos de ensino, dentre outros, também se promove uma educação sexual do silêncio, do ocultamento, da violência de não acolher a diferença, o desejo do saber, o sofrimento de muitas crianças e adolescentes que sofrem por não serem condizentes como o gênero ou orientação sexual heteronormativas, por exemplo. (XAVIER, 2015, p. 16).

Esse cenário político demonstra que alianças políticas, em especial as que não observam a garantia da laicidade do Estado, e os cortes orçamentários atingem de forma direta programas específicos de inclusão de gênero, raça e direitos humanos, impactando diretamente a vida da população.

Assistimos esses retrocessos em órgão públicos, conquistados através da luta histórica feminista e LGBT, como a extinção da SPM/PR, SEPPIR e SJDH, em 2016. Estes órgãos foram transformados em *apenas* um Ministério, denominado “Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos”.¹¹⁷

Nessa votação foram suprimidas as menções “*a incorporação da perspectiva de gênero*” – em um órgão que também trabalhará com políticas para os diversos segmentos de mulheres e LGBT. Além disso, houve a inclusão de ementa que prevê que a política nacional de direitos humanos siga

Drª. JimenaFurlanni (UDESC). Disponível em: <
[http://issuu.com/linoperes/docs/ esclarecendo - ideologia de g_ner](http://issuu.com/linoperes/docs/esclarecendo_-_ideologia_de_g_ner)>
Acessado em 4 de fevereiro de 2016.

¹¹⁷Ato que ocorreu no dia 18 de fevereiro de 2016, com a aprovação final das ementas da Medida Provisória 696/2015. (Medida Provisória disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Mpv/mpv696.htm>
acesso em 19 de fevereiro de 2016).

os preceitos estabelecidos pelo Pacto de São José da Costa Rica – que defende o "direito à vida" e condena a realização do aborto.

Observamos, assim, que o processo de constituição dos Direitos Humanos é, sem dúvida, longo e conturbado¹¹⁸, e seu estabelecimentos ganha diferentes visões,

Para alguns trata-se de direitos inerentes à vida, à segurança individual, aos bens que preservam a humanidade. Para outros é a expressão de valores superiores que se encarnam nos homens. Outros, ainda, entendem que são o produto da competência legislativa do Estado ao reconhecer direitos e estabelecer um equilíbrio na sociedade. Uns defendem serem direitos inerentes a natureza humana; outros afirmam serem a expressão de uma conquista social através de um processo de luta política. (DORNELLES, 1993, p.9).

Pensar em direitos é reconhecer a pessoa humana como digna de respeito e vivência sem que haja privilégios de caráter algum entre indivíduos, pois só assim estaríamos reconhecendo verdadeiramente que os direitos são da pessoa apenas pela sua condição de humano, garantindo que todos os direitos são humanos, pois somente os seres humanos são capazes de serem sujeitos e terem suas faculdades, prerrogativas, interesses e necessidades protegidas, resguardadas e regulamentadas pelo Estado (DORNELLES, 1993).

Segundo Bobbio (1992), a questão dos Direitos Humanos não consiste em lutar pela conquista de direitos, mas sim lutar pela garantia dos direitos já conquistados (efetivação destes). De tal modo que os direitos humanos existem, estão na pauta do dia e, o mais importante, são reconhecidos por normativas e leis. O grande empecilho é garanti-los coletivamente, sem discriminação de gênero, orientação sexual, raça, condição socioeconômica ou qualquer outra.

¹¹⁸ Um processo que vem dos primórdios da humanidade. Cito aqui o marco histórico da transição do feudalismo para o capitalismo pela ascensão da burguesia ao poder, apoiada pela corrente ideológica do liberalismo. No contexto feudal, os direitos eram tidos como divinos e não eram reconhecidos como do indivíduo.

Finalizo pontuando a importância de olharmos criticamente as políticas educacionais brasileiras que pautam as discussões sobre “diversidade”. É preciso estar atentas/os aos desafios que marcam o modelo de educação inclusiva, um processo que visa o combate às desigualdades sociais e discriminações que emergem do contexto escolar.

Concordo com Fernando Seffner e Marcio Caetano (2015) ao criticarem a “correção” de comportamento imposta muitas vezes pelo sistema escolar.

A escola precisa ser pensada como espaço público e de negociação das diferenças. (...)A escola pública brasileira tem sido alvo de numerosas iniciativas legislativas, muitas vezes patrocinadas por grupos religiosos fundamentalistas e conservadores em geral, no sentido de estreitar seu caráter de espaço público, adotando a moral heteronormativa e impedindo a expressão da diversidade sexual e de gênero. Com isso se reforça uma tradicional visão de escola, aquela que forma para a homogeneização dos comportamentos e das opiniões, em sintonia com uma moral religiosa definida. (SEFFNER; CAETANO, 2015, p.21).

Romper com o modelo normativo e hierarquizador da escola é torna-la um espaço de sociabilidade e produtor de práticas pedagógicas dissidentes, que possibilitem trabalhar as diferenças culturais e sociais, desestabilizando, assim, as desigualdades sociais.

Saindo agora do “global para o local”, trarei os dados etnográficos no próximo capítulo, na expectativa de fazer uma discussão sobre políticas públicas educacionais que versem sobre diversidade sexual e de gênero no município de Lauro de Freitas (BA).

CAPÍTULO V: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL NO MUNICÍPIO DE LAURO FREITAS (BA)

Políticas socioeducacionais que dêem a devida ênfase à promoção dos direitos sexuais, ao reconhecimento da diversidade sexual e à igualdade de gênero possuem um potencial transformador que ultrapassa os limites da escola, lançam as bases para uma nova agenda pública e uma nova modalidade de pactuação social e, enfim, contribuem de maneira marcante para a construção de um novo padrão de cidadania. (JUNQUEIRA, 2008, p. 13).

Neste capítulo retomo aos dados etnográficos, trazendo resultados e apontando reflexões sobre a pesquisa empírica sobre a implementação de políticas educacionais para a diversidade sexual de Lauro de Freitas, na Bahia.¹¹⁹

Nas linhas que se seguem, contextualizarei as políticas públicas educacionais do município que tenham ações para a inclusão da diversidade sexual.¹²⁰ São elas: Plano Municipal de Educação (2014-2024); Jornada Pedagógica Municipal de 2015; Jornada Pedagógica Interna da Escola de Ensino Fundamental pesquisada e os Documentos norteadores da escola, que são o Projeto da Coordenação Pedagógica 2014, o Regimento Escolar e Caracterização da Escola e o Projeto Pedagógico do ano de 2015, intitulado “Respeitar e conviver com a

¹¹⁹ Dois autores são muito esclarecedores nas reflexões sobre possíveis políticas educacionais que têm o propósito de transformar a realidade sexista, trans-lesbo-homofóbica e racista da escola: Daniela Auad (2006) e Rogério Diniz Junqueira (2008). Defendem uma pedagogia de corpos, gênero e sexualidades “no plano da *ética democrática* e dos *Direitos Humanos*, a partir da perspectiva da *inclusão social*, do *reconhecimento*, da *emancipação* e da *produção e democratização* do conhecimento (JUNQUEIRA, 2008, p.12). Os autores abordam a importância de ações coletivas (indivíduos e Estado) na promoção de direitos humanos e o reconhecimento da diferença em uma perspectiva democrática, que só terá êxito se for acompanhada de políticas públicas.

¹²⁰ Referências de autoras/es que realizaram tal análise em nível nacional foram mencionadas/os nos capítulos anteriores, tais como Mareli Graupe e Felipe Fernandes. Recomendo também a leitura do livro de SOUSA, GRAUPE e LOCKS (2015), que versa sobre políticas públicas de gênero, dando enfoque na Educação.

diversidade: Construindo a igualdade de gênero, etnia e sexualidade”.

5.1 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

O Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Lauro de Freitas foi instituído pela Lei Municipal Nº 1.568 de 19 de junho de 2015¹²¹, em consonância com a Lei Federal n.º 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação – PNE fruto da diretriz que informa que “todos os municípios deverão adequar ou elaborar seus planos até um ano depois de sua publicação” (BRASIL, 2014, P 6-7).¹²²

De acordo com Caderno de Orientações dos Planos de Educação (BRASIL, 2014), o Plano Nacional, dos estados e municípios “devem formar um conjunto coerente, integrado e articulado” não devendo ser apenas elaborados como base na rede local de ensino.

A construção do PME de Lauro de Freitas foi pautada por estratégias¹²³, como indica o seu texto-base. Entre elas consta a “sensibilização” dos/as agentes educativos/as e da sociedade civil para participarem do processo de elaboração.

Uma das “ações de sensibilização” para a construção do PME foi o “Seminário Plano Municipal de Educação e Plano Único de Carreira”, realizando em um hotel de grande porte em Lauro de Freitas.

O evento teve como palestrante o professor João Monlevade, docente aposentado da UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso) e consultor legislativo do Senado Federal, objetivando dar subsídios a entidades sindicais na elaboração desses planos. De acordo com o palestrante,

O Plano de Educação existe para diagnosticar e projetar ações que condigam com a realidade local, visando soluções para o futuro. Para além disso, pensar em educação é pensar na apropriação da cultura própria da comunidade (...) Mesmo o Plano sendo uma política de estado, é necessário

¹²¹ LAURO DE FREITAS, 2015, p.58.

¹²² Vale salientar que muitos municípios não tinham um Plano Municipal de Educação e, possivelmente, a resolução obrigou os municípios a “correr” para a sua construção e divulgação em formato de lei – mas não necessariamente com sua execução.

¹²³ O detalhamento das “estratégias” poderá ser visto no Diário Oficial (LAURO DE FREITAS, 2015, p.75).

compreender que essa ação planejamento deve ser feita democraticamente, porque para fazê-lo é preciso um diagnóstico de vivência da realidade local, cujo resultado gera políticas públicas, que não poderia acontecer sem um estudo de caso. (MONLEVADE, 2015, p.2¹²⁴).

Após esse primeiro momento de sensibilização, foi criado um “Grupo Colaborativo” com diversos representantes (sociedade civil e governo), através de Decreto Municipal¹²⁵. Além disso, foi realizada uma audiência pública no dia 3 de junho de 2015 para validação do PME, com participação de entidades governamentais e não governamentais, autoridades e demais interessados. O documento havia sido encaminhado no dia 3 de abril de 2015 aos vereadores/as da Câmara Municipal de Vereadores de Lauro de Freitas, a fim de aprovação, que saiu dia 19 de junho de 2015, conforme publicação no Diário Oficial do município (nº396) (LAURO, 2015).

Destaco que o PME, em Lauro de Freitas, tornou-se um marco histórico, pois não havia no município este documento norteador. Como um instrumento estratégico de planejamento educacional, deverá servir aos anos de 2014 a 2023.

5.1.1. PME e a inclusão das diversidades sexual e de gênero:

Uma das *estratégias* da Divisão de Ações Afirmativas (SEMED) para a inclusão das discussões sobre diversidade sexual e de gênero foi adentrar na construção do primeiro Plano Municipal de Educação (PME). De acordo com a entrevista com a coordenadora da Divisão, “em meio a movimentos fundamentalistas anti- política para igualdade de gênero e políticas para a sexualidade em todo Brasil”, foi necessário montar estratégias de diálogos com as funcionárias dos departamentos da Secretaria de Educação, professores/as e gestores mais engajados da rede para, assim, e ir tecendo de forma política e coletiva:

Na verdade, sensibilizar as equipes técnicas quanto aos temas, montando assim **uma rede feminista com estratégia coletiva** de enfrentamento ao conservadorismo e fundamentalismo presentes na construção do PME. [Coordenadora da Divisão de

¹²⁴Discurso disponível em no site da ASPROLF (2015)

¹²⁵ Decreto Municipal nº3.746, em 28 de maio de 2014. Ver LAURO, 2014.

Ainda sobre o fundamentalismo, o professor Sebastião faz uma ressalva:

Pensar que os fundamentalistas religiosos, que esperam qualquer fio de cabelo fora do lugar, para dizerem que o homossexualismo (sic) é uma perversão que vai destruir o mundo e que são contrários a discussão de gênero e sexualidade na escola articulando e encaminhando propostas de Leis proibitivas, Gomes (2008, p. 17-18) questiona: Como a educação escolar pode se manter distante da discussão da diversidade se a mesma se faz presente no cotidiano escolar (universo escolar) por meio da presença de professores/as e alunos/as dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas? Qual a dimensão sócio-cultural da escola? (Sebastião, 62 anos, professor da escola municipal pesquisada, em entrevista, 2015).

Com esse olhar atento para possíveis ações conservadoras e fundamentalistas na Educação, mapeando os documentos oficiais do PME, a análise se pautou nas inclusões da “diversidade” no texto, com ênfase nas diversidades de gênero e sexual.

Começarei pelo decreto, que institui a Lei Municipal 1.568 (PME), onde já encontramos “indícios” da inclusão da diversidade em duas (das dez) diretrizes da Lei:

Art. 2.º São diretrizes do Plano Municipal de Educação – PME:

(...) III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

(...) X - Promoção dos princípios de respeito humano, à diversidade e a sustentabilidade

¹²⁶ Sobre a onda de conservadorismo no PNE, ver Capítulo III.

socioambiental. (LAURO, Municipal 1.568, 2014)

No mais, o texto discorre sobre a inclusão da “diversidade cultural” – indígenas, quilombolas e povos itinerantes – assim como a garantia de um “sistema educacional inclusivo”, assegurando a especificidade da educação especial. Se na Lei não houve menção direta às questões relacionadas a gênero e diversidade sexual, como ficou o Plano Municipal de Educação? ¹²⁷

Primeiramente, realizei busca ativa¹²⁸ com as palavras-chave, “gênero”, “sexualidade”, “diversidade sexual”, “orientação sexual”, “identidade de gênero” e, posteriormente, uma leitura atenta de todo o documento. Na busca ativa, localizei citações nas “Diretrizes, Metas e Estratégias”¹²⁹, assim como nas referências bibliográficas¹³⁰

Seguem as citações contidas nas “Diretrizes, Metas e Estratégias” do PME:

Diretrizes, Metas e Estratégias:

Meta: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta da educação infantil em **creches** de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME

Estratégias: 1.22 Construir propostas pedagógicas práticas que priorizem os vínculos de sociabilidade e da subjetividade que estejam comprometidas com os temas para a sustentabilidade e com o rompimento de relações de

¹²⁷ O PME está dividido por capítulos: Introdução, Análise situacional do município e da educação; Análise situacional do Município e subcapítulos; Análise Situacional da Educação e subcapítulos; Modalidades e desafios educacionais e mais subcapítulos; Educação Superior, Valorização do profissionais da Educação; Gestão democrática do Ensino Público; Recursos financeiros para a educação no município; Diretrizes, Metas e Estratégias do PME; Acompanhamento e avaliação do PME; e Referências bibliográficas.

¹²⁸ Escolher palavras-chave e pesquisar com a ferramenta “localizar”/ “search”, realizando uma varredura por todo o texto.

¹²⁹ LAURO DE FREITAS, 2015, p. 131 – 170.

¹³⁰ “Educação Profissional da Bahia, Geração, Gênero e Etnia”, do Instituto DIEESE, do ano de 2014 (LAURO DE FREITAS, 2015, p.172).

dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, **de gênero**, regional, linguística e religiosa.

Meta 3: Fomentar a universalização no município do atendimento escolar para toda a população

Estratégias: 3.10 Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à **orientação sexual ou à identidade de gênero**, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Estratégias: 12.11 – Estabelecer disciplinas em todos os cursos de graduação que tratem da implementação das leis 10.639.03 e 11.645.08, e que tratem de temas como, o racismo, **a orientação sexual, gênero**, xenofobia, e todos os tipos de discriminação.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 90% (noventa por cento), sendo, do total, no mínimo, 45% (quarenta e cinco por cento) doutores

Estratégias: 13.5 Estabelecer disciplinas em todos os cursos de graduação que tratem da implementação das leis 10.639.03 e 11.645.08, e que tratem de temas como, o racismo, a **orientação sexual, gênero**, xenofobia, e todos os tipos de discriminação

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Estratégias: 20.8 Oferecer suporte técnico com ciclos de formações continuadas para os educadores(as),

gestores(as), coordenadores(as), e funcionários das escolas em um percentual de 40% para fortalecimento de práticas pedagógicas no trato com a diversidade de raça, etnia, de **gênero**, de opção religiosa, de **orientação sexual**, cultural e educação ambiental nas escolas. (LAURO, PME, 2014)

Observamos no texto pautas propositivas que versem sobre diversidade sexual e de gênero, **seja na própria escola**, com propostas pedagógicas de erradicação das discriminações, **na gestão do município**, com a implementação de políticas públicas de prevenção a evasão escolar frente à discriminação por orientação sexual ou à identidade de gênero, seja na **formação docente**, com o oferecimento de disciplinas em cursos de graduação e formação continuada sobre a temática.

O professor Sebastião, ao discorrer sobre a inclusão das temáticas de gênero e diversidade sexual no PME e concordando com as ações que foram implementadas, considera que:

(...) a diversidade humana na escola deve ter como parâmetro a necessidade de reconhecimento e de respeito ao ser humano e, a questão de gênero e sexualidade são dilemas que, para serem resolvidos ou minimizados, precisam ser desnaturalizados. (Sebastião, 62 anos, professor da escola municipal pesquisada, entrevista, 2015).

Outra importante informação é que o texto faz menção (por duas vezes) à historicidade que **destaca as políticas de gênero e diversidade em Lauro de Freitas como o município pioneiro na implementação de uma política de equidade de gênero**, começando com a constituição da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e com a construção do segundo Centro de Referência da Bahia no atendimento às mulheres vítimas de violência doméstica e familiar: o Centro de Referência Lélia Gonzalez (CRLG).¹³¹

O PME é, conforme sua constituição, um plano para todo o município, com uma atuação mais ampla no campo da Educação ao longo de dez anos. A seguir, iremos apresentar uma política pública voltada especificamente para a escola, que é formulada e implementada anualmente em toda rede pública municipal de ensino.

¹³¹ É notável o engajamento político do texto frente às questões étnico-raciais. Percebemos uma escrita racializada, com alusão aos povos itinerantes, como os ciganos, quilombolas e indígenas que marcaram a pluralidade local.

5.2 JORNADA PEDAGÓGICA MUNICIPAL DE LAURO DE FREITAS:

A Jornada Pedagógica é uma política pública que, de forma geral, tem o propósito de promover o processo educativo a partir das análises de indicadores socioeducacionais, dos valores e da cultura da escola em seu contexto. Em formato de “encontro formativo”, é promovida pela Secretaria de Educação (municipal e/ou estadual) para profissionais da educação da rede municipal de ensino (sejam professores/as, gestão escolar, orientadores/as pedagógicos, dentre outros), a sociedade civil interessada e representantes do governo.

É comum ter *um tema geral* dividido em diversos subtemas, que serão trabalhados com as/os participantes em palestras, rodas de conversa, mesas redondas e outras atividades. Torna-se uma ação importante para o estabelecimento de diretrizes para as atividades pedagógicas nas escolas da rede pública de ensino.

Conforme apresentado no capítulo anterior, para realizar a descrição e análise da Jornada Pedagógica Municipal da cidade de Lauro de Freitas frente às discussões de gênero e diversidade sexual, utilizei alguns recursos, como o vídeo produzido pela prefeitura, disponibilizado *online*, narrativas de agentes coeducativos que participaram e dados que reuni em entrevistas.

A atividade ocorreu em Lauro de Freitas, durante todo o dia, na data de 03 de fevereiro de 2015. Contou com a participação de profissionais da educação municipal, da sociedade civil – como a Associação de Mães de Lauro de Freitas – e o governo municipal.

É importante ponderar que o esperado para a atividade eram mil profissionais da educação, mas o que observamos no “Vídeo 05”, que discorre sobre a Jornada Pedagógica 2015, é que a atividade contou com um público restrito para o esperado, o que pode ter acarretado no impacto da ação, que tem o viés também formativo. Sobre aspectos positivos e negativos da Jornada Pedagógica, o professor Sebastião comenta,

[*Aspectos positivos da atividade:*] Discussão e efetivação de ações metodológicas auxiliando a construção do projeto escolar. [*Aspectos Negativos da atividade:*] Hoje, ambiente impróprio ao total de participantes, falta de estrutura organizacional em relação aos palestrantes e tópicos abordados.

(Sebastião, 62 anos, professor da escola municipal pesquisada, entrevista, 2015).

O tema geral da Jornada Pedagógica foi “diversidade”, com o título: “*Diversidade: a arte de coexistir*”, um tema que, de acordo com a Secretaria de Educação municipal, está interligado aos dos anos anteriores, dentro de uma “visão holística de mundo”.

A visão holística de mundo a gente vem trabalhando desde 2013, quando a gente traz na Jornada Pedagógica a *Afetividade*; quando em 2014 a gente traz a *Multinteligência* e agora em 2015 a gente traz a *Diversidade*. Visão holística é a gente entender que Educação não se faz dentro dos muros da escola, se faz, se transmuta os muros das escolas, e esse sentimento precisa ser estimulado não só na minha criança, no meu adolescente, no meu estudante, mas em todo o meu corpo docente (...) [o estudante] precisa ter o sentimento para saber lidar com o outro e aceitar, principalmente este ano em que a gente vai trabalhar com a diversidade, que o diferente é normal (Vídeo 05, 2015, 5:36 minutos).

De acordo com a gestora da Divisão de Ações Afirmativas (SEMED), a Jornada Pedagógica teve o chamado nas redes “Se junte a nós que não temos preconceito”. “Buscou combater o preconceito” e trabalhar a diversidade junto aos profissionais da rede municipal de ensino, tendo as seguintes discussões: “Diferenças não são defeitos – Aperfeiçoando a arte de conviver”; “Gênero e diversidade sexual no contexto escolar”; “Propostas pedagógicas para inclusão da Diversidade étnico racial em sala de aula”; “Roda de conversa: Ser e conviver: o fortalecimento dos vínculos e a aceitação incondicional do outro”.

Figura VII - Jornada Pedagógica. Cena 7: Gênero e



Fonte: Vídeo 05 – Jornada Pedagógica Municipal de Lauro de Freitas.

Na imagem acima, o palestrante da Roda de Conversa: “Gênero e Diversidade Sexual no contexto escolar”, Ailton Silva¹³³, apresenta o PPT, tendo como fundo a imagem da filósofa Judith Butler.¹³⁴

De acordo com a narrativa do vídeo, o palestrante “desmitificou temas antigos que ainda a sociedade, em pleno sec. XXI, ainda não se desfez” (Vídeo 5, 2:23, 2015). O discurso foi apoiado no objetivo da Jornada, que buscava formar para o enfrentamento dos problemas socioeducacionais motivados pela exclusão das diferenças nas escolas.

Para a gestora da Divisão de Ações Afirmativas da SEMED, essas temáticas, como *ações afirmativas*, **são imbricadas, mas possuem conceitos próprios, assim como estratégias e cumplicidades próprias**. Portanto, era preciso sensibilizar as escolas municipais em uma estratégia

¹³³Ailton Silva, Mestre em Saúde Coletiva (UFBA), Doutor em Saúde Coletiva (UERJ) e Técnico do Núcleo Regional de Saúde Leste. No seu Doutorado, escreveu a tese “Travestis e Transexuais no Sistema Único de Saúde”. Ver sua participação na Formação continuada, cap.VI: 6.1.5.

¹³⁴Sua palestra teve impacto junto à escola municipal onde foi realizada a etnografia. Logo este mesmo professor realizou formação com docentes e demais funcionários da escola sobre a mesma temática, em uma roda de conversa. (vide: 2.4 Formação continuada: Roda de Conversa com Professores/as sobre Sexualidade e Diversidade, CAP.VI:6.1.5).

coletiva de enfrentamento às desigualdades de gênero e homofobia nas escolas em suas especificidades.¹³⁵

Como produto desta ação, foi “pactuado”¹³⁶ pela gestão e demais funcionários/as da educação que todas as 79 escolas do município deveriam incluir em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) a temática da “diversidade”, na expectativa de trabalhar, de forma interdisciplinar, os conteúdos gênero, sexualidade, raça/etnia e meio ambiente, durante todo o ano letivo de 2015.

Por fim, destaco que a Jornada Pedagógica direciona as práticas pedagógicas da escola para o ano letivo vigente. Ao trazer um tema como “diversidade” e pactuar com todas as escolas a sua implementação, essa política pública tenciona barreiras normativas e excludentes constituídas nas escolas tradicionais.

Mesmo com a amplitude do conceito de diversidade nas diretrizes do MEC, observamos na ação um chamado especial para o rompimento com o preconceito e a discriminação, pontuando gênero e diversidade sexual em **uma** das suas **quatro** atividades centrais.

5.3 JORNADA PEDAGÓGICA INTERNA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PESQUISADA:

As escolas municipais de Lauro de Freitas realizam a Jornada Pedagógica interna após a Jornada Pedagógica Municipal. A atividade ocorre na própria escola, antes das aulas começarem. Também chamada de Semana Pedagógica, é um momento escolar de organização do ano letivo, avaliação e proposição de melhorias, discussão e reelaboração do PPP, readequação de conteúdos ministrados, construção do calendário letivo – com datas comemorativas, atividades extra-classes etc. – e trocas coletivas.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental, o tema definido, a ser trabalhado no Curricular Interdisciplinar, foi: “Os desafios de Educar para a diversidade: Uma escola que exclui ou que integra?”, um tema que condiz com a pactuação do município.

O professor Sebastião – que teve participação “direta, propositiva e interventiva” na Jornada Pedagógica interna – traz a importância do tema da anual, já que na escola existem “culturas e valores tendenciosos,

¹³⁵ Em: narrativa da Gestora SEMED, diário de campo, agosto, 2015.

¹³⁶ O “pacto” foi narrado pelo Gestor da Divisão de Ações Afirmativas que. Vide cap.3:3.2

que geram estranhamento e, muitas vezes, até rejeição em relação ao diferente”, compreendendo que o tema da “diversidade na escola” é:

Ter como parâmetro a necessidade de reconhecimento e de respeito que caracteriza os seres humanos. O ambiente escolar é o espaço que se apresenta como o lugar da mudança, das falas diversas, do universo em transformação e de um devir que nos espera cotidianamente. As discriminações de gênero, étnico-racial e por “orientação sexual”, são dilemas que, para serem resolvidos ou minimizados, precisam ser desnaturalizados e esse processo de desnaturalização passa, necessariamente, pela ação dos professores/as e outros setores da unidade de ensino no desenvolvimento de projetos voltados ao respeito da pluralidade (característica fundamental da escola) e enfrentamento a todo tipo de preconceito que se apropria das falas e atitudes das pessoas no espaço escolar. O reconhecimento pelos outros é uma necessidade humana, já que o ser humano é um ser que só existe através da vida social. Resumindo, o coletivo que compõe o espaço escolar é composto por indivíduos de diferentes atitudes, modos, sentimentos afetivos, necessidades especiais e de falas diversas. (Sebastião, professor da escola municipal, entrevista, 2015).

A expectativa da atividade, de acordo com a Coordenação Pedagógica, foi aprofundar discussões sobre questões de Gênero e Diversidade na Escola:

A inclusão da diversidade no município foi um grande passo para que os profissionais da educação se sintam em condições para desenvolver em sala de aula projetos voltados a diversidade mais precisamente Gênero, Sexualidade e Etnia. (Coordenadora pedagógica da escola municipal, diário de campo, 2015).

A Jornada Interna teve como palestrante a coordenadora da Divisão de Ações Afirmativas da Secretaria de Educação, trazendo a discussão sobre gênero, raça e sexualidade. A Jornada Pedagógica municipal e a interna, juntamente com atuações políticas da gestão e do professor Sebastião, culminou no tema e conteúdo do Projeto Pedagógico de 2015, denominado **“Respeitar e conviver com a diversidade: Construindo a igualdade de gênero, etnia e sexualidade”**, uma construção coletiva que teve como objetivo

Refletir e trabalhar tentando minimizar ideias arraigadas e enunciados já cristalizados na tentativa de dissipar preconceitos e desenvolver um outro olhar voltado ao respeito da pluralidade e de saber conviver com o diferente. (Sebastião, 62 anos, professor da escola municipal pesquisada, entrevista, 2015).

Mas o professor esclareceu que “não foi tão simples” trabalhar com a temática da “diversidade” durante a Jornada, pois alguns/as professores/as

Se posicionaram sem preparação para lidar com a temática, outros confundiam e confundem sexualidade com educação sexual, questionou-se também, além do despreparo, a falta de material e não adaptação da escola para incluir pessoas com deficiência visual, dificuldades de locomoção e deficiência auditiva. (Sebastião, professor da escola municipal, entrevista, 2015).

Essa discussão remete a autora Luzia Cavagnari (2000) ao descrever possíveis entraves para efetivação de uma escola autônoma, isto é, de um projeto pedagógico efetivo, dentre os quais:

Fragilidade dos conceitos teóricos - A evidência de que os educadores não relacionam suas ações e os objetivos dos projetos por eles desenvolvidos à filosofia, às metas e aos objetivos mais gerais do projeto (...) *a implantação apressada de novas políticas educacionais* pelo reduzido tempo com que contam os sistemas de ensino para assimilar e colocar em ação mudanças tão profundas. (CAVAGNARI, 2000, p.101-102).

De acordo com a Coordenação Pedagógica, a reflexão sobre a prática pedagógica, as avaliações sobre as questões referentes à diversidade sexual, raça/etnia e gênero, as interrelações pessoais e o respeito ao diferente foram questões primordiais para novos olhares no seio da escola enquanto *escola transformadora* (Coordenadora Pedagógica, abril, diário de campo).

Antes de adentrarmos no projeto pedagógico anual de 2015, vale conhecer, de forma breve, o projeto anterior e demais documentos norteadores da escola sob o olhar da diversidade sexual e de gênero.

5.4 DOCUMENTOS NORTEADORES DA ESCOLA: PROJETO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA 2014, REGIMENTO ESCOLAR E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA:

De acordo com Ilma Passos Veiga (2000^a, 2000b), a escola deve organizar o seu trabalho pedagógico pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), por este documento ser “uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 1995, p.13). Pautado da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)¹³⁷ o projeto político-pedagógico é um documento norteador da escola.

Explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola. (VEIGA, 2000b, p.13).

É perceptível que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola e fornece orientação para as atividades pedagógicas, mas que, muitas vezes, não é atualizado anualmente ou, no que é ainda mais grave, não foi construído, como no caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental pesquisada.

Nesta escola o PPP era inexistente¹³⁸. Haviam outros tipos de documentos norteadores que explicitavam a proposta da escola, como o

¹³⁷ Lei nº9.394/96.

¹³⁸ Em diálogo com o diretor da escola, no mês de fevereiro de 2016, fui informada que na Jornada Pedagógica interna deste ano estava dedicada à construção do documento.

Projeto da Coordenação Pedagógica de 2014, o Projeto Pedagógico Anual de 2015 e o Regimento e Caracterização da Escola.

Estes documentos eram muito ricos em informação sobre a estrutura e funcionamento da escola, mas, voltando ao objetivo deste trabalho, era nítido que em nenhum deles existia qualquer menção ou uma linguagem que contemplasse a “diversidade” e suas polifonias, em especial a temática de “Gênero” e “Diversidade Sexual” - a não ser o Projeto Pedagógico Anual de 2015, mas vamos deixá-lo em espera um pouco e nos ater ao Projeto da Coordenação Pedagógica de 2014.

O Projeto da Coordenação Pedagógica (2014) é um documento bastante amplo. Datado de janeiro de 2014, com 19 páginas, apresentava o seguinte conteúdo: o corpo técnico da escola, uma breve introdução sobre o perfil da escola; o organograma; a função da Coordenação Escolar; o Projeto Pedagógico de 2014; Calendário interno de Atividades Complementares (ACs); o Calendário letivo; assim como os projetos e datas comemorativas do ano de 2014.

O tema trabalhado em 2014 foi Inteligências Múltiplas¹³⁹, em que podemos observar a interligação com a Jornada Pedagógica Municipal de 2014, conforme a visão holística da SEMED explicada em entrevista anteriormente citada.

Na leitura atenta do documento, não encontrei **nenhuma menção a gênero e diversidade sexual**. Sobre “diversidade”¹⁴⁰, localizei uma menção, mas relacionado a temática do meio ambiente, especificamente a “diversidade biocultural”, em relação ao Dia Mundial do Meio Ambiente.

Para o ano de 2015, a escola preparou um Projeto Pedagógico que aponta novidades em direção à implementação das temáticas da diversidade sexual e de gênero. Discutirei essas mudanças na seção que segue.

5. 5 PROJETO PEDAGÓGICO DO ANO DE 2015 - “RESPEITAR E CONVIVER COM A DIVERSIDADE: CONSTRUINDO A

¹³⁹ O tema no projeto parte da “perspectiva de Howard Gardner”, o qual versa “nove inteligências emocionais”. O documento informa que estará em construção durante a jornada pedagógica e durante os primeiros A’s realizados por áreas de conhecimento, mas não teve nova versão.

¹⁴⁰ Em relação à temática geral da “diversidade”, o calendário contou com o tema já citado – meio ambiente – e a temática da Consciência Negra em duas atividades, de caráter interdisciplinar, nas datas do 12 de agosto – Revolta dos Búzios – e 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra.

IGUALDADE DE GÊNERO, ETNIA E SEXUALIDADE”

Conforme apresentado no decorrer do capítulo, em especial no item 4.2.1, percebemos que a Jornada Pedagógica do município causou algum *impacto* na Jornada interna da Escola no que tange ao tema do encontro: “ Os desafios de Educar para a diversidade: Uma escola que exclui ou que integra?”. Mobilizou, assim, a própria parceria da SEMED para ampliação da discussão durante a realização da atividade interna.

A temática da “diversidade” foi problematizada e materializada em um projeto pedagógico anual nominado “**Respeitar e conviver com a diversidade: Construindo a igualdade de gênero, etnia e sexualidade**”, que inovou com inserção de conteúdos que enlaçavam o cerne da temática.¹⁴¹

A implantação do Projeto tem como principal direção possibilitar uma reflexão e ações ao universo escolar e refletir diretamente na sociedade visando minimizar a homofobia, o sexismo e o racismo.(...)Por esses motivos, necessita arduamente ser construído com bases em uma educação que respeite os direitos humanos e com imenso compromisso/competência dos atores sociais. A intenção de todo esse trabalho é fazer com que as pessoas, dentro do ambiente escolar, entendam que é necessário e possível conviver com as diferenças, levando a todos/as visibilidade, amparo, afetividade, respeito, equidade, dignidade e informação.(Projeto Pedagógico Anual da Escola de Ensino Fundamental, 2015, p.05).

Se o Projeto da Coordenação Pedagógica do ano de 2014 e os documentos norteadores da escola não faziam qualquer menção a gênero e/ou diversidade sexual, o Projeto Pedagógico Anual de 2015 contemplava, de forma ampla, as temáticas das diferenças, com

¹⁴¹ O projeto também produziu “estranhamentos” entre os pares, como demonstrado anteriormente, o que se reflete, em especial, na dificuldade de os/as professores/as trabalharem com a temática, ora por não terem formação específica, ora porque a escola não possuía materiais didáticos que contemplassem o tema.

centralidade em gênero, etnia e sexualidade.

Partindo da temática pedagógica do município, paralela à Jornada Pedagógica interna e ações propositivas de educadores, a escola direcionou os trabalhos em dois semestres: no primeiro semestre iriam trabalhar “Gênero, Inclusão e Meio-Ambiente” e no segundo semestre “Sexualidade, Identidade e Etnia”.

De acordo com a coordenadora pedagógica, o tema da *sexualidade* foi levantado pelo professor da escola, Sebastião, e isso gerou muitos debates e inquietações, pois, como demonstrado anteriormente no discurso do próprio Sebastião, muitas/os professoras/es não se sentiam à vontade para o esse tema (Coordenadora Pedagógica, abril, diário de campo).

O projeto “Respeitar e conviver com a diversidade: Construindo a igualdade de gênero, etnia e sexualidade” nos leva a refletir e trabalhar tentando minimizar ideias arraigadas e enunciadas já cristalizadas na tentativa de dissipar preconceitos e desenvolver um outro olhar voltado ao respeito da pluralidade e de saber conviver com o diferente. (Sebastião, 62 anos, professor da escola municipal pesquisada, entrevista, 2015).

O Projeto de 2015 foi trabalhando na perspectiva da Metodologia Crítico Social dos Conteúdos e, de acordo com suas diretrizes, deverá estar entre as ações que fazem parte da construção do Projeto Político Pedagógico da Escola (Projeto Pedagógico Anual, 2015).

Traz como aspecto relevante a inclusão social, por se tratar de uma escola que atende alunos/as portadores de necessidades especiais e que tem em seu perfil a educação voltada ao convívio harmônico e respeito às diferenças. Dentro dessa “perspectiva de respeito ao outro”, entende-se que a visibilidade, o tratamento digno e medidas específicas para os diferentes contribuem com o avanço da equidade, do acesso e do respeito.

Nesse sentido problemas relacionados às questões de binarismo de gênero, seja com relação às mulheres e aos homens no que diz respeito à violência ou aos seus direitos, com relação ao universo LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) por meio da homofobia, sempre foram comuns no cotidiano escolar. Assim, se fez necessária a criação de um projeto que atenda à demanda de grupos que historicamente carecem de visibilidade, respeito,

equidade e proteção (Projeto Pedagógico anual da Escola de Ensino Fundamental, 2015, p.6).

De acordo com os objetivos do Projeto Pedagógico de 2015, a sua construção e execução foi resultado de vários questionamentos, que se apresentam de forma pertinente em relação à pluralidade vivenciada na escola. Muitas são as dificuldades apresentadas pelos professores/as no que diz respeito à implementação do tema da diversidade, o que se reflete, muitas vezes, em conflitos de abordagem e comportamentos contraditórios.

Competências básicas de colegas para o entendimento de determinado tema e o trato na práxis pedagógica, tal qual: sexualidade (confundir sexualidade com educação sexual, não saber lidar com manifestações de ordem sexual e de gênero), identidade étnica (desconhecimento do trato identitário e da sua própria identidade, falta de conhecimento ou despreocupação em trabalhar a questão do negro na construção do povo brasileiro e a sua história) , meio ambiente (diz que trabalha preservação do meio ambiente e não se preocupa em trabalhar o aluno a manutenção da sala limpa, sai da aula e deixa a sala totalmente suja sem fazer interferência). (Sebastião, professor da escola, entrevista, 2015).

Observa-se, portanto, que o projeto foi construído a partir de ações educativas discutidas e elaboradas coletivamente durante a Jornada Pedagógica Interna de 2015, com a pretensão, de fazer parte do PPP. Dentre seus princípios, a direção dos trabalhos buscou

Promover ambiente de respeito na escola, para que a diferença não seja tratada na óptica da exclusão, do desrespeito e da violência; Desenvolver, a partir dos conteúdos ministrados a respeito de gênero, sexualidade e etnia, atividades que primem pela equidade, respeito e valorização dos seres humanos; Desenvolver atividades a respeito das leis 10.639/2003 e 11.645/2008; Desenvolver atividades a respeito da Lei Maria da Penha (Lei Nº

11.340/2006), atendendo a Recomendação Nº 2/2013 – CEDF2; Promover estudos a respeito de bullying, como forma de orientar os/as alunos/as diante dessas práticas de violência e, ao mesmo tempo, contribuir para que ele/ela possa diferenciar o bullying do sexismo, da misoginia, do racismo e da homofobia; Envolver alunos/as¹⁴², funcionários/as e famílias/comunidade em discussões/eventos a respeito da diversidade e seus dilemas, buscando sempre a transformação da escola em um lugar da liberdade, do respeito e da boa convivência, sem que se interfira nas diferenças, porém com foco nas desigualdades. Lutar contra o preconceito institucionalizado que se apodera da rede de ensino da qual fazemos parte, criando diálogo direto com a SEMED, Juizado da Infância e Adolescência, ECA e com outras entidades e escolas compartilhando experiências, contribuindo com a criação de projetos, seminários, palestras com o intuito de fortalecer o discurso e a práxis voltado à diversidade. (Projeto Pedagógico anual da Escola de Ensino Fundamental, 2015, p.5).

O projeto versa sobre a necessidade de os docentes terem embasamento teórico para compreender e aplicar os temas, exigindo aprofundamento de teorias e, ao mesmo tempo, a compreensão de como tais questões se articulam no cotidiano da escola, visando melhor qualificar a prática pedagógica e ações interrelacionais.

Podemos concluir, portanto, que há um caráter formativo no projeto. Faz referência a autores/as que trabalham com cada temática, explicando a sua contribuição teórica para o tema e apresentando possibilidades pedagógicas para a sua aplicabilidade. Por exemplo, Michel Foucault, que, de acordo com o projeto, propicia “uma melhor percepção da sexualidade e das relações de poder na esfera social” (Projeto Pedagógico, 2015, p.7), ou discussões teóricas sobre

Transexuais, travestis e transgêneros (tema mais polêmico e mais explorado pelos/as alunos/as)

¹⁴² Percebemos aqui o uso de linguagem inclusiva dos gêneros. Mesmo não ocorrendo em todo o documento, torna-se um avanço na equidade de gênero no contexto escolar.

podemos encontrar em Berenice Bento respostas didáticas, claras e bem elaboradas (...) Judith Butler e Guacira Lopes Louro fornecem argumentos fundamentais para a desconstrução de modelos que colocam pessoas pertencentes ao universo LGBTTT em posição de completa desvantagem e fragilidade em uma sociedade baseada na heteronormatividade e no binarismo de gênero. (Projeto Pedagógico anual da Escola de Ensino Fundamental, 2015, p.7).

O projeto ainda indica outras possibilidades didáticas, como a Cartilha da Lei Maria da Penha, que poderá ser usada como um instrumento pedagógico para a demonstração do ser mulheres dentro das relações de gênero, com enfoque nas violências de gênero.

Observo, assim, que é inegável que o Projeto Pedagógico Anual de 2015 *inclui* temas muitas vezes não ditos nas práticas pedagógicas escolares, mesmo que vivenciados cotidianamente por todo corpo escolar, como foi demonstrando nas diversas pesquisas sociais e dados etnográficos apresentados nos capítulos anteriores.

Arrisco afirmar que, **mesmo que o projeto ficasse apenas no papel, ele já *causou*¹⁴³, inquietou, gerou debates e estranhamentos, tornando-se por si só, um instrumento formativo embasado em explicações teóricas e metodológicas proficuas**, com direcionamentos para servir de base para o PPP, em construção, o que pode tornar as temáticas de diversidade sexual e de gênero permanentes na política interna da escola.

Mas é possível que ações como essa causem impactos positivos na rede municipal de ensino?¹⁴⁴ Em suas escolas? Um olhar sobre esse

¹⁴³ Gíria LGBT sobre algo que gera impacto, torna-se visível a outrem.

¹⁴⁴ Infelizmente, não foi parte do objetivo deste trabalho mapear todos os projetos políticos-pedagógicos das escolas municipais. Entretanto, pela mídia encontrei premiações e destaques em mais escolas da rede, não apenas no Ensino Fundamental, mas em creche do município. Mesmo assim, solicitei à Coordenação Pedagógica da SEMED os PPPs de todas as escolas e descobri que esse banco de dados não existe na Secretaria de Educação. O máximo que consegui foi o mapa de todas as escolas (não existe na internet), com telefone, dividido por nível de ensino, e outros dados gerais. Sobre outras escolas, a diretora da Divisão de Ações Afirmativas me informou que escola que em ela é

questionamento será discutido no último capítulo, onde será apresentada ações que saíram do papel e se materializaram em atividades pedagógicas-formativas, denominadas “Atividades temáticas e conteúdos propositivos”.

CAPÍTULO VI - DIALOGANDO SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL NA PRÁTICA ESCOLAR

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Constituição Federal,1988).

Neste capítulo vou descrever a inserção de políticas educacionais para a diversidade sexual no contexto escolar de Lauro de Freitas, tomando como base a etnografia que realizei na escola que foi *locus* de minha pesquisa.¹⁴⁵

Apresentarei como *corpus* de reflexão as observações etnográficas, as entrevistas com agentes de coeducação da escola, as narrativas dos eventos escolares e as redes sociais, partindo da análise dos documentos norteadores da escola.

Descreverei *estratégias*¹⁴⁶ que a escola municipal utilizou para implementar a diversidade sexual dentro do contexto da pactuação¹⁴⁷ da Jornada Pedagógica Municipal 2015. A atenção especial foi dada as ações previstas e executadas do Projeto Pedagógico de 2015, denominadas **“Atividades temáticas e conteúdos propositivos”**.

Essas atividades tinham caráter interdisciplinar e envolviam a maioria do corpo escolar – alunos/as, professores/as, coordenação e demais funcionários –, assim como a comunidade que constitui a escola, com parceiros/as, pais e mães de alunos/as e gestão municipal – em atividades que atingissem ao menos seus dois turnos.

¹⁴⁵ Vide capítulos II e III.

¹⁴⁶ Ações pedagógicas para a inclusão das temáticas de diversidade sexual e de gênero.

¹⁴⁷ Que todas as escolas públicas do município deveriam trabalhar com a temática da diversidade. (Vide capítulo V).

6.1 ATIVIDADES TEMÁTICAS E CONTEÚDOS PROPOSITIVOS

O propósito de trazer atividades realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Lauro de Freitas (BA) é demonstrar as estratégias utilizadas para a implementação das temáticas de diversidade sexual e de gênero em seu contexto.

O foco não foram atividades que se restringissem a sala de aula. A expectativa é que tivessem caráter interdisciplinar e/ou que envolvessem a todos/as da escola e para além dela, ou seja a comunidade do município. Além das atividades com discentes, também descreverei a atividade formativa com os/as docentes da escola, que foi em formato de roda de conversa.

Ponto a fala do professor da Escola Municipal que apresentou a temática para o Projeto Pedagógico de 2015. Esclareceu que o tema da diversidade sexual foi trabalhado com mais enfoque no 9º ano, em decorrência de contextos de homofobia ocorridos sala de aula, mas o 6º ano apresentou mais abertura e resultados positivos¹⁴⁸.

Com alunos do 6º ano o debate [sobre sexualidade] foi mais contundente e significativo (...) nas demais turmas foram feitas considerações reflexivas e pontuações discursivas sobre o cotidiano escolar e as inter-relações entre os sujeitos. (Sebastião, 62 anos, professor da escola municipal pesquisada, entrevista, 2015).

Segue descrição destas atividades, que foram: Oficina Múltiplos Saberes, Projeto Criando Vídeos: Etnia, Identidade, Diversidade e Sexualidade; Dia internacional da mulher: data comemorativa; e a Formação continuada: Roda de Conversa com professores/as sobre Sexualidade e Diversidades.

6.1.2 Oficina Múltiplos Saberes

A oficina Múltiplos Saberes foi constituída na disciplina de Educação Física, com alunos do 6º ano, e depois exposta na escola por uma semana em uma atividade com toda a escola. O objetivo foi retratar em telas temas como a “conceituação contemporânea sobre raça, etnia e gênero”¹⁴⁹, na expectativa de aprofundar o conhecimento sobre

¹⁴⁸ Fonte de diálogo: Entrevista, 2015.

¹⁴⁹ A análise foi pautada no documento “Projeto Oficina Múltiplos Saberes” e nas imagens fornecidas por um dos professores responsáveis pela atividade.

diversidade.

De acordo com o projeto “*Oficina Múltiplos Saberes*”, o/as estudantes deveriam exercitar “suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas”¹⁵⁰ por meio de atividades artísticas, organizadas a partir da aprendizagem formal. Ao mesmo tempo, visava desenvolver relações interpessoais.

Figura VIII Oficina Múltiplos Saberes - Escola Municipal



Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental – Cedido à autora.

Para a elaboração das telas, o professor trabalhou os conteúdos por temas, trazendo reflexões sobre os eixos temáticos nas três primeiras unidades¹⁵⁴.

Usando tintas guache, figuras, recortes de revista, cola e imaginação, a atividade foi realizada durante as três primeiras unidades de 2015, com exposição dos trabalhos na “Semana da Cultura e

¹⁵⁰ Projeto Múltiplos Saberes, 2015, p. 01

¹⁵⁴ “Unidade” é a nomenclatura utilizada em nas escolas municipais de Lauro de Freitas para descrever a divisão do ano Letivo (que equivale a quatro unidades). Ou seja, uma unidade tem em torno de dois meses cada.

Consciência Negra”¹⁵⁵, ocorrida na terceira semana de novembro.¹⁵⁶

Em relação à temática que envolvesse **diversidade sexual e gênero** foram produzidas telas que versavam sobre valorização da mulher negra, ligada à autonomia, mercado de trabalho, beleza, estética negra, além de quadro com casais gays e lésbicas, retratando os novos arranjos familiares, além de imagens de pessoas transexuais (masculinos e femininos).

A expectativa do projeto era que os/as estudantes apresentassem uma leitura crítica, confrontando as temáticas trabalhadas em aula com a realidade contemporânea e, ao mesmo tempo, criassem olhares diferenciados e significantes sobre o contexto social, o que, visivelmente, teve seu efeito (Projeto Múltiplos Saberes, 20145).

Todos os quadros foram expostos na escola durante uma semana de atividade política-cultural, possibilitando tanto aos integrantes da escola o acesso ao material didático produzido pelos alunos do 6º ano como também à comunidade, quando os trabalhos foram expostos no Cine Teatro Municipal, no mês de novembro de 2015.¹⁵⁷

A importância deste projeto reside no fato da escola trazer as temáticas da diversidade sexual e gênero para a sala de aula e para além dela, expondo tanto na própria escola quanto na comunidade, trabalhando com uma perspectiva metodológica lúdica e participativa por meio da arte, possibilitado o envolvimento dos/as alunos/as com temas trazidos no Projeto Pedagógico Anual de 2015.

Concordo com Carla Pinsky (2009) que “o importante não é o aluno aprender a palavra gênero [incluo aqui a diversidade sexual] como um novo sentido, mas entender e saber usar o conceito” (PINSKY, 2009,

¹⁵⁵ A Semana da Cultura e da Consciência Negra da escola ocorreu de 16 a 19 de novembro de 2015, como diversas atividades, dentre as quais “Desfile Beleza Black”, apresentação de dança com o tema “Navio Negroiro” – apresentado no Cine Teatro de Lauro de Freitas, palestras sobre a Consciência Negra e o respeito às Diferenças; apresentação do Jogral “Queremos enegrecer o Currículo”; pelo grupo de teatro da escola, denominado “Ápoti itan: baú de história - Princesas Africanas”. As atividades foram, em sua grande parte, idealizadas pelos professores de Educação Física, professoras de Teatro e de Dança, com apoio da Coordenação da Escola.

¹⁵⁶ A direção informou que a atividade “Oficina Múltiplos Saberes” é um projeto da escola, pois envolve investimento da instituição, como a compra dos materiais utilizados.

¹⁵⁷ A atividade foi examinada através de análise documental, entrevista e relatos por rede social.

p.27).

São *práticas dissidentes* que se deslocam das práticas pedagógicas ortodoxas, convencionais,¹⁵⁸ o que causa *fissuras* no padrão hegemônico da cultura escolar local, apontando, assim, para um caráter mais democratizador do que seria uma política educacional para a diferenças.

6.1.3 Projeto Criando Vídeo: Etnia, Identidade, Gênero, Diversidade e Sexualidade

A ação didática realizada pela escola, envolvendo as disciplinas de Educação Física e Língua Portuguesa, consistiu na produção de vídeos através de atividade em grupos¹⁵⁹ com a turma do 9ª ano. De acordo com o professor Sebastião,

Nesse coletivo, percebeu-se alguns alunos resistentes e preconceituosos, um aluno se manifestou de forma homofóbica contra o assunto e colegas. (Sebastião, 62 anos, professor da escola municipal pesquisada, entrevista, 2015).

Os temas trabalhados foram os seguintes: Meu bairro: da senzala às favelas da vida; a mulher negra no mercado de trabalho; o homem negro no mercado de trabalho; Lauro de Freitas: história, cultura e contemporaneidade; Diversidade e as práxis no ambiente escolar; o povo negro: opressão e resistência; Sexualidade e Diversidade.

Observamos que, nesta ação, as temáticas da diversidade sexual e de gênero estão presentes em quatro dos seis temas trabalhados. Três trabalham de forma direta com as temáticas elencadas: mulher negra no mercado de trabalho; o homem negro no mercado de trabalho e sexualidade e diversidade; um aborda de forma indireta: diversidade e as práxis no ambiente escolar.

¹⁵⁸ Essas práticas pedagógicas ortodoxas, convencionais, aqui referidas, são caracterizada por uma pedagogia tradicional, que não inova em formas de aprendizagem significativas e que não preza pelo cotidiano das/os alunas/os com a perspectiva inclusiva.

¹⁵⁹ Divisão de grupos por sorteio (dos estudantes e temas), acompanhamento e orientação extraclasse das atividades em campo (produção do vídeo).

Figura IX Exposição do Projeto Criando Vídeos na escola



Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental – cedida à autora.

Os temas apresentados partem da perspectiva da “diversidade”¹⁶⁰ contida no projeto anual¹⁶¹ e trabalhados durante a unidade letiva na escola. De acordo com os princípios da atividade elencados no projeto de produção de vídeos, buscou-se proporcionar aos/as alunos/as o desenvolvimento das suas percepções identitárias étnicas e o respeito à diversidade.

Traçando uma análise conjuntural sobre a composição étnica da população laurofreitense e suas consequências enquanto classes sociais, aprofundar o conceito de diversidade e traçar uma análise crítica em relação as práxis no ambiente escolar. Os alunos do 9º ano deverão apresentar uma mostra de vídeos/documentários que contextualizem os problemas sociais na

¹⁶⁰ Vide debate sobre “diversidade” no capítulo IV.

¹⁶¹ Vide Capítulo V (5. 5 Projeto Pedagógico do ano de 2015: “Respeitar e conviver com a diversidade: Construindo a igualdade de gênero, etnia e sexualidade”).

perspectiva de possibilitar um olhar crítico sobre o contexto contemporâneo, tendo como problemática central “etnia, Identidade, **gênero, diversidade e sexualidade**” baseando-se nos temas trabalhados em aula. (LAURO DE FREITAS, Projeto Criando Vídeos, 2015, p. 4, grifo meu).

Os grupos de estudantes foram avaliados/as por critérios pré-estabelecidos e as notas foram a chave para a classificação dos vídeos (do 1º ao 5º). O primeiro lugar ficou com o grupo que escolheu o tema da “Sexualidade e Diversidade” e o segundo lugar foi “Diversidade e Práxis no Ambientes Escolar”.

O vídeo que ficou em quinto lugar, “A Mulher Negra No Mercado De Trabalho”, é uma produção de 9 minutos que mesclou cenas gravadas pelos/as alunos, fotografias e imagens de produção de terceiros, como telejornais e canais de música.

Nele assistimos uma entrevista com uma mulher negra, de uns 40 anos, da classe popular, discorrendo sobre como as mulheres estão cada dia mais “ocupando espaço na sociedade”, apresentando debates sobre relações de gênero e questões raciais, como em uma cena na qual apresenta a imagem de um homem branco e uma mulher negra e provoca a pensar quem ganha um salário melhor.

Esse questionamento evidencia que a relação de gênero, quando permeada por outros marcadores sociais, como raça, influi em mais discriminação e desigualdades. Denuncia que o homem, por ser homem e ser branco, possui mais possibilidades que uma mulher negra.¹⁶²

Assim, o vídeo narra a situação da mulher negra no mercado de trabalho, denunciando o machismo e o racismo presentes nesse contexto, mostrando que, mesmo com avanços em nossa sociedade, ainda existe muita luta para a efetivação de empregos e salários igualitários para as mulheres negras e pobres.

O vídeo “**Diversidade Sexual no ambiente escolar**”, abre com a narrativa de uma transexual feminina. Mesmo sendo uma imagem de outra produção, a abordagem aponta para um diferencial no trabalho ao

¹⁶² Esse importante debate não é algo novo. As feministas negras já denunciaram essa subordinação através de importantes teóricas como: bell hooks, Patricia Hill Collins, Ângela Figueiredo, Ângela Davis.

visibilizar o debate sobre o preconceito que sofre essa população.¹⁶³

Com duração de 5:54 minutos, o vídeo mescla cenas em movimento, fotografias, entrevista e textos. Os/as produtores/as informam que o material não irá trabalhar apenas com a diversidade sexual, mas também outras diversidades no contexto escolar, trazendo entrevista com uma aluna com múltiplas deficiências e questões étnico-raciais.

Sobre a diversidade sexual, observei que os/as alunos/as tiveram acesso a dados de pesquisas em escola, como a da UNESCO (2004) sobre homofobia na escola. Narra, assim, uma das alunas:

O que é diversidade?”, a resposta está no sentir, no respeitar e que as escolhas referentes a orientação sexual, seja homossexual ou hetero, é individual e particular.(Vídeo 03, cena 07, 2015).

Ela ainda afirma que a escola é o melhor lugar para se combater o preconceito:

Pois a educação é a ferramenta mais poderosa, capaz de expandir mentes, ensinando, educando e criando pessoas pensantes, moralistas e éticas (Vídeo 03, cena 10, 2015).

Ao som da música do cantor Lenine e da banda Engenheiros do Hawaii, o vídeo se propôs a mostrar a diversidade que existe no contexto escolar, em especial “as diversas opções sexuais dos jovens”, além da diversidade cultural e étnica.

Outro vídeo interessantíssimo é o “**Diversidade e Sexualidade**” que, com duração de 8:01 minutos, cumpre bem o papel de apresentar a diversidade *na* sexualidade. Desde o início, pontua questões mais amadurecidas, como a temática da “identidade de gênero”, utilizando nomenclaturas como “transgênero”, “transexual”, “travesti”, além de evidenciar a orientação sexual.

Apresenta uma entrevista realizada por uma aluna com um jovem gay da comunidade que, encontrando-se de costas para a câmera durante

¹⁶³ Índices que comprovam tal afirmativa podem ser encontrados nos relatórios anuais produzidos pelo Grupo Gay da Bahia (GGB). Na academia, destaco os trabalhos de umas das autoras pioneiras em escrever sobre a população transexual, Profa. Berenice Bento (UFRN).

toda a filmagem, responde perguntas sobre “como ele se percebeu homossexual”, como lida com a homossexualidade de forma diária, sua relação familiar, assim como a reação de familiares ao saber da sua orientação sexual.

[entrevistadora] *Quando foi que você percebeu sua homossexualidade?*: [entrevistado] Eu estava com quatorze anos de idade e, **infelizmente os pessoais acham que é doença**, mas não é, é uma opção, tipo, algo que as pessoas se identificam (...) não tem nada a ver a orientação sexual familiar, mas é um desejo que vem de dentro (Vídeo 4, Cena 4, 2015).

O vídeo apresentou trechos de uma reportagem sobre travestis e transexuais utilizando o discurso no feminino para referir-se a elas, algo pouco comum na televisão e em reportagens de jornais. Com textos sobre a “diversidade humana e os crimes de ódio contra homossexuais”, inclusive mostra cenas de homossexuais sendo mortos e espancados.

Cada indivíduo possui uma história singular e, para viver em sociedade, é preciso aceitar as diferenças, mas ainda estamos longe desse ideal. Muitas minorias são frequentemente hostilizadas e vítimas dos chamados “crimes de ódio”, principalmente quando o assunto é a diversidade sexual (...) No Brasil, país que mais ocorre assassinato contra travestis e transexuais, de 2008 a abril de 2013 foram 486 mortes (...) além de toda essa violência, elas também sofrem com a falta de oportunidades. (Vídeo 4, Cena 5, 2015).

O breve vídeo finaliza com uma frase importante, que trago como reflexão também para minha pesquisa:

Este trabalho tem o objetivo ajudar para que a escola desenvolva um trabalho que venha a minimizar o preconceito e a discriminação no seu seio” (Vídeo 4, Cena6, 2015)

Importante destacar que o **Projeto “Criando Vídeo: Etnia, Identidade, Gênero, Diversidade e Sexualidade”** foi uma atividade que

não se restringiu aos alunos/as do 9º ano. Além dos seus vídeos serem expostos durante a “Semana da Cultura e da Consciência Negra” (novembro de 2015) – “atingindo” ao corpo discente, gestores, professores/as e funcionários – as discussões sobre diversidades de gênero e sexual, etnia, inclusão social também “atingiram” o público externo, através das redes sociais – por seus vídeos estarem disponíveis no canal de indexação de vídeos online, *Youtube* e no blog oficial da escola.

Os vídeos produzidos apresentaram leitura crítica, confrontando as temáticas com a realidade contemporânea e, ao mesmo tempo, possibilitando aos/as alunos/as criar um olhar diferenciado sobre o contexto social. Tudo isso são fatores importantes e positivos para o combate a todas as formas de discriminação, agregando possibilidades múltiplas de amadurecimento de conteúdos ministrados no ano letivo.

Além da Oficina Múltiplos Saberes e do Projeto “Criando Vídeo: Etnia, Identidade, Gênero, Diversidade e Sexualidade”, a escola buscou trabalhar a **temática de gênero** com a motivação do “Dia Internacional da Mulher”, comemorado no dia 8 de março de cada ano.¹⁶⁴

Vamos a essa ação:

6.1.4 Dia Internacional da Mulher: data comemorativa na escola

Tive a oportunidade de assistir a uma atividade alusiva ao dia “8 de março: Dia Internacional da Mulher”, o qual foi inserido no calendário escolar como data comemorativa – e de bastante reflexão na primeira quinzena de março de 2015.

Ao chegar na escola, observei o pátio já enfeitado com panos na cor rosa mais escuro e uma movimentação da gestão para organizar a chegada da palestrante da atividade – não posso deixar de mencionar que a cor rosa/ a cor azul são materializações da normatividade binária quanto às práticas de gênero e sexualidade.¹⁶⁵

Como “curiosidade etnográfica”, perguntei a uma funcionária de corredor¹⁶⁶ do que se tratava a atividade – mesmo que eu já soubesse a

¹⁶⁴ Vide: BLAY, Eva Alterman. 8 de março: conquistas e controvérsias. **Estudos Feministas**, v. 601, p. 2, 2001.

¹⁶⁵ Para uma melhor compreensão, uma artigo interessante é o de Daniel Keller e Denise Araújo (2015) que analisa o constructo das identidades de gênero a partir do consumo, compreendendo a existência de uma “força no sentido normativo”, ou seja, que coloca o sujeito adequado a determinados padrões identitários.

¹⁶⁶ Vide capítulo III.

resposta – mas ela não soube me informar. Sabia apenas que era “uma atividade” e que teriam que organizar os/as estudantes no pátio. Seu desconhecimento revela um problema, não apenas por ser uma atividade com toda a escola, que deveria estar na agenda de todas as funcionárias, mas também por ser o dia dela, de todas as mulheres.

Rememoro que em diálogo com a direção, no início de março, que a atividade foi motivada pela coordenação pedagógica com produção de folders e uma mídia (Compact Disc), em formato mp3, produzido pela própria escola. para ser entregue somente às alunas dos dois turnos. Soube também, mas no dia da atividade, que ela seria feita em dois momentos: um com todos/as os/as estudantes da escola, com a temática de doenças sexualmente transmissíveis, e outro apenas com as alunas, sobre equidade de gênero e a imagem da mulher na mídia.

De acordo com o relato do diretor, esse CD era feito de músicas que retratassem as mulheres de uma forma positiva, com o objetivo de suprir a ausência de outros estilos musicais para as meninas da escola, como uma possibilidade de as alunas conhecerem para além da “baixaria” que tocam no rádio, que só inferioriza as mulheres¹⁶⁷ (em diário de campo, 2015).

Com o pátio enfeitado, a organização da atividade começou com a liberação dos/as estudantes. A estratégia era liberar sala por sala, em ordem crescente de séries. Cada aluno/a levava a sua cadeira para o espaço vazio do pátio, o que mantinha a ordem e agilizava o enquadramento do público. Nos dois turnos, a atividade só começou quando os/as quase 500 alunos/as (de cada turno) se acomodassem no espaço, realizando o mesmo ritual.

¹⁶⁷ Tamanha é a problemática frente ao discurso machista/ sexista/ homofóbicos de músicas cantadas na Bahia que a deputada Luiza Maia (PT/BA) conseguiu implementar a uma lei conhecida como “Lei Anti-Baixaria”, que proíbe o poder público, em qualquer instância, de contratar shows que tenham letras que coloquem a mulher em subordinação - Lei nº 12.573 de 11 de Abril de 2012 - Dispõe sobre a proibição do uso de recursos públicos para contratação de artistas que, em suas músicas, desvalorizem, incentivem a violência ou exponham as mulheres a situação de constrangimento, ou contenham manifestações de homofobia, discriminação racial ou apologia ao uso de drogas ilícitas.

Figura X Dia Internacional da Mulher na escola.



Fonte: Foto da autora.

A data comemorativa teve como palestrante uma técnica da Secretaria de Educação, mulher negra, com seus 40 anos, que já foi também coordenadora na Secretaria de Políticas para as Mulheres do município.¹⁶⁸ De acordo com a coordenadora pedagógica, ao apresentá-la, informou que, devido ao fato dos/as alunos/as terem gostado muito da palestra da técnica durante a Semana da Cultura e Consciência negra de 2014, a escola a convidou mais uma vez.

Antes da fala da convidada, o diretor chamou todas as professoras e funcionárias por nome, na frente da atividade, solicitando uma salva de palmas para elas, já que a escola “era das mulheres”.

Eu sou um homem privilegiado porque eu comando um barco que 90% são? [pergunta aos/as alunos/as que respondem: *mulheres!*] repetindo a pergunta ao mesmo público] **90% são?** [ao que os/as alunos/as respondem aos gritos: *mulhereees!*] [o diretor continua] começo a ficar com medo

¹⁶⁸ Já conhecia a palestrantes de uma atividade da SPM municipal, quando ela atuava nesta secretaria. Ela, muito empolgada, me perguntou se eu iria contribuir na palestra – pois conhecia meu envolvimento no movimento de mulheres e lésbicas local. Expliquei que estava ali como pesquisadora e que ficaria apenas observando o evento.

porque as mulheres estão começando a dominar o mundo! [provocando risadas e assovios com os presentes] (Narrativa do diretor, 33 anos, em diário de campo, março de 2015).

O gestor informa ainda mais um dado, que a “escola era das mulheres” até entre os alunos.¹⁶⁹

Hoje, na nossa matricula do matutino, a gente tem 292 mulheres [*o que causa alvoroço*], contra, contra não, porque não existe disputa, né? Mas com 223 alunos... estou ficando preocupado: onde estão esses meninos, por onde andam? Mas uma salva de palmas para as minhas mulheres!! (...) Oh, parabéns! Eu queria dizer que eu fico muito feliz em saber que eu posso contar com mulheres pensantes como vocês que para mim é um prazer estar a frente de um barco que eu só sou o corpo e vocês são a cabeça! Uma salva de palmas para elas!! [e como tom de brincadeira diz:] agora podem ir trabalhar. (Narrativa do diretor, 33 anos, em diário de campo, março de 2015).

Em ambos os turno, depois do discurso da gestão, o Coral do Mais Educação¹⁷⁰ da escola realizou duas apresentações: uma com alunos/as, cantando uma música católica, e outra com um casal de alunos/s formado por uma menina e um menino, fazendo performance com uma música tocada pelo professor.

Essa apresentação solo causou muita inquietação entre os/as ouvintes, pois a música de Tim Maia, “Um dia de Domingo”, trouxe uma performance de aproximação física no dueto, onde podíamos ouvir gritos da plateia “*huruuuuuuuu! Beija, beija, beija*”.

No período da tarde, essa mesma performance (com outra cantora e o mesmo cantor) teve a mesma reação da plateia, com gritos e assovios pedindo o beijo no final, proximidade que pode ser vista na foto a seguir:

¹⁶⁹ Toda a atividade foi gravada em áudio.

¹⁷⁰ O coral é ministrado pelo professor contratado pelo Programa Mais Educação para a atividade “Oficina de cordas, canto e coral”. Essa ação foi a primeira apresentação na escola, depois de um mês de ensaios.

Figura XI - Performance do solo musical na escola



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Após a apresentação do Coral, uma aluna da escola (premiada em concursos de canto e dança na cidade) fez performance com mais duas colegas, todas garotas negras, com seus cabelos *blacks*, bem maquiadas, usando camisa rosa e calças justas. Fizeram um discurso sobre a autonomia das mulheres e valorização do corpo.

Eu não sou homem, mas eu tenho a cabeça aberta para esse tipo de coisa: eu sei o que eles pensam, exatamente. Antes de tudo, antes de qualquer coisa que vocês pensarem, pensem primeiro nos seus estudos, pensem no seu trabalho, pensem depois no seu futuro, na sua família, depois você pensa em relacionamento porque é “diversão”, pensem que nem eles: é diversão. Sejam apenas vocês – um pouco mais valorizadas, é claro! Vamos se valorizar de um jeito divertido [*e começa a música de Anitta*] (Discurso da aluna na atividade do 8 de março, em diário de campo, março de 2015).

Realizaram coreografia em forma de teatro, com uma música “estilo funk” da cantora Anitta, chamada “Fica só olhando”¹⁷¹.

Segura, se prepara, vou provocar/Se controla e repara, eu rebolar/ Mas não vou grudar/ Faz parte do que eu gosto/ Gosto de atiçar/ Mas não vá pensando/ Que eu tô te chamando, não/ Eu já tô avisando: Fica só olhando / Não jogue ideia pra mim/ Beijo tu manda pra Xuxa / Sai! Nem pense que posso ser sua / Não adiante insistir /Vá procurar uma ajuda/ Sai, nem pense que posso ser sua/ Segura, se prepara, vou provocar/ Segura, se prepara, vou provocar / Segura, se prepara, vou provocar (ANITTA, Fica só olhado)

A aluna que proferiu o discurso, após a coreografia, finaliza:

Feliz dias das mulheres, mulheres! Outra: não esqueçam nunca: que a melhor vingança é a nossa própria vitória, tigresas” (Narrativa de aluna, negra, 14 anos, 8 de março, em diário de campo).

A tarde elas iriam fazer de novo a performance, mas após a apresentação da manhã foram impedidas pelo diretor. Para ele e demais coordenadoras, aquela dança não era apropriada para o espaço escolar, pois sensualizavam o corpo o tempo todo, não condizendo com o evento da escola que versava sobre a valorização da mulher (Diário de campo, março, 2015).

Compreendo, no entanto, que a presente música e performance discorre sobre autonomia do corpo feminino, do direito de escolha, do empoderamento feminino, pauta de muitas bandeiras do movimento feminista¹⁷².

¹⁷¹ Uma cantora de fama nacional, que canta música no ritmo de *funk melody*..

¹⁷² Esse debate remete aos dos corpos de travestis, gays com performance mais femininas, lésbicas masculinizadas, ou mesmo transgêneros na escola quanto a sua performance de ser, muitas vezes consideradas nos discursos pedagógicos escolares como “exageradas”, “desnecessárias”, passível de “ser menos”, “modelado”, “padronizado”, algo como: “seja viado, mas não precisa “quebrar” (rebolar) tanto”, “seja lésbica, mas não precisa se vestir como macho”.

A performance das alunas ainda foi trazida no discurso da palestrante do evento em suas primeiras palavras no turno da manhã, ainda com a participação dos meninos na atividade. De forma muito alusiva e utilizando bastante a linguagem do seu público jovem, situou-se como uma mulher negra, mãe, que precisou batalhar muito para se empoderar em um mundo machista e sexista,

Bom dia, escola!(...) Quem me conheceu em novembro não me viu grávida. Estou “gravidíssima”, uma mãe ansiosa, *só precisando saber se é menino ou menina*, né, pelo menos que está com saúde eu já sei(...) (Narrativa da palestrante, mulher, negra, 45 anos, 8 de março, diário de campo, 2015).

Em seu discurso se propôs a falar sobre “saúde, sobre o olhar da prevenção”, a imagem da mulher, iniciação da sua vida sexual¹⁷³, estética negra, prevenção e saúde, drogas, prostituição, dentre outros aspectos que trazia do cotidiano dos ouvintes¹⁷⁴.

Com a participação de meninos e meninas, a palestra foi bem alusiva à iniciação sexual. A palestrante questionou a platéia o porquê de sempre rirem ou brincarem quando assistem cenas como a da performance solo dos colegas e ouvem “música decentes” como a de Tim Maia, que fora tocada.

Tudo que a gente conversar aqui não é brincadeira, tá certo? Então não vamos tratart de brincar, se seu colegar começar a rir a de vocês por causa da sua vontade de perguntar não se incomode: a risada dele é porque ele nasceu do vento, ele não nasceu de um transa, ele nasceu do vento! O vento veio forte dai ele nasceu! (Narrativa palestrante, mulher, negra, 45 anos, 8 de março, diário de campo, 2015).

¹⁷³ Quando ela informou que as meninas e meninos estavam começando a vida sexual muito cedo, gritaram do fundo do pátio: “**é muito fogo**”, e ela repetiu, em tom de brincadeira, “é, é muito fogo”. (Atividade do 8 de março, diário de campo)

¹⁷⁴ Após a fala da professora, foi oferecido um lanche coletivo. Para os meninos, o lanche oferecido foi a merenda escolar (sopa) e para as meninas uma mesa com frutas, sucos, biscoitos e iogurte.

Penso ser válido uma pausa aqui para dialogar com os dados do campo e a/o leitor/a. É perceptível que a performance referente à musicalidade é algo que “incomoda” a escola – vide a necessidade de se fazer um “CD feminino” – um incomodar que problematiza e tenciona respostas e ações pedagógicas de desconstrução das músicas sexistas, homofóbica e machistas que chegam facilmente aos jovens em seu cotidiano.¹⁷⁵

A questão é que a performance musical é engendrada na própria relação de gênero: ela não tende a acontecer da mesma forma com meninas e meninos, não é sentida da mesma forma em meninos e meninas.

A ‘mistura’ de meninas e meninos no ambiente escolar não equivaleria, desta forma, ao ideal de co-educação. Para que este fosse levado a termo, a escola mista teria de ser pensada, questionada e analisada a partir das relações de gênero e das relações entre os sexos que estão em jogo cotidianamente. Sendo assim, conclui-se que pode revelar-se estéril a coexistência entre os sexos se não houver uma reflexão pedagógica a esse respeito. Essa coexistência não será sinônimo de término de desigualdades se não for considerado o contexto social de separação em vigor, e ainda largamente dominante, no tocante aos gêneros masculino e feminino. (AUAD, p.4, VER FEUSP).

Emília Dutra (2014, 2015) e Wellington Pereira (2014, 2015), mesmo realizando suas pesquisas em contextos diferentes, demonstraram a forte referência da masculinidade hegemônica na performatividade musical entre jovens. Ambos os/as autores refletem a imposição dessa masculinidade frente à subordinação do feminino, da violência simbólica que se materializa no discurso proferido pelo masculino. Para Pereira (2014), a linguagem se apresenta como fenômeno social representada por diferentes grupos, variando conforme o contexto social e cultural de cada sociedade, reagindo às mudanças, pois não é estática.

¹⁷⁵ No capítulo III, pontuo algumas reflexões sobre a masculinidade, citando a autora Emília Dutra (2014) e dados de campo.

O sociólogo analisou como a linguagem constrói a identidade sexual de jovens negros/as em contextos educacionais federais no Recôncavo da Bahia. Trazendo não apenas as letras de pagode mas autores clássicos, como Chico Buarque, o autor analisa que muitas músicas “representam o gozo masculino”, sexualizam e violentam o gênero feminino, numa hierarquia onde a mulher negra, da classe popular é a mais violentada (PEREIRA, 2014).¹⁷⁶

No caso da performance das meninas com a música da Anitta reflito ser possível tencionar com a perspectiva da subordinação feminina em músicas brasileiras pois foi perceptível que elas estavam se posicionando através da autonomia do corpo, pelo direito de não sofrer assédio, de dizerem “não”: “Sai! Nem pense que posso ser sua / Não adiante insistir /Vá procurar uma ajuda/ Sai, nem pense que posso ser sua”(Anitta).¹⁷⁷

Figura XII - Lanche das meninas na atividade de 8 de março



Fonte: Foto da autora.

¹⁷⁶ É válido, para um aprofundamento do debate sobre a violência simbólica, numa perspectiva de gênero, sobre a musicalidade brasileira, a leitura destes dois autores/as.

¹⁷⁷ Aprofundamento sobre a autonomia do corpo feminino na contemporaneidade poderá ser encontrado nas leituras sobre o movimento “Marcha das Vadias”. Nessa mesma linha, o Movimento VaiTerShortinhoSim (usa a hashtag #vaitershortinhosim) realizado por alunas de um colégio católico no dia 24 de fevereiro de 2016. Segue trecho da carta-manifesto: “Nós, alunas do ensino fundamental e médio do Colégio(...), fazemos uma exigência urgente à direção. Exigimos que a instituição deixe no passado o machismo, a objetificação e sexualização dos corpos das alunas; exigimos que deixe no passado a mentalidade de que cabe às mulheres a prevenção de assédios, abusos e estupros; exigimos que, ao invés de ditar o que as meninas podem vestir, ditem o respeito(...) Nós somos adolescentes de 13-17 anos de idade. Se você está sexualizando o nosso corpo, **você é o problema.**” (Abaixo Assinado, 2015, p.01)

Depois do lanche coletivo a atividade foi retomada somente para as alunas, pela palestrante que proferiu discurso sobre *sexualidade* - voltada a gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis, sobre o desenvolvimento do corpo . Teceu diálogos sobre valorização da mulher negra, dentre outros aspectos que versavam sobre a temática, mas todo o discurso foi voltado para vivências de mulheres heterossexuais.

Em forma de bate-papo, esse momento foi rico, com as alunas fazendo perguntas e questionamentos a partir do discurso da palestrante. Narravam elas:

“Uma vez um homem parou o carro e mandou eu entrar, perguntando se eu queria uma carona, disse não, ele veio devagar me perseguindo e tive que sair correndo!”

“No carnaval, só porque usávamos short mais curto, éramos perturbadas pelos homens que estavam lá, até os cordeiros¹⁷⁸ que deveriam nos proteger passavam a mão em nós.” (Diário de campo, 2015)

Os discursos das estudantes versavam sobre situações de abuso, constrangimento quando os homens encostavam seu corpo no delas em transportes coletivos, quando eram assediadas ao andar na rua, em festas e shows, tentativas de estupros. Eram discursivos muito parecidos entre elas, com as narrativas de enfrentamento à violência e medo de situações de assédio sexual no cotidiano.¹⁷⁹

Antes de finalizar a atividade, foi entregue o CD com músicas com a temática das “mulheres”. Conforme a gestão, “para que as alunas pudessem conhecer outros estilos de músicas, com letras que valorizassem o feminino”. (Diário de campo, 2015).

Foram apresentados trechos de todas as músicas. Algumas a maioria cantava em coro, como as sertanejas do cantor Luan Santana, as

¹⁷⁸ Cordeiro é um funcionário que fica segurando a corda que divide o bloco do trio elétrico com o público em geral.

¹⁷⁹ Para uma retomada histórica sobre “assédio/violência contra a mulher”, ver “Novas/Velhas Violência contra a Mulher”, organizado por Miriam Grossi (1994).

de pagode do cantor Thiaguinho e da Banda Psirico; outras silenciavam a plateia, como “Mulher”, cantada por Erasmo Carlos, ou mesmo “Uma nova mulher” de Simone.¹⁸⁰

Para fechar a atividade, uma professora fez uma apresentação de dança do ventre, fazendo um apelo para que as estudantes não utilizem o glúteo para sensualizar, provocar, mas que trouxessem o exemplo da dança do ventre como um modelo de performance que mexe o corpo todo e não vulgariza, chamando as alunas para dançar, demonstrando o que havia afirmado.

Mesmo trazendo o ser mulher apenas na perspectiva cisgênero¹⁸¹, percebemos nessa atividade a importância de trazer discussões sobre gênero na escola, para que discursos naturalizados possam ser desconstruídos, seja na forma de palestras, danças e músicas. A ação proporcionou a possibilidade da escuta sensível da escola e governo para com as alunas sobre casos de violência sofridas diariamente apenas por ser mulher.

É perceptível o silenciamento sobre as outras faces de ser mulher, seja ela transexual e/ou lésbica, mesmo havendo na escola essas vivências¹⁸² – seja pelo discurso dos/as professores de estudantes que informam da existência de alunos/as homossexuais na escola (vide dados das narrativas apresentadas), sejam pelas minhas observações de campo.

Além dessas atividades com os/as alunos/as e corpo escolar, a escola também possibilitou a formação com a temática da **Sexualidade** com professores/as da escola, muito em decorrência dos debates ocorridos durante a Jornada Pedagógica Interna e construção do Projeto Pedagógico Anual de 2015. Essa atividade será apresentada a seguir.

6.1.5 Formação continuada: Roda de conversa com os professores/as sobre Sexualidade e Diversidade

Tendo como público alvo os/as professores/as e a coordenação escolar, essa atividade ocorreu em abril de 2015. Teve como palestrante a coordenadora da Divisão de Ações Afirmativas da SEMED, Sra.

¹⁸⁰ Lista de músicas no Anexo III.

¹⁸¹ “Um conceito que abarca as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado no momento do seu nascimento, ou seja, as pessoas não transgênero” (JESUS, 2012, p., 23).

¹⁸² Vide capítulo III, subcapítulo 3.4 sobre situações de lesbofobia na escola.

Dandara¹⁸³, 46 anos, mulher negra, e o professor Ailton da Silva¹⁸⁴, 50 anos, homem negro, especialista em saúde da População LGBT pela UERJ.

A Roda de Conversa é um método de ressonância coletiva que consiste na criação de espaços de diálogo, com o objetivo de estimular a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da troca de informações e da reflexão para a ação. Nesse sentido, as Rodas de Conversa pretendem produzir conhecimento e desenvolver tecnologias relacionais e de compartilhamento de temáticas que tenham como centralidade o campo das sexualidades, educação e diversidade. (NUNES; MIRANDA; PAIVA, 2012, p.01).

Não diferente do intuito do nosso projeto, a Roda de Conversa na escola municipal buscou ser um espaço de trocas de vivência em relação à temática da diversidade sexual, demonstrando ser um espaço de produção e difusão de conhecimentos.

A Oficina estava programa para ser realizada em uma sala da escola, tanto pela manhã quanto pela tarde, na expectativa de atingir o maior número de participantes – realizada de forma paralela a outra ação na escola¹⁸⁵. No período da manhã, contou com vinte e cinco participantes, entre professores/as e funcionários/as, com a faixa etária diversificada, sendo a maioria mulher.¹⁸⁶

¹⁸³ Nome fictício.

¹⁸⁴ Vide capítulo V: 5.2.

¹⁸⁵ No intervalo entre as oficinas, fui informada pelo diretor que o Juizado de Menores estava na escola para uma reunião com pais e mães de alunos/as indisciplinados. A reunião aconteceu às 14h, no meio do pátio: do lado do palco estavam os representantes do juizado realizando dinâmicas com os pais/mães, enchendo bolas rosas e colocando mensagens dentro. Do outro lado, mães com seus filhos e filhas prestavam atenção na palestra. Disse o diretor que tinham mais mães que pais de alunos/as assistindo a palestra, ao tempo que ele me informou que muitas ali eram mães solteiras, de pais assassinados ou que abandonaram a família.

¹⁸⁶ Não posso deixar de mencionar o pedido como contra-partida de realizar a pesquisa na escola de realizar Oficinas sobre Sexualidade com professores/as.

A Coordenadora Dandara informou que não iria mais discutir o conceito de “diversidade na escola”, pois o tema fora muito debatido durante a jornada e era algo que permeava todo o currículo da escola, como um fator de identidade, como situa o autor Stuart Hall. Fez lembrar a importância das ações como foco na diferença, que é o que constitui a nossa humanidade, ancorada em conflitos que ecoam em preposições.

Após agradecer ao professor Sebastião pela sensibilidade em chamar essa oficina para escola, assim como a parceria com gestão escolar, narrou que o objetivo dela na fala seria de apresentar o projeto aprovado pela UNICEF¹⁸⁷, dentro do Fundo das Nações Unidas pela Infância, lembrando que 90% da população de Lauro de Freitas é negra/parda, além de possuir quilombos e duas comunidades indígenas no bairro da Quingoma (zona rural da cidade).

Ao fechamento da palestra anterior, devido ao adiantado da hora, a oficina acabou ocorrendo apenas no período da tarde, com metade do público inicial. O palestrante Ailton realizou a fala inicial, informando que, enquanto as Oficinas não começavam ele foi “ler a escola, afinal a escola fala” (Diário de campo, 2015). Seus banheiros, pátios, em toda a sua espacialidade existem discursos ditos e não-ditos sobre sexualidades.

Descriverei uma parte da atividade, cuja relevância reside na formação docente no contato com o tema da diversidade sexual que, normalmente, não consta na grade curricular dos cursos de licenciatura, ou está como disciplina optativa.

No formato de “roda de conversa”, o professor Ailton passa para uma rodada de apresentação, solicitando aos presentes que se apresentem¹⁸⁸ dizendo o que lecionam atualmente e **se na graduação e possíveis especializações que fizeram a temática da sexualidade foi trabalhada** de alguma forma, seja em disciplinas, palestras etc. e

Na roda o professor Lucas disse lecionar matemática e que, mesmo sendo “bem resolvido”, não teve acesso a esse tipo de temática; a professora Dalva, de Biologia, disse ser muito familiarizada com esse tema pela formação na sua área; Neide, também professora de matemática, reflete que o curso é

Meio distante dessas discussões e por ser também leiga no assunto procurou formação no NEIM/UFBA, realizando uma pós em gênero e

¹⁸⁷ Vide capítulo III, subcapítulo 3.2.2 .

¹⁸⁸ Todos os nomes que serão apresentados dos/as professores/as são fictícios.

temas transversais, assim como participando de outras atividades desse cunho. (Diário de campo, 2015).

Claudia é professora de Biologia e tem especialização em bioquímica e biofísica. Trabalha com um projeto social que atua com Mulheres Violentadas, sendo aluna da professora Tereza Ávila da UFBA. De acordo com ela, “nenhum curso dá suporte, habilita, para trabalhar na escola com sexualidade” (Diário de campo, 2015).

Luana, formado em Letras, Filosofia e Sociologia, contou que:

Em Filosofia tive acesso a discussões, assim como Letras onde fiz uma cadeira de Literatura e Gênero, além do próprio Projeto Pedagógico da escola, onde estamos trabalhando com Gênero e Diversidades (Diário de campo, 2015).

Joana, a professora de Letras, informou que ministra aulas de Inglês e Religião e realizou *leituras voltadas para o Feminismo* durante sua graduação. Já a professora Vanda, formada em História e Ciências Sociais, é psicopedagoga na escola e vem buscando se atualizar, “pois lida com isso cotidianamente”.

Já o professor idealizador da oficina sobre sexualidades, que possui graduação em Educação Física, rememora o beijo gay na novela “Amor à Vida”¹⁸⁹ e o destaque que a “homossexualidade vem recebendo na mídia”, mas diz que é preciso saber lidar com a sexualidade para poder passar o conteúdo em sala de aula.

O diretor é formado em biologia, caminhou para os estudos de gênero, sexualidade e *queer*, cursando no NEIM/UFBA uma especialização. Participou do Nugsex-DIADORIM da UNEB, onde trabalhou em pesquisas do Núcleo, apresentando um artigo no Seminário Enlaçando Sexualidades (UNEB/ENLACE) sobre a inserção de travestis e transexuais em uma escola do subúrbio de Salvador.

Nessa escola ele também era da direção no período que realizou o estudo, narrando as diversas intervenções que fizera com esse público,

¹⁸⁹ Novela que passou na Rede Globo de Televisão, no horário das 21 horas, entre 20 de maio de 2013 e 31 de janeiro de 2014. Ver site oficial: <http://gshow.globo.com/novelas/amor-a-vida/>.

tais como modo de ser e agir no espaço escolar, atuando na performance de “ser travesti”, “conscientizando” as mesmas de irem menos ornamentadas para escola, para que sofressem menos preconceito, dentre outros aspectos por ele levantados. Além disso entrou no mestrado sobre inclusão social, mas não pode dar continuidade.

Fechando a atividade, o professor-palestrante discorreu sobre a *Pedagogia da Diferença*, apresentando uma charge com crianças que chegavam cheias de ideias e pensamentos variados e saíam robotizadas da escola. Segundo ele, era preciso romper com a matriz da feminilidade que permeia as violências escolares, pensar além do termo “orientação sexual” para expressão afetivo-sexual e dialogar sobre isso com alunos/as, pois o “silêncio pode desconstruir ou construir uma realidade!”.

No contexto das falas, foram citados espaços acadêmicos de importante incidência na formação de professores/as das redes públicas de ensino na Bahia, evidenciando as políticas de diversidade sexual e de gênero mais amplas que interseccionalizam as discussões sobre diversidade sexual e de gênero na Educação do Estado.

Como exemplo, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM, criado em maio de 1983 na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e é hoje um órgão suplementar - possui **Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade** com concentração em Políticas Públicas, além da Pos-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Estudos Interdisciplinares sobre **Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM)**, o primeiro nessa temática no país e na América Latina.¹⁹⁰

Além dele, um importante espaço difusor de conhecimento é o NUGSEX-DIADORIM¹⁹¹, criado em 2013 “a partir da iniciativa de professores/as, alunos/as e técnicos/as homossexuais ou simpatizantes do movimento LGBTTTT”¹⁹², dentro da Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Em dezembro de 2015, este órgão foi ampliado,

O Diadorim encerra o ano de 2015 em comemoração. Foram publicadas no Diário Oficial do Estado da Bahia, do dia 23/12, duas Resoluções importantes para a sua institucionalidade, a

¹⁹⁰ Sobre o NEIM ver seu site, disponível em < <http://www.neim.ufba.br/wp/> > acessado em fevereiro de 2016.

¹⁹¹ Ver “Ativismos e Lesbianidade: Diadorim - Nugsexda Uneb e a Liga Brasileira de Lésbicas em Ações de Extensão” de NUNES, PAIVA (2013)

¹⁹² Informações sobre o DIADORIM na sua página, disponível em < <http://www.uneb.br/diadorim/sobre/historico/> > acessado em fevereiro de 2016

primeira que amplia e transforma o Núcleo Diadorim em *Centro de Estudos em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades/Diadorim*, a segunda que aprova a criação do curso de Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades. Duas conquistas que marcam a história do Diadorim e ratificam a sua missão que é a de educar para a autonomia articulando diferentes saberes e fazeres a partir da interseccionalidade de gênero, raça/etnia, sexualidades e da transversalização do ensino, pesquisa e extensão. A isso se soma a sua visão política que é a de lutar por uma transformação social baseada nos feminismos visando a emancipação, equidade, respeito às diferenças, empoderamento do sujeito histórico diaspórico e subalternizado para garantia da justiça social. (Profa. Amélia Maraux, Coordenadora do Centro de Estudos em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades/Diadorim, *online*, 2015).

De fato, os dois espaços acadêmicos possibilitam a formação de professores/as da rede, em ações com os Cursos De Extensão e Especialização Gestão em Políticas Públicas Em Gênero e Raça – GPPGER e o Curso De Extensão Gênero e Diversidade na Escola (GDE) no NEIM/UFBA, assim como o recém criado Curso de Pós-Graduação *lato sensu* - Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades na Formação de Educadores do Centro de Estudos em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades/Diadorim (UNEB), voltado a educadores/as da rede pública de ensino do Estado.

De acordo com Amélia Maraux, Kelly Costa e Ana Lúcia Silva (2013), para o enfrentamento ao racismo, sexismo e à homofobia na rede pública de ensino é preciso ter “uma construção coletiva de políticas públicas” para que ocorra de fato a inserção dos conteúdos de gênero, raça e sexualidade no currículo da Educação Básica.

Trazendo a experiência de uma política pública denominada “Diálogos Formativos – Educação em Direitos Humanos: combatendo o racismo, sexismo e homofobia na escola”, as autoras narram a ação promovida pela Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica (SUDEB) - SEC/BA, “em diálogo permanente com as universidades públicas e movimentos sociais do estado da Bahia”.

A atividade foi **uma ação de formação continuada de professores e gestores na rede pública** estadual da Bahia.

O seu formato foi concebido a partir do entendimento e reconhecimento de que ao Estado, cabe a responsabilidade de implementar e gestar as políticas de educação que garantam a todos/as o direito de acessar os conhecimentos e práticas pedagógicas que reflitam a diferença e a diversidade de ser e pensar a realidade social.(...) O encontro Diálogos Formativos nessa perspectiva foi intencional ao propor um deslocamento daqueles/as professores/as, gestores/as que no cotidiano escolar tem uma enorme dificuldade em ver e entender os jeitos de corpo, a aparente identidade difusa dos gêneros, a negritude estampada e a masculinidade exacerbada que alimenta a homofobia, a misoginia e o racismo. (MARAUX; COSTA; SILVA. 2013, p.10-11).

Assim, este capítulo buscou enfatizar que as estratégias da Escola Municipal frente à implementação das discussões de diversidade sexual e de gênero ocorreram, em sua grande parte, na interseccionalidade com outras marcas identitárias, como raça, etnia e geração. Essas ações geraram debates, questionamentos, conflitos e *fissuras* na lógica instituída heteronormativa e sexista da escola, percebida nos discursos de alunos/as e professores/as.

Finalizo compreendo que ações como estas, realizadas por agentes protagonistas sociais e instituições (a escola e órgãos do Estado), fomentam a promoção à diversidade sexual e à equidade de gênero no contexto escolar, incidem em formação complementar a professores/as, assim como impactam na comunidade onde a escola está inserida, o que demonstra a importância de todas as manifestações de políticas públicas, direta ou indiretamente, ligadas a gênero e sexualidade na Educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho da Antropologia e Educação foi motivador e, expressamente, desafiador. Não me ousei a defender o uso da preposição “da” – Antropologia da Educação – porque compreendi que, conforme a nossa Gramática da Língua Portuguesa explica, esse tipo de uso é definido como uma relação *subordinativa* – algo como “um só existe com o outro”.

Fugindo do viés da subordinação, a perspectiva aqui apresentada parte da compreensão que: tanto a Antropologia quanto a Educação são duas ciências distintas, mas que se articulam mutualmente através da *interdisciplinariedade* e produzem conteúdos complexos e necessários para a compreensão da prática pedagógica.

Foi por meio deste caminho interdisciplinar que *acessei* o universo da pesquisa, na expectativa de entender como um município pioneiro em políticas públicas de gênero e diversidade implementava a discussão sobre diversidade sexual na Educação.

A reflexão inicial era que a escola era apenas um espaço (re)produtor de preconceitos, discriminações e violências sexista, misógina e homofóbica. Analisando a inserção da temática da “diversidade sexual” em um contexto escolar do município – observando as estratégias, os conflitos e ações que emergem quando busca-se implementar temas que comumente não estão na prática pedagógica do cotidiano da escola – compreendemos que a escola também era um espaço de possibilidades da vivência das múltiplas formas de ser.

Para a compreensão dos objetivos da pesquisa – quer seja, compreender como um município, pioneiro em políticas públicas para a diversidade, fomentava a discussão sobre diversidade sexual na educação, analisando, através da prática etnográfica, a implementação da temática da diversidade sexual na rede municipal de ensino da cidade de Lauro de Freitas (BA) – percorri a Secretaria de Municipal de Educação, a Escola de Ensino Fundamental, o Sindicato dos/as professores/as, assim como os diversos documentos norteadores da educação municipal, guiando-me pelo método etnográfico.

A caminhada foi direcionada nos ensinamentos dos/as antropólogos/as, que constituíram a nossa ciência, e alicerçada no código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a fim de

realizar a etnografia com compromisso e “engajamento político aliado à criatividade teórica”.¹⁹³

Esta dissertação discorreu sobre o engajamento do fazer antropológico no campo da Educação e dos Estudos de Gênero, dialogando sobre os desafios que emergem da simbiose entre estes campos, mapeando e analisando produções em espaços importantes de fomento e armazenamento de produções acadêmica.

Desloquei olhares sobre produções teóricas que procuraram problematizar sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual na educação brasileira, em especial, no contexto escolar, trazendo referências teóricas para refletirmos sobre uma possível desconstrução do modelo normativo instituído que emerge na escola.

Para a pesquisa, segui as *pistas* deixadas por teóricos e teóricas da Antropologia, a fim de realizar o que se espera de toda/o antropólogo/a. Para tanto, o empreendimento etnográfico foi registrado desde as primeiras notas breves de campo até a produção de diários de campo que condensam e aprofundam a observação etnográfica, posteriormente sistematizados e analisados e transformados nos seis capítulos deste texto.

A etnografia foi realizada na rede municipal de ensino de um município pioneiro em implementar políticas de gênero e raça, de forma transversal e inter-setorial e teve como espaços de interlocução a Secretaria Municipal de Educação, uma Escola pública de Ensino Fundamental, o Sindicato dos professores, assim como diversos documentos norteadores da Educação Municipal.

Pontuo, como evidencia, Lévi-Strauss (2003)¹⁹⁴, que a experiência de pesquisa não se limita a procedimentos padronizados e automáticos de coleta de dados ou a médias estatísticas, devendo necessariamente incorporar a incidência subjetiva dos fatos observados, em especial, numa ciência em que os objetos são também sujeitos, e cujo projeto de conhecimento implica a apreensão dos fenômenos estudados simultaneamente “de fora” e “de dentro”.

Este trabalho analisou, portanto, a implementação da temática da diversidade sexual em políticas educacionais da rede pública de ensino na cidade de Lauro de Freitas (BA), etnografando o reflexo desta inserção em um contexto escolar do município observei as estratégias, os conflitos e ações emergem quando busca-se implementar temas que comumente não estão na prática pedagógica do cotidiano da escola.

¹⁹³ Perspectiva proposta pela expoente antropóloga Alcida Ramos (2011)

¹⁹⁴ In: “Introdução a obra de Marcel Mauss”

Na Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas (SEMED), fiz levantamento de dados sobre políticas educacionais que buscassem a inclusão das diversidades com ênfase no combate a todas as formas de preconceito e discriminação, através da Divisão de Ações Afirmativas, um órgão constituído que trabalha as temáticas de gênero, sexualidade, meio-ambiente e raça/etnia na Educação municipal.

O diálogo com a diretora da Divisão de Ações Afirmativas foi fundamental para a compreensão de que, para transformar uma realidade local, é preciso realizar “estratégias feministas”, conforme ela me disse. Traçou assim uma *articulação em rede*, dentro da própria Secretária com outros departamentos, para *transversalizar gênero e sexualidade*.

Essa estratégia ocorreu em decorrência da perspectiva política da gestora em perceber que as discussões sobre gênero e sexualidade estavam ausentes das ações estratégicas da SEMED nos dois anos de atuação da Divisão de Ações Afirmativas.

Importante informar que esta Divisão muitas vezes atuou com apenas uma funcionária. Está estruturada dentro de uma sala com outro setor da Educação, o que reflete uma política de não-valorização das *ações afirmativas*. Tudo isso se reflete em cortes orçamentários, que comumente atingem programas específicos de inclusão de gênero, diversidade sexual, raça/etnia, desmobilizando ações de enfrentamento às violências, discriminações e preconceitos, impactando diretamente na população caracterizada como: o “outro”, a “diversidade” e/ou a “diferença”.

Um outro espaço conectivo da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental, um contexto dinâmico, envolto em conflitos e de potencial transformador social: uma verdadeira Floresta de Símbolos!¹⁹⁵ As inquietações da pesquisa partiram sobre possíveis implicações,

¹⁹⁵ *O Processo Ritual. Floresta de Símbolos* é uma coletânea de escritos ancorados na experiência de campo do autor entre os Ndembu. O livro traz vários artigos seminais, que proporcionam, simultaneamente, um painel analítico sobre a sociedade Ndembu e, sobretudo, um influente modelo interpretativo sobre o simbolismo e a dinâmica ritual.

tensões, limites e possibilidades que surgem com a inclusão, ou não, da perspectiva da diversidade sexual em um contexto escolar.

Era necessário refletir criticamente sobre o que a escola tem realizado para construir novos olhares dissidentes para enfrentar os desafios que marcam a desconstrução do modelo de escola tradicional – nas suas estratégias frente às desigualdades de gênero e expressões das sexualidades, não apenas tornando-os visíveis no universo escolar, mas considerando os seus saberes, as suas performances, experiências e contribuições identitárias.

Fui motivada ao campo na compreensão de que as escolas públicas são espaços de negação das sexualidades não hegemônicas, reprodutoras da lógica perversa de opressões e violências e, com elas, as desigualdades que exclui o que não se encaixa nas normas heterossexuais estruturadas a partir de um padrão adulto, masculino, branco, heterossexual e “fisicamente e mentalmente normais”.

Pude constatar que a escola pública, quando busca educar para a valorização das diversidades, torna-se também um espaço transformador da realidade social, de sociabilidade das múltiplas sexualidades e de desconstrução de currículos normativos e conservadores quanto às expressões de sexualidades e relações de gênero.¹⁹⁶

Essa nova experiência escolar, no contexto do ensino público de Lauro de Freitas, foi fundamentada em *estratégias pedagógicas de inclusão* das políticas públicas educacionais municipais para a diversidade sexual.

Foi reflexo da atuação de agentes públicos e sociedade civil na construção do tema da “diversidade” na Jornada Pedagógica Municipal, assim como na constituição do Plano Municipal de Educação, com suas Diretrizes, Metas e Estratégias permeadas por ações de prevenção e combate frente a “discriminação por orientação sexual e identidade de gênero”.

Na escola, as estratégias pedagógicas foram materializadas em

¹⁹⁶ Não posso deixar de mencionar o “Prêmio Construindo Igualdade de Gênero”: Uma iniciativa da Secretaria de Políticas para as Mulheres/Presidência da República, do Ministério da Ciência e Tecnologia, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, do Ministério da Educação e da ONU Mulheres, em formato de concurso de redações, artigos científicos e projetos pedagógicos na área das relações de gênero, mulheres e feminismos. Evidencio a categoria “**Escola Promotora da Igualdade de Gênero**”, cujo prêmio é para escolas públicas ou privadas que tenham desenvolvido projetos e ações pedagógicas na comunidade escolar para a promoção da igualdade de gênero.

“Atividades temáticas e conteúdos propositivos” promovidas por agentes de coeducação, que *reinterpretaram e ressignificaram* o conceito de “diversidade” para promoção dos direitos humanos, trabalhando temas como diversidade sexual e gênero na escola.

Uma questão que merece reflexão é sobre “política para a diversidade”. Essa forma de fazer a política pública está contida em um conceito amplo e polifônico, permeado por outros marcadores sociais da diferença, como gênero, religião, diversidade sexual, raça e etnia, deficiência, dentre “toda a diversidade que compõe a sociedade brasileira” (MEC).

Essa amplitude torna a sua aplicabilidade problemática na medida em que sujeitos/as e grupos vivenciam o peso da diferença a partir das suas experiências e das relações que se manifestam por meio do poder que permeia e dita normas sociais moldadas.

Por isso reinterpretar e ressignificar a “diversidade” parte compreensão de agentes protagonistas que observam as demandas sociais em seu contexto. É preciso “ler a escola” e compreender que o sexismo, a misoginia, o racismo, a exclusão por deficiência, as violências frente a orientação sexual e identidade de gênero *fomentam desigualdades e evasão escolar*. E que é possível reverter este quadro, implementando e transformando projetos pedagógicos em ações políticas promotoras de inclusão das diferenças.

Transformar, por tanto, é *agir* com estratégias dissidentes¹⁹⁷ que deslocam práticas pedagógicas ortodoxas, *fissurando* padrões hegemônicos de cultura escolar local, apontando assim para um caráter mais democratizador do que seria uma política educacional para a diferenças. Por fim, é preciso desnaturalizar as diferenças, reconhecer as desigualdades sociais e políticas históricas, e esse papel não é apenas tarefa das pessoas que estão no cotidiano escolar, ela é responsabilidade de toda a sociedade e do Estado.

Com a prática etnográfica compreendi a complexidade da implementação da temática da diversidade sexual na rede pública de ensino da cidade de Lauro de Freitas, Ba: A implementação da

¹⁹⁷Olhares sobre o conceito de **dissidência** são pautados nos autores FERNÁNDEZ, Silvina.,2005; BARSKY, Robert., 2004; CHOMSKY, Noam., 2004, além de uma importante publicação do Grupo de Estudos em Antropologia Crítica (GEAC), do Instituto Humanitas Unisinos, o Cadernos IHU, ano 11, nº44, intitulado “Pensamento descolonial e práticas acadêmicas dissidentes”(2014.)

diversidade sexual na rede municipal de ensino ocorre através de uma política educacional mais ampla, compreendida como “política para a diversidade”, conduzida por uma perspectiva interseccional (fragmentada com outros marcadores sociais) tendo a “diversidade sexual” apenas como um dos eixos de ação desta política.

Observamos que não existe uma política pública específica para a diversidade sexual em Lauro de Freitas (BA), o que ocorre são políticas educacionais para as “diversidades” – a Jornada Pedagógica Municipal, na Jornada Pedagógica Interna, o Plano Municipal de Educação, os documentos norteadores da Escola. A temática da “diversidade sexual”, portanto, é protagonizada por agentes de coeducação” (AUAD, 2006) que *tencionam* a lógica escolar instituída através de uma pedagogia dos corpos, gênero e sexualidades (JUNQUEIRA, 2008), *fissurando* a realidade sexista, trans-lesbo-homofóbica e racista da escola.

Busquei, assim, descrever ações de enfrentamento aos desafios que marcam a desconstrução do modelo da escola tradicional, que exclui a diferença, fomentando a desigualdade social. Concluí que só é possível a promoção dos Direitos Humanos e o reconhecimento da diferença nas escolas (em uma perspectiva democrática) **através de ações coletivas** (Indivíduo e Estado), que só terão êxito se for acompanhadas de *políticas públicas educacionais* que reflitam toda a diversidade escolar.

Finalizo esta dissertação pontuando a importância de práticas que promovam a *pedagogia da diversidade de corpos, gêneros e sexualidades* para além de uma visão biologizante e essencialista. Que procurem romper com discursos enraizados e sacralizados culturalmente sobre sexualidade e questões de gênero, pondo-os sob suspeita, construindo uma educação pautada em novas dimensões e reordenamentos teóricos para as temáticas de sexualidade, diversidade de gênero e sexual, homofobia, sexismo e violência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco, 2004.

AMADO, João. *A construção da disciplina na escola*. Suportes teórico-práticos. Porto: Edições Asa, 2000.

AQUINO, Luís Octávio Rodrigues. Discurso lésbico e construções de gênero. *Horizontes Antropológicos*, v. 1, n. 1, 1995.

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. Editora Contexto, 2006.

_____. Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação. 27^o Reunião Anual da ANPEd, Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Caxambu- MG, 2004.

_____. *Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação*. São Paulo: FEUSP, FAPESP, Tese de Doutorado, 2003.

AUAD, Daniela; SALVADOR, Raquel Borges. Políticas Públicas e Coeducação: o Desafio da Democratização a Partir das Relações de Gênero em uma Perspectiva Feminista. *ORG & DEMO*, Marília, v. 16, p. 37-58, 2015.

BANDEIRA, Lourdes Maria; MELO, Hildete Pereira. A estratégia da transversalidade de gênero: uma década de experiência da Secretária de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (2003/2013). In. MINELLA, Luzinete et al. 9org) *Políticas e Fronteiras –Desafios Feministas*: Ed. Copiart, Tubarão, 2014.

BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Gênero e sexualidade nas práticas educativas. *Retratos da Escola*, v. 9, n. 16, p. 47-61, 2015.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1995.

BAUDRILLARD, Jean. *A troca impossível*. Nova Fronteira, 2002

BAUER, Martin; GASKELL, George: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som..* Petrópolis: Vozes, 2002.

BARSKY, Robert F. *Noam Chomsky: A Vida de um Dissidente*. São Paulo: Conrad Editora, 2004

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*, ed. Campus, Rio de Janeiro, 1992.

BONETTI, Alinne. Etnografia, gênero e poder: Antropologia Feminista em ação. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, v. 14, n. 2, p. 105-122, 2009. Disponível em: <
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/4509/3790>> acessado 02 de agosto de 2013.

BORGES, Lenise Santana. Lesbianidade na TV: Visibilidade e. In: GROSSI, Miriam; UZIEL, Ana Paula; MELLO, Luiz. (Org.). *Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis*. 1ªed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, v. 26, p. 329-376, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em campo aberto: escritos sobre a educação ea cultura popular*. Cortez, 1995.

_____. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. Editora Brasiliense, 1986.

_____. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – PNE/ Ministério da Educação*. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <
http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8>
> Acesso em 01 de novembro de 2015.

_____. *Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação/ Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf >
> Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

_____. *Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação (MEC). *Manual operacional rede de educação para a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. *Plano Nacional Referências de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2009. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nacional_lgbt_2009.pdf> Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Barueri, SP: Manole, 2003.

_____. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Livro de Conteúdo. Organização: Andreia Barreto; Leila Araújo; Maria Elisabete Pereira. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: <http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_e_scola_2009.pdf> Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*, Brasília: SECAD, 2007. (Cadernos Secad, 4).

_____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. *Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação com GLTB e a promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: apresentação dos temas transversais: ética. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: MEC, 2001

_____. Ministério da Educação. Leis de Diretrizes. e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.> Acesso em 02 de abril de 2015.

BUENO, Michele Escoura. *Girando entre Princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças*. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, G. *O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. *O projeto político-pedagógico e a autonomia da escola: limites e possibilidades (a experiência do sistema estadual de educação do Paraná)*. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1998.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. 2ª edição. Editora UNESP, São Paulo, 2000.

CARDOSO, Vânia Zikán Cardoso. *Diálogos Transversais em Antropologia* (org). Ed. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2008.

CARDOSO, Vânia; MOTTA, Flávia de Mattos. Apresentação. In: CARDOSO, Vânia Zikán Cardoso. *Diálogos Transversais em Antropologia* (org). Ed. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2008.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: Entraves e contribuições. VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia Maria (orgs). Escola: *Espaço do Projeto Político-Pedagógico*, 2ª edição, Ed. Papyrus, 2000.

CHOMSKY, Noam. Entrevista. in: MACEDO, Donaldo. Para além de uma educação domesticadora: Um diálogo com Noam Chomsky. *Rev.*

Currículo sem fronteiras, v.4, n.1, pp.5-21, 2004 .Disponível em www.curriculosemfronteiras.org Acessado em julho de 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero, In: *Rev. De Estudos feministas* 1, p.171-189, 2002

CUNHA, Manuela Carneiro da. Cultura com aspas e outros ensaios. In: *Ensaíos*. Cosac Naify, 2009.

DAUSTER, Tania. " Entre a Antropologia e a Educação"-a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. *Ilha Revista de Antropologia*, v. 6, n. 1, 2, p. 197-207, 2004.

_____. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. *Cadernos Cedex*, v. 18, n. 43, p. 38-45, 1997.

DIAS, Patrícia Chame. *A construção da segregação residencial em Lauro de Freitas (BA): estudo das características de implicações do processo*. 2005. 2006. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Geografia)–Instituto de Geociências da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

DORNELLES, João Ricardo Wanderley. *O que são direitos humanos*. Brasiliense, 1993.

DUTRA, Emília Haline. Violência Cantada? Gênero, Educação E Música, Experiência Etnográfica Nas Oficinas Do Projeto Papo-Sério. *IV Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades*, Salvador, 2015

EMERSON, Robert M.; FRETZ, Rachel I.; SHAW, Linda L. *Writing ethnographic fieldnotes*. University of Chicago Press, 2ª edição, Chicago, 2011.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. Cortez; Autores Associados, 1986.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Os desafios da “Escuta Ativa”: manifesto por uma gestão queer em políticas feministas e LGBT. *Revista Periódicus*, v. 1, n. 1, p. 92-105, 2014.

_____. A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003- 2010). Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de

Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, 2011.

_____. Muito Prazer, Sou CELLOS, Sou de Luta: A Produção da Identidade Ativista Homossexual. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2007.

FIGUEIREDO, Angela. Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. *Revista Periódicus*, v. 1, n. 3, p. 152-169, 2015.

_____: dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil. IN Sanone, Lívio & Pinho, Osmundo (orgs). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2ed ver. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

FLICK, Uwe. Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa, 3ª edição: Artmed, Porto Alegre, 2009.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Ed.Graal, 2005.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2011

_____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 1997, 366 pp.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Unesp, 1993.

GOSS, Karine Pereira. Diversidade e ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Vânia Zikán Cardoso. *Diálogos Transversais em Antropologia* (org). Ed. Programa de Pós-Gaduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2008.

GRAUPE, Mareli Elaine; GROSSI, Miriam Pillar. Desafios no processo de implementação do curso gênero e diversidade na escola (gde) no estado de santa catarina. *Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 8, n. 13, 2014.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: uma revisão teórica. *Antropologia em primeira mão*, v. 75, Florianópolis, 2004.

_____. Identidade de gênero e sexualidade. *Antropologia em Primeira Mão*, n. 24, Florianópolis, 1998.

_____. O significado da violência nas relações de gênero no Brasil. *Sexualidade, Gênero e Saúde*. v.2, n.4, 1995.

_____. *Trabalho de campo & subjetividade*, Florianópolis, 1992.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Por uma antropologia da educação no Brasil. *Pro-Posições*, v. 21, n. 2, 2010.

_____. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. 2008. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3 (57), 2008

_____. Desafios da diversidade na escola. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, v. 5, n. 2, 2000.

hooks, bell. Intelectuais negras. *Estudos feministas*, v. 3, n. 2, Florianópolis, 1995.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, v. 3, n. 10, 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. A entrevista narrativa. BAUER, Martin; GASKELL, George: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário. *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, p. 74-92, 2011.

_____. Homofobia nas escolas: um problema de todos. _____. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.*, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, Brasília, 2009.

_____. Por uma pedagogia da diversidade de corpos, gêneros e sexualidades. In: RIBEIRO, Paula R. C.; QUADRADO, Rachel Pereira; MAGALHÃES, Joanira C.; SILVA, Fabiane Ferreira da (Org.).

Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências. Rio Grande: Editora da FURG, 2008.

KELLER, Daniel; ARAUJO, Denise Castilhos de. Azul ou rosa: manifestações identitárias de gênero sob o viés normativo do consumo. *Revista PerCursos*. v. 16, n.30, Florianópolis, 2015.

KUSCHNIR, Karina. Antropologia e política. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 22, n. 64, p. 163-167, 2007.

LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. São Paulo: ed. Brasiliense, 2000.

LAURO. Plano Municipal de Educação – PME do Município de Lauro de Freitas. In: Diário Oficial do Município. Ano III, nº 396, 2015. Disponível em: <http://laurodefreitas.ba.io.org.br/diarioOficial/download/461/396/1> Acesso em: 01 de março de 2016.

_____. Lei Municipal Nº 1.568 de 19 de Junho de 2015. *Decreta o Plano Municipal de Educação*. Diário Oficial do Município. Ano III, nº 396, 2015. Disponível em: <http://laurodefreitas.ba.io.org.br/diarioOficial/download/461/396/1> Acesso em: 01 de março de 2016.

_____. Lei Municipal Nº 1.596, de 19 de novembro de 2015. *Dispõe delimitação e denominação dos bairros do Município*. In: Diário Oficial. Ano III, nº 507, 2015. Disponível em: http://seplan.laurodefreitas.ba.gov.br/legislacao/lei_1596_2015.pdf Acesso em: 05 de março de 2016.

_____. Decreto Municipal nº3.746, em 28 de maio de 2014. Secretaria de Planejamento e Gestão Urbana: Decreto. Disponível em: <http://seplan.laurodefreitas.ba.gov.br/index.php?page=19> Acesso em: 05 de março de 2016.

_____. Decreto nº 3.290 De 26 de agosto de 2010. *Assegura aos servidores públicos, no âmbito da Administração Pública Municipal, bem como aos estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino o uso de nome social adotado por travestis e transexuais, na forma que indica e dá outras providências*. Disponível em:

<http://www.ba.portaldatransparencia.com.br/prefeitura/laurodefreitas/?pagina=abreDocumento&arquivo=3FE9055C8A> Acesso em: 05 de março de 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. “Introdução à obra de Marcel Mauss”. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Currículo, Gênero e sexualidade: o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Gênero, sexualidade e educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. (Org.). Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

_____. Gênero e Educação: teoria e política. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. “Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação”. *Revista de Estudos Feministas*. Ano 9, 2º semestre, 2001.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista. *Revista de sociologia e política*, v. 18, n. 36, p. 67, 2010

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 2008.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, v. 15, n. 32, 2009.

MARAUX, Amélia Tereza Santa Rosa, COSTA, Kelly Cristina Ferreira da, SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Diálogos para o enfrentamento ao racismo, ao sexismo e à homofobia – uma construção coletiva de políticas públicas. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013

MEAD, Margaret. The Primitive Child. In: *A Handbook of Child Psychology*, Worcester, Mass. : Clark Univ. Press, 1931.

MELLO, Anahi Guedes de. *Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, observações e narrativas sobre violências contra mulheres com deficiência*. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Florianópolis: UFSC, 2013.

MELLO, Anahi Guedes. Políticas públicas de educação inclusiva: oferta de tecnologia assistiva para estudantes com deficiência. *Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p.68-92, jul. 2010. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: julho de 2015.

MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR. Introdução. MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge. (Org). *Diferenças na Educação: outros aprendizados*. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2014.

NUNES, Virginia de Santana Cordolino; MIRANDA, Valéria dos Santos Noronha; DA SILVA, Zuleide Paiva. Resumo–Projeto roda de conversas: sexualidades, educação e diversidade. *Anais do Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos*, Espírito Santo, 2012.

NUNES, Virginia de Santana Cordolino. Resumo–O CAHL é gay! As múltiplas sexualidades em um espaço de educação formal. *Anais do Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos*, Espírito Santo, 2012.

_____. Educação não combina com violência: uma breve reflexão sobre violência lesbofóbica no contexto universitário. *VII Congresso Internacional de Estudos sobre Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura*, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014. Disponível em : < <http://nigs.ufsc.br/files/2015/03/ST10virginianunes.pdf> >, acessado em fevereiro de 2016.

SWAIN, Tânia Navarro. Estudos feministas, desafio teórico e institucional. Brasília, (s/data). Disponível em: http://taniaavaroswain.com.br/brasil/estudos_feministas.htm. Acessado em: 01 de janeiro de 2015.

OLIVEIRA, Iolanda Barros de. 2012 ““Diversidade” na Educação Básica: Um olhar antropológico sobre a construção de determinados premissas legais e Institucionais. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da USP, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Amurabi. Sobre o Lugar da Educação na Antropologia Brasileira. *Revista Temas em Educação*, v. 24, n. 1, p. 40-50, 2015.

_____. Antropologia e Antropólogos, Educação e Educadores: O lugar do ensino de Antropologia na formação docente. *Percursos*, v. 13, n 1, p. 120-132, 2012.

_____. O lugar da antropologia na formação docente: um olhar a partir das escolas normais. *Pro-Posições*, nvol 24, nº 2, p. 27-40, 2013a.

_____. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação?. *Revista FAEEBA*, p. 69-82, vol.22, nº 40, 2013b

_____. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. *Educação Unisinos*, v. 17, n. 3, p. 271-280, 2013.

ORNELLAS, Maria De Lourdes Soares. Representação social do professor-sujeito: um estudo sobre seu endereço e adereço. *Revista FAEEBA*, v. 18, n. 32, p. 119-127, 2009, 2009

PEIRANO, Mariza. A teoria vivida: reflexões sobre a orientação em Antropologia. *Revista Ilha*, v.6, nº1 e 2, Florianópolis, 2004.

_____. Uma antropologia da política: rituais, representações e violência. *Cadernos do NUAP*: Rio de Janeiro, 1998.

_____. O poder da etnografia. *Anuário Antropológico*: Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1995

_____. *A favor da etnografia*. Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Antropologia: Brasília, 1992.

PEREIRA-TOSTA, Sandra. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación* [On-line] 3, 2011.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734010>

Acessado em 18 de outubro de 2014.

PACOHY, Fernando; NARDI, Henrique. Saindo do Armário e entrando em cena: juventudes, sexualidades e vulnerabilidade social. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.15, n.1, p.45-66, 2007.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar. *Masculino, feminino*,

plural: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998

RAGO, Margareth. *A Aventura de Contar-Se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

RIFIOTIS, Theophilos. Etnografia no ciberespaço como repovoamento e explicação. 29ª RBA, Natal, 2014.

_____. Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnica. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, v. 12, n. 3, p. 566-578, 2013.

_____. Antropologia do Ciberespaço: questões teórico-metodológicas sobre pesquisa de campo e modelos de sociabilidade. *Antropologia em Primeira Mão*, v. 51, p. 2002, 2002.

RODRIGUES, Lea Carvalho; ORTOLAN, Maria Helena; GONÇALVES, Alícia Ferreira. Antropologia e Políticas Públicas: dos encontros históricos ao diálogo teórico e metodológico. In: RODRIGUES, Lea Carvalho; SILVA, Isabelle Braz Peixoto da Silva (Orgs.) *Saberes Locais e experiências Transnacionais: interface do fazer antropológico*. Ed. ABA, Fortaleza, 2014.

ROSALDO, Michelle Zimbalist. A mulher, a cultura e a sociedade: uma revisão teórica. In _____ & LAMPHERE, Louise (org.). *A mulher, a cultura e a sociedade*, (Coleção O Mundo, hoje, 31) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROSISTOLATO, Rodrigo. “Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!”: uma análise etnográfica da formação de professores. *Pro-Posições*, v. 24, n. 2, p. 41-54, 2016.

RUBIN, Gayle. L'économie politique du sexe: transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre. *Les cahiers du CEDREF*. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes, n. 7, p. 3-81, 1998.

SANTOS, Wellington Pereira. “Quando ela senta entra quando ela sobe sai” à desfrutar do meu corpo como, se o meu fosse sua casa. 29ª *Reunião Brasileira de Antropologia*, Natal, 2014.

SANCHIS, Pierre. Impressões da Rússia. *Horizontes Antropológicos*, v. 5, n. 12, 1999.

SARDENBERG Cecília M.B Conceituando “Empoderamento” na perspectiva feminina. *I seminário: Internacional trilhas do empoderamento de mulheres* – Projeto tempo promovido pelo NEIM/UFBA Salvador – Ba , 2006.

SASTRE, Edilberto. *Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil: 1980 – 2009*. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2011.

SCOTT, Joan W. et al. A invisibilidade da experiência. Projeto História. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*. v. 16, 1998. _____. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, n.º 20, 1995

SEFFNER, Fernando; CAETANO, Marcio. *Cenas Latino- Americanas da diversidade sexual e gênero: Práticas, Pedagogias e Políticas Públicas*. Editora FURG, Rio Grande, 2015.

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

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) *Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006

SOUSA, L. A. B. ; GRAUPE, M. E. ; LOCKS, G. A. . *Gênero na escola: políticas públicas para superar preconceitos*. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2015. v. 1. 244p

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Editora UFMG, 2010.

STOLCKE, Verena. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 20, 1991.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos*, n. 5, p. 37-49, 2003.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, Izabel. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. *Educação (UFSM)*, v. 34, n. 1, 2009.

_____. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. *33º Encontro Anual da Anpocs*, Caxambu, 2009.

_____. Antropologia, educação e diversidade. In: Vânia Zikán Cardoso. *Diálogos Transversais em Antropologia* (org). Ed. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2008.

_____. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação In: LOPES DA SILVA, Aracy e KAWALL, Mariana L. (orgs.). *Antropologia, História e Educação*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna, 2004.

VIERA, Ana; VIERA, Ricardo. Os saberes da Antropologia da educação e a emergência de novos papéis sociais em escolas portuguesas. In: *Revista Inter-Legere*, Coleção Cultura e Sociedade, Ed. UFRN, Natal, 2010

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educação e Pesquisa*, 2015.

VEIGA, Ilma Passos. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia Maria (orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*, 2ª edição, Ed. Papirus, São Paulo, 2000a.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. VEIGA, Ilma (org.) *Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 11ª edição, Ed. Papirus, São Paulo, 2000b

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 36-46, 1978.

VENCATO, Ana Paula. Diferenças na Escola. MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge. (Org). São Carlos/SP: EdUFSCar, 2014.

XAVIER, Constantina. Entrevista. Retratos da Escola, v.9,n.16, p.13-28, 2015

Sites acessados:

BANCO DE TESES DA CAPES: Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br> > Acessado em: 05 de fevereiro de 2016.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SciELO). Disponível em: www.scielo.org/ Acesado em 05 de junho de 2015.

29ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (29ªRBA). Disponível em: <<http://www.29rba.abant.org.br>>. Acesso em: 05 de junho de 2015.

GUSMÃO, Neusa. Mesa redonda. Disponível em: <<http://www.29rba.abant.org.br>> Acesso em: 01 de novembro de 2015.

JOÃO MONLEVADE. Site da ASPROLF: Disponível em <<http://asprolfimprensa.blogspot.com.br/2015/03/comecou-hoje-o-seminario-plano.html>> . Acesso em 10 de novembro de 2015.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE LAURO DE FREITAS: Disponível em : <http://asprolfimprensa.blogspot.com.br/> Acesso em 20 de novembro de 2015.

QEDU : Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/> > Acessado em: 01 março de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP Disponível em : < <http://ideb.inep.gov.br/>> Acessado em: 3 de março de 2016.

Jornais Eletrônicos:

BLOG ZE CARLOS: Cinco são mortos e um baleado em confronto entre pms e traficantes. (S/R) Disponível em: <

<http://blogzecarlosborges.blogspot.com.br/2015/09/cinco-sao-mortos-e-um-baleado-em.html> >. Acesso em 15 de novembro de 2015

JORNAL A TARDE: *Medo do tráfico prejudica alunos em Lauro de Freitas*. Salvador, Setembro de 2015, Disponível em: <
<http://atarde.uol.com.br/bahia/noticias/1714986-medo-do-traffic-prejudica-alunos-em-lauro-de-freitas> >. Acesso em 15 de novembro de 2015

PORTAL ESTRADA DO COCO. *Toque de recolher: Portão fechado, Lauro de Freitas*, 2015. Disponível em: <
[http://estradadococo.com.br/edc/materia.asp?id=8626&subcanal=lf](http://estradadococo.com.br/edc/materia.asp?id=8626&subcanal=lf;); >
Acessado em 15 de novembro de 2015

ANEXO I – Roteiro de Entrevista
Roteiro de entrevista com o professor Sebastião – Escola de Ensino
Fundamental

Questionário

Os dados serão utilizados em Pesquisa de mestrado da aluna Virgínia Nunes, do PPGAS UFSC, com objetivo de avaliar a inserção da temática da Diversidade na Escola, nas dificuldades e nos desafios que a temática apresentou. As informações são pessoais, sem exposição das respostas. Peça que assine declarando aceite. Desde já agradecemos!

Dúvidas: virginia.ufrb@gmail.com / virginia.nunes@ymail.com

*Poderá utilizar o verso para as respostas.

1. Identificação pessoal:

- 1.1) Nome: _____ 1.2) Nome social: _____
1.3) Idade: _____ 1.4) Raça/Etnia: _____
1.5) Gênero: () Fem. () Masc. () Outros
1.6) Cidade que reside: _____ 1.7) Bairro: _____
1.8) Religião: _____
1.9) Frequência na religião: () constante () esporadicamente () não

2. Identificação profissional:

- 2.1) Formação/Curso(s): _____ 2.2) Ano de conclusão: _____
2.3) Pós-Graduação/Especialização: _____
2.4) Tipo de Vínculo na prefeitura: () Efetivo () Temporário () Cargo de confiança ()
2.5) Participou de algum curso/especialização/palestra sobre as temáticas que sejam da Diversidade? () sim () não.. 2.6) Se já participou de cursos com a temática da Diversidade, liste quais: _____

3. Sobre a atuação na escola:

- 3.1) Qual função: _____ 3.2) Tempo de atuação _____
3.3) Essa função atua diretamente com: () alunos/as () pais () funcionários
3.4) Disciplina(s) que leciona: _____ 3.5) Turnos: Mat. () Vesp. () Not ()
3.5) Quantos anos leciona? : _____ 3.6) Há quantos anos leciona nesta escola?

4. Sobre a inclusão da Temática da Diversidade na Educação do Município:

4.1) Em poucas palavras, o que você compreende como “Diversidade na Escola”? _____

4.2) Conhece, na Secretaria de Educação, o Núcleo de Ações Afirmativas? () Sim () Não

4.3) Conhece/ou já participou de alguma ação deste Núcleo? _____

4.4) Você participou da Jornada Pedagógica Municipal? () Sim () Não

4.5) Atuou na construção: () Sim () Não

4.6) Aspectos positivos da atividade:

4.7) Aspectos Negativos da atividade:

4.8) O que achou da temática da Jornada? () Gostei () Não gostei

() poderia ser outro tema 4.9) Qual outro tema? _____

4.10) Você participou da construção/discussão do Plano Municipal de Educação (PME)? () sim () não

4.11) Em qual eixo temático você participou do PME?

4.12) Você concorda com a inclusão das temáticas de Gênero e diversidade sexual no PME? () sim () não

4.13) Por que concorda com a inclusão das temáticas de gênero e diversidade sexual?

5. Sobre a inclusão da Temática da Diversidade na Educação na Escola em que você atua:

5.1) Você participou da Jornada Pedagógica Interna da sua Escola?

() Sim () Não

5.2) Ajudou na construção dessa atividade?: () Sim () Não

5.4) Se ajudou, de que forma: _____

5.5) Concordou com a inclusão da Temática da Diversidade no Planos de Curso? () Sim () não () Poderia ser outra: Qual? _____

5.6) Por que concordou/ ou não concordou?

5.7) Durante a escolha das propostas de temas, houve algum conflito? Qual? _____

5.8) Dê nota de 0 a 6 nas temáticas elencadas para serem trabalhadas no ano de 2015

() Gênero () Inclusão () Meio ambiente () Sexualidade () Identidade () Cidadania

- **Das temáticas eleitas, numere as com que MAIS você se identificou / teve mais facilidade para trabalhar (mesmo que ainda não tenha aplicado em sala de aula):**
- () Gênero () Inclusão () Meio ambiente () Sexualidade () Identidade () Cidadania
- **Das temáticas, marque as com que MENOS se identificou/ teve mais dificuldade pra trabalhar:**
- () Gênero () Inclusão () Meio ambiente () Sexualidade () Identidade () Cidadania
- **Das temáticas marque as com que MAIS ao/as alunos/as se identificaram :**
- () Gênero () Inclusão () Meio ambiente () Sexualidade () Identidade () Cidadania
- **Das temáticas marque as com que MENOS os/as alunos/as se identificaram:**
- () Gênero () Inclusão () Meio ambiente () Sexualidade () Identidade () Cidadania

5.9) De que forma trabalhou/pretende trabalhar com as temáticas na sala de aula (se possível incluir os planejamentos das aulas com as temáticas trabalhadas, assim como autores de referência que utilizou)?

Gênero:

Inclusão:

Meio ambiente:

Diversidade Sexual:

Identidade:

Cidadania:

5.10) Aconteceu alguma reação (negativa/positiva) ao aplicar as atividades incluindo as temáticas do Projeto Pedagógico da Escola com alunos/as ou mesmo colegas de profissão? Se possível, faça uma breve narrativa:

5.11) O que, ao seu ver, impede que o discurso da Diversidade na escola tenha mais eficácia? (Múltipla escolha)

- () Religião () Cultura () Conservadorismo () Fundamentalismo
- () Preconceito () Intolerância () vontade da gestão () não é prioridade
- () nada impede

6. Sobre situações de violências na Escola:

6.1) Você já presenciou/vivenciou/ casos de violência de gênero na escola? () sim () não

6.1.2) Se possível, faça uma breve narrativa desses casos de violência:

6.2) Você já presenciou/vivenciou casos de homofobia na escola?

() sim () não

6.2.1) Se possível, faça uma breve narrativa dos casos de homofobia:

6.3) Você já presenciou casos de racismo na escola? () sim () não

6.3.1) Se possível, faça uma breve narrativa dos casos de racismo:

6.4) Você já sofreu alguma violência na escola? () sim () não

6.4.1) Como você caracteriza esta violência: () simbólica () física () verbal () patrimonial () outra

6.4.2) Se possível narre a violência que sofreu:

7.) Se possível, nos envie fotos, links para blogs ou qualquer material das atividades que foram realizadas com os/as alunos/as para virginia.ufrb@gmail.com.

Desde já agradecemos as respostas! Tenha um bom dia!

Caso tenha observado a ausência de alguma informação e deseje expor, utilize este espaço!
(Desenhos, frases, mensagens: exprima sua opinião como achar melhor!

ANEXO II – Roteiro de Entrevista

Roteiro de Entrevista aplicado com a diretora da Divisão de Ações Afirmativas (SEMED)

1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL:

- 1.1) Nome: 1.2) Nome social: 1.3) Idade: 1.4) Raça/Etnia:
1.5) Gênero: () Fem. () Masc. () Outros
1.6) Cidade que reside: 1.6.1) Bairro: 1.7) Religião:
1.7.1) Frequência na religião: () constante () esporadicamente () não

2. IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL:

- 2.1) Formação: 2.1.2) Curso(s): 2.1.3) Ano de conclusão:
2.2) Pós-Graduação/Especialização:
2.3) Tipo de Vínculo na prefeitura: () Efetivo () Temporário () Cargo de confiança ()
2.4) Participou de algum curso/especialização/palestra sobre as temáticas que sejam da Diversidade?
2.5) Se já participou de cursos com a temática da Diversidade? Quais?
2.6) Já ministrou cursos com a temática da Diversidade? Quais?

3) Descreva sua **trajetória acadêmica**:

4) Fale da sua **trajetória como docente da rede**:

5) Sobre sua **trajetória política**: como surgiu o convite para trabalhar na na atual gestão?

SOBRE A DIVISÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS:

6) INFRA-ESTRUTURA DA DIVISÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS:

- 6.1) A quanto tempo o órgão funciona?
6.2) Qual o endereço físico da Divisão de Ações Afirmativas?
6.3) O setor possui endereço eletrônico? Qual?
6.4) E rede social? Quais?
6.5) Vocês tem sala própria?
6.6) Quais equipamentos possuem no espaço de trabalho: (telefone, fax, computador, notebook, impressora, cartuchos de tinta, papel, etc)
6.7) Quantos funcionários/as trabalham neste setor?

7) ATUAÇÃO DA DIVISÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS:

- 7.1) Descreva os projetos executados pela Divisão de Ações Afirmativas?
- 7.2) Informe os projetos que pretendem desenvolver?
- 7.3) Qual o público alvo das ações da Divisão de Ações Afirmativas?
- 7.4) Quais são as diretrizes do órgão?
- 7.5) Por que a Divisão de Ações foi criada?
- 7.6) Quais são as parcerias do setor.
- 7.7) Existe diálogo com os outros setores da educação nas ações da Divisão de Ações Afirmativas?

8) ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS TEMÁTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

- 8.1) Quais são as estratégias para o trabalho com as temáticas de raça, gênero, meio-ambiente, inclusão e diversidade sexual?
- 8.2) Possui alguma dificuldade de trabalhar estas temáticas?
- 8.4) Qual o grau de prioridade nessas temáticas?
- 8.5) Por que o município resolveu ter um olhar sobre esses temas?
- 8.6) Como incluir os temas de gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais?
- 8.7) E o trabalho nas escolas, como ocorre a parceria?
- 8.8) Existe atuação direta da Divisão de Ações Afirmativas nas escolas municipais?
- 8.9) Discorra sobre a Jornada Pedagógica Municipal e atuação da Divisão nessa construção.

9) SOBRE O TEMA DA DIVERSIDADE SEXUAL

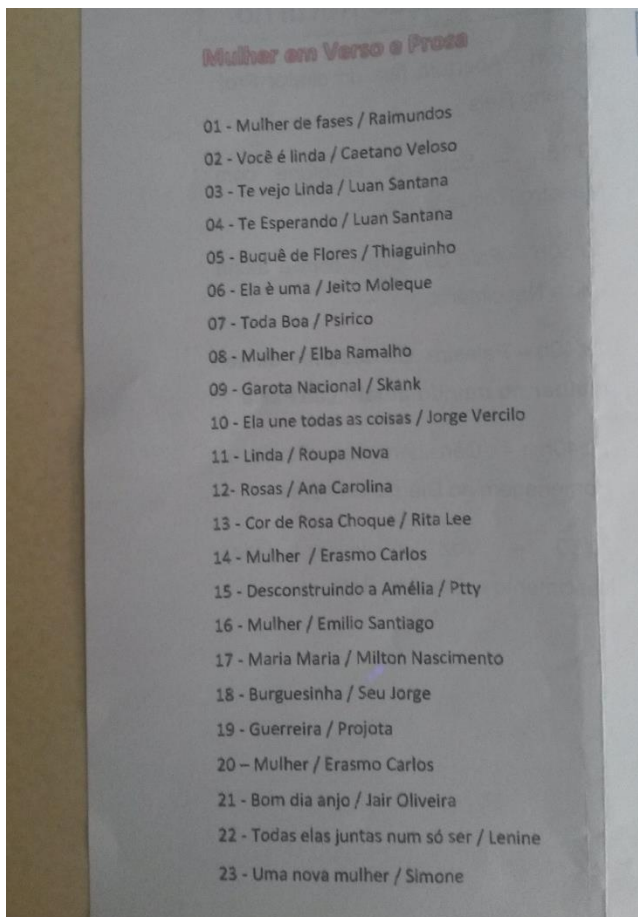
- 9.1) Existe alguma política específica para a diversidade sexual?
- 9.2) Já realizaram projetos com esse tema?
- 9.2) A Divisão tem dificuldades em trabalhar com esse tema?
- 9.3) O porquê de se trabalhar esta temática na Educação Municipal?
- 9.4) Quais são os enfrentamentos quando se trabalha com temática de gênero e diversidade sexual na rede pública de ensino?
- 9.5) Descreva como foi tecido a inclusão das temáticas de diversidades de gênero e sexual no Plano Municipal de Educação.

10) INDICAÇÕES DE MELHORIAS:

- 10.1) Indique as principais conquistas da Divisão de Ações Afirmativas
- 10.2) Descreve os aspectos negativos, indicando as possíveis melhorias para uma melhor funcionalidade do setor.

ANEXO III – Imagem do CD “Mulheres em verso e Prosa”

Imagem com a Lista das músicas do CD “Mulher em Verso e Prosa” distribuído na atividade comemorativa da escola sobre o Dia Internacional da Mulher- do 8 de março – na escola municipal pesquisada.



ANEXO IV – Análise de Vídeos

Virgínia Nunes

Etapa da Dissertação:

Dados Visuais - Descrição dos Vídeos

Análise de material visual

Foram analisados 05 vídeos¹⁹⁸ disponibilizados *on line*: 04 feitos por alunos/as da escola e um externo, realizado pela Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas (BA).

a) Descrição metodológica:

Os quatro (04) vídeos da escola foram produzidos dentro de um projeto denominado “*Projeto Criando Vídeo: Etnia, Identidade, Gênero, Diversidade e Sexualidade*” e foram selecionados porque tinham conteúdos e temáticas que condiziam com a presente pesquisa. Na sequência os vídeos selecionados e analisados:

Vídeo 01: “A mulher negra no mercado de trabalho”;

Vídeo 02: “Diversidade e a práxis no ambiente escolar”;

Vídeo 03: “Diversidade e Sexualidade”;

Vídeo 04: “Sexualidade e Diversidade”.

O último vídeo (*Vídeo 05*) analisado era uma cobertura da “Jornada Pedagógica Municipal de Lauro de Freitas de 2015: “*Diversidade: a arte de coexistir*”.

Os vídeos foram baixados do *site Youtube* em formato “mp4” através de *sites* que realizam essa formatação, para que fosse realizada análise *a posteriori* de forma acessível. Na análise o material foi dividido em *cenas* (separadas por assunto), com descrição mais detalhada das partes que mais condiziam com a pesquisa, além de informações da própria pesquisadora [*entre colchetes e itálico - observações e análises da pesquisadora*] – “entre aspas: descrição literal”; **negrito: atenção especial**, Texto corrido - apenas descrição.

¹⁹⁸ De acordo com Denzin (2004 apud FLICK 2009, p. 224), a análise de filme sugere etapas, sejam, o assistir do filme, analisar a questão que o filme se impõe, produção de “microanálises estruturadas” e a busca por padrões ao responder a questão do filme.

b)Etapas da análise do material colhido

A análise se preocupara com aspectos que possam contribuir com para: Compreender como um município, pioneiro na implementação de políticas públicas para a diversidade inclui a temática da **diversidade sexual na rede municipal de ensino**, etnografando a partir de um contexto escolar de ensino fundamental.

A análise será feita nas etapas que se seguem:

Descrição dos vídeos por cena, utilizando nomes fictícios quando possível, em especial para os vídeos da escola, mesmo públicos.

Breve análise do todo dos vídeos,

Seleção das partes – por vídeo - que mais se destacam quando as diversidades de gênero e sexual;

Breve análise das partes que mais se destacam,

As partes analisadas formaram um único bloco de análise para compreender a atividade de forma geral.

Material visual:

Vídeo 01: “A mulher negra no mercado de trabalho”;

Vídeo 02: “Diversidade e a práxis no ambiente escolar”;

Vídeo 03: “Diversidade e Sexualidade”;

Vídeo 04: “Diversidade e Sexualidade 02”.

2.1) Vídeo 01 - A mulher negra no mercado de trabalho

Nome: A mulher negra no mercado de trabalho

Endereço (link):

Tempo de Duração: 9 minutos

Produção: Alunos do 9º ano

a) Cenas que respondem à questão: Cena 04, Cena 07

Cena 04 - Entrevista com uma mulher negra, da classe popular, que discorre que as mulheres estão cada dia mais ocupando espaço na sociedade;

Cena 07: Cena que trabalha com a intersseccionalidade nas relações de gênero. Que na relação de poder, o homem branco possui mais possibilidades que uma mulher e negra.

b) Breve descrição:

O vídeo de curta duração, 9 minutos, mescla cenas gravadas, fotografias e imagens de outras produções (como telejornais, canal de música) para narrar a situação da mulher negra no mercado de trabalho. Denuncia o machismo e o racismo presentes no mercado de trabalho, mostrando que, mesmo com avanços, ainda existe muita luta para a efetivação de empregos e salários iguais para as mulheres, negras e pobres.

c) Descrição das Cenas:

Texto corrido - apenas descrição

[*entre colchetes e uso itálico - observações e análises da pesquisadora*]
“entre aspas: descrição literal”;

negrito: atenção especial.

Entrevistador (ER); Entrevistada (EA); Entrevistado (EO)

Cena 01: Introdução

“é lutar por uma igualdade e o respeito as suas diferenças de ser uma mulher negra no mercado de trabalho”

Cena 02: Cultura Negra

[*uma mulher negra, aparentando 65 anos, de nome Vera Lúcia Souza Santos (nome original), cantando uma música com a temática da luta negra, na imagem a câmera foca na cantora, fundo sem nitidez*]

Cena 03: Apresentação através do discurso de um estudante

Estudante, aparentando ter 13 anos, narra ser estudante da escola e que o objetivo do vídeo é **demonstrar os avanços da mulher negra no mercado de trabalho.**

Cena 04: Entrevista com D.

Entrevistador (ER): Estudante – menino, aparenta ter 13 anos, negro, estudante;

Entrevistada (EA): Ângela - mulher negra, aparenta ter 35 anos, funcionária da CONDER.

ER: A sra. tem carteira assinada?

EA: Sim, tenho carteira assinada a sete anos

ER: Qual o grau de escolaridade

EA: Segundo grau completo

ER: E o local de trabalho?

EA: Eu trabalho na CONDER, Narandiba [*bairro*]

ER: Qual é a participação das mulheres no mercado de trabalho?

EA: Atualmente ela esta sendo ativa, porque é uma participação construtiva, produtiva, e a mulher esta conquistando seu espaço a cada dia mais

ER: É, depende dos estudos né, pode levar a muitas coisas (Barbara: Além) é, além.

Cena 04: Para você, qual delas tem o maior salário?

Imagem de uma mulher branca e outra negra com o mesmo perfil de corpo e roupas. Descrição do texto: “mulheres negras ganham 45% menos do que mulheres brancas” (*fonte: MPF*)

Cena 05: Estudante apresenta o próximo vídeo

Mesmo estudante da cena 04.

Narra que será exibido um vídeo com entrevista com a TV Brasil sobre as mulheres no mercado de trabalho.

Cena 06 - “O outro olhar de Hoje”, produção da Rede Criar Brasil

Cenas de uma reportagem da TV Brasil sobre a mulher no mercado de trabalho

Cena 07: Imagem de um homem e uma mulher

Imagem de um homem e uma mulher: “Qual dos dois ocupa um cargo de gerência?” “No Brasil, somente 0,3% dos cargos de gerência são exercidos pela mulher negra”

Cena 08: Yzalú Feat Eduardo (F.C)

Apresentação de uma música chamada “Mulheres Negras”,

Refrão “Mulheres negras são como mantas Kevlar, preparadas pela vida para suportar, o machismo, os tiros, o eurocentrismo, abalam mais não deixam nossos neurônios cativos” [*a cantora chora ao cantar*]

Cena 09: Finalização

Frase roda no vídeo: O preconceito durante um tempo se minimizou mais os negros e negras é quem sofre com a discriminação com os brancos, essa situação acontece até hoje em cada dia – [*por ter muito erro de português, foi realizado uma melhora no texto*]

Cena 10: Creditos

05 produtores/as: 02 alunos e 03 alunas. Menção ao professor

2.2) Vídeo 02: “Diversidade e a práxis no ambiente escolar”

Nome: “Diversidade e a práxis no ambiente escolar

Endereço (link):

Tempo de Duração: 9: 45

Produção: Alunos do 9º ano

a) Cenas que respondem à questão: CENA 4

Cena 4: entrevista com Coordenadora do Mais Educação e Coordenadora de Projetos Culturais, está fazendo mestrado, desenvolvendo uma dissertação sobre inclusão. A narrativa da professora mostra as ações da escola referente a inclusão social, pontuando a importância do projeto sobre “Diversidade” que está sendo implementado na escola.

b) Breve descrição:

Com duração de 9:45 minutos, o vídeo discorre sobre a inclusão social, na perspectiva de alunos com deficiência/ “alunos com necessidades especiais”. Possui entrevistas, imagens em movimento, fotografias, vídeos de terceiros.

c) Descrição das Cenas:

Texto corrido - apenas descrição

[*entre colchetes e uso itálico - observações e análises da pesquisadora*]

“entre aspas: descrição literal”;

negrito: atenção especial.

Entrevistador (ER); Entrevistada (EA); Entrevistado (EO)

Cena 01: Apresentação

Nome do filme, professor, disciplina: “educação física, 9V1”

Cena 02: Apresentação com narrativa de Estudante

A Cena ocorre com uma estudante [com a farda escolar], de nome xx denominada também como “representante”.

“quando nos referimos a diversidade e praxes escolar estamos nos referindo a crianças, ou melhor, adolescente com deficiência na escola. São necessários diversos tipo de adaptação” (0:10 a 0:22 s)

Cena 03: Escolas que recebem alunos com “especiais”

Traz exemplo de uma escola do Rio de Janeiro onde crianças com “diversos tipos de necessidades especiais convivem, estudam, produzem na maior harmonia”

Mostra que uma escola com mais de 300 alunos, que recebe alunos também que não são especiais. [Imagens de terceiros]

Cena 04: Entrevista



EFEITO CRIADO PARA EVITAR EXPOSIÇÃO DAS ALUNAS

3:40 – 8:07

Entrevistadora: estudante, negra, aparenta 14 anos)

Entrevistada: mulher branca, aparenta ter 40 anos, professora de Filosofia, Coordenadora do Mais Educação e Coordenadora de Projetos Culturais, está fazendo mestrado, desenvolvendo uma dissertação sobre inclusão

ER: *Nós queremos saber quais são os principais aspectos para que uma inclusão seja bem sucedida?*

EA: (...) para que os aspectos da inclusão possa ter uma boa efetivação, é preciso que a escola, dentro da sua grade curricular e no PPP esteja contemplando a educação inclusiva, e que os professores e toda comunidade escolar estejam voltados também para essas mudanças porque são transformações educacionais. Precisa-se ter toda uma ideologia educacional voltada para uma educação inclusiva”

ER: *Queremos saber se a senhora teve alguma experiência em ter alunos especiais e como foi essa experiência?*

CR: Aqui na escola temos uma boa experiência com a educação inclusiva e alunos com necessidades especiais. Nós temos a necessidade especial

“surdos”, “de visão” e de “múltiplas necessidades”, assim temos três tipos de inclusão na escola. E temos também o tema “Diversidade e pluralidade cultural” que é também um dos aspectos. A nossa escola trabalha com todos esses princípios educacionais(...)

[TROCAM DE ENTREVISTADORA]

Entrevistadora: estudante negra, em torno de 14 anos [uso de farda]

ER: *Como é o dia-a-dia na prática e quais são as atividades do dia-a-dia deles?*

EA: “O dia-a-dia é comum como todos os outros alunos, o que vai diferenciar é a necessidade de cada uma. Não é diferenciar, mas um olhar mais atento porque alunos como necessidades especiais, pela lei federal, precisam estar estudando em escola de crianças comuns.”

Cena 05: Psicóloga

Discurso da psicóloga de um colégio externo sobre inclusão [imagem de terceiros]

Cena 06: Fechamento

Estudante negra, aparentando ter 14 anos;

“todos nós de alguma forma temos limitações”(9:15 minutos)

Cena 07: Creditos

Produção: 05 alunas e um aluno

2.3) Vídeo 03: Diversidade sexual no ambiente escolar

Nome: Diversidade Sexual no ambiente escolar

Endereço (link):

Tempo de Duração: 5:54

Produção: Alunos do 9º ano

a) Cenas que respondem à questão: CENA 2, CENA 07, CENA 08, CENA 10

Cena 2: mostra a narrativa de uma travesti que, mesmo sendo uma imagem de terceiros, visibiliza o debate do preconceito contra elas. **Cena 07** narra, com a voz de uma aluna, “o que é diversidade”, a resposta está no sentir, no respeitar e que as escolhas referentes a orientação sexual, seja homossexual ou hetero, é individual e particular. Cena 08, mostra que

houve pesquisa na construção do trabalho, apresentando dados da UNESCO (2004) sobre homofobia na escola. **Cena 10:** Afirma que a escola é o melhor lugar para combater o preconceito: “pois a educação é a ferramenta mais poderosa, capaz de expandir mentes, ensinando, educando e criando pessoas pensantes, moralistas e éticas” (Video 03, ver tempo, 2015)

b) Breve descrição:

Ao som de Lenine e Engenheiros do Hawaii o vídeo se propõe a mostrar diversidade que existe no contexto escolar, em especial “as diversas opções sexuais dos jovens”, além da diversidade cultural e étnica. Com duração de 5:54 minutos, o vídeo mescla cenas em movimento, fotografias, entrevista, textos.

c) Descrição das Cenas:

Texto corrido - apenas descrição

[*entre colchetes e uso itálico - observações e análises da pesquisadora*]
“entre aspas: descrição literal”;

negrito: atenção especial.

Entrevistador/a (ER); Entrevistada (EA); Entrevistado (EO)

Cena 01: Introdução

Uma imagem com o seguinte texto:

“A diversidade está inserida intensamente no cenário escolar. Etnia, culturas, e principalmente sexualidades. Jovens possuem uma variedade grande de opções sexuais. O vídeo mostrará não só a diversidade sexual, mas a cultural e a étnica” [*musica de Engenheiros do Hawaii: um dia me disseram*]

Cena 02: Travesti

Cena de um depoimento:

“todo dia morre um travesti, todo dia um travesti apanha, para eles isso ai é normal, eles não fazem nem questão de investigar esse tipo de caso”

[vídeo de terceiros] [*musica de Engenheiros do Hawaii: um dia me disseram*]

Cena 03: Diferença na diversidade

Imagens de fotografias e a música “foi para diferenciar que Deus criou a diferença”, como diversas imagens com alusão a etnias, sexualidades, culturais. [*musica de Lenine sobre a diferença*]

Cena 04: Repórter do tempo do Jornal Nacional

Fala da repórter do Jornal Nacional – que faz a previsão do tempo - sobre o racismo que sofreu e sobre o combate ao preconceito que faz de forma diária. [*musica de Lenine sobre a diferença*]

Cena 05: Imagens

Imagens e a musica de Lenine: são imagens dos símbolos LGBT, mulheres sem o padrão estético da magreza, arco-iris, mãos unidas de negros e brancos.

Cena 06: Entrevista com aluna com deficiência múltipla

2:24 minutos



ER: aluna, negra, aparentando ter 13 anos.

EA: aluna, negra, 13 anos.

Entrevistadora: *Queremos saber como é sua rotina aqui na escola?*

EA: Normal...eu gosto

Entrevistadora: *Todos te respeitam?*

EA: Sim, muito

Entrevistadora: *E precisa de melhoras:*

EA: Sim, um pouco

Entrevistadora: *tem muita dificuldade para se locomover aqui né?*

EA: Não muito, mas um pouquinho

Entrevistadora: *Sempre tem que ter alguém junto com vocês?*

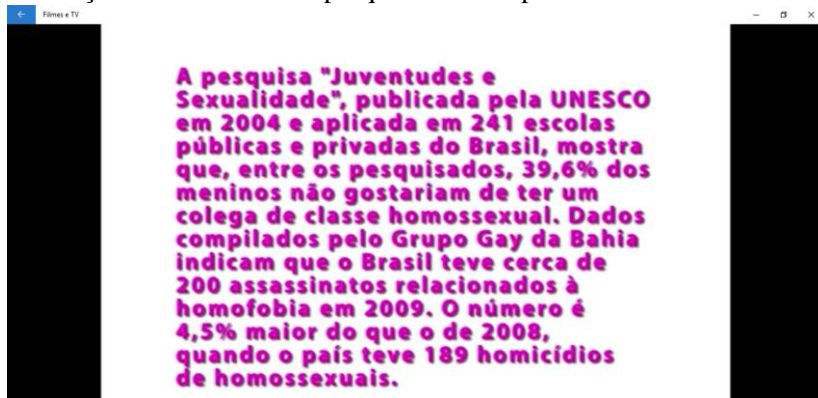
EA: Tem! a cuidadora

Cena 07: Narração De outra aluna

(3:15)

“Diversidade, o que é diversidade? Será que é simplesmente aceitar as diferenças? Es aqui a resposta: Não!! Falar é sempre muito fácil, a questão é que para ser verdadeiro não basta apenas ser dito, tem que ser sentido. Ser homossexual não é opção, é comportamento, é escolha; ser especial, não é escola é genética; ser bissexual, hétero, não é querer, é decisão, enfim, escolhas são coisas que sozinhos decidimos e ninguém, repito, ninguém tem nada a ver, seja quem deseja ser e esqueça da opinião dos outros no momento em que estiver sorrindo”(3:59)

Cena 08: Dados da pesquisa “Juventude e Sexualidade” – UNESCO 2004
Utilização de dados de uma pesquisa mais ampla.



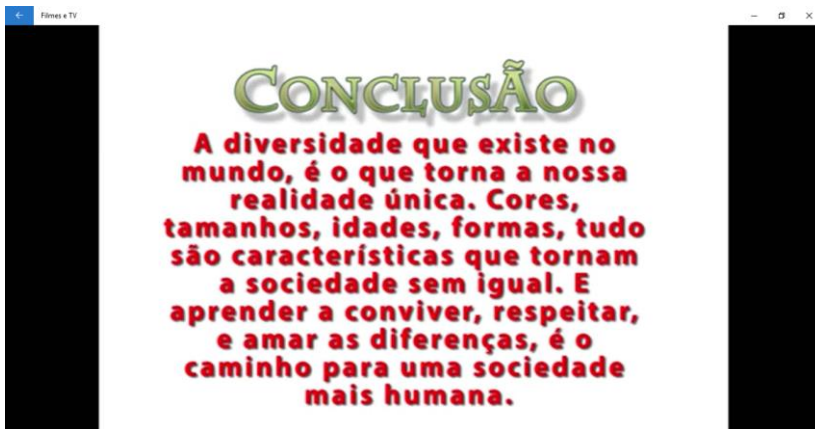
Cena 09: Sobre a Praxes no ambiente escolar

“A praxe que uma escola deve possuir são de extrema importância. Mediação de conflitos, integração escolar, inovações. É preciso praxes no ambiente escolar para tornar o meio entre os alunos mais humanos e sistemáticos”

Cena 10: Por que a escola deve combater o preconceito?

“A escola é o melhor lugar para combater o preconceito pois a educação é a ferramenta mais poderosa, capaz de expandir mentes, ensinando, educando e criando pessoas pensantes, moralistas e éticas”

Cena 11: Conclusão



Cena 12:

15 alunos/as, 09 alunas e 06 alunos

2.4) Vídeo 04: “Diversidade e Sexualidade.02”

Nome: “Diversidade e Sexualidade”

Endereço (link):

Tempo de Duração: 8:01

Produção: Alunos do 9º ano

a) **Cenas que respondem à questão:** CENA 02, CENA 03, CENA 04, CENA 05, CENA 06

b) Breve descrição:

O presente vídeo se propõe a apresentar a “diversidade sexual” e cumpre seu papel. Desde o início pontua questões mais amadurecidas, como identidade de gênero e orientação sexual. Traz uma entrevista rica, com uma jovem gay e trechos de uma reportagem sobre travestis e transexuais.

c) Descrição das Cenas:

Texto corrido - apenas descrição

[*entre colchetes e uso itálico - observações e análises da pesquisadora*]

“entre aspas: descrição literal”;

negrito: atenção especial.

Entrevistador/a (ER); Entrevistada (EA); Entrevistado (EO)

Cena 01: Apresentação

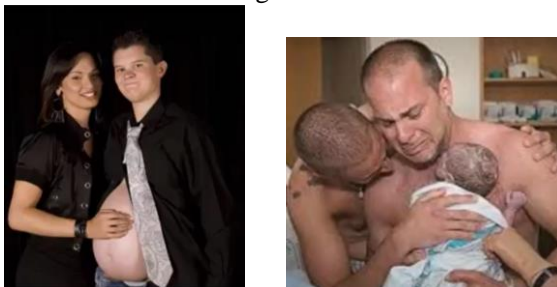
Narrativa escrita: “São muitas as lutas por igualdade e respeito, as diferenças tem sido constante em vários setores da sociedade, diversidade só pode ser analisada se for possível compreender e aceitar que a humanidade pode apresentar similaridades”

Cena 02: Identidade de gênero

Imagens das múltiplas identidades de gênero:



Cena 03: Casais Transgênero e maternidade



Cena 04: Entrevista com um jovem homossexual

Entrevistadora [estudante, jovem, negra, aparenta ter 14 anos]

Entrevistado: [de costas para a câmera, negro, jovem]

Entrevistadora: *Esse é EO, e ele vai responder algumas coisas sobre homossexualidade. Quando foi que você percebeu sua homossexualidade?*



Entrevistado: Eu estava com quatorze anos de idade e, **infelizmente os pessoais acham que é doença**, mas não é, é uma opção, tipo, algo que as pessoas se identificam, se é o órgão feminino ou masculino interagindo, não tem nada a ver a orientação sexual familiar, mas é um desejo que vem de dentro

Entrevistadora: *Com lidar com sua homossexualidade no dia a dia?*

Entrevistado: A partir do momento, as pessoas compreendem de uma forma que a gente vivencia pela sociedade um ato de escolhambação, mas na verdade, a gente que procura em ter as suas melhoras em relação a sua vida afetiva, social e profissional a gente tem um olhar diferenciado, não por conta de outros que deixam a forma que a gente vive, diferenciada, como escolhambação, mas assim, diante de qualquer coisa, a convivência com as pessoas é sadia, o respeito prevalece diante de qualquer coisa, é, todo mundo que tem uma relação de respeito ganha muito mas mesmo aquele que está sendo principiante em relação a sua vida sexual, seja ela hetero ou homossexual, as pessoas precisam de respeito.

Entrevistadora: *Da sua família, quem tomou conhecimento?*

Entrevistado: Todos! Graças a Deus! Eu sempre digo a todos que prefiro nascer dez vezes na mesma família, mas, pelo respeito que eles tem por mim, não so pai, mae, irmãos, sobrinhos, tios e tias, todo mundo mas acho que vai de cada família.

Entrevistadora: *Qual foi a reação deles?*

Aparentemente quando eu passei a conviver com uma pessoa, é, eles não tiveram muito o que reclamar por que na verdade eu já não tinha, eu sai de casa com uns 17 anos de idade, eu já vivia com minha independência, então não foi tãooo constrangedor está vivendo com esse fato das pessoas

que eram da minha família estar tendo convivência com as mesmas pessoas que eu me relacionava

Entrevistadora: Se possível, caracterize a comunidade ou população homossexual

Entrevistado: Bom, existem fatores, existem pessoas que tem uma instância maior, muitas estudam, tem apoio profissional, adquirem uma formalidade, tem seu financeiro para estar evoluindo. Tem outros que preferem a noite, preferem a noite, que são nos caso as travestis, outras vão vender o corpo, na verdade, e não só elas, como outros heteros que tem essa vida de gogoboy e existem assim, fatores que as pessoas quando elas se sentem ou acham que são homossexuais elas querem botar para fora de uma vez só e , o essencial disso tudo, é o respeito, tanto um pelo outro quanto pela comunidade que ela se encontra porque as pessoas tem um olhar referencial.

[o entrevistado fica de costas o tempo todo, aparenta ser jovem]

Cena 05: Trecho de reportagem com cenas do filme da UNESCO “Culture Diversity” (2011)

Fonte do Jornal TBC

Reportagem muito interessante sobre a diversidade humana e os crimes de ódio contra homossexuais [mostra cenas de homossexuais sendo mortos e espancados] se dedica a falar das travestis [usa o feminino]

“cada individuo possui uma história singular e, para viver em sociedade, é preciso aceitar as diferenças, mas ainda estamos longe desse idela. Muitas minorias são frequentemente hostilizadas e vitimas dos chamados “crimes de ódio”, principalmente quando o assunto é a diversidade sexual” (5:55 -06:15)

Brasil, país que mais ocorre assassinato contra travestis e transexuais, de 2008 a abril de 2013 foram 486 mortes (...) além de toda essa violência, elas também sofrem com a falta de oportunidades” 6:24

De acordo com uma pesquisa da Universidade da Califórnia, nos EUA, 3 em cada 1000 crianças possui o que o OMS chama de “Transtorno de Identidade e de Gênero”, isso significa nascer em um corpo e não se reconhecer nele” (7:19 -7:35)

Cena 06: Encerramento

“Este trabalho tem o objetivo ajudar para que a escola desenvolva um trabalho que venha a minimizar o preconceito e a discriminação no seu seio” (Video 4; 7:48minutos, 2015)

Cena 07: Creditos

Produção: 05, 03 alunas e 02 alunos

2.5 Vídeo: 05 Jornada Pedagógica 2015 – Lauro de Freitas

Nome: Jornada Pedagógica 2015 – Lauro de Freitas

Endereço (link):

Tempo de Duração© 08:8 minutos

Produção: IMA

Estilo: Documentário

Cenas que respondem a questão: Cena 07 (palestra sobre diversidade);

Cena 12 (entrevista com a sec. de Educação)

Breve descrição:

O filme descreve a atividade denominada “Jornada Pedagógica 2015”. É narrado através da fala de “Rafaela Santos” [*garota que aparenta ter 16 anos, parda*]. É narrada conforme as etapas da programação. Contém cenas em movimento, fotografias, reportagens e músicas.

Cena 01: Apresentação duração: 10s

Aparece Rafaela Santos, de camisa amarela e calça jeans, narrando a atividade da Jornada Pedagógica, que ocorreu dia 03 de fevereiro de 2015

CENA 02: Continuação

Imagens do local da realização da jornada em formato de fotografia com informações sobre a atividade: “Jornada Pedagógica 2015 – Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas”, e do tema da atividade: “Diversidade: a arte de coexistir”.

CENA 03: Abertura

Narra a abertura com coral

Cena 04: Peça Teatral

Apresentação da Peça Teatral com a temática da inclusão social nas escolas municipais

CENA 05: Início das Palestras

Em formato de palestra – palco e ouvintes, percebemos no palco uma mulher negra traduzindo em libras a atividade; de fundo a bandeira da

prefeitura; três músicos de fundo; palestrante e plateia esvaziada; Tradução em Libras com a equipe do Professor Jefferson Sacramento; é informado que todas as atividades foram acompanhadas da banda, que cantavam músicas como “metamorfose ambulante” de Raul Seixas, “Sampa” de Caetano Veloso e “Daquilo que eu sei” de Ivan Lins ; Gravações do ciclo de palestras: Palestra: Naor Castro – Auto Estima do Professor, evolução humana e bullying”

[não mostra as falas do palestrante]

CENA 06 : Segundo turno da atividade com mostra cultural

Informa ser no turno da tarde; cena em movimento de um indígena, tocando instrumentos. A narradora informa ser a apresentação musical do representante indígena Wacai; Mostra a apresentação do grupo musical “Bankoma” – *[vestidos com roupas que remetem ao candomblé]*;Apresentação Teatral de atores da OPACI

CENA 07: Palestra sobre Relações de Gaos 2:04s -2:31s

Dando continuidade a programação, o professor Ailton Santos apresentou a palestra “Gênero e Diversidade Sexual no contexto escolar”, junto a uma “roda de conversa” *[no próprio palco]* com os professores: Raquel Anjos, Antonio Claudio, Anderson Motta e Anderson Neves.“..onde dismitificou temas antigos que ainda a sociedade, em pleno sec XXI, ainda não se desfez” (2:23 seg)*[não mostra as falas do palestrante]*

Palestrante e imagem de Butler



Cena 08:
Palestra

amor incondicional

[imagens em movimento; pessoas se abraçando]

Narração: A palestrante Sandra Lima fala sobre o amor incondicional

Cena 09: Coral

Coral com apresentação

Cena 10: Mesa institucional

Mesa com: prefeito Marcio Paiva; Presidente da Asprolf – Vandir Santos
Secretaria de Educação Adriana Paiva [*esposa do prefeito*]; Presidente do
Conselho Municipal de Educação, Jaguaracy Conceição;

“os discursos mostraram que houve muitos avanços em 2014, e existe uma alinhamento de todos para melhorar cada vez mais o quadro de educação e fazer de Lauro de Freitas exemplo de renovação e atualização da educação no Brasil” (fala da narradora)

Cena 11: Entrevista com uma integrante da Associação de Mães

[imagem externa; entrevista com uma participante, mulher negra, aparenta ter 35 anos, ao seu lado uma senhora ouvindo, ambas estão usando uma camisa que fala sobre Deus]

A entrevista se identifica como integrante da Associação de mãe de Lauro de Freitas

Cena 12: Entrevista com a Secretaria de Educação

Dra. Adriana Paiva [entrevistada AP]; Rafaela Santos [entrevistadora RS]
[A Secretaria é branca, aparenta ter 45 anos]

RS: O estudante deve ser estimulado a ter uma visão holística do mundo:

AP:Boa noite! Para mim é uma honra e um orgulho muito grande estar aqui com vocês. Agradeço demais a presença de todos no evento e... a visão holística de mundo a gente vem trabalhando desde 2013, quando a gente traz na Jornada Pedagógica a “afetividade, quando em 2014 a gente traz a multinteligência e agora em 2015 a gente traz a diversidade.

Visão holística é a gente entender que Educação não se faz dentro dos muros da escola, se faz, se transmuta os muros das escolas, e esse sentimento precisa ser estimulado não só na minha criança, no meu adolescente, no meu estudante, mas em todo o meu corpo docente.

Se você tem uma visão de mundo onde você entende que o ser humano traz amorosidade ele é amoroso ele é afetivo, você entende que os muros da escola não existem, que a gente faz educação da hora que acorda a hora que vai dormir e que [5:36min]o estudante quando tem esse sentimento, quando tem esse aprendizado, ele consegue incorporar tudo que a gente passa tecnicamente, mas ele consegue incorporar que tudo que ele aprender tecnicamente ele precisa ter o sentimento para saber lidar

com o outro e aceitar, principalmente este ano em que a gente vai trabalhar com a diversidade, que o diferente é normal.

Cena 13: Encerramento

Premiação para participantes do Workshop 2014 (fotografias); imagem da última banda

Adesivo: “eu faço inclusão e você]

Musica de fundo: refrão “Deus te proteja, Deus te abençoe, Deus lhe dê a paz”

3. Bloco de Análise:

Video 01- Cenas que respondem à questão: Cena 04, Cena 07

O vídeo de curta duração, 9 minutos, mescla cenas gravadas, fotografias e imagens de outras produções (como telejornais, canal de musica) para narrar a situação da mulher negra no mercado de trabalho. Denuncia o machismo e o racismo presentes no mercado de trabalho, mostrando que, mesmo com avanços, ainda existe muita luta para a efetivação de empregos e salários igualitários para as mulheres, negras e pobres.

Cena 04 - Entrevista com uma mulher negra, da classe popular, que discorre que as mulheres estão cada dia mais ocupando espaço na sociedade;

Cena 07: Cena que trabalha com a intersseccionalidade nas relações de gênero. Que na relação de poder, o homem branco possui mais possibilidades que uma mulher e negra.

Video 2: Cenas que respondem à questão: CENA 4

Com duração de 9:45 minutos, o vídeo discorre sobre a inclusão social, na perspectiva de alunos com deficiência/ “alunos com necessidades

especiais”. Possui entrevistas, imagens em movimento, fotografias, vídeos de terceiros.

Cena 4: entrevista com Coordenadora do Mais Educação e Coordenadora de Projetos Culturais, está fazendo mestrado, desenvolvendo uma dissertação sobre inclusão. A narrativa da professora mostra as ações da escola referente a inclusão social, pontuando a importância do projeto sobre “Diversidade” que está sendo implementado na escola.

Video 3 Cenas que respondem à questão: CENA 2, CENA 07, CENA 08, CENA 10

Ao som de Lenine e Engenheiros do Hawai o vídeo se propõe a mostrar diversidade que existe no contexto escolar, em especial “as diversas opções sexuais dos jovens”, além da diversidade cultural e étnica. Com duração de 5:54 minutos, o vídeo mescla cenas em movimento, fotografias, entrevista, textos.

Cena 2: mostra a narrativa de uma travesti que, mesmo sendo uma imagem de terceiros, visibiliza o debate do preconceito contra elas. **Cena 07** narra, com a voz de uma aluna, “o que é diversidade”, a resposta está no sentir, no respeitar e que as escolhas referentes a orientação sexual, seja homossexual ou hetero, é individual e particular. Cena 08, mostra que houve pesquisa na construção do trabalho, apresentando dados da UNESCO (2004) sobre homofobia na escola. **Cena 10:** Afirma que a escola é o melhor lugar para combater o preconceito: “pois a educação é a ferramenta mais poderosa, capaz de expandir mentes, ensinando, educando e criando pessoas pensantes, moralistas e éticas”(Video 03, ver tempo, 2015)

Video 4 Cenas que respondem à questão: CENA 02, CENA 03, CENA 04, CENA 05, CENA 06

O presente vídeo se propõe a apresentar a “diversidade sexual” e cumpre seu papel. Desde o início pontua questões mais amadurecidas, como identidade de gênero, utilizando as nomenclaturas como “transgênero”, “transexual”, “travesti”, além de evidenciar a orientação sexual. Traz uma entrevista rica, com uma jovem gay e trechos de uma reportagem sobre travestis e transexuais.

A **Cena 05** traz uma reportagem muito interessante sobre a diversidade humana e os crimes de ódio contra homossexuais, inclusive mostra cenas de homossexuais sendo mortos e espancados e utiliza.

“cada individuo possui uma história singular e, para viver em sociedade, é preciso aceitar as diferenças, mas ainda estamos longe desse idela. Muitas minorias são frequentemente hostilizadas e vitimas dos chamados “crimes de ódio”, principalmente quando o assunto é a diversidade sexual” (5:55 -06:15)

Brasil, país que mais ocorre assassinato contra travestis e transexuais, de 2008 a abril de 2013 foram 486 mortes (...) além de toda essa violência, elas também sofrem com a falta de oportunidades” 6:24

Grande parte da reportagem discorre sobre as travestis, usando a linguagem feminina para se referir a elas, algo pouco comum na televisão e em reportagens de jornais:

Finaliza na **Cena 06** com uma frase importante, até para pensar o presente trabalho: “Este trabalho tem o objetivo ajudar para que a escola desenvolva um trabalho que venha a minimizar o preconceito e a discriminação no seu seio” (Video 4; 7:48minutos, 2015)

Video 05: Cenas que respondem a questão: Cena 07 (palestra sobre diversidade); Cena 12 (entrevista com a sec. de Educação)

O filme descreve a atividade denominada “Jornada Pedagógica 2015”. É narrado através da fala de “Rafaela Santos” [*garota que aparenta ter 16 anos, parda*]. É narrada conforme as etapas da programação. Contém cenas em movimento, fotografias, reportagens e músicas.

É possível observar nas cenas um público restrito para o esperado (mil professores/as da rede), as palestras não são audíveis. Na **cena 07** apresenta imagens da palestra “Gênero e Diversidade Sexual no contexto escolar”, onde foi, de acordo com a narradora, dismistificado “temas antigos que ainda a sociedade, em pleno sec XXI, ainda não se desfez” (vídeo 5, 2:23, 2015). Vimos na cena uma PPT com a imagem da teórica Judith Butler. Na **cena 12** é visto uma entrevista com a secretaria de educação de Lauro de Freitas (da época).

4. Conclusão

A ação didática, fruto da Disciplina de Educação Física, consistiu em divisão de grupos por sorteio (dos estudantes e temas), acompanhamento e orientação extraclasse das atividades em campo (produção do vídeo), tendo apoio nas produções textuais da professora da Disciplina de Língua Portuguesa. Os temas foram:

Meu Bairro: Da Senzala às Favelas da vida.
A Mulher Negra no Mercado de Trabalho.
O Homem Negro no Mercado de Trabalho.
Lauro de Freitas: História, Cultura e Contemporaneidade.
Diversidade e as Práxis no Ambiente Escolar.
O Povo Negro: Opressão e Resistência.
Sexualidade e Diversidade.
A ser definido com o grupo sorteado.

Percebemos que os temas são permeados pela “diversidade”, tendo as discussões sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual contextualizadas nos diversos grupos. A atividade buscou proporcionar aos/as alunos/as o desenvolvimento das suas percepções indeníveis étnicas e o respeito a diversidade,

Traçando uma análise conjuntural sobre a composição étnica da população laurofreitense e suas consequências enquanto classes sociais, aprofundar o conceito de diversidade e traçar uma análise crítica em relação as práxis no ambiente escolar. Os alunos do 9º ano deverão apresentar uma mostra de vídeos/documentários que contextualizem os problemas sociais na perspectiva de possibilitar um olhar crítico sobre o contexto contemporâneo, tendo como problemática central “etnia, Identidade, gênero, diversidade e sexualidade” baseando-se nos temas trabalhados (LAURO DE FREITAS, Projeto Criando Vídeos, 2015, p. 4)

As notas foram distribuídas de acordo com a classificação dos vídeos “premiados”: 1º lugar = 5,0 pontos; 2º lugar = 4,0 pontos; 3º lugar = 3,0 pontos; 4º lugar = 2,0 pontos e demais vídeos = 1,0 ponto por participação que, depois da votação, ficaram na seguinte ordem:

1º lugar: Grupo 07 – Sexualidade e Diversidade;

2º lugar: Grupo 05 – Diversidade e Práxis no Ambientes Escolar;
3º lugar: Grupo 04 – Lauro De Freitas: História, Cultura e Contemporaneidade;
4º lugar: Grupo 01 - Meu Bairro: Da Senzala Às Favelas Da Vida
5º lugar: Grupo 02 - A Mulher Negra No Mercado De Trabalho

Todos os vídeos foram expostos durante a “Semana da Cultura e da Consciência Negra” da escola e estão anexados no blog da escola, administrado pelo professor da disciplina. Esperava-se que os vídeos produzidos apresentassem uma leitura crítica confrontando as temáticas com a realidade contemporânea e, ao mesmo tempo, que os/as alunos criem um olhar diferenciado e significativo sobre o contexto social.

A atividade, de caráter interdisciplinar teceu o aprofundando dos conteúdos ministrados durante as últimas unidades, cujo trabalho versou sobre o reconhecimento e aprimoramento do conceito identitário, étnico, de gênero dos/as estudantes na perspectiva do respeito à diversidade, além de pertencimento enquanto sujeitos/as históricos/as e transformadores sociais do seu contexto.

Um importante destaque, que já foi dito, é que a atividade não ficou restrita a turma 9 , pois foi apresentada e discutida com a toda a escola na Semana Cultural, isto é, essas discussões sobre diversidades de gênero e sexual, raça, etnia, classe atingiu todo o corpo discente, gestores, professores/as e funcionários. Isso é um ponto muito positivo para o combate a todas as formas de discriminação e possibilidades múltiplas de amadurecimento do conteúdo ministrado pois o que vemos com isso é formação para a inclusão das diferenças.