ISSN 25946412

ESTIGMAS E PRECONCEITOS NA EDUCAÇÃO: E EU COM ISSO?

MARIA APARECIDA ALVES SOBREIRA CARVALHO
apsobreira01@gmail.com
Instituto Federal da Paraíba

VALMIZA DA COSTA RODRIGUES DURAND
valmiza.durand@gmail.com
Instituto Federal da Paraíba

REBECCA RUHAMA GOMES BARBOSA
rebeccagomes.edf@gmail.com
Instituto Federal da Paraíba

GIULYANNE MARIA SILVA SOUTO
giulyanne.ufpb@gmail.com
Instituto Federal da Paraíba

DULCINEIDE BEZERRA DE SOUSA
dulcineide.sousa@academico.ifpb.edu.br
Instituto Federal da Paraíba

FRANCISCA JANIELE PEREIRA ALEXANDRE
janielepereira324@gmail.com
Instituto Federal da Paraíba

RESUMO

As relações humanas na atualidade são marcadas pela violência em suas diferentes expressões e este contexto adentra os muros da escola, realidade muitas vezes negligenciada ou naturalizada, reproduzindo marcas de dor e opressão. Com o intuito de problematizar esta realidade foi desenvolvido o Projeto de Extensão "Estigmas e preconceitos na Educação: e eu com isso? ". Este artigo tem como objetivo analisar um projeto de extensão como estratégia de Educação em Direitos Humanos. Metodologicamente o projeto se desenvolveu em duas etapas, sendo uma teórica- vivencial no desenvolvimento de nove módulos e na segunda etapa ocorreram intervenções nas escolas. Participaram coordenadores, gestores, professores e estudantes de licenciaturas de diferentes instituições públicas e privadas, de ensino básico e superior, de duas cidades do (suprimido). Quatro documentos, gerados no processo de extensão, foram analisados em uma pesquisa documental: diários de campo, questionários de avaliação do projeto, questionários de evasão e transcrição da aula remota. Foi utilizada a análise de conteúdo, em uma perspectiva mais qualitativa de compreensão da experiência, sendo destacadas duas categorias: saberes para incluir e dificuldades vivenciadas. Foram envolvidas nas práticas pedagógicas do projeto 260 pessoas de três escolas, desde as crianças do Ensino Fundamental I, estudantes do ensino médio, da Educação Superior, servidores e docentes. Para incluir é necessário saber provocar momentos de problematização, sensibilização e reflexão sobre as diferenças, na busca de uma escola que não silencie, negligencie ou invisibilize os sujeitos que dela fazem parte e vivem situações de violência apenas por serem "diferentes" dos padrões impostos. Processo mediado por encontros colaborativos, permeados de afeto e esperança, capaz de acolher e conhecer a heterogeneidade que faz parte da vida. Dentre as dificuldades apareceu a limitação de uma formação crítica sistemática na formação docente,

a necessidade de lidar com os conflitos e as relações de poder. Outra dificuldade foi o desenvolvimento dos módulos à noite, fora do horário de trabalho, favorecendo a sobrecarga de atribuições e a necessidade de incorporar iniciativas como esta à uma política institucional, incorporadas ao horário de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Estigma. Preconceito. Formação de professores. Educação em Direitos Humanos.

STIGMAS AND PREJUDICES IN EDUCATION: AND WHAT ABOUT ME?

ABSTRACT

Human relations today are marked by violence in its different expressions and this context enters the school walls, a reality that is often neglected or naturalized, reproducing marks of pain and oppression. In order to problematize this reality, the Extension Project "Stigmas and prejudices in Education: what about me? ". The purpose of this article is to analyze an outreach project as a strategy for Human Rights Education. Methodologically, the project was developed in two stages, one of which was theoretical and experiential in the development of nine modules, and the second stage involved interventions in schools. Participants included coordinators, managers, teachers and undergraduate students from different public and private basic and higher education institutions in two cities in the (deleted). Four documents generated during the extension process were analyzed in a documentary study: field diaries, project evaluation questionnaires, dropout questionnaires and remote class transcripts. Content analysis was used, from a more qualitative perspective of understanding the experience, and two categories were highlighted: knowledge to include and difficulties experienced. 260 people from three schools were involved in the project's pedagogical practices, including elementary school children, secondary school students, higher education students, civil servants and teachers. In order to include, it is necessary to know how to provoke moments of problematization, awareness and reflection on differences, in the search for a school that does not silence, neglect or make invisible those who are part of it and experience situations of violence just because they are "different" from the imposed standards. A process mediated by collaborative encounters, permeated with affection and hope, capable of welcoming and getting to know the heterogeneity that is part of life. Among the difficulties was the limitation of systematic critical training in teacher training, the need to deal with conflicts and power relations. Another difficulty was the fact that the modules were held in the evenings, outside of working hours, leading to an overload of duties and the need to incorporate initiatives like this into an institutional policy, incorporated into working hours.

KEYWORDS: Stigma. Prejudice. Teacher Training. Human Rights Education.

ESTIGMAS Y PREJUICIOS EN LA EDUCACIÓN: ¿Y YO QUÉ TENGO QUE VER CON ESO?

RESUMEN

Las relaciones humanas hoy están marcadas por la violencia en sus diferentes expresiones y este contexto ingresa en los muros de la escuela, una realidad que muchas veces es desatendida o

naturalizada, reproduciendo marcas de dolor y opresión. Con el objetivo de problematizar esta realidad, el Proyecto de Extensión «Estigmas y prejuicios en Educación: ¿y yo qué? «. El objetivo de este artículo es analizar un proyecto de extensión como estrategia de Educación en Derechos Humanos. Metodológicamente, el proyecto se desarrolló en dos etapas: una teórica y vivencial en el desarrollo de nueve módulos, y una segunda etapa de intervención en las escuelas. Participaron coordinadores, directivos, docentes y estudiantes de pregrado de diferentes instituciones públicas y privadas de educación básica y superior de dos ciudades del (suprimido). En un estudio documental se analizaron cuatro documentos generados durante el proceso de extensión: diarios de campo, cuestionarios de evaluación del proyecto, cuestionarios de abandono y transcripciones de clases a distancia. Se utilizó el análisis de contenido desde una perspectiva más cualitativa para comprender la experiencia, y se destacaron dos categorías: conocimientos a incluir y dificultades experimentadas. En las prácticas pedagógicas del proyecto participaron 260 personas de tres escuelas: niños de primaria, alumnos de secundaria, estudiantes de enseñanza superior, funcionarios y profesores. Para incluir, es necesario saber provocar momentos de problematización, concienciación y reflexión sobre las diferencias, en la búsqueda de una escuela que no silencie, descuide o invisibilice a aquellos que forman parte de ella y viven situaciones de violencia por el simple hecho de ser «diferentes» de los estándares impuestos. Un proceso mediado por encuentros colaborativos, impregnado de afecto y esperanza, capaz de acoger y conocer la heterogeneidad que forma parte de la vida. Entre las dificultades estaba la limitación de la formación crítica sistemática en la formación de profesores, la necesidad de tratar los conflictos y las relaciones de poder. Otra dificultad fue el hecho de que los módulos se realizaran por las tardes, fuera del horario de trabajo, favoreciendo la sobrecarga de tareas y la necesidad de incorporar iniciativas como ésta a una política institucional, incorporada al horario de trabajo.

PALABRAS CLAVE: Estigma. Prejuicio. Formación de profesores. Educación en Derechos Humanos.

1 INTRODUÇÃO

O mundo tem sido marcado pelas relações sociais carregadas de violências, que se reinventam sistematicamente, provocadas pelos preconceitos, estigmas e discriminações de cor, raça, poder aquisitivo, religião, gênero, orientação sexual e deficiência. As pessoas que não se enquadram nos padrões ficam mais vulneráveis a violências, tendo a escola, segundo Foucault (2006), servido como poder disciplinar para fortalecer a obediência, o respeito à hierarquia e a normalização da exclusão dos diferentes. Como sinal desta exclusão, Goffman (2004) cita os gregos como criadores do termo estigma, fazendo referências a sinais no corpo do outro, feitos com cortes ou fogo, para caracterizá-lo como escravo, criminoso ou traidor. Estas marcas identificavam os excluídos que deveriam evitar lugares públicos, pois se considerava uma "situação em que o indivíduo estava inabilitado para aceitação social plena" (Goffman, 2004, p. 4), considerado menos humano por não atingir as expectativas do que seria normalidade.

Outro termo que tem proximidade com o estigma (Goffman, 2004) é o conceito de preconceito trazido por Gordon Allport (1954), dentro do âmbito da psicologia social, definido

como “uma antipatia baseada numa falha e generalização inflexível. Pode ser sentido ou expresso, ser dirigido a um grupo como um todo, ou para um indivíduo porque é membro desse grupo” (Allport, 1954, p. 9). O preconceito, segundo Lima (2020), interfere na cognição, pela criação de crenças e estereótipos, nos afetos, pelo desenvolvimento de antipatias e aversões, e, por fim, nos comportamentos, pela tendência para discriminar. São relações de grave impacto social, econômico, político e psicológico que afetam profundamente as pessoas que são alvo de preconceitos.

Como instituição que faz parte da sociedade, a escola também reproduz os estigmas (Goffman, 2004) e preconceitos (Allport, 1954) a partir de práticas pedagógicas engessadas e conteudistas e um currículo estático que privilegia uma cultura elitista. Para Arroyo (2018), quando o que é ensinado na escola é dissociado dos contextos sociais e políticos, a tendência é privilegiar alguns sujeitos, algumas experiências e alguns conhecimentos como válidos e legítimos.

Em um contexto de violação sistemática de direitos, as instituições de ensino são convocadas a desenvolver uma Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018) capaz de favorecer uma cultura democrática, construir projetos coletivos comprometidos “com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação” (Brasil, 2018, p. 25). Para que a humanidade seja capaz de valorizar e preservar a vida, a democracia e os direitos humanos precisam compor a educação, dentro de políticas de formação continuadas e sistemáticas nas ações dos governos, pois “não existe proteção e defesa sem um processo cultural e educativo” (Zenaide; Sousa, 2023, p. 17). Uma Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018), problematizando o patriarcado, o sexismo, o machismo, a brancura, pois, segundo Ferreira (2021), aqueles que passaram por esta formação ficaram mais conscientes dos atravessamentos das opressões no exercício da sua profissão, com possibilidade de agir de forma crítica e reflexiva no seu desempenho profissional.

Na busca de enfrentamento a uma educação eurocêntrica e colonizadora em uma sociedade ideologicamente hegemônica, onde as opressões ganham espaço e são naturalizadas e disseminadas, foi desenvolvido um projeto de extensão, objeto de análise deste artigo. Definimos como objetivo analisar o projeto de extensão “Estigmas e preconceitos na Educação: e eu com isso?” como estratégia de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018). Esta ação se configura como desdobramento da tese de doutorado da primeira autora (Carvalho, 2022),

com o desejo de promover um grupo colaborativo para trocas de experiências, estudo teórico e propostas metodológicas para fundamentar o trabalho docente em uma escola que acolha as diferenças, promova a autonomia e a construção de estratégias coletivas de resistência no campo da Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018). O projeto foi vinculado ao (suprimido), no (suprimido), associado ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI).

2 METODOLOGIA

Esse estudo buscou descrever as experiências oriundas de um projeto de extensão, ocorrido no segundo semestre do ano de 2023 e aprovado pelo edital 03/2023 - PROBEXC PROJETO do (suprimido). Foi utilizada a pesquisa documental, inserida numa abordagem qualitativa, que possibilitou a aproximação e compreensão da realidade social, indiretamente, por meio da análise de documentos produzidos no desenvolvimento do projeto. Para Grazziotin, Klaus e Pereira (2022), a análise documental utiliza documentos secundários para encontrar a história de uma experiência vivida e do seu contexto, portanto, não é neutra, pois trata do olhar de quem escreveu.

O projeto de extensão foi desenvolvido no (suprimido), no (suprimido), localizado no (suprimido), em um contexto social marcado pela presença de discentes em vulnerabilidade social, rodeado por uma comunidade onde estigmas (Goffman, 2004), preconceitos (Allport, 1954) e violência se mostram em diferentes formas para os grupos sociais, especialmente as minorias. Para a mobilização do território, no início do projeto, foram feitas reuniões em duas escolas, uma pública e outra privada, para apresentar a ideia, conhecer o contexto da instituição e levantar o interesse da direção, coordenação pedagógica e docentes. A partir da manifestação de interesse, foram firmadas as parcerias e divulgado nas redes sociais com abertura de pré-inscrição. De forma remota, 81 pessoas fizeram inscrição, sendo a matrícula efetuada presencialmente, no primeiro encontro do curso. Foram matriculadas 51 pessoas, dentre coordenadores pedagógicos, professores e estudantes de licenciaturas.

O projeto se desenvolveu em duas etapas, sendo a primeira uma etapa teórica vivencial e a segunda, uma inserção nas escolas para realização de intervenção pedagógica. Na primeira etapa, foram realizados oito módulos presenciais e um encontro remoto, que provocaram inquietações, relatos de experiências, escutas, choros, risos, raiva, dor, mas especialmente saberes, os quais puderam ser mobilizados de diferentes formas: roda de conversa, teatro do oprimido, estudo de caso, palestras, biodança, dinâmicas, jogos e brincadeiras. Os encontros

foram realizados semanalmente, das 18:00 às 22:00 horas, com lanche compartilhado no intervalo, espaço de interação e alegria. As temáticas desenvolvidas nos módulos são descritas no Quadro 1.

Quadro 1 - Módulos do projeto de extensão

Conteúdo programático	Datas	Formato	Participantes
Encontro inicial - apresentação do projeto, integração do grupo e inscrição.	13/09/2023	Presencial	51
Aspectos teóricos e conceituais dos estigmas e preconceitos.	20/09/2023	Presencial	21
Saberes para incluir.	27/09/2023	Presencial	26
Entendendo e vivendo a diversidade na escola.	04/10/2023	Remoto	11
Teatro do oprimido.	18/10/2023	Presencial	11
Educação antirracista.	25/10/2023	Presencial	12
Dimensões da pobreza na escola.	08/11/2023	Presencial	13
Estratégias pedagógicas participativas.	22/11/2023	Presencial	13
Intervenções nas escolas	23/11/23 a 05/12/23	Presencial	12
Encerramento do projeto, partilha de experiências e processo avaliativo.	06/12/2023	Presencial	12

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Os instrutores eram do (suprimido), (suprimido) e da (suprimido), vindos de diversas formações, como psicologia, pedagogia, serviço social e artes.

A segunda etapa do projeto ocorreu após a formação, quando os participantes se organizaram em grupos e realizaram intervenções nas escolas, detalhadas nos resultados e discussões. Para a coleta de informações sobre o desenvolvimento do projeto, foram usados quatro documentos: diários de campo, questionários de avaliação do projeto, questionários de evasão e transcrição da aula remota. Segundo Campos, Silva e Albuquerque (2021), o diário de campo é um documento pessoal de registro de experiência, ferramenta consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos, sentimentos, relações verificadas, experiências,

reflexões e comentários. Foram produzidos 22 diários de campo, escritos por quatro estudantes que vivenciaram os encontros, sendo previamente treinados para compreender o uso da técnica. Destes estudantes, uma era bolsista do projeto e três voluntários.

Os questionários de avaliação foram preenchidos por 13 participantes que estavam no último encontro do projeto, com o intuito de avaliar a participação, a frequência, pontualidade, a aprendizagem dos conteúdos, a dedicação e o relacionamento interpessoal ao longo dos encontros. Um questionário pode ser definido como um conjunto de perguntas, que obedecem a uma sequência lógica, sobre variáveis e circunstâncias que se deseja medir ou descrever. Segundo Bastos, Sousa, Silva e Aquino (2023), o questionário pode ser aplicado para que um povo seja conhecido em suas crenças, conhecimentos, representações e informações pontuais ou para questões a respeito do meio em que vivem. O segundo questionário aplicado, de evasão (Bastos *et al*.,2023), levantou as dificuldades de adesão e permanência nas etapas do projeto de extensão, sendo preenchido por 15 pessoas inscritas que compareceram, no máximo, dois encontros. Estas informações foram enviadas por meio do grupo do aplicativo WhatsApp criado com as pessoas que se inscreveram.

As informações coletadas nos diários de campo, questionários de avaliação do projeto, questionários de evasão e transcrição da aula remota foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), divididas em duas categorias analíticas: “saberes para incluir” e “dificuldades vivenciadas”. Inicialmente, foi utilizado o *software online* “*Voyant tools*” para a contagem de frequência e agrupamento de palavras e termos, com elaboração de nuvens de palavras, excluindo as palavras de ligação, números e nomes pessoais, que poderiam interferir na análise. A análise de conteúdo (Bardin, 2016), na perspectiva qualitativa de compreensão temática, foi mais utilizada no documento que trazia a transcrição da aula remota, por ser um material mais extenso e detalhado, comparado aos questionários e diários de campo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões foram organizados de acordo com as duas categorias de análise pré-estabelecidas: a primeira “saber para incluir”, na qual se refere aos saberes e conhecimentos problematizados no curso, já a segunda “dificuldade vivenciada”, remete às adversidades, dificuldade de uma formação crítica, o funcionamento do projeto, as questões pessoais e as sugestões de melhoria.

3.1 SABERES PARA INCLUIR

Nos diários de campo, as palavras com mais frequência foram “encontro” (f= 64); “pessoas” (f= 56); “professora” (f= 49); dinâmica (f=37) e momento (f= 31). A nuvem de palavras abaixo demonstra esse quantitativo:

Figura 1 - Nuvem de palavras dos diários de campo



Fonte: Diários de Campo/Gerado pelo Voyant Tools.

As palavras mais citadas envolvem as relações interpessoais, encontro com pessoas, mediados por professoras, favorecidas por dinâmicas. Neste sentido, “saberes para incluir” são mediados por encontros que ganham sentido na abertura ao querer bem, à esperança, pois “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1996, p. 142). Esta abertura também apareceu no questionário de avaliação: “participei com muito encantamento, curiosidade e vontade de saber, de aprender”. Lembramos que muitos docentes acreditam na necessidade de uma objetividade racional com distanciamento emocional, como atitude capaz de evitar conflitos em sala de aula, mas esta postura, segundo Bell Hooks (2020), afeta o processo de aprendizagem e dificulta a quebra do modelo de dominação.

No questionário de avaliação e diários de campo, foram destacados saberes que se articulam com o desenvolvimento pessoal, no contato com novos conhecimentos e experiências, na escuta, na desconstrução de crenças sobre as diferenças que eram estereotipadas. Processo que facilitou os saberes relacionados ao exercício profissional, à reflexão do papel docente, ao aprendizado de novas metodologias como o teatro do oprimido e estratégias dinâmicas para abordar temas relacionados à Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018).

Outro saber desenvolvido foi articular o conhecimento aprendido com a prática, reconhecendo a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior em desenvolver uma educação capaz de "compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação (Brasil, 2018, p. 25). Após a fase teórico vivencial do projeto, os participantes, divididos em pequenos grupos colaborativos, fizeram intervenções nas escolas, abordando as mais diversas opressões como racismo, sexismo, etarismo, desigualdade de gênero, homofobia e capacitismo, problematizando os temas por meio de oficinas, filmes, rodas de conversa, mesas de debates e seminários. De forma direta, participaram três escolas, envolvendo 260 pessoas, desde as crianças do Ensino Fundamental I, estudantes do ensino médio, da Educação Superior, servidores e docentes. Poder problematizar as violações aos Direitos Humanos na escola favorece o saber viver em comunidade, capaz de superar a solidão, como destaca o sofrimento de uma pessoa não binária:

> [...] para eu chegar nesse entendimento hoje, eu tive que trilhar um longo caminho solitário. Eu não precisava ter trilhado esse caminho só, eu podia ter tido discussões dentro da escola (…) eu queria ter tido contato com algumas discussões, coisas como gênero, por exemplo, porque eu sentia que eu era uma pessoa criminosa, basicamente, por fazer coisas que eu faço, usar determinadas roupas, me ver de determinada forma (transcrição aula remota).

É um aprendizado da escola saber valorizar a subjetividade, questionar, lidar com as incertezas, abrir espaço para as pessoas se construírem e se comprometerem com as mudanças sociais (Cunha; Resckhe, 2024), criando laços com capacidade de dialogar sobre os aprisionamentos que sustentam hierarquias de sexo, raça e classe (Hooks, 2020). Neste sentido, os diálogos na escola podem favorecer o questionamento de crenças e estereótipos sobre as diferenças, reconhecendo que "isso não pode ser confundido com noções superficiais de inclusão ou de vivenciar uma diversidade na qual uma pessoa permanece em espaço de

privilégio enquanto se aproveita daqueles que são considerados “os outros” (Hooks, 2020, p. 186).

Saber para incluir pressupõe enfrentar as normativas que desumanizam as pessoas e sua forma de existir, refletindo sobre as atribuições aos papéis de gênero: “Se a gente leva a sério seguir os padrões, a gente se joga no meio, a gente se desconecta de quem a gente é, daquilo que nos faz indivíduo único (...) eu não podia mostrar de forma, de jeito, maneira, nada. Eu tinha que esconder” (transcrição de aula remota). Nesse sentido, seguir os padrões sociais impostos favorece a deterioração da identidade (Goffman, 2004), sendo tarefa da educação libertadora favorecer condições para o ensaio da experiência profunda de assumir-se como ser social, histórico, sonhador, transformador, “capaz de raiva porque capaz de amar” (Freire, 1996).

Saber para incluir necessita de confronto, pois a dominação se alimenta do silêncio: “Na medida que a pessoa evita, e de forma alguma te digo que você precisa confrontar, mas tu vais avaliar como é essa situação para ti, mas na medida que há evitação, a pessoa vai sentindo que ela pode continuar com esse discurso” (transcrição de aula remota). Saber que existe um currículo oculto que forma, não sendo suficiente trabalhar só com informação, como se o conhecimento específico fizesse a mudança nas crenças preconceituosas:

> [...] quando uma pessoa apanha no recreio e o professor chega e diz “bem-feito”, ele indiretamente está mostrando outro currículo que talvez vocês não tenham parado para pensar muito (...) quando a escola vai falar sobre biologia e reprodução e não cita por exemplo a ideia que é documentado o fato de que existe diversas manifestações chamadas homossexuais entre animais, e isso não é abordado pela escolha que a gente vai dizer, a gente acaba também dizendo, se a gente escolhe não trabalhar isso, a gente acaba dando indiretamente uma mensagem que só existe uma forma de você se relacionar (transcrição da aula remota).

A escola ainda está presa a práticas pedagógicas conteudistas que homogeneízam os sujeitos, reduz a aprendizagem aos interesses e objetivos de uma classe social elitista que mantém seu status quo e impõe padrões socialmente aceitos. O currículo oculto (Silva, 2015), expresso nas falas e práticas educativas dos professores em sala de aula, onde não se questionam as relações dos sujeitos, suas diversidades e pluralidades culturais, como se a vida fora da escola não tivesse relação com o que se aprende na escola, acaba fortalecendo as relações violentas de estigma (Goffman, 2004) e preconceito (Allport, 1954). O espaço que era para acolher e conhecer a heterogeneidade dos estudantes tem sido espaço de dispersão, raiva, dor e isolamento. Tudo isso é muitas vezes reforçado nas relações dos sujeitos, nos olhares enviesados de rejeição e repulsa. Nos “saberes para incluir”, a escola precisa desenvolver um

currículo que integre disciplinas, discuta sobre as relações de poder e sobre o lugar que os sujeitos ocupam na sociedade. Também problematizar as políticas que afetam a diversidade e a pluralidade cultural, trabalhando práticas pedagógicas contextualizadas e críticas onde os estudantes possam compreender as relações e a escola como espaço de poder.

Para Silva (2015), o currículo oculto que aparece nas relações e vivências na escola, nem sempre objeto de reflexão intencional, pode contribuir para naturalizar valores antidemocráticos, baseando-se na hierarquização vertical dos diferentes grupos, gerando ou estimulando estigmas e discriminações. Neste sentido, destacamos que a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018) pressupõe uma diversidade de ações que influenciem a forma que as pessoas pensam, sentem e se comportam, favorecendo uma mudança cultural mediada pelo diálogo e participação, exigindo uma compreensão crítica do ato de viver e de inserir-se no mundo (Zenaide; Viola, 2019), sem prescindir de uma forte militância local e articulação com movimentos sociais para que a política pública ganhe sentido e significado na vida das pessoas *(*Melo; Silva; Zenaide, 2021).

3.2 DIFICULDADES VIVENCIADAS

Sobre as “dificuldades vivenciadas”, foram destacados quatro temas: dificuldade de uma formação crítica, o funcionamento do projeto, as questões pessoais e as sugestões de melhoria.

A dificuldade de uma formação crítica se refere aos espaços de formação docente que não aprofundam a consciência das reproduções históricas e culturais a que estamos submetidos: “Às vezes, sem perceber, a gente acaba reproduzindo isso e a gente pode reprimir uma pessoa que não atende àquilo que a gente espera. Isso vai criando uma bola de neve e a gente não percebe que a gente fez parte disso tudo” (transcrição da aula remota). Em outro trecho, a falta de um espaço de problematização das diferenças favorece a continuidade da reprodução dos estigmas: “Eu jogava bila descalça, cabelo alto, assanhado, e morria de medo de que meu pai chegasse na hora porque ele colocava como ser coisa de um macho. E foi o que eu reproduzi, quando eu me casei e tive meus filhos” (transcrição da aula remota).

A dificuldade em reconhecer a escola como espaço de disputa, imerso na ingenuidade de construir uma instituição harmônica, apartada das questões sociais, como trazido na discussão sobre o papel da escola na convivência com as diferenças:

> [...] A escola não me dizendo que eu tinha que ser homem acabou me dizendo, porque a minha vivência não apareceu nos currículos, não apareceu em nenhum tipo de discussão. Então se eu tivesse tido contato com histórias de pessoas parecidas comigo, nossa, tinha sido tão diferente, gente, vocês não imaginam que no IF, foi no ensino médio que eu pela primeira vez cheguei para uma pessoa falando: olha eu gosto de usar essas roupas. E para fazer isso, gente, foi, nossa, foi horrível. Foi um dos dias que eu senti mais nível, mais elevado de ansiedade na vida! parece que o coração ia sair pela boca porque se eu não conhecia ninguém parecido comigo eu achava que o que eu fazia era um crime e aí quando a pessoa me acolheu, felizmente, e até hoje eu tenho um contato com ela, eu percebi que não era exatamente um crime e eu comecei a engatinhar em relação a isso, mas, vocês pensem bem, não é. Eu passei 17 e 18 anos da minha vida para conseguir falar disso para primeira pessoa. Ora, se a escola tivesse trazido isso antes, o meu processo teria sido muito diferente. (transcrição da aula remota).

A escola reproduz violência quando esconde os conflitos, quando formata a igualdade, se negando a enxergar as várias formas de sentir e existir:

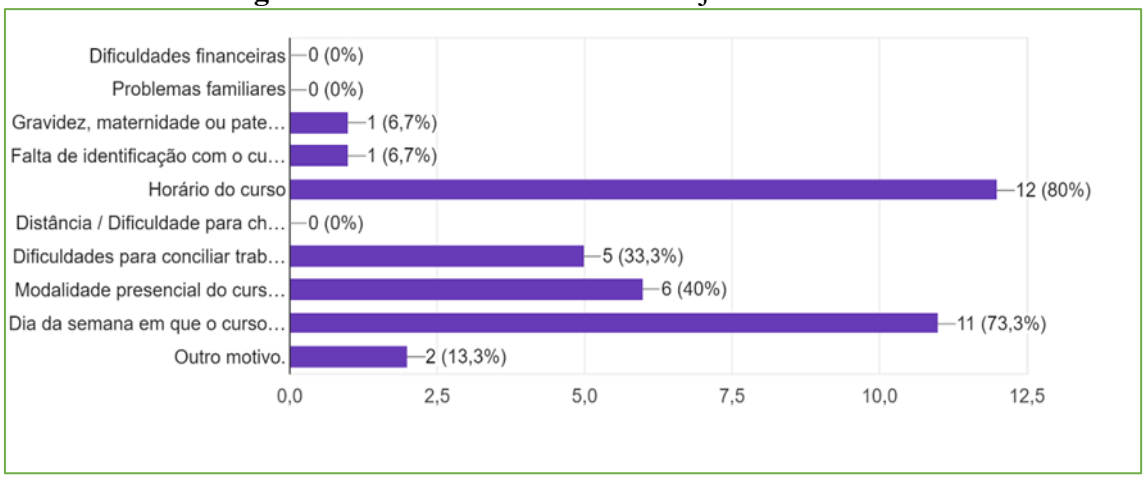
> [...] no recreio eu sofria bullying e por isso eu não podia ir ao banheiro nem acessar o pátio, nem nada durante a atividade do intervalo. eu tinha que ficar dentro da sala assim que começava as aulas eu pedia para o professor para ir ao banheiro e o professor ficava pensando que eu que iria simplesmente matar o máximo de tempo de aula possível, mas na verdade essa pessoa estava esperando um momento que não tinha mais gente no pátio para poder acessar o banheiro. Gente, é triste, mas nesse caso, mais uma vez a escola reprimiu a diferença e premiou a agressão que coibia a diferença (transcrição da aula remota).

O confronto de ideias pode ser pedagógico, pois a pessoa que agride, em uma posição preconceituosa: “parece que essa pessoa tem uma visão muito formatada do mundo e de como as coisas funcionam, aí realmente é um desafio fazer esse papel de ensinar as pessoas, às vezes cansa, mas é bom trazer outro ponto de vista” (transcrição da aula remota). O confronto pode fortalecer uma rede de apoio para aquele que sofre discriminação, sendo que o silêncio e a evitação do contato reforçam a continuidade do ato. Se o confronto não resolver, como ato educativo, precisa institucionalizar a denúncia, para que a escola tome posição. Porém, este confronto não pode existir como defesa individual, específica de uma pessoa que está sendo discriminada ou de um discurso atrelado às disciplinas da área pedagógica.

Sobre o funcionamento do projeto, a maior dificuldade foi em relação ao horário dos encontros realizados, fora do horário de trabalho. O questionário de evasão, explicitado abaixo, indica os motivos que levaram os integrantes a evadirem do curso. O horário do curso aparece

de forma preponderante (80%) como uma das principais razões. Em seguida, temos “o dia da semana em que o curso foi realizado (73,3%), posteriormente “a modalidade presencial do curso (se fosse todo remoto participaria)” (40%) e, mais adiante, a “dificuldade para conciliar trabalho e estudo” (33,3%).

Figura 2 - Motivos da evasão do Projeto de Extensão



Fonte: Questionário de evasão/Gerado pelo Google Forms.

Para Freitas e Pacífico (2020), um dos desafios da participação dos professores em formação é a descontinuidade de políticas públicas direcionadas à formação continuada e os baixos salários que levam a uma dupla carga horária. A sobrecarga de trabalho também impactou no aprofundamento do curso pela: “dificuldade de acompanhar as leituras indicadas para estudo” (questionário de avaliação). Para enfrentar esse desafio, uma estratégia poderia ser a realização de formações dentro das escolas, articuladas com os espaços de trabalho, além de parceria com as secretarias de Educação para formalizar relações institucionais mais duradouras. Carvalho e França (2019, p. 164) a partir de um estudo de revisão integrativa, destacaram a formação docente como uma das estratégias para o enfrentamento ao racismo na escola, aliado a “projetos culturais e artísticos, mudanças curriculares e no ensino e combate ao preconceito nos livros didáticos”.

Sobre as dificuldades pessoais, foi destacado o medo de falar em público: “tive dificuldade de expressar minha opinião em alguns assuntos, mesmo com temáticas importantíssimas” (questionário de avaliação) e a vergonha de interagir nas dinâmicas: *“*pois tenho uma imensa dificuldade de olhar olho a olho*”* (questionário de avaliação). O medo de falar e a vergonha foram mais referidas por mulheres, revelando uma violência de gênero, limitando espaços de fala, expressão e circulação em espaços sociais. Processo que serve para reafirmar o poder do patriarcado, mobilizando um estereótipo do feminino que funciona como imagens de controle utilizadas como instrumentos de opressão em vários espaços sociais que “aprisionam as pessoas, simbólica e materialmente, a uma certa posição social subalterna” (Bueno, 2020, p. 14). Nesse sentido, o que as participantes relatam como dificuldades pessoais são consequências da desigualdade de gênero, na forma como se expressa na vida das mulheres.

Na transcrição do encontro remoto, a nuvem de palavras indica a frequência das palavras: escola (f= 115), pessoas (f= 67), sociedade (f= 50), mundo (f= 50) e falar (f= 45), apresentada na Figura 2:

Figura 2 - Nuvem de palavras do módulo “Entendendo e vivendo a diversidade na escola”.



Fonte: Transcrição do módulo remoto/ Gerado pelo Voyant Tools.

As únicas palavras frequentemente utilizadas que tiveram relação entre si, foram “escola” e “sociedade”, dando pistas de uma compreensão da Educação como espaço de transformação de uma sociedade, que, para Luckesi (1994), é uma instituição condicionada pelas questões econômicas, sociais, políticas e culturais presentes no capitalismo, e, ao mesmo tempo, pode mediar um projeto de democratização do saber e promoção da igualdade social.

Porém, precisará de maior interação com os movimentos sociais, com os espaços comunitários, como destacado nas sugestões para melhoria do curso de extensão: “necessidade de vivências fora de sala de aula” (questionário de Avaliação) e “experiências externas” (questionário de Avaliação). Foram sugeridas visitas à delegacia da mulher, conhecer religiões de matriz africana e rodas de conversa com coletivos da região que enfrentam as violações aos Direitos Humanos. Neste sentido, a problematização destas vivências poderia ajudar a desocultar a nossa “herança domesticadora, tecnicista e buscar fundamentos e práticas decoloniais” (Franco, 2022), fazendo da nossa docência um espaço de resistência, conectados e sensíveis ao cotidiano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade onde os preconceitos e os estigmas se apresentam de diferentes formas e atingem pessoas que são marcadas pela inferioridade, estratégias de enfrentamento a essas realidades consistem em tentativas de lançar diferentes olhares e consequentes mudanças. No ambiente escolar, importante vetor social, a abordagem de temas ligados a esses aspectos é de grande importância e relevância para alcançar a sociedade.

Numa perspectiva de formação em Direitos Humanos, o projeto de extensão relatado nesse estudo apresentou potencial de problematização, reflexão e sensibilização para diferentes temas relacionados aos estigmas e preconceitos mais comuns no ambiente escolar, como desigualdade de gênero, racismo, diversidade sexual e pobreza. Destacamos a importância dos encontros, da construção de laços de afeto e cuidado, ao mesmo tempo em que se estudam os processos de opressão e discriminação. Aprender em um grupo diverso, composto de servidores de várias escolas, estudantes, servidores docentes e servidores administrativos, também favoreceu a perspectiva de realidades diversas, tecendo um grupo colaborativo para as intervenções nas escolas.

Como limitação, as questões de tempo para participar dos encontros e leitura do material de estudo, e a necessidade de incluir vivências fora da sala de aula. Limitações que revelam a necessidade de políticas educacionais de formação permanente nos espaços de trabalho. Por fim, espera-se que esse estudo proporcione novas discussões a partir da reflexão dos participantes, como também na apresentação de subsídios para futuras intervenções relacionadas ao tema.

REFERÊNCIAS

ALLPORT, G. W. (1954). ***The Nature of Prejudice***. Perseus Books Group.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, J. E. de S.; SOUSA, J. M. de J.; SILVA, P. M. N. da; AQUINO, R. L. de. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences,** [*s. l.*], v. 5, n. 3, p. 623-636, 2023. Disponível em: https://bjihs.emnuvens.com.br/bjihs/article/view/304. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MDH, 2018. 50 p. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos. Acesso em 1 ago. 2024.

BUENO, W. de C. **Imagens de Controle**: um Conceito do Pensamento de Patrícia Hill Collins. Porto Alegre: Editora Zouk, 2020.

CAMPOS, J. L. A. *et al*. Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar? *In*: ALBUQUERQUE, U. P. *et al*. (ed.). **Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia**. Recife: Nupeea, 2021.

CARVALHO, D. M. da S.; FRANÇA, D. X. de. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Educ. Form.**, [*s. l.*], v. 4, n. 12, p. 148-168, 2019. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/974. Acesso em: 6 ago. 2024.

CARVALHO, M. A. S. **Os impactos dos estigmas e preconceitos nos saberes docentes da educação superior**. Orientadora: Verônica Morais Ximenes. 2022. 228 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

CUNHA, M. I. da; RESCKHE, M. J. D. A Docência e a Aprendizagem em Cursos de Licenciaturas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [*s. l.*], v. 33, n. 74, p. 67-80, 2024. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/19990. Acesso em: 5 ago. 2024.

FERREIRA, A. de J. Epistemologias do letramento racial crítico no contexto brasileiro: Identidades de professoras de línguas estrangeiras e interseccionalidades com raça, gênero e classe social. **Língu@ Nostr@**, [*s. l.*], v. 9, n. 1, p. 130-156, 2021. DOI: 10.29327/232521.8.1-8. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/lnostra/article/view/13108. Acesso em: 6 jul. 2024.

FRANCO, M. A. S. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-22, 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29870349008. Acesso em: 11 jul. 2024.

FREIRE, P**. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico**: curso no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREITAS, S. L.; PACÍFICO, J. M. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. Campo Grande: **Interações**, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/inter/a/mKyFS8yfpmkLbFDwffYnbzL/abstract/?lang=pt. Acesso em 1 ago. 2024.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2004.

GRAZZIOTIN, L. S.; KLAUS, V.; PEREIRA, A. P. M. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, v. 33, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/#. Acesso em 25 jul. 2024.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

LIMA. M. E. O. **Psicologia social do preconceito e do racismo**. São Paulo: Editora Blucher, 2020. 142 p. Disponível em: https://www.blucher.com.br/psicologia-social-do-preconceito-e-do-racismo_9786555500127. Acesso em: 5 set. 2024.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MELO, A. L. B.; SILVA, D. V. P. da; ZENAIDE, M. de N. T. *The Performance of the LGBT Space, unit I, João Pessoa: Paraíba, as an articulating body of protection and support to the LGBT+ population*. **International Journal of Advanced Engineering Research and Science**, [*s. l.*], v. 8, n. 2, 2021. Disponível em: https://journal-repository.com/index.php/ijaers/article/view/3207. Acesso em: 6 jul. 2024.

SILVA, C. R. da. Educação inclusiva, gestão democrática e a questão da consonância entre os currículos formal e oculto. **ORG & DEMO**, Marília, SP, v. 16, n. 2, 2015. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/5520. Acesso em: 6 dez. 2024.

ZENAIDE, M. N. T.; SOUSA, N. H. Em defesa do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Humanidades & Inovação**, v. 10, p. 10-18, 2023. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8465. Acesso em: 5 jul. 2024.

ZENAIDE, M. N. T.; VIOLA, S. E. A. Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 85-105, 2019. Disponível em: https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/661/282. Acesso em: 20 ago. 2024.