

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência

O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência

The use of pedagogical workshop in the mediation of conflicts caused by gender stereotypes and sexuality in school: reflections based on an experience report

El uso de taller pedagógico en la mediación de conflictos causados por estereotipos de género y sexualidad en la escuela: reflexiones a partir de un relato de experiencia

Rafael Baioni do Nascimento¹

Mônica Maria Teixeira Amorim²

Edson Carlos Ribeiro Silva³

Resumo

A educação escolar tem considerável atuação na formação de subjetividades e, nesse âmbito, o trabalho educativo opera na manutenção-transformação de atitudes pautadas em preconceitos e estereótipos de gênero e sexualidade. Essas atitudes encontram-se presentes no cotidiano das escolas e, não raro, são motivadoras de conflitos nas relações entre os sujeitos que ali se encontram. Apostando no importante papel que a escola tem para a desconstrução de preconceitos e rótulos, apresentamos o relato de experiência de um licenciando em História, que usou de oficina pedagógica como ferramenta para mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade. A partir da experiência reflexiva desse estudante, em diálogo com a teoria *queer* e com autores que discutem a resolução de conflitos e a aplicação de oficinas pedagógicas, indicamos como os conflitos interpessoais podem ser oportunidades importantes para o aprendizado de atitudes e valores democráticos e para a formação ética dos estudantes, assim como demonstramos que oficinas pedagógicas se apresentam como ferramentas bastante adequadas para esse trabalho.

Palavras-chave: Gênero e sexualidade. Educação básica. Oficinas pedagógicas. Conflitos interpessoais.

¹ Professor da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

² Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

³ Licenciado em História (Unimontes).

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência

Abstract

School education has a considerable role in the formation of subjectivities, and in this context educational work operates in the maintenance-transformation of attitudes based on prejudices and stereotypes of gender and sexuality. These attitudes are present in the daily life of schools and, not infrequently, are motivators of conflicts in the relationships between their subjects. Supported on the important role that school has for deconstructing prejudices and labels, we present the experience report of a graduate student in history, who used a pedagogical workshop as a tool to mediate conflicts caused by gender and sexuality stereotypes. Based on this student's reflective experience, in dialogue with *queer* theory and with authors who discuss conflict resolution and the application of pedagogical workshops, we indicate how interpersonal conflicts can be important opportunities for learning democratic attitudes and values and for ethical training of students, as well as demonstrating that pedagogical workshops present themselves as quite adequate tools for this work.

Keywords: Gender and sexuality. Basic education. Educational workshops. Interpersonal conflicts.

Resumen

La educación escolar tiene un papel considerable en la formación de subjetividades, y, en este contexto, el trabajo educativo opera en el mantenimiento-transformación de actitudes basadas en prejuicios y estereotipos de género y sexualidad. Estas actitudes están presentes en la vida diaria de las escuelas y, con poca frecuencia, son motivadoras de conflictos en las relaciones entre los sujetos que están allí. Apostando por el importante papel que tiene la escuela para deconstruir prejuicios y etiquetas, presentamos el informe de experiencia de un estudiante graduado en historia, que utilizó un taller pedagógico como una herramienta para mediar conflictos causados por estereotipos de género y sexualidad. Con base en la experiencia reflexiva de este estudiante, en diálogo con la teoría *queer* y con los autores que discuten la resolución de conflictos y la aplicación de talleres pedagógicos, indicamos cómo los conflictos interpersonales pueden ser oportunidades importantes para aprender actitudes y valores democráticos y para formación ética de los estudiantes, así como demostrar que los talleres pedagógicos se presentan como herramientas bastante adecuadas para este trabajo.

Palabras clave: Género y sexualidad. Educación básica. Talleres pedagógicos. Conflictos interpersonales.

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência

Introdução

Qualquer episódio de violência física ou psicológica, em especial de caráter preconceituoso (homofóbico, racista, transfóbico, misógino etc.), deve ser ativamente problematizado pela escola. Abafar o conflito e/ou punir imediatamente os envolvidos pode não ser a melhor forma de evitarmos a perenidade da presença desse tipo de violência no cotidiano escolar e extraescolar.

Edson, estudante de licenciatura em história na cidade de Montes Claros, MG, nos dá um profícuo exemplo de enfrentamento da homofobia e de outras violências de gênero no sertão mineiro, ao lidar de modo refletido com situações de conflito interpessoal em seu trabalho de estágio,⁴ mobilizando conhecimentos adquiridos na graduação e, depois, elaborando com e transmitindo esse conhecimento para grupos de pesquisa e extensão na universidade. Neste artigo, apresentaremos reflexões a partir de uma de suas experiências, quando, ao se deparar com um caso de *bullying* homofóbico propôs uma oficina pedagógica sobre gênero e sexualidade, produzindo efeitos animadores ao suscitar a reflexão sobre o tema entre os estudantes e contribuir para a desconstrução de discursos pautados em estereótipos de gênero e sexualidade.

Para melhor contextualizar o trabalho desenvolvido, optamos por apresentar, primeiramente, alguns dados sobre homofobia na escola brasileira, que mostram a necessidade e a urgência desse

tipo de trabalho. Depois faremos uma breve consideração sobre o momento atual no Brasil e o lugar político e epistemológico do qual partimos. Em seguida, apresentaremos o relato de Edson e o analisaremos com o objetivo de defender que: a) as situações de conflito interpessoal envolvendo preconceito por estereótipos de gênero e sexualidade na escola são oportunidades educativas, nas quais os afetos mobilizados, antes para a violência e o sofrimento, podem servir de combustível para a aprendizagem significativa de valores e atitudes democráticos; e que b) as oficinas são uma estratégia didática valiosa nesse trabalho.

Alguns dados sobre homofobia na escola

Diversas pesquisas têm mostrado a gravidade e a abrangência da homofobia nas escolas brasileiras. Pesquisa realizada pela Unesco (2004, p. 143), por exemplo, entre abril e maio de 2002, em todo o Brasil, na qual foram entrevistados 5 mil professores da rede pública e privada, constatou que para 59,7% deles é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais e que 21,2% não gostariam de ter vizinhos homossexuais. Outra pesquisa, também realizada pela Unesco em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, constatou que 12% dos professores pesquisados em Belém, Recife e Salvador acreditam que a homossexualidade é uma doença. Esse número sobe para 14 a 17% em Brasília, Maceió, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Goiânia, e chega a mais de 20% em Manaus e Fortaleza. Ainda segundo a mesma pesquisa, estudantes do sexo masculino escolheram “bater em homossexuais” como o menos grave de seis exemplos em uma lista de ações violentas (Abramovay *et al.*, 2004, pp. 279-280). Em investigação realizada com participantes da Parada do Orgulho LGBT na cidade de São Paulo em 2005,

⁴ A entrada na escola campo do estágio se deu observando os cuidados éticos que essa prática requer. Assim, foi estabelecido contato com a direção da escola para obter a autorização para a realização do trabalho. Uma carta de aceite foi entregue à diretora, com informações acerca dos propósitos, metodologia e cuidados éticos alusivos ao trabalho que ali seria desenvolvido. A direção deu ciência e autorizou a realização do trabalho.

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência

constatou-se que 32,7% dos participantes declarou ter sido marginalizado ou excluído por colegas ou professores na escola ou na faculdade devido à sua sexualidade (Carrara *et al.* 2006, p. 42).

Outro estudo, desenvolvido em 2008 e 2009 pela Fundação Perseu Abramo, com a colaboração do Instituto Roxa Luxemburgo, entrevistou 2.014 pessoas em 150 municípios e 413 pessoas homo e bissexuais em 18 municípios em regiões metropolitanas de várias capitais. Entre os muitos resultados desse estudo, podemos destacar que cerca de 90% dos entrevistados da população geral acreditam haver preconceito contra pessoas LGBT, mas menos de 30% admite ter preconceito pessoal contra essa população. Isso indica que há uma percepção bastante generalizada da existência desse tipo de preconceito na nossa sociedade, ainda que a própria pessoa possa ter dificuldade de perceber o preconceito em si mesma ou, ainda, o que também é possível, perceba o preconceito em si própria, mas não o admita. Dos entrevistados homo ou bissexuais, destacamos que estes relataram que os agentes discriminadores, em sua experiência pessoal, foram principalmente os pais (22%), outros familiares (31%), colegas de escola (27%), outros amigos (24%), pessoas em locais de lazer (26%), atendentes no comércio ou de algum serviço (20%), colegas de trabalho (18%), entre outros. Isto é, os colegas de escola foram o segundo grupo de agentes apontado como mais discriminadores, atrás apenas de outros familiares que não os pais (Venturi, 2011).

Publicado em 2009, o relatório final de outra pesquisa, realizada pelo MEC/Inep (2009) e aplicada em 501 escolas de 27 Estados, com 18.599 participantes entre estudantes, professores, diretores, outros profissionais da Educação, pais e responsáveis, indicou que 87,3% dos respondentes apresentaram algum nível de preconceito em relação à orientação sexual e que 17,4% reconhecem

a existência de práticas discriminatórias sofridas por alunos em função da orientação sexual 8,1% reconhecem a existência de práticas discriminatórias sofridas por professores e 5,2% sofridas por funcionários, também em função da orientação sexual. Levando em conta que o preconceito pode dificultar o reconhecimento de práticas discriminatórias, é possível supor que a existência dessas práticas deve ser em número mais elevado que o reconhecido.

Todos esses dados evidenciam a importância de se questionar a normalização da homofobia e do preconceito ligado a estereótipos de gênero e sexualidade na escola. A teoria *queer*, sobre a qual tratamos no próximo tópico, é uma abordagem que tem servido de base a esses questionamentos por parte de muitos pesquisadores(as) brasileiros(as).

Gênero, sexualidade e Educação em tempos de retrocesso democrático

A teoria *queer*, que dá sustentação à experiência e às reflexões aqui relatadas, é uma perspectiva teórica feminista e interdisciplinar, inspirada em autoras clássicas do feminismo como Joan Scott e Monique Wittig, e no trabalho de pensadores pós-estruturalistas como Michel Foucault e Jacques Derrida. A escritora e historiadora italiana Teresa de Lauretis, a filósofa estadunidense Judith Butler e o filósofo e escritor espanhol Paul Beatriz Preciado são alguns dos seus representantes, assim como os brasileiros Guacira Lopes Louro e Richard Miskolci.

Segundo essa tradição, a sexualidade (Foucault, 1988) e o gênero (Scott, 1995) são sistemas de relações historicamente constituídos que dão suporte a relações de poder. Não são, portanto, manifestações da natureza ou de uma essência imutável presente em todos os seres humanos. Para a teoria *queer*, mesmo a noção de sexo biológico é constituída a partir de uma determinada

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência

matriz conceitual generificada e binária, localizada e datada, formando, conjuntamente com as categorias gênero e sexualidade, o que Judith Butler (2016) chama de “ordem compulsória sexo/gênero/desejo”.

Segundo esse paradigma, é uma mesma lógica – presente nos discursos científicos, nas instituições, nas leis, nos hábitos – que regula de forma compulsória – isto é, como um “tem que ser assim”, sem margem para a diferença – essas três dimensões: do sexo (masculino e feminino), do gênero (homem e mulher) e do desejo (heterossexual). Da mesma forma que são desconsideradas pelo discurso científico (por invisibilização, patologização, discriminação etc.) todas as manifestações de gênero e sexualidade que não se enquadram no padrão normativo estabelecido (falocêntrico, cisgênero, heterossexual), também é desconsiderada a legitimidade de uma imensa variedade de corpos intersexo (pessoas com genitálias ambíguas, variações cromossômicas sexuais que não XX e XY, variações nas gônadas e/ou caracteres sexuais secundários).

Para Butler e outros autores da teoria *queer*, não há nada de natural ou necessário no fato de uma pessoa ao nascer ser designada com determinado sexo (macho ou fêmea), e a esse sexo ser exigido uma determinada identidade de gênero (respectivamente homem ou mulher), expressão de gênero (respectivamente masculina ou feminina) e orientação de desejo (heterossexual). Tanto na atualidade quanto no decorrer da história, há relatos de pessoas que vivem e vivem seus corpos, identidades e práticas afetivas e sexuais não enquadradas nesse padrão e que sofreram graves e injustas retaliações devido a isso, como a humilhação, a marginalização, a violência física e até a morte.

Do ponto de vista político, podemos dizer que a teoria *queer* se contrapõe ao discurso hegemônico –

binário, machista e heteronormativo – que justifica e sustenta a desigualdade de gênero, a discriminação e a violência contra mulheres heterossexuais e pessoas LGBTQIA.⁵ É também uma corrente teórica que se alinha com a luta pela ampliação e efetivação dos direitos humanos.

No Brasil, Guacira Lopes Louro é uma pesquisadora pioneira e grande divulgadora dos estudos *queer*, de especial interesse para nós por seu foco na Educação.⁶ Além de seu livro *Gênero, sexualidade e Educação* (1997), hoje um clássico na área, produziu diversos trabalhos de grande relevância (Louro, 2001; 2004, entre outros) e formou toda uma geração de pesquisadores.

Louro (1997, p. 64) argumenta, por exemplo, sobre a necessidade de que as discussões de gênero e sexualidade não sejam apenas conteúdos pontuais ou tratados em efemérides, mas que realmente provoquem uma transformação mais profunda na teoria e na prática educacional.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao

⁵ Sigla para lésbicas, gays, bissexuais, pessoas transgênero (o que inclui travestis, transexuais e transgêneros não binários), pessoas *queer* (categoria de difícil definição, em geral, utilizada para descrever pessoas que não se sentem representadas por categorias identitárias fixas, mas que apresentam dissidência das normas hegemônicas de gênero e sexualidade), intersexo e assexuais. É uma sigla mais atual e “completa” que LGBT, essa última mais comum e utilizada em documentos e legislações oficiais no Brasil.

⁶ Para se ter acesso a um balanço da produção acadêmica atual no Brasil sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de Educação – que inclui trabalhos de orientação *queer*, mas não só –, recomendamos o artigo de Cláudia Vianna e Sandra Unbehau (2016), bastante completo.

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. *O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência*

mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.

Esse trabalho, entretanto, muitas vezes esbarra em temas polêmicos como o estupro, o aborto, a homossexualidade, a transexualidade, entre outros, e muitas famílias reivindicam a exclusividade na instrução desses temas. No momento atual, diversos projetos de lei baseados em um movimento moralista e retrógrado chamado “Escola sem Partido” pretendem silenciar a escola e punir professores que façam esse debate, na contramão dos avanços que a legislação educacional brasileira vinha obtendo nas últimas décadas.

Como lembra Seffner (2011, p. 570), com o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas não se retira da família o direito à instrução moral de seus filhos, trata-se, na verdade, de diferenciar o espaço privado da família do espaço público da escola, onde os Direitos Humanos, a convivência democrática e o respeito à diversidade devem ser promovidos independentemente das diferentes crenças religiosas ou valores morais privados.

A autonomia didática e pedagógica das escolas públicas serve para que definam programas e abordagens nos temas do gênero e da sexualidade, que não necessariamente precisam ser a continuidade da moral das famílias. Os programas e as abordagens se montam a partir do que está definido pelas políticas públicas e pela legislação do país. Por exemplo, a legislação brasileira não

considera a homossexualidade como crime nem mesmo como doença. É pensando nisso que a escola deve abordar o tema, e não confundindo homossexualidade com a noção de pecado, própria de confissões religiosas, mas incompatível com as políticas públicas educacionais.

Contudo, não é fácil estabelecer essa fronteira entre o privado e o público, entre o moral, de um lado, e o ético e o político, de outro. Tanto a legislação educacional quanto o trabalho que se efetiva nas escolas são território de constantes disputas políticas e ideológicas. Por exemplo, enquanto um defensor do *Escola sem Partido* pode querer que só se discuta sexualidade com autorização dos pais (e há elementos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para isso), podemos argumentar que as questões geralmente enquadradas no campo das discussões de gênero e sexualidade vão muito além da sexualidade como prática sexual. O objetivo central desse debate é promover os Direitos Humanos, discutindo temas como desigualdade social, diferenças identitárias, ética e respeito. Esses temas são basilares para a democracia e não podem ser omitidos da formação ofertada pela escola.

Diversos trabalhos, como Miguel (2016), Junqueira (2017), Freitas (2017), Viégas e Goldstein (2017), Moura e Salles (2018) e Martins e Teixeira (2019), mostram como as ideias e políticas educacionais de promoção da igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual passaram a ser perseguidos, sob a pecha de “ideologia de gênero”, por grupos conservadores civis, como o Movimento Escola sem Partido, e grupos políticos religiosos, como os das bancadas evangélica e católica no Congresso e no Senado. A expressão “ideologia de gênero” teria surgido nos estudos feministas com sentido crítico às teorias e crenças que veem como naturais as desigualdades historicamente constituídas entre homens e mulheres, mas teria sido apropriada por

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência

grupos católicos europeus – e mais tarde, também, na América Latina – para estigmatizar os movimentos sociais feministas e LGBT, os estudos acadêmicos de gênero e sexualidade, assim como as propostas de políticas públicas construídas a partir de suas ideias. Segundo esses grupos conservadores, as feministas e os ativistas LGBT estariam tentando apagar as “diferencias naturais” entre os homens e as mulheres e tornar todas as pessoas homossexuais, além de outras distorções e mentiras, como os adeptos da ideologia de gênero serem a favor da iniciação sexual infantil e da pedofilia.

Miskolci e Campana (2017) interpretam que essa estigmatização teria como objetivo a criação de um pânico moral – conceito do sociólogo britânico Stanley Cohen –, em que um grupo minoritário é estigmatizado para se mobilizar politicamente a população por meio do medo. Os trabalhos citados mostram, ainda, como o Movimento Escola sem Partido, que a princípio tinha uma pauta política de combate à “doutrinação marxista”, passa depois, de forma oportunista, a encampar a pauta moral da “ideologia de gênero”. Esse movimento inspirou diversos projetos de lei em diferentes âmbitos (nacional, estadual e municipal), os quais, embora não tenham entrado em vigor, por terem sido julgados inconstitucionais, influenciaram significativamente a legislação educacional brasileira, por exemplo, com a total exclusão da palavra gênero e da expressão orientação sexual da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Não é nosso objetivo discutir isso mais a fundo aqui. Por ora, seguimos com o pensamento de Lopes (2008, pp. 133-134).

Por causa da natureza de seu trabalho, os/as professores/as estão na linha de frente dos embates sociais e culturais e não podem esperar que as mudanças sejam efetivadas em políticas para implementá-las em suas práticas. Precisam estar

adiante. Necessitam se familiarizar continuamente com outros discursos e teorizações que podem apresentar alternativas de compreensão da vida social principalmente devido à posição de responsabilidade que ocupam, e colaborar na construção de outros mundos e outras sociabilidades.

Quando Lopes escreveu isso, em 2008, ele tinha em mente a diferença entre propostas identitárias e propostas *queer* (pós-identitárias) para debate das questões de gênero e sexualidade na Educação, considerando que as propostas identitárias já estavam relativamente bem consolidadas e que era necessário ir adiante. Hoje, porém, em contexto de retrocesso – com o avanço de políticas neoliberais no plano político-econômico e propostas retrógradas (etnocêntricas, misóginas e heterocentradas) do ponto de vista moral, que retiram de grande parte da população direitos já conquistados –, nos vemos obrigados a estender o raciocínio e pensar que, para os(as) professores(as), estar adiante hoje, além de mais necessário do que nunca, pode ser, em breve, estar inclusive em oposição às políticas educacionais oficiais que não se alinham com a defesa dos Direitos Humanos.

Por isso, iniciativas como a apresentada aqui são tão importantes e representam uma esperança em tempos de retrocesso, pois trata-se das experiências de um estudante de licenciatura em iniciativa própria, respondendo a situações vividas por ele no cotidiano escolar durante seu estágio curricular supervisionado. Somente mais tarde, no âmbito do Grupo de Pesquisa Gênero e Violência, da Unimontes, e do projeto de extensão, (In)Serto – Núcleo pela Diversidade Sexual e de Gênero, também da Unimontes, dos quais o estudante fazia parte, essas experiências foram compartilhadas, analisadas, discutidas e agora divulgadas.

Essa escolha, de valorizar a experiência e o saber produzido por um

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência

estudante, se inspira no pensamento de Michel Foucault e Paulo Freire, autores que questionam as hierarquias rígidas na produção de conhecimento e que nos mostram que a resistência à opressão se dá de diferentes formas e por diferentes caminhos. Mesmo as pequenas vivências cotidianas de resistência, como a de um estagiário de licenciatura, podem se multiplicar, atravessar fronteiras e colaborar para inverter os fluxos: produzir uma sociedade em que o respeito e a diferença – em vez da violência e da estereotipia – sejam a norma.

Resolução de conflitos e a experiência de conflito

Edson, na época das experiências aqui relatadas, era estudante do sexto período do curso de licenciatura em História e fazia estágio em duas escolas da rede pública da cidade de Montes Claros, MG. Durante a realização dos estágios, ele se deparou com duas situações diferentes em que mobilizou conhecimentos adquiridos durante sua formação universitária que se mostraram de grande relevância no combate a estereótipos de gênero e sexualidade na escola e na promoção de uma Educação voltada ao respeito, à empatia e ao diálogo. A primeira delas foi se ver, ele próprio, sofrendo zombaria preconceituosa por parte dos alunos de uma das turmas, e a segunda foi o sofrimento de um estudante, constantemente submetido a *bullying* homofóbico. No presente trabalho, nos dedicaremos apenas à segunda experiência.

Sobre a escola e seu público, podemos dizer, respeitando o anonimato, que é uma escola pública estadual que atende aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Embora situada em região central, atende à população de bairros periféricos vizinhos. O público é considerado de baixa renda e o percentual de negros e pardos, segundo informações da escola, é de 56%. De

acordo com registros da Patrulha Escolar da Polícia Militar, o índice de violência na escola também é considerado alto. A turma em que foi aplicada a oficina é uma turma do 9º ano do ensino fundamental, com maioria de estudantes do sexo masculino, negros e pardos.

Um caderno de notas serviu como instrumento para auxiliar a coleta de dados que foram analisados, tendo como base o referencial teórico aqui apresentado. Edson começa assim seu relato da experiência em questão.

Em uma das escolas em que faço estágio, surgiu uma situação de *bullying*, na qual um aluno vindo de outra escola estava sofrendo preconceito por agir de modo considerado afeminado pelos colegas. Em um primeiro momento, a professora me apresentou o problema. Disse que, até onde sabia, o rapaz havia saído da escola anterior devido ao preconceito sofrido e que agora, infelizmente, a situação se repetia. Em um segundo momento, alguns dias depois, a professora recorreu a mim aflita, dizendo que a situação havia piorado e que ela não sabia mais o que fazer. Ela vinha percebendo que tanto os agressores quanto o aluno agredido se manifestavam cada vez mais violentamente, na forma de falar uns com os outros e mesmo em reação às tarefas ou temas propostos em aula. Como já havíamos conversado sobre o assunto e sobre o meu envolvimento com grupos de pesquisa e extensão relacionados ao tema de gênero e sexualidade na universidade, ela me perguntou se eu não podia ajudá-la. Sugeri então que aplicássemos uma oficina sobre “Respeito e estereótipos de gênero e sexualidade”.

Pelo relato, podemos supor que o conflito se instaurou a partir do momento em que alguns alunos, ao se depararem com a diferença – isto é, o modo de ser do aluno considerado afeminado, em dissidência da norma hegemônica para a expressão de gênero masculina –, responderam a isso por meio da violência verbal.

Deluty (1981) descreve três tipos de estratégias para a resolução de conflitos

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência

na escola. Segundo ele, há a estratégia agressiva, em que o enfrentamento da situação de conflito interpessoal por meio da coerção e do uso de violência física ou verbal, na qual os envolvidos consideram apenas a própria perspectiva. Outra estratégia, denominada submissa, é aquela em que o enfrentamento da situação de conflito se dá por meio de fuga ou esquiva. Nela, uma das partes deixa prevalecer os direitos e sentimentos do outro em detrimento dos próprios e não há coordenação de perspectivas, nem negociação. E, por fim, há a estratégia assertiva, que é aquela em que o enfrentamento de situações de conflito se dá de forma não violenta, havendo uma defesa explícita dos próprios direitos e opiniões, sem coerção ou desrespeito ao outro. Há coordenação de perspectivas e uso de ferramentas como o diálogo e a negociação. Como se pode imaginar, essa última é a mais recomendada sob uma perspectiva ética e política de respeito e de convivência democrática.

Podemos supor, a partir do relato, que tanto os estudantes que manifestaram atitudes preconceituosas quanto o aluno que sofreu *bullying* adotaram estratégias agressivas de resolução de conflito. Percebe-se, além disso, a dificuldade vivida pela professora e os prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem, isso porque muitos professores, sem saber como agir em situações como essa, ou mesmo em outras situações de conflito que não envolvem estereótipos de gênero e sexualidade, acabam adotando posturas punitivas para com os estudantes que manifestaram atitudes preconceituosas e mesmo para com quem sofreu preconceito, quando estes respondem também violentamente. Porém, posturas meramente punitivas pouco ou nada contribuem para a aprendizagem de valores e modos de conduta éticos como o respeito, a empatia e o diálogo.

Vinha (2003) e Tognetta e Vinha (2009) apontam duas perspectivas

principais na resolução de conflitos na escola. A primeira é a visão tradicional, na qual os conflitos são vistos como negativos e danosos ao “bom” andamento das relações entre os alunos e entre alunos e professores. Segundo essa perspectiva, os esforços dos professores devem seguir duas direções: evitar os conflitos e resolvê-los rapidamente. Essa perspectiva, entretanto, reforça a heteronomia, pois não deixa as crianças pensarem por si mesmas e não incentiva que elas desenvolvam estratégias de solução. Com isso, o professor ensina, ou reforça, reações impulsivas, submissas ou agressivas, e tem como resultado valores morais pobremente interiorizados.

A segunda perspectiva, defendida pelas autoras, é a perspectiva construtivista, na qual os conflitos são compreendidos como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem. Nela, as intervenções do professor não enfatizam a resolução do conflito em si (produto), mas a forma como os problemas serão enfrentados (processo). Essa perspectiva favorece a autonomia, pois os estudantes têm oportunidade de resolverem por si mesmos, aprenderem e exercitarem o diálogo. Com isso, o professor ensina, ou reforça, estratégias assertivas, em vez de submissas ou agressivas. E, em vez de tentar prevenir os conflitos, o professor aproveita-os como oportunidades para ajudar os estudantes a reconhecer suas próprias perspectivas e as dos outros, assim como a encontrar soluções respeitadas.

Diversas podem ser as maneiras de proporcionar o desenvolvimento autônomo de estratégias assertivas. Por exemplo, pode-se ter uma conversa direta sobre o assunto de conflito com os envolvidos, com o professor ou outro profissional da escola servindo de mediador. Contudo, esse método costuma exigir uma grande proximidade e confiança entre os alunos e a figura da mediação, o que nem sempre acontece, sob o risco de essa dinâmica soar

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência

aos estudantes como apenas uma forma mais “sofisticada” de se exigir um pedido de desculpas da parte de quem teve a atitude preconceituosa.

A maneira usada por Edson, e que defendemos aqui, é o trabalho com oficinas, pois tem a vantagem de desviar momentaneamente o foco para a tarefa, relacionada com o conflito, mas distante o bastante do conflito em si para que os participantes saiam de uma postura agressiva ou defensiva e entrem em contato com conceitos, ouçam exemplos, tirem dúvidas etc., que lhes darão base e possibilitarão encontrar, por si mesmos, soluções respeitadas para os conflitos vividos. O uso das oficinas como estratégia metodológica de ensino se deu a partir da coerência dessa estratégia com os objetivos do projeto de intervenção que se propunha a possibilitar a construção de conhecimentos e capacidades por parte dos estudantes.

O trabalho com oficinas e a oficina realizada

Do ponto de vista da didática, as estratégias ou técnicas de ensino compreendem o caminho ou procedimento adotado pelo professor para promover a mediação dos conteúdos do ensino, ou seja, para “fazer chegar” aos alunos os conceitos, fatos, atitudes, valores e capacidades que precisam ser trabalhados por meio da ação pedagógica.

Diversas estratégias ou técnicas podem ser utilizadas pelo professor, devendo ele observar a coerência da estratégia adotada com o propósito definido para a mediação. Assim, se se pretende estimular o pensamento crítico do aluno, não se pode utilizar uma aula expositiva baseada na mera transmissão de conteúdos, mas desenvolver uma aula mais interativa e dialogada, suscitando questionamentos dos alunos, estabelecendo diálogo com as experiências deles e com os conteúdos do ensino, favorecendo a

construção de conhecimentos que permitam pensar criticamente a realidade.

No leque de estratégias ou técnicas que se colocam a serviço da promoção do pensamento crítico na sala de aula, podemos apontar, além da aula dialogada, a discussão, o debate, o estudo de textos, o estudo do meio, a oficina, entre outros (Veiga, 2003; Anastasiou & Alves, 2004). Nesse leque, a escolha do Edson foi pela oficina pedagógica. Isso porque, em face da homofobia, presente na sala de aula observada, Edson entendeu a pertinência da oficina como estratégia para estimular o pensamento crítico do aluno sobre a realidade em pauta, enfatizando a mudança de comportamento.

Segundo Paviani e Fontana (2009), a oficina pedagógica é uma estratégia de ensino-aprendizagem que enfatiza a ação sem, com isso, perder de vista a base teórica. Trata-se de uma estratégia que promove a vivência de “situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos” e em que a metodologia altera “o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva” (Paviani & Fontana, 2009, p. 77).

Ainda segundo as autoras, a oficina pedagógica é orientada, essencialmente, por dois objetivos, a saber: “a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes”. Para as autoras, ao planejar uma oficina, o professor deve considerá-la como uma abordagem centrada no aluno e na aprendizagem e não no docente, devendo a oficina dialogar com os conhecimentos, os valores, as habilidades e atitudes dos estudantes, bem como com interesses e necessidades deles. Ressaltam,

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. *O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência*

também, que essa estratégia deve ser planejada e desenvolvida de modo a considerar situações-problema apresentadas pelo contexto e pelos estudantes. Nesse sentido, uma oficina pode combinar diversas atividades, envolvendo discussões, estudo bibliográfico, palestras, entre outras (Paviani & Fontana, 2009, p. 78).

Foi com base nessas orientações acerca da oficina pedagógica, que se alinham com a perspectiva metodológica presente no pensamento de Paulo Freire (1996), no que concerne ao uso do diálogo como princípio para a relação professor-aluno-conhecimento, da prática pedagógica fundamentada na autoridade do professor – que não se entende como dono e transmissor do conhecimento, que toma o saber do aluno como ponto de partida e não “de ficada” – é que a oficina do Edson foi concebida e realizada.

O público-alvo da presente oficina foi constituído de adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental, em sua maioria com 14 anos de idade, com duração de aproximadamente 3 horas. A oficina foi planejada e desenvolvida a partir de um roteiro proposto no *site* do projeto Gênero e Educação,⁷ feita, por sua vez, com base no Caderno Escola sem Homofobia (conhecido popularmente como “kit gay”, cujos materiais não chegaram a ser oficialmente publicados, devido ao *lobby* conservador), uma proposta de ação do Programa Brasil sem Homofobia, do Governo Federal, criado na gestão Lula.

Os materiais necessários para o trabalho são fichas de papel e canetas. Estrutura-se a oficina da seguinte maneira: primeiro, distribuem-se fichas entre os estudantes com frases a serem completadas por eles. Por exemplo:

a) Meninos que brincam de boneca e de casinha costumam _____, enquanto meninas que brincam de bola costumam _____.

b) Um garoto pode se tornar gay porque _____ e uma garota pode se tornar lésbica porque _____.

c) A pior coisa nos gays, nas lésbicas, nos bissexuais, nas travestis e nas pessoas transgênero é _____.

d) Gays geralmente trabalham como _____ e lésbicas geralmente trabalham como _____.

Em geral, é necessário explicar rapidamente as categorias da população LGBTQIA, pois a desinformação e o preconceito geralmente fazem com que as diferenças entre as pessoas representadas pelas diferentes categorias dessa sigla não sejam reconhecidas. Esse exemplo leva em conta principalmente o contexto vivido por Edson, em que o disparador foi a violência homofóbica. A depender do contexto, entretanto, são necessárias modificações nas frases propostas. Por exemplo, em determinada escola ou turma em que haja pessoas transgênero, bissexuais, intersexuais ou assexuais, devem ser incluídas frases que deem maior visibilidade a essas identidades e ao debate em torno do preconceito e da discriminação sofrida especificamente por esses grupos.

Depois de preenchidas as fichas elas, são trocadas entre os estudantes, que, então, um por vez, leem em voz alta e comentam, demonstrando concordância ou discordância com as respostas dos colegas. Ao mesmo tempo, é permitido a quem preencheu a ficha que explique ou comente porque respondeu daquela forma, configurando-se, assim, uma discussão.

Nesse processo, o mediador faz comentários pontuais com o objetivo de ajudar os estudantes a questionarem os estereótipos de gênero e sexualidade. Isso pode ser feito tanto na forma de perguntas como “Será que as brincadeiras são

⁷ Disponível em: <http://generoeducacao.org.br/oficina-sobre-estereotipos-lgbt> Acesso em 08/10/2018.

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência

capazes de definir a sexualidade ou a identidade de uma pessoa?” quanto na forma de afirmações informativas como “Não existem brincadeiras de menino ou de menina” ou “Ninguém se torna gay e lésbica por influência de outras pessoas, muito menos de atividades cotidianas como lavar a louça e limpar a casa ou gostar de esportes e aventura”. O uso das perguntas é mais interessante no caso de já se ter, entre os estudantes, alguns que questionem os estereótipos de gênero e sexualidade, e consigam expressar isso para os colegas. Já o uso das afirmações é mais adequado quando as respostas presentes nas fichas e os comentários a elas são majoritariamente de reafirmação dos estereótipos e do preconceito.

Depois da leitura e discussão das fichas, o mediador convida os estudantes a responderem voluntariamente a “perguntas geradoras” que colocam em questão outros aspectos relacionados a estereótipos de gênero e sexualidade que forem relevantes para o contexto. Alguns exemplos de “perguntas geradoras” são:

- Por que as pessoas que têm comportamentos diferentes do padrão seguido pela maioria incomodam tanto?
- A sua escola dá liberdade para casais de namorados heterossexuais trocarem carinho? Em caso positivo, como a escola reage quando dois rapazes ou duas moças são afetuosos um com o outro?
- Por que certos programas cômicos de televisão retratam pessoas LGBTQIA de forma ridícula ou desprezível? Que outras características humanas são alvo também de gozação? Vocês encontram semelhanças nos diferentes tipos de preconceito?

O objetivo é que todos que queiram falar sejam ouvidos, que as falas sejam acolhidas com respeito e sirvam de material para a reflexão em grupo. Mesmo as falas preconceituosas, em um primeiro momento, devem ser ouvidas e usadas na reflexão coletiva. É importante lembrar,

entretanto, que o respeito ao outro não é uma questão de opinião e que o fato de ser uma reflexão coletiva não significa que os estudantes possam chegar à conclusão falsamente democrática de que o preconceito é justificado. O mediador precisa sustentar, portanto, uma postura assertiva, isto é, aberta ao diálogo e à negociação, mas firme a respeito do que é inegociável, no caso: os prejuízos causados pelo preconceito, pela discriminação e pela violência, e a importância do respeito às diferenças.

Resultados

Cada oficina é única, porque cada grupo é composto por pessoas com trajetórias diferentes, animadas por inquietações diferentes e que produzem diferentes encontros entre si. Por isso, nunca se pode estar completamente preparado para uma oficina e para o que vai emergir dela, em especial quando o tema envolve questões tão mobilizadoras quanto as vivências de gênero e sexualidade.

Enquanto em experiência anterior Edson havia se surpreendido com a boa aceitação da oficina e com as repostas pouco preconceituosas dos estudantes, nesta experiência ficou mais marcada a desconfiança para com a atividade e a ambiguidade das repostas.

Quando distribuí as fichas, as reações dos estudantes foram diversas, entre risos, surpresa e apreensão. Expliquei que deveriam responder com sinceridade o que de fato pensavam e que não seriam penalizados de forma alguma por suas respostas, mas, mesmo assim, continuaram desconfiados. Em um segundo momento, quando redistribuí as fichas já respondidas, foi clara a surpresa no olhar em face do que havia sido escrito pelos colegas. Começamos a discutir as afirmativas, pedi para que lessem e comentassem, como planejado. Um garoto, de quem se esperava uma resposta preconceituosa, disse que brincar de boneca e casinha

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência

ensina os meninos como ajudar nos serviços de casa, enquanto outro, sempre muito respeitoso, de quem se esperava uma resposta mais positiva, disse que achava os gays pessoas irritantes e sem educação. Observei pelas respostas que, de fato, a turma possuía alguns alunos bastante extremistas e machistas. Pude perceber, além disso, que um dos alunos se incomodou muito com a minha fala e com as explicações.

Entre as respostas “extremistas e machistas”, citadas por Edson, estão respostas que reafirmam os estereótipos, como “Meninos que brincam de boneca são viadinhos”, “Um garoto pode se tornar gay porque foi mimado” e “Lésbicas geralmente trabalham como caminhoneiras”. Conforme aponta Butler (2016), uma mesma “matriz de inteligibilidade” é aplicada para fenômenos de ordem muito diversa. Isto é, sistematicamente fomos acostumados a usar uma mesma “lente” de interpretação para buscar coerência em como uma pessoa se sente internamente, como ela age, de que ela gosta. Por isso hábitos como brincadeiras e tipos de trabalho são associados, pelo pensamento preconceituoso, com identidade de gênero e sexualidade.

Como o preconceito e os estereótipos de gênero e sexualidade ainda estão bastante arraigados em nossa sociedade, é de se esperar reações como essas. É importante, como já foi dito, que o educador, em um primeiro momento, acolha as manifestações, por pior que sejam, e, em seguida, com uma postura tranquila e firme, apresente perspectivas, alternativas ou dê a oportunidade de outros estudantes exporem essas perspectivas, incentivando o debate, mas sem relativismo, isto é, sem permitir que opiniões preconceituosas e estereotipadas se apresentem como igualmente válidas.

Por exemplo, enquanto em outra experiência um dos estudantes defendeu que a orientação sexual de uma pessoa não

define suas escolhas de trabalho, desta vez Edson precisou ele mesmo afirmar isso. Nesta experiência, por outro lado, veio de um estudante a explicação sobre como as brincadeiras na infância não definem a sexualidade, mas se refletem em tipos de aprendizado. Mesmo sem usar uma linguagem mais sofisticada ou termos técnicos, o adolescente foi capaz de explicar como o aprendizado inerente às brincadeiras infantis pode desestabilizar os estereótipos de gênero, ao dizer que as brincadeiras de casinha ensinam os meninos a colaborarem nas tarefas domésticas. Pode parecer um detalhe para alguns, mas, como igualmente aponta Butler (2016), é nos hábitos e ações cotidianos e sua repetição que aquilo que entendemos por gênero é constituído. Sobre esse aspecto, Finco (2003, 2010), por exemplo, apresenta interessantes relatos de pesquisa sobre os estereótipos de gênero nas brincadeiras infantis e mostra como é importante que sejam problematizados.

A discussão em torno das repostas durou toda a primeira metade do período escolar, ficando as questões geradoras para depois do intervalo. Entretanto, durante o intervalo, uma dinâmica interessante se deu com a professora de apoio na sala dos professores.

Ela começou a me contar a história do irmão que agora é uma mulher trans. Fiquei muito feliz em saber. Com isso ela abriu o assunto e a discussão para toda a sala de professores, gerando uma discussão muito saudável. Inclusive, eu acabei por explicar alguns conceitos relativos a gênero e sexualidade para todos ali presentes.

Isso leva a refletir sobre como uma pessoa preparada pode causar efeitos não apenas nos estudantes, mas na escola como um todo. Se o *bullying* homofóbico havia incomodado uma professora, provavelmente outros professores também deviam estar incomodados, ainda que não

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência

conseguissem verbalizar ou representar a fonte do incômodo para si próprios. Nesse sentido, Lopes (2008) afirma que os professores são educados, em sua formação e no cotidiano da escola, a pensar os alunos sem considerar os matizes de raça, gênero e sexualidade. Ele lembra o trabalho de Hooks (2013), no qual a autora mostra como esse processo é uma via de mão dupla, e que ela própria, quando estudante, foi educada a fingir que não via os corpos de seus professores. Assim, muitos professores talvez ajam de forma preconceituosa – inclusive, por omissão – porque não tiveram chance de entrar em contato com perspectivas mais alinhadas ao feminismo e aos direitos humanos LGBTQIA em sua formação, embora intuitivamente já assumissem posturas eticamente preocupadas. Infelizmente, algumas reações podem ser também bastante negativas. Se isso acontecer, o recomendável a se fazer, segundo nossa experiência, é não entrar em discussões acaloradas e propor uma oficina ou outros espaços de formação e debate para os educadores e outros funcionários, mas em momento distinto, com mais tempo e tranquilidade.

Edson relata ainda que ao voltarem do intervalo viram o aluno que sofreu preconceito, e antes bastante isolado, jogando peteca com os colegas, o que causou um feliz espanto na professora. Em sala, continuaram o trabalho, agora com as “perguntas geradoras”. Os estudantes discutiram sobre a diferença de tratamento que é dado quando um casal heterossexual demonstra carinho e quando um casal homossexual o faz. Levantaram também outros tipos de preconceito percebidos por eles em seu cotidiano, como o preconceito étnico-racial, o preconceito contra pessoas com deficiência e pessoas gordas. Ao mesmo tempo, o aluno que se mostrara incomodado antes do intervalo assim continuava.

Por se tratar de uma oficina realizada na disciplina de História, e Edson

ser um estagiário licenciando em História, ele e as professoras (a titular e a de apoio) fizeram um trabalho de contextualização histórica da homossexualidade. Explicaram brevemente e em linguagem simples sobre a transformação histórica na concepção de homossexualidade. Com base em Foucault (1988), falaram sobre como antes do século XIX não havia o conceito de homossexualidade, que as práticas sexuais com pessoas do mesmo sexo eram vistas como pecado ou crime, mas que as próprias pessoas não eram consideradas de outra “natureza”, “espécie” ou “tipo” de pessoa. Foi a partir do século XIX, explicaram, que a homossexualidade – então chamada de homossexualismo – começou a ser vista como uma patologia, um desvio da natureza “normal e saudável”, e que os homossexuais passaram a ser considerados um tipo diferente de pessoas, isto é, que se passou a ter uma vinculação da sexualidade à identidade individual. Explicaram, outrossim, que foi somente no decorrer do século XX que a homossexualidade passou a ser vista como uma manifestação da sexualidade entre outras, cada uma tão legítima e “normal” quanto a heterossexualidade. Além disso, acrescentaram que nos dias atuais há um grande debate em torno da identidade, que muitos estudiosos de gênero e integrantes dos movimentos sociais questionam a vinculação corrente – considerada muito fixa e padronizadora – entre práticas afetivas e sexuais com traços de identidade.

Em outros contextos, podem ser aprofundados diferentes aspectos das questões de gênero e sexualidade. Em Furlani (2013), por exemplo, podem-se encontrar sugestões sobre como problematizar o sexismo na linguagem e nas expressões cotidianas preconceituosas, o que se adequaria muito bem em aulas de Português. A mesma autora faz sugestões também para um debate mais aprofundado sobre corpo e diversidade, que, por sua

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência

vez, funcionariam bem em aulas de Ciências e Biologia.

Perto do encerramento, outros acontecimentos interessantes se deram.

Um aluno, com diagnóstico de autismo leve, pediu a palavra e deu uma aula sobre a diferença entre machismo e feminismo, enfatizando que feminismo não era o contrário de machismo, como havia sido perguntado por outro colega. Esse mesmo aluno retomou parte da minha explicação sobre os estereótipos, frisando a questão da ética, isso me surpreendeu muito.

E, depois,

Um dos alunos, que eu havia identificado como agressor do colega considerado afeminado, também pediu a palavra e deu um depoimento muito legal, falando que naquele dia ele aprendeu muito sobre as diferenças e sobre como era necessário respeitar e entender antes de julgar. Disse também que se aproximou do referido colega e viu que ele era um cara legal. “Ele joga peteca pra caramba! Eu nem acreditava, por que ele só ficava no canto, quieto”, disse, e completou afirmando querer agora ser amigo dele.

No primeiro caso, temos uma pessoa que igualmente sofre preconceito e discriminação, devido ao autismo, tomar a palavra. Isso é importante porque toda pessoa que faz parte de um grupo marginalizado ou sofre constantemente por causa de preconceito costuma ser (embora nem sempre) mais aberta a outras dimensões humanas da diversidade e ter algum percurso já relativamente bem desenvolvido nos debates sobre esses temas. É pertinente que o educador, como mediador interessado (isto é, formador em uma ética de respeito aos Direitos Humanos e, portanto, não neutro), dê condições para que essas pessoas tenham voz, e que ele legitime e valorize, durante a discussão, as experiências e reflexões dessas pessoas, em tantas outras ocasiões silenciadas. Isso é importante não só para a

pessoa da minoria⁸ em questão, mas para todos os outros estudantes, pois vão ter a oportunidade de ouvir e aprender com quem vive na pele o preconceito e a discriminação e, por isso, grande parte das vezes, tem muito mais a ensinar.

No segundo caso, temos um estudante que antes demonstrava atitude preconceituosa se permitindo conviver e gostar do colega antes alvo apenas de desprezo ou violência – situação que realmente emociona quem já sofreu esse tipo de violência.

Quanto aos resultados posteriores às aplicações, ambas as professoras relataram – e o próprio estagiário pôde perceber, nas vezes em que retornou àquela turma – melhora no comportamento dos alunos, sem repetição dos episódios de discriminação, assim como melhora em âmbito mais amplo, havendo maior entrosamento da turma e maior comprometimento com as tarefas de aprendizagem.

Esses resultados apontam, portanto, para a importância da formação de professores para o trabalho com as diferenças, quer sexuais e de gênero, quer outras, como de raça ou classe. Segundo Gomes e Silva (2006, p. 24), o tratamento “não discriminatório das diferenças ainda é uma postura política e profissional ausente de muitas práticas pedagógicas e de vários processos de formação de professores/as”, e a inclusão desse tema em programas de formação docente⁹ ainda se encontram

⁸ Minoria aqui deve ser entendida em seu sentido político, isto é, grupos com poucos ou nenhum representante em espaços de decisão, e não em números populacionais absolutos. Nesse sentido, mulheres e afrodescendentes são tão minoria quanto pessoas LGBTQIA ou pessoas com deficiência.

⁹ Consideramos que a formação docente constitui um processo complexo e contínuo que ocorre ao longo da vida, em diferentes espaços sociais e não apenas em universidades e escolas. Contudo, reconhecemos a importância de a formação oferecida em programas desenvolvidos por

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência

limitados “ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico-racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam sua sensibilidade”. Segundo as autoras, o tratamento pedagógico da diversidade étnico-cultural – e podemos dizer o mesmo para a diversidade de gênero e orientação sexual – não deve ficar a critério da boa vontade de certos docentes, mas deve ser entendido como uma competência a ser construída e praticada pelos professores.

Nesse sentido, Silva (2019), por exemplo, apresenta relatos de professoras da rede municipal de Nova Iguaçu, RJ, nos quais dizem não se sentirem preparadas, nem terem sido preparadas em sua formação, para lidar com os temas de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Em muitos momentos, diante de conflitos de cunho homofóbico, tentavam conversar com os alunos, no que o autor chama de “pedagogia do questionamento”. Ainda que tenha seu mérito, aparece nos relatos que essa estratégia não evitava a repetição dos conflitos. Uma das professoras, por exemplo, relata o desejo de ter elaborado alguma “prática”, mas não ter conseguido. Possivelmente o cenário teria sido outro se ela tivesse, em sua formação inicial ou continuada,¹⁰ trabalhado diretamente com o tema, nas quais fosse promovida não apenas a reflexão teórica, mas, da mesma forma, a análise de técnicas aplicáveis na abordagem do assunto, entre as quais o uso de oficinas pedagógicas. Sobre esse aspecto, o relato do Edson demonstra o quanto, somada à sua trajetória de vida, a formação inicial foi basilar para a reflexão

sobre o tema gênero e sexualidade e para o não silenciamento perante preconceitos que observou na escola. Sua vivência do conflito causado por estereótipos de gênero e sexualidade o levou, segundo ele, a acionar, entre outros, conhecimentos sobre planejamento e uso de técnicas como a oficina, para melhor refletir e agir sobre a realidade visando a sua mudança. No entender de Edson, foi uma experiência reflexiva, a exemplo do que propõe Freire (1996), um trabalho pautado na reflexão crítica sobre a prática.

Considerações finais

No atual contexto político, em que projetos conservadores, moralistas e intolerantes, como o “Escola sem Partido”, pretendem retirar da escola o seu papel de formação crítica e de transformação social, e em que líderes políticos, como Jair Bolsonaro – cujas declarações são frequentemente racistas, machistas e homofóbicas – ganham proeminência alarmante, é de grande importância que valorizemos as iniciativas críticas desenvolvidas nas escolas e invistamos ainda mais esforços na formação de professores.

Depois das reflexões teóricas e práticas feitas a partir do relato de experiências aqui apresentado, esperamos que professores, educadores e profissionais, no contexto escolar, sintam-se mais preparados, motivados, inspirados e orientados a transformar o cotidiano da escola e as práticas educacionais em prol do aprimoramento da convivência democrática, no que concerne à efetivação dos Direitos Humanos, especialmente para mulheres, pessoas LGBTIQ e outros grupos vulneráveis, no caminho dos trabalhos de Louro (1997), Lopes (2008), Seffner (2011), Furlani (2013), e outros anteriormente citados.

Além disso, em confluência com Vinha (2003) e Vinha e Tognetta (2009), esperamos ter colaborado para a percepção

universidades e escolas não se eximirem de abordar as diferenças.

¹⁰ A formação inicial constitui aquela ofertada em curso de licenciatura, enquanto a formação continuada é entendida como todas as formas de aperfeiçoamento profissional obtidas depois da conclusão da formação inicial.

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. *O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência*

de que os conflitos interpessoais não são em si mesmos sempre prejudiciais, e não devem, por isso, ser evitados a todo custo ou resolvidos o mais rapidamente possível. Nos casos aqui relatados, vimos como os conflitos causados por manifestações preconceituosas indicavam também o interesse dos jovens em temas sobre identidade e diferença relacionados a gênero e sexualidade, e sua disponibilidade em aprender sobre esses temas e sobre valores e atitudes éticas de modo mais amplo.

De modo similar, esperamos que essa experiência de aplicação das oficinas pedagógicas possa auxiliar professores e educadores na construção de um ambiente de aprendizagem que favoreça a ação e a reflexão, em conformidade com Paviani e Fontana (2009), e que não se limite a trabalhar apenas a cognição, focalizando, igualmente, o desenvolvimento de valores e atitudes essenciais à formação cidadã dos estudantes. Em especial, ressaltamos a contribuição dessa estratégia para estimular o pensamento crítico e, assim, refletir sobre os estereótipos de gênero e sexualidade na escola por meio da problematização das experiências dos estudantes com esses estereótipos e da construção de capacidades tão necessárias à edificação de uma sociedade mais humana e democrática.

Referências

- Abramovay, M., Castro, M. G., & Silva, L. B. (2004). *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco.
- Anastasiou, L.G. C., & Alves, L. P. (Orgs.). (2004). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula*. Joinville: Univalle.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros*

curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.

- Butler, J. (2016). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carrara, S., Facchini, R., Simões, J., & Ramos, S. (2006). *Política, direitos, violência e homossexualidade. Pesquisa 9ª Para do Orgulho GLBT – São Paulo 2005*. Rio de Janeiro: Cepesc.
- Deluty, R. H. (1981). Children's evaluation of aggressive, assertive and submissive responses. *Journal of Clinical Psychology, 12*(2), 124-129.
- Finco, D. (2003) Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. *Pro-Posições, 14*(3), 89-101.
- Finco, D. (2010) Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na Educação Infantil. *Revista Múltiplas Leituras, 3*(1), 119-134.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (1996). *Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, N. A. (2017). Escola sem Partido como instrumento de falsa formação. *Fênix: Revista de História e Estudos Culturais* (eletrônica), 14(1). (paginação irregular). Recuperado de http://www.revistafenix.pro.br/PDF39/dossie_2_escola_sem_partido_Nivaldo_A_Freitas_fenix_jan_jun_2017.pdf.

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. *O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência*

- Furlani, J. (2013). Educação sexual: possibilidades didáticas. In G. L. Louro, J. Felipe & S. V. Goellner (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação* (pp. 67-82). Petrópolis: Vozes.
- Gomes, N. L., & Silva, P. B. G. (2006). O desafio da diversidade. In N. L. Gomes & P. B. G. Silva (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores* (2a ed., pp. 13-33). Belo Horizonte: Autêntica.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Junqueira, R. D. (2009). Homofobia nas escolas: um problema de todos. In R. D. Junqueira (Org.). *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco.
- Junqueira, R. D. (2017). “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In P. R. C. Ribeiro & J. C. Magalhães (Orgs.). *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade* (pp. 25-52). Rio Grande: Editora da FURG.
- Louro, G. L. (1997) *Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2001). *Currículo, gênero e educação*. Porto: Porto Editora.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lopes, L. P. M. (2008). Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes.
- Martins, F. N., & Teixeira, A. (2019). O horror à igualdade: o discurso da “ideologia de gênero” no movimento Escola sem Partido. *Periódicus*, 11(2), 161-181.
- MEC/Inep. (2009). *Pesquisa sobre discriminação e preconceito no ambiente escolar*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/dmdocument/s/relatoriofinal.pdf>.
- Miguel, L. F. (2016). Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*, 15(7), 580-621.
- Miskolci, R., & Campana, M. (2017). “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, 32(3), 725-748.
- Moura, F. P., & Salles, D. C. (2018). O Escola sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. *Periódicus*, 9(1), 136-160.
- Paviani, N. M. S., & Fontana, N. M. (2009). Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*, 14(2), 77-88. Recuperado de <http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/05/Oficinas-Pedagógicas.pdf>.
- Seffner, F. (2011). Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência

muitas provas. *Estudos Feministas*, 19(2), 561-588.

Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20(2), 5-19.

Silva, D. V. (2019). Caminhos possíveis para produção de práticas pedagógicas no enfrentamento das violências de gênero e sexualidade. *Periferia*, 11(2), 424-441.

Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Diálogo Educacional*, 9(28), 525-540.

Unesco (2004). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo. Editora Moderna.

Venturi, G. (2011). Da construção dos dados à cultura da intolerância às diferenças. In V. Bokany & G. Venturi (Orgs.). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil* (pp. 175-188). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Vianna, C., & Unbehaum, S. (2016). Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In D. Carreira (Org.). *Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais* (pp. 55-110). São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas.

Viégas, L. S., & Goldstein, T. S. (2017). Escola sem Partido, sem juízo e sem bom senso: judicializando e medicalizando a Educação. *Fênix: Revista de História e Estudos Culturais* (eletrônica), 14(1).

Recuperado de http://www.revistafenix.pro.br/PDF39/dossie_8_escola_sem_partido_Lygia_de_Souza_e_Thais_Seltzer_fenix_jan_jun_2017.pdf.

Veiga, I. P. A. (2003). *Técnicas de ensino: por que não?*. Campinas: Papirus.

Vinha, T. P. (2003). *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Recebido em: 11/11/2018

Aprovado em: 18/5/2020