

# PAPO SÉRIO SOBRE CIÊNCIA: EPISTEMOLOGIA, SENSO COMUM E EXTENSÃO<sup>1</sup>

Vinicius Kauê Ferreira<sup>2</sup>, Rayani Mariano<sup>3</sup>, Gabriella dos Santos<sup>4</sup>

**Eixo Temático: Ensino não-formal de ciências**

## 1. Introdução

O Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS), fundado em 1990, é um espaço que reúne pesquisador@s<sup>5</sup> que realizam trabalhos acadêmicos sobre temas diversos, tendo em comum a pesquisa nas áreas de gênero e sexualidade. Esses trabalhos não se restringem a discutir questões teóricas, pois estão em constante diálogo com os movimentos sociais e s@s sujeit@s de pesquisa, propondo-se a ir para além dos muros da universidade. Tendo esse objetivo permeado os trabalhos e pesquisas realizados pelo NIGS durante duas décadas, não é curioso que tenha surgido a ideia de apostar em um projeto institucional e permanente que fizesse a ponte entre a universidade e a sociedade no que tange aos assuntos relacionados a gênero e sexualidade. Foi assim que surgiu, em 2007, o projeto *Papo Sério: Discussões sobre Gênero, Homofobia e Prevenção com jovens do entorno da Universidade Federal de Santa Catarina*<sup>6</sup>.

Este projeto partiu da constatação de que a escola é uma das primeiras instituições com as quais as crianças têm contato e que de ela possui um importante papel na socialização d@s estudantes, bem como no processo de conscientização, orientação e instrumentalização dos corpos de crianças e adolescentes. Por um lado, pode ser um local privilegiado para a implementação de políticas públicas que promovam o desenvolvimento de crianças e adolescentes, sendo um espaço de resistência à normatização da sexualidade (GARCIA, 2009). Por outro, “ao classificar os sujeitos pela classe social, etnia e sexo, tem historicamente contribuído para (re)produzir e hierarquizar as diferenças” (Santos, Ramos, Timm, Cabral, Lobo, 2008). Sendo assim, de acordo com essas autoras o fato da escola estar atrelada a essas tradições contribui para que @s estudantes que não estão em conformidade com a norma hegemônica fiquem à margem.

Um dos agravantes, observados nas pesquisas que antecederam a implantação deste projeto, é que mesmo @s professor@s, coordenador@s e diretor@s que têm

---

<sup>1</sup> Este texto, resultado da prática e reflexão teórica relativa ao projeto Papo Sério, deve fortemente à Anelise Froes da Silva que foi a coordenadora executiva do projeto durante os anos de 2009 e 2010. Também agradecemos à leitura crítica e revisão da Profa Miriam Pillar Grossi, coordenadora do NIGS-UFSC e responsável institucional pelas diferentes edições do Projeto Papo Sério.

<sup>2</sup> Aluno do curso de graduação em Ciências Sociais da UFSC e bolsista PIBIC no NIGS desde 2008.

<sup>3</sup> Aluna do curso de graduação em Jornalismo da UFSC e bolsista de Extensão no NIGS durante 2009/2010.

<sup>4</sup> Aluna do curso de graduação em Ciências Sociais da UFSC e bolsista de Extensão no NIGS desde 2010.

<sup>5</sup> Esclarecemos que este texto utiliza *linguagem inclusiva*, empregando o *arroba* como alternativa para a linguagem que incorpora o masculino como referência para o plural e o coletivo, questionando o uso apenas do masculino como representativo do coletivo, do universal ou da esfera pública.

<sup>6</sup> Este projeto recebeu apoio institucional da Pró-reitoria de Pesquisa e Extensão da UFSC através de bolsas de extensão e do PROEXT-MEC, através de recursos do edital 2008 (projeto desenvolvido pelo Laboratório de Antropologia da UFSC) e 2010 (projeto em desenvolvimento no momento).

interesse em discutir sexualidade e gênero com @s alun@s reclamam que não o fazem por não saberem como abordar essas temáticas. A partir de duas pesquisas realizadas pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades - NIGS, ambas iniciadas em 2007, foi possível se aproximar da realidade das escolas e perceber as demandas d@s estudantes e professor@s. Uma dessas pesquisas foi intitulada *Representações de Iniciação Sexual e Homossexualidade em Escolas do Ensino Público de Santa Catarina/SC*, desenvolvida com recursos do Ministério da Saúde/PNDST/AIDS. Nela foram analisadas representações de alun@s e professor@s sobre os temas da iniciação sexual e homossexualidades em 10 escolas de 5 regiões de Santa Catarina, tendo sido finalizada em 2009. A outra, chamada *Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina*, foi desenvolvida com recursos do PROSARE/CEBRAP e coordenada pelas professoras Maria Amélia Schmidt Dickie e Miriam Pillar Grossi. Essa pesquisa teve como objetivo estudar como a disciplina de Ensino Religioso atuava em relação às temáticas de gênero e sexualidade nas redes de ensino estadual e municipal.

Entre as questões observadas nessas duas pesquisas estava a dificuldade relatada por professor@s e coordenador@s de tratar com @s alun@s temas relacionados a sexualidade, gênero, violências, DST's. E por outro lado a demanda por parte d@s estudantes de ter um espaço para discutir essas questões, obter informações, sanar as dúvidas. Foi então, a partir dessas constatações que surgiu a ideia de levar oficinas lúdicas às escolas para que essas questões fossem discutidas tanto por alun@s quanto por professor@s.

O Papo Sério surgiu tendo como objetivo norteador problematizar as representações de gênero, homofobia e prevenção à DST/Aids em oficinas para jovens estudantes do ensino médio e fundamental membros de comunidades do entorno da Universidade Federal de Santa Catarina. E entre os objetivos específicos estava fornecer referenciais teóricos que permitam a construção de uma visão plural sobre sexualidade; estimular reflexões sobre como as temáticas propostas são representadas socialmente pelos membr@s das comunidades; construir subsídios teóricos que possibilitem a construção de material pedagógico para formação de professor@s e que contribuam na construção de políticas públicas sobre as temáticas propostas.

A primeira edição do Papo Sério ocorreu em 2007. O NIGS se inscreveu no edital lançado pela UFSC e ganhou uma bolsa para um@ estudante de graduação que deveria trabalhar 20h semanais especialmente no projeto. @s outr@s integrantes do NIGS, que estavam fazendo iniciação científica, mestrado ou doutorado no Núcleo se integraram ao Projeto, contribuindo na comunicação com as escolas, preparação das oficinas e demais atividades.

Após a primeira edição, o Projeto foi renovado em 2009, 2010 e 2011. Inicialmente, o projeto estava limitado às escolas do entorno da UFSC e a estudantes que se mostravam interessad@s a discutir as questões, pois era necessária uma inscrição e as oficinas não aconteciam nos horários das aulas. Depois, em 2009 e 2010 foram realizadas oficinas em outros bairros e inclusive nas escolas da cidade de São José. Uma atividade que não estava prevista na primeira edição, mas que se mostrou muito importante para o desenvolvimento do projeto foi a criação, em 2009, do Concurso de Cartazes sobre Transfobia, Lesbofobia e Homofobia nas Escolas. O Concurso foi idealizado como parte das lutas relativas ao dia 17 de maio (data instituída por lei no município de Florianópolis como Dia Municipal contra a Homofobia, Lesbofobia e

Transfobia), com o objetivo de possibilitar que professor@s incluíssem em seus cronogramas atividades que abordassem essas temáticas. Após a realização de dinâmicas que incentivam a reflexão e discussão sobre os temas propostos entre @s estudantes, os cartazes são produzidos e enviados ao Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades para julgamento.

Na semana do dia 17 de maio é organizada uma exposição no hall do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) da UFSC com todos os cartazes recebidos. Durante esses dias as pessoas que desejarem podem votar nos cartazes mais interessantes e no fim da semana é realizada uma Cerimônia de Premiação com a presença de estudantes, professores, coordenadores, organizadores do Concurso, autoridades da UFSC e outros interessados, no qual livros sobre gênero e sexualidade são dados às escolas vencedoras. Na primeira edição do Concurso, quatro escolas de Florianópolis participaram, envolvendo 97 alunos e quatro professoras coordenadoras. Na segunda edição, o número de escolas dobrou, sendo que 165 estudantes confeccionaram cartazes orientados por 11 professores e técnicos escolares. As oito escolas participantes eram de cinco municípios de Santa Catarina, outro diferencial do I Concurso, que atingiu apenas Florianópolis. Em 2011 está sendo realizada a terceira edição do concurso.

## **2. Metodologia**

A proposta principal do projeto Papo Sério realiza-se através de oficinas desenvolvidas com @s alun@s das escolas contempladas pelo projeto. Denominamos “oficinas” atividades pedagógicas caracterizadas por exercícios de discussão crítica, autoconhecimento e exploração do processo criativo.

Para algumas reflexões, patimos de Charo Vicario (2006), que afirma que o aprendizado passa pelo corpo, pela sua materialidade. Contudo, o corpo não é apenas um aparato fisiológico, mas também uma estrutura simbólica, de projeção de valores, normas e identidades. É uma estrutura socialmente construída nas suas significações e que é, portanto, importante espaço de comunicação interativa também na construção do conhecimento. Explorar o corpo é entender como por ele passam os sintomas, sentimentos, representações e desejos; como por ele passa, portanto, a mudança. Para a autora, escutar seu corpo é autoconhecer-se, quando nos dedicamos a observar reações, sentimentos e ideias concebidas que se refletem nele.

Na chamada sociedade ocidental, acredita-se que os sentimentos se contrapõem à razão, e que a imaginação é uma característica da infância, o que impede que ambos sejam vistos em sua possibilidade criativa e criadora além dessa fase. Contudo, a exploração de sentimentos geralmente entendidos como avessos à produção do conhecimento (como a raiva, o preconceito e o desinteresse) são fundamentais para a transformação do pensamento. Podem contribuir no desenvolvimento da imaginação, que por sua vez é um elemento essencial não apenas das atividades artísticas, mas da própria atividade científica, já que, como afirma Vicario, a criação de imagens favorece a comunicação com o inconsciente, desenvolvendo o campo da consciência.

Assim sendo, uma das técnicas que mais empregamos nas discussões sobre sexualidades, afetividades e afins é o de debate entre @s alun@s que, apesar de mediada por conceitos e teorias acadêmicas, se dá de modo aberto entre @s alun@s, que opinam e debatem a partir de suas vivências e saberes, fazendo aflorar

representações e sentimentos que representam a potencialidade de outros tipos de saberes. Os debates costumam ser seguidos da produção de cartazes ou pequenos textos, pois concordamos também com essa autora que a expressão gráfica e verbal é essencial na transformação das emoções e do pensamento, pois leva à sua consciência e à consciência dos outros a decisão de mudança (ou da permanência) do sujeito, criando um espaço participativo de compreensão dos saberes compartilhados.

Além disso, as oficinas se diferenciam das aulas ordinárias por romperem com um modelo de construção do conhecimento centrado num locutor (o professor) que agencia o saber de um grupo de sujeitos (os alunos). Baseados no método construtivista de Paulo Freire (1996), busca-se uma construção dialógica de saberes, que se pauta no respeito aos saberes já experienciados pelos jovens e a sua autonomia, além do pressuposto de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Se é verdade que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (idem, 2005, p. 79), então a possibilidade de transformação se realiza ao partir das experiências de cada um. Fulcral é assumir não apenas a contingência dos saberes, mas também que a própria curiosidade já é em si conhecimento na medida em que é reflexo da inconclusão do sujeito que vivencia um constante processo social de busca.

Em termos práticos, isso implica em atividades que acessem os discursos sobre as experiências e as representações de cada aluno sobre as temáticas trabalhadas, confrontando-os entre si e com as discussões teóricas desenvolvidas no âmbito das Ciências Sociais. Para isso, utilizamos a leitura de notícias atuais e de filmes, rodas de conversa, criação de cartazes, escrita de pequenos textos, dramatizações e reconhecimento de diferentes grupos presentes no interior de uma mesma turma. Apostamos também em ferramentas didáticas de transmissão de conteúdos e conceitos que permitam a interação entre os alunos e deles com osicineiros, empregando palavras-cruzadas e exercícios coletivos que exploram a associação livre de ideias. Contudo, enfatizamos que a fixação de conceitos e teorias sobre gênero, sexualidade e violências se insere em um contexto mais amplo de atividades que respeitam a autonomia na aprendizagem, incluindo o direito dos sujeitos a resistir a saberes diversos aos seus.

Assim, as oficinas buscam serem espaços de significação crítica (e autocrítica) dos discursos (entendendo discurso em seu sentido mais amplo, isto é, que vai além da fala, contemplando toda possibilidade de enunciação) de todos os envolvidos naquele momento: alunos e pesquisadores. Pois é essa postura, desdobrada em pontos tratados a seguir, que engendra a possibilidade de uma ação de discussão teórica sobre gênero, sexualidades, violências, cidadania LGBTTT e outras questões afins nas escolas, que seja coerente com nossas perspectivas epistemológicas e teóricas, refletindo-se na metodologia de nossa ação, que por sua vez não se reduz a técnicas. Portanto, é importante deixar claro como refletir sobre metodologia neste trabalho é refletir sobre as próprias concepções de ciência que envolvem nosso projeto, e como isso se torna especialmente pertinente neste artigo que propõe discutir a popularização da ciência a partir deste projeto de extensão. Alguns autores, como Boaventura Souza Santos e Richard Rorty nos ajudaram teoricamente a melhor refletir sobre nossa prática.

Boaventura de Souza Santos (1989) investe na tentativa de formular uma epistemologia que transforme a ciência, passando ela de um discurso estranho e

incomensurável com a vida cotidiana, para um discurso capaz de comunicar suas valências e os seus limites na relação com a linguagem leiga, sem contudo se converter nela. Nessa perspectiva, a ciência é assumida enquanto prática social de conhecimento, aliada na contemplação e na transformação do mundo. Para isso, ele recorre ao *círculo hermenêutico*, isto é, a um movimento analítico de transformar em estranho o que é familiar, para que através de um discurso racional e orientado pelo diálogo com o objeto da reflexão, compreendamos nosso papel na construção da sociedade.

Já a postura hermenêutica defendida por Richard Rorty (1980) nos ajuda a ler todo discurso anormal ou incomensurável, como característico dos momentos de crise da ciência dentro da clássica definição de Thomas Kuhn (2006). Indo além de Kuhn, também Souza Santos afirma que o atual estatuto da ciência a transformou num discurso incomensurável em relação ao conhecimento não-científico, o que implicaria na necessidade de uma leitura hermenêutica da ciência. Em termos práticos significa desconstruir “um a um os diferentes objetos teóricos que a ciência constrói sobre si própria e, com eles, as diferentes imagens que dá de si, a fim de tornar compreensível por que razão foram construídos esses objetos e não outros” (SOUZA SANTOS, 1989, p.13). Trata-se de apontar a ciência contra si mesma, de modo a forçarmo-la a dizer não apenas o que sabe sobre si, mas o que tem de ignorar para que ela saiba o que se espera que saiba.

Ao refletir sobre as condições de produção e apropriação do conhecimento científico, a dimensão hermenêutica visa compreender e desvelar a ininteligibilidade social que rodeia e se interpenetra nas ciências sociais, elas que são, na sociedade contemporânea, instrumentos privilegiados de inteligibilidade sobre o social. (idem, p.16)

Se a partir de meados do século XIX a ciência justifica-se não mais por um projeto, o iluminista, mas por seus resultados, a reflexão epistemológica deve também acompanhar esse processo. Ela deve ser capaz de enfrentar sem mitificações os sentidos sociais da ciência, de modo a estar acessível a todos os sujeitos afetados por esse discurso, já que as suas consequências se expandem em todos os sentidos. Eis a epistemologia pragmática, um projeto que acarreta numa nova relação entre ciência e senso comum, “em que qualquer deles *é feito* do outro e ambos *fazem* algo de novo”.

Para o mesmo autor, senso comum caracteriza-se pela coincidência entre causa e intenção; sendo prático e pragmático; uma visão de mundo assente na ação e no princípio da criatividade e das responsabilidades individuais; desconfia tanto da opacidade das tecnologias quanto dos esoterismos por privilegiar a igualdade do acesso ao discurso; é superficial, em profundidade das estruturas não-evidentes, mas profundo nas relações horizontais entre pessoas e entre pessoas e objetos; não-metódico, metafórico, baseado na experiência e retórico. Essa conceituação de senso comum busca positivá-lo, no sentido de assumir sua contribuição ao projeto de emancipação cultural e social, que deve permear também o fazer científico. Trata-se da formulação de uma *configuração cognitiva* em que ambos se superem a si mesmos para convergirem num campo amplamente inteligível: um senso comum esclarecido e uma ciência prudente.

No que tange à reflexão propriamente metodológica, de que modo podemos articular essa proposta de uma epistemologia pragmática, com o projeto de extensão em questão? De que modo o projeto de uma ciência que privilegie a simetria dos discursos científico e leigo, não mais alimentando as implicações sociais da hierarquia que

fundamenta essa relação, pode contribuir para a atual reflexão sobre a popularização da ciência?

Uma concepção pragmática do conhecimento científico, ao contrário do que possa parecer, não se legitima por seus resultados, mas por seu processo. Nessa visão, se toda produção de conhecimento é uma prática social, um conhecimento é tão verdadeiro quanto mais se adequa à prática que visa constituir. Consequentemente, é essencial que essa transformação seja consciente, ou seja, deve ser um resultado previsto. Em suma, “a verdade acontece a uma dada ideia na medida em que esta contribui para fazer acontecer os acontecimentos por ela antecipados” (ibidem, p.49). Uma epistemologia pragmática consiste em confrontar senso comum e ciência de modo a analisar como cada um contribui na passagem de um estado de realidade para outro, observada a ideia referida de verdade. Portanto, tendo a capacidade de previsão lugar central na justificação de dado processo de conhecimento, o núcleo de reflexão sobre o conhecimento se desloca do *conhecimento feito* para o *conhecer como processo*, como uma prática social. Daí surge a centralidade da metodologia como meio de crítica à relação assimétrica entre os diferentes campos epistêmicos e como possibilidade de novas práticas de produção de conhecimento.

Para tornar mais clara nossa proposta, vale retomar um ponto anteriormente tratado, que diz respeito às diferenciações entre as oficinas que ministramos e as aulas regulares ofertadas a@s alun@s. Primeiramente, as oficinas se caracterizam por explorar sentimentos e representações, convertendo-os em forças criativas e de fomento à imaginação, tão caras à produção de um conhecimento transformador; em segundo lugar, as oficinas buscam estabelecer uma maior simetria entre @s participantes que a ministram e @s alun@s, apostando na positivação dos saberes do dito *senso comum* na construção compartilhada de novos saberes, e portanto no direito à autonomia e à resistência nesse processo.

Importa apreender que todos esses elementos se coadunam para formar um conjunto de pressupostos que: por um lado, não incorre numa violência epistemológica de imposição de um saber “de fora”, e por outro não se imobiliza na condição humana da inconclusão; que ao mesmo tempo em que valoriza o senso comum, também fortalece a exploração sistemática da curiosidade, representada na ciência, ao lançar sobre ela um olhar hermenêutico na sua condição de discurso ininteligível @ leig@; numa mão, esclarece o senso comum, e na outra torna o fazer científico mais prudente e acessível.

Com efeito, as discussões que temos promovido nas escolas se realizam enquanto divulgação científica na medida em que levam uma série de debates realizados nas ciências humanas, através de nossa equipe envolvida na constituição do campo científico da antropologia e dos estudos de gênero e sexualidade, a um público que não integra uma comunidade científica, como alun@s da educação básica. Por outro lado, elas se constituem um espaço privilegiado de releitura de nossas próprias teorias – não apenas sobre as temáticas abordadas, mas sobre teoria social de modo geral. O desafio que representam para nós transpor discussões filosóficas, sociológicas e antropológicas sobre sexualidades, relações de gênero, afetividades, homofobia e aborto, por exemplo, já denunciam o caráter de incomensurabilidade que marca o saber acadêmico na sua relação com outros saberes. E é por reconhecer que as oficinas são momentos de edificação de saberes, e não apenas de transferência unidirecional deles, que afirmamos a metodologia, o processo, como fundamental para se pensar a popularização da ciência

– ainda que valesse problematizarmos o que significa “popularizar a ciência”, pois parece haver uma naturalização do sentido desse termo, como se ele por si dissesse algo sobre tornar a produção científica conhecida do grande público, enquanto que esse termo pode significar também o projeto de levar os conhecimentos populares, de senso comum, ao interior da ciência.

### 3. Resultados

A atual amplitude e reconhecimento institucional do projeto Papo Sérió de discussão nas escolas se faz possível sobretudo porque está inserido no âmbito de um núcleo de pesquisas constituído por um grande grupo de pesquisador@s dedicad@s às temáticas que ofertamos nas oficinas. O Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) conta com cerca de trinta pesquisador@s e estudantes, desde o Ensino Médio até o Pós-Doutorado, que se dedicam a transpor nas atividades do projeto o que vêm pesquisando.

Entretanto, tem sido comum ouvir relatos de oficineir@s que após as oficinas assumem a necessidade de repensar categorias analíticas e abordagens teóricas de seus trabalhos de conclusão de graduação, mestrados e doutorados, em função das falas e práticas de alun@s e turmas com as quais trabalhamos. Alguns relatórios redigidos por oficineir@s corroboram de modo claro o lugar central que as experiências, os preconceitos, o saber horizontal do senso comum, a capacidade de resistência e de ressignificação das teorias sociais têm na consolidação de saberes novos e inesperados.

A realização continuada de algumas oficinas em uma das escolas da Grande Florianópolis revelou como o processo de diálogo e troca de experiências é extremamente profícuo para tod@s @s envolvid@s. Na primeira de uma série de oficinas que fizemos nessa escola, com a temática *Amor, namoro e ficar* – uma das mais requisitadas pel@s coordenador@s pedagógic@s –, nos foi designada uma turma classificada como “turma problema”, considerada “homofóbica”, pois algun@s alun@s homossexuais sofriam com situações vexatórias e havia uma situação de conflito instalada. Com efeito, no momento em que @s oficineir@s propuseram abordar as homoafetividades iniciou-se uma reação de repúdio à discussão desta temática, com alun@s retirando-se da sala de aula, seguida de uma discussão carregada de frases ofensivas (como “E bato mesmo já que polícia não bate”), além de categorias em tom acusatório (como “viadagem” e “safadeza”) contra formas de relacionamentos não-heterossexuais.

Além disso, impressionou @s oficineir@s a habilidade d@s jovens de se apropriar e instrumentalizar categorias analíticas articulando-as com temas presentes nas agendas políticas atuais. Um@ d@s alun@s dizia “Sou homofóbico e você tem que me respeitar”, aludindo à sua liberdade de expressão e ao direito de ser respeitado enquanto sujeit@. Também suas posições eram justificadas através de argumentos “científicos”: psicológico, com a homossexualidade como um distúrbio mental; fisiológico, com a homossexualidade como um distúrbio hormonal; sociológico, com a homossexualidade como uma anomalia social etc. Essa situação evidencia como o chamado senso comum se apropria e ressignifica discursivamente o que é produzido no âmbito científico, mostrando que para “popularizar a ciência” é preciso dar-se conta de que a relação entre ciência e senso comum vai além de um canal de mão única. Divulgar ciência, portanto, é entender como discursos incomensuráveis se relacionam e como podem superar a si mesmos.

Noutro momento, outra equipe retornou àquela turma para outra oficina, desta vez com a temática *Homofobia, Transfobia e Lesbofobia*. A estratégia de ação foi de confronto com a alteridade, isto é, trabalhar o preconceito em todas as suas formas de modo a evidenciar como cada um@ de nós é atingido de alguma forma por ele. Para isso, preparamos previamente diversas frases que remetiam a ideias discriminatórias contra negros, homossexuais, mulheres, pobres, religiões, idosos etc, de modo a abarcar o maior número possível de tipos de preconceito. Inicialmente, os pronunciamentos eram bastante agressivos, como o de um@ alun@ que dizia “preferir um filho morto a um filho viado”, e que caso seu irmão o fosse “socaria ele até virar homem”. Com o andar das discussões, e com conversas mais localizadas nos grupos formados, buscou-se refletir sobre como os preconceitos afetam a tod@s em função de características que nos constituem (cor, peso, filiação religiosa, camada social, origem etc). Essa estratégia de discussão do preconceito através do próprio preconceito foi muito produtiva, impelindo-os a pensar suas falas a partir delas mesmas. Recorremos a um discurso tido como sendo do senso comum, o preconceito, para questioná-lo.

Para Souza Santos (1989), Gadamer critica a reflexão sobre o conhecimento no século XIX por este ter negado os preconceitos como elementos caros de compreensão. Para o primeiro, os preconceitos são constitutivos de nosso ser e de nossa historicidade, são eles que nos capacitam a agir e nos abrem à experiência e, por isso, a compreensão do nosso estar no mundo não pode de modo nenhum dispensá-los. Não estamos defendendo que os preconceitos devem ser elevados ao status de um conhecimento desejável, senão afirmando que instrumentalizá-los é uma forma de superá-los. Até mesmo porque eles estão presentes não apenas no senso comum, mas na própria ciência, como o debate epistemológico feminista tem demonstrado ao longo das últimas décadas (SCHIENBINGER, 2001).

O modo como a discussão se encaminhou mostrou que não é possível subestimarmos a complexidade das estratégias retóricas, da capacidade de resistência e ressignificação do senso comum, nem mesmo de sua riqueza. Num dos relatórios das oficinas, um@ d@s pesquisador@s, então doutorand@ em Ciências Humanas, afirma:

Outro ponto que acho importante falar é a respeito da tal turma “homofóbica”. Penso que, de certa forma, rotulamos esta turma como um “bicho de sete cabeças” e nossas “precauções iniciais” com a turma estavam bem perto de um tipo de preconceito, com todas as suas conseqüências que falamos à turma: discriminação, intolerância e violência. [...] penso que antes de colocarmos o tal rótulo, deveríamos tentar conhecer melhor a história desses meninos, pensar sobre o que está por trás desta atitude. Me dei conta disso quando conheci a turma. Na verdade eram só adolescentes, com suas angústias, medos, crises, afirmações, que se mostraram capazes de “se pensar” neste processo todo de preconceitos de várias ordens.

O relato de outr@ pesquisador@ presente, graduand@ em Ciências Sociais, relata o momento emq eu um d@s menin@s mais falantes da turma, e que sempre se pronunciava de modo bastante agressivo, se levanta:

Ficaram em silêncio e este menino que diz não gostar de efeminados se levantou dizendo que ia fazer algo (fiquei preocupado sem saber o que ele pretendia fazer): foi em direção a um garoto, um aluno homossexual, e pediu que ele se levantasse. O menino ficou receoso e assustado e disse que não ia levantar e pediu que ele se afastasse. Então esse aluno disse que queria dar um abraço nele (envergonhado e com voz baixa). O garoto sentado parecia muito surpreso, mas se levantou e eles se abraçaram. Os dois voltaram aos seus lugares e deram continuidade ao trabalho em grupo. Fui conversar com



outro grupo. Quando terminamos a oficina, ouvi o garoto que abraçou o outro falar em voz baixa, “O ‘restinho’ de preconceito que eu tinha acabou hoje”.

Por outro lado, um@d@s oficineir@s responsáveis pela atividade, doutorand@ em Ciências Humanas, admite ter suas reflexões teóricas diretamente afetadas pela experiência com @s jovens.

Particularmente a oficina me ajudou a pensar duas coisas: estratégias para se falar de uma temática complexa sem cair num enfrentamento desnecessário; e também a possibilidade de repensar minhas categorias analíticas, haja vista que, nas duas turmas pudemos perceber que os ditos “homofóbicos” acabaram sendo uma minoria e que nem eram tão homofóbicos assim. Isto é importante porque às vezes vamos ao campo tão introjetados com nossos conceitos que queremos a qualquer custo encontrá-los na realidade. E quase sempre tais conceitos são reapropriados de diferentes modos pelos agentes sociais.

Muito além de um projeto de esclarecimento do senso comum por meio da difusão do mais qualificado debate nas ciências humanas, as oficinas fomentam a qualificação do próprio debate teórico, no diálogo com sujeit@s de saber, críticos. Isso porque ciência e senso comum, além de suas diferenças, mantêm uma relação de cumplicidade, caso contrário, como afirma Souza Santos, “se as duas formas de conhecimento fossem totalmente distintas, a ciência não podia aspirar a transformar-se em senso comum” (1989, p.50), pois o que as atuais políticas de divulgação científica levadas a cabo em muitas partes do mundo evidenciam é que toda ciência se pretende senso comum. Precisamos então nos perguntar o que significa popularizar a ciência, já que essa ideia parece estar por demais cristalizada para os moldes da própria ciência.

#### **4. Considerações finais**

A extensão universitária tem como principal objetivo repensar a transformação das Instituições de Ensino Superior. Tomemos consciência, de que a Universidade já não pode ser pensada como fonte de conhecimento absoluto. Entre as inúmeras e infinitas dimensões do saber, a Universidade é uma delas, cuja relevância está na possibilidade de socialização da experiência pedagógica como afirma Paulo Freire: “(...) educar e educar-se (...) é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.” (Freire, 2006)

Importante salientar que a extensão se faz fecunda a partir da ligação entre ensino, na medida em que articula a formação de profissionais para atender a maioria das necessidades da população e que expressem o conteúdo na própria prática. E pesquisa, no sentido em que direciona os estudos aos problemas com a participação das comunidades na condição de transformadores das próprias possibilidades, propiciando o contínuo criar e recriar.

Neste contexto, o conhecimento é produzido a partir da troca entre conteúdo científico e popular, buscando desenvolver um processo de multiplicidade de troca de experiências e de construção coletiva. Segundo Freire (2006, p.15) “conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma

presença curiosa de sujeito em face do mundo. Requer ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção.”

Esse é o cenário que tem nos acompanhado durante as oficinas do Projeto Papo Sério, a interação de alunas e alunos é permeada de riqueza inventiva e consciente. Mesmo que a resposta tarde, o que era comum desvela as infinitas possibilidades na busca por entender a diferença. Os pesquisadores e pesquisadoras, ministrantes das oficinas, experimentam a práxis acadêmica norteada por interdisciplinaridade e coerência com a realidade dos grupos em questão. Chamados à continuidade do Projeto, seguimos como articuladoras e articuladores das questões de gênero, sexualidades, homofobia, transfobia, lesbofobia e prevenção à DST/AIDS, entre as tantas vias de produção de educação e ciência.

## **Bibliografia**

BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROSSI, Miriam. FERNANDES, Felipe,; CARDOZO, Fernanda. **Relatório final do projeto Representações de Iniciação sexual e homossexualidades em Escolas Públicas de Santa Catarina**, Ministério da Saude/NIGS, Florianópolis/Brasília, 2009.

GROSSI, Miriam; FROES, Anelise; MARIANO, Rayani; WEISS, Fatima. Relatório do Projeto Papo Sério – 2009-2010, **Cadernos NIGS**, série Extensão, Florianópolis, UFSC, 2011.

KUHN, Thomas **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna BOEIRA e Nelson BOEIRA. São Paulo: Perspectiva, 2006.

RORTY, Richard. **Philosophy and the mirror on nature**. Princeton: Princeton University Press, 1980.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

GARCIA, Marcos Roberto Vieira. **Homofobia e heterossexismo nas escolas: discussão da produção científica no Brasil e no mundo**. IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, ABRAPEE. São Paulo, 2009. Disponível em [http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd\\_ix\\_conpe/IXCONPE\\_arquivos/13.pdf](http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/13.pdf).

SANTOS, Claudilene, RAMOS Maria Eveline Cascardo, TIMM, Flávia Buscuñan, CABRAL, Daniela Gontijo, LOBO, Tainá Dourado Miranda. Diversidade sexual na escola e a homofobia: a capacitação de professores como estratégia de Intervenção. Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis: 2008. Disponível em [http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST5/Santos-Ramos-Timm-Cabral-Lobo\\_05.pdf](http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST5/Santos-Ramos-Timm-Cabral-Lobo_05.pdf). Acesso em 12/12/2009.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul FIKER. Bauru, SP: EDUSC, 2001. 384 p. Coleção Mulher.

VICARIO, Chable Altable. El cuerpo, las emociones, la sexualidad. In: MARTÍNEZ, Carmen Rodríguez (Org.). **Género y currículo:** aportaciones del género al estudio y práctica del currículo. Madrid: Akal Ediciones, 2006. p. 169-198.