



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e
Educacional
Brasil

Machado Cordeiro, Aliciene Fusca; Fortunato Buendgens, Jully
Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 16, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 45-54
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282323570005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio

Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Jully Fortunato Buendgens

Resumo

Este artigo discute de que forma o adolescente compreende e vivencia o preconceito na escola. O principal objetivo foi investigar os significados e sentidos atribuídos às situações de preconceito por adolescentes. Para coleta de dados utilizou-se entrevista semidirigida com 12 estudantes entre 14 e 17 anos de uma escola pública e uma privada de Joinville. Utilizaram-se para a fundamentação teórica os seguintes autores: Heller (1989), Silva (2005), Ozella (2002) e Aguiar (2006). Por meio da análise dos relatos foram criados quatro núcleos de significação: a) preconceitos: tipos e significados, b) manifestações de preconceito e sentimentos, c) movimentos de inclusão/exclusão na escola: a visão dos adolescentes e d) preconceito: equívocos e silenciamentos nas discussões escolares. As discussões revelam ambiguidades e dificuldades para identificar e discutir as situações de preconceito vivenciadas na escola. Tais resultados apontam para a necessidade de trabalhar a temática da diversidade e do preconceito com mais frequência no espaço escolar.

Palavras-chave: Preconceito, adolescentes, inclusão escolar.

Prejudice in school: meanings attributed by adolescents in high school

Abstract

In this article we discuss how the adolescents understand and experience the School prejudice. The main objective is to investigate the significance and meanings attributed to situations of prejudice among adolescents. For data collection we used semi-structured interviews with 12 students between 14 and 17 years from a public school and a private in Joinville – Southern Brazil. Heller (1989), Silva (2005), Ozella (2002) and Aguiar (2006) are our theoretical supports. Through the analysis of the reports we created four different meanings: a) prejudices: types and meanings, b) manifestations of prejudice and feelings, c) movements of inclusion / exclusion from school: the perceptions of adolescents and d) Prejudice: misconceptions and silences during school discussions. The discussions reveal ambiguities and difficulties to identify and address the situations of prejudice experienced in school. These results point to the need to work the issue of diversity and prejudice more frequently at school.

Keywords: Prejudice, adolescents, school inclusion.

Prejuicios en la escuela: sentidos y significados atribuidos por los adolescentes en la enseñanza secundaria

Resumen

Este artículo discute de que forma el adolescente comprende y vive el prejuicio en la escuela. El principal objetivo fue investigar los significados y sentidos atribuidos a las situaciones de prejuicio por adolescentes. Para la recopilación de datos se utilizó entrevista semidirigida con 12 estudiantes entre 14 y 17 años de una escuela pública y una privada de Joinville. Para la fundamentación teórica se utilizaron los siguientes autores: Heller (1989), Silva (2005), Ozella (2002) y Aguiar (2006). Por medio del análisis de los relatos se crearon cuatro núcleos de significación: a) prejuicios: tipos y significados, b) manifestaciones de prejuicio y sentimientos, c) movimientos de inclusión/exclusión en la escuela: la visión de los adolescentes y d) prejuicio: equívocos y silenciamentos en las discusiones escolares. Las discusiones revelan ambigüedades y dificultades para identificar y discutir las situaciones de prejuicio vividas en la escuela. Tales resultados señalan la necesidad de trabajar la temática de la diversidad y del prejuicio con más frecuencia en el espacio escolar.

Palabras Clave: Prejuicio, adolescentes, inclusión.

Introdução

A palavra preconceito, tal como as palavras democracia, comunidade, diálogo, diversidade, inclusão e respeito, dentre outras, nos remete a significados ambíguos, como nos alertam Larrosa e Skliar (2001, p. 11): “cada uma delas com sua parte de verdade e sua parte de manipulação”. Vygotsky faz uma diferenciação entre o sentido e o significado da palavra, “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência (...). O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa” (1993, p. 125). Assim, entende-se que os significados das palavras compõem a consciência individual, mas são, ao mesmo tempo, construídos no âmbito interindividual, têm um caráter social. Na escola esses termos (democracia, comunidade, diálogo, diversidade, inclusão e respeito), a partir da década de 1990, com a eclosão dos ideais inclusivos, ganham cada vez mais destaque, mesmo que seus sentidos e significados divirjam dependendo daquele que os pronuncia e da forma como são vivenciados. Tal como destaca Baptista (2009, p.7), no último século, progressivamente, se amplia o universo dos “escolarizáveis”. De acordo com o autor:

Em nenhum momento histórico precedente essa ampliação assumiu características tão amplas quanto aquelas que emergiram no final do século XX. Além da meta de escolarização de classes populares, fenômeno típico desse recente momento da história humana, passa a ser defendida a meta de que a escola deve atender a todas as crianças, inclusive aquelas consideradas “diferentes”, em função de deficiência ou desvantagens várias.

Dessa forma, a tarefa (im)posta à escola de formar “todos os sujeitos” traz para dentro de seus muros e para todos aqueles que ali convivem o desafio de lidar com a diversidade. Salles e Silva (2008, p. 150), ao discutirem as relações entre diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar, pontuam que:

Nas escolas, os adolescentes e jovens interagem com outros, adolescentes e jovens, que são diferentes deles ou de seu grupo de referência em função, entre outros aspectos, da cor, da sexualidade, da nacionalidade, do corpo, da classe socioeconômica. No espaço escolar essa interação com o diferente, quando não é problematizada, se dá por meio de relações interpessoais pautadas por conflitos, confrontos e violência.

Ainda de acordo com as mesmas autoras, torna-se fundamental para proposição de alternativas mais inclusivas e democráticas de convivência escolar “compreender e refletir sobre as formas de construção das identidades, das diferenças e preconceitos e como esses elementos estão presentes nas relações cotidianas na escola” (Salles & Silva, 2008, p. 164).

Dessa forma, este estudo tem como objetivo investigar os significados e sentidos atribuídos às situações de preconceito pelos adolescentes, visando contribuir para a compreensão sobre como estes entendem e vivenciam o preconceito no ambiente escolar, nesta sociedade moderna, ocidental, urbana e letrada, pois essas relações adquirem especial relevância, sendo constitutivas das identidades daqueles que a vivenciam.

Adolescências e preconceitos: pressupostos teóricos

A adolescência, de acordo com a abordagem sócio-histórica de psicologia, é uma construção cultural. Segundo Ozella (2002, p. 21), ela “é um momento significado e interpretado pelo homem. Há marcas que a sociedade destaca e significa. Mudanças no corpo e desenvolvimento cognitivo são marcas que a sociedade destacou”. Assim, pode-se afirmar que a adolescência, mesmo em uma única sociedade, não ocorre da mesma forma nas diversas classes sociais.

Desse modo, entende-se que o jovem se constitui e é constituído por meio de múltiplas influências: a família, a escola, os amigos, a mídia, entre outras, e é com base nestas influências que sua identidade é forjada. No entanto, a concepção vigente na psicologia sobre adolescência está fortemente ligada a estereótipos e estigmas, desde que Stanley Hall a identificou como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade (Ozella, 2002).

Pode-se afirmar então que a visão estereotipada que se tem da adolescência cria formas identitárias que aprisionam o jovem, estabelecendo assim padrões atitudinais que colocam o adolescente em estereótipos tais como ser chamado de “aborrecente”. Entretanto, diferentes subjetividades são constituídas a partir do modelo posto socialmente, nos diferentes espaços-tempos de convivência dos adolescentes. Nesse sentido, a escola tem se mostrado um dos espaços privilegiados para fomentar esta constituição, já que ali estão colocadas várias problemáticas referentes ao adolescer hoje, como a questão dos grupos, dos valores, da sexualidade, das regras e normas postas pela escola e que são muitas vezes contestados pelos adolescentes, entre outros.

Uma das questões que emerge, na relação dialética, desse convívio social dentro da escola diz respeito aos movimentos de inclusão/exclusão que geram várias formas de preconceitos e violências nas relações interpessoais, os quais, por sua vez, reforçam as exclusões e inclusões em determinados grupos, espaços e situações. Portanto, há que estar atento para as condições em que se encontram os jovens nas instituições escolares, pois, como apontam Salles & Silva (2008, p. 155-156), muitas vezes, é ali que os adolescentes “são reduzidos a estereótipos que são construídos em relação a ele e que podem promover conflitos entre estes e o mundo adulto, no caso direção, professores e funcionários da escola, bem como entre os próprios jo-

vens”. Identificados com grupos marginais na escola e na sociedade, torna-se muito difícil romper com o preconceito a qual se veem submetidos, o que dificulta que os jovens atribuam novos sentidos às suas relações e a si mesmos. Para explicar como se engendra o preconceito em nossa sociedade utilizar-se-ão alguns conceitos de Agnes Heller.

Segundo Heller (1989), o preconceito é categoria do pensamento e do comportamento cotidiano. Contudo, a autora afirma que não é por fazer parte da vida cotidiana que os preconceitos devem ser naturalizados e aceitos. Em suas palavras, “quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente” (Heller, 1989, p. 43).

Entretanto, problematizar as situações que envolvem preconceitos, desmistificar suas origens não é tarefa fácil, justamente porque as pessoas imersas na vida cotidiana precisam de certa praticidade, de “pragmatismo” para que a vida flua. Para tanto, uma das características da vida cotidiana é a ultrageneralização. Segundo Heller (1989, p. 44), chegamos à ultrageneralização de nosso pensamento e comportamento cotidiano de duas maneiras: “por um lado, *assumimos* estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro, eles nos são *‘impingidos’* pelo meio em que crescemos”. Devido a essas condições, muitas pessoas demoram a adotar uma “atitude crítica” em relação aos esquemas recebidos, e outras nunca chegam a fazê-lo. Pode-se dizer, então, que as ultrageneralizações são “juízos provisórios” ou “regra provisória de comportamento”, que nos permitem transitar pelas várias atividades que temos que realizar, parafraseando Heller (1989, p. 44): “provisória porque se antecipa à atividade possível e, nem sempre, muito pelo contrário, encontra confirmação no infinito processo da prática”. Mas, quando esses juízos provisórios são refutados pela ciência e por uma experiência cuidadosamente analisada e, mesmo assim, conservam-se inabalados contra todos os argumentos da razão, estamos diante de um preconceito (Heller, 1989). Nas relações interpessoais essa característica da vida cotidiana pode levar a padrões rígidos de interação, como apontam Salles e Silva (2008, p. 155-156):

A sociedade categoriza pessoas em função, dentre outros aspectos, do que considera comum e natural para um grupo social, uma faixa etária ou um status social. As concepções que construímos sobre um grupo de pessoas são transformadas em expectativas e normas de comportamento e esperamos que elas ajam de acordo com elas.

Nessa perspectiva, entende-se que a manifestação do preconceito é individual, mas sua constituição se dá por meio das relações que cada um estabelece, as quais são permeadas por uma determinada história cultural e social.

Eminente estudioso do tema no Brasil, Crochík (2006, p. 13) destaca que, embora o preconceito “seja um fenômeno também psicológico, aquilo que leva um indivíduo a ser ou não ser preconceituoso pode ser encontrado no seu processo de socialização, no qual se transforma e se forma

como indivíduo”. Assim, torna-se fundamental compreender os movimentos de construção simbólica da realidade, por meio dos quais vai se configurando e confirmando aquilo que é socialmente considerado como estranho e anormal, imoral e patológico, entre outros critérios classificatórios da normalidade/anormalidade.

Na escola uma diferença estigmatizada pode processar uma “institucionalização invisível¹”, aprisionando o aluno no lugar daquele que não aprende, que é incapaz, doente. São estigmas que se dão pela pertença social, pela cor da pele, pela deficiência, pela impossibilidade do enquadramento às normas que diferem da normatividade aprendida/vivida (Moysés, 2001). Os estigmas, construções multideterminadas socialmente, são edificados ao longo do tempo e implacáveis com aqueles que não se enquadram nos padrões socialmente estabelecidos.

Charlot (2000), ao discutir a necessária relação entre aprender e tornar-se humano, afirma que, além da aquisição de conteúdos intelectuais, é imprescindível que o sujeito domine algumas atividades e alguns dispositivos relacionais. Dessa maneira, coloca em evidência que as formas de se relacionar são aprendidas, ressaltando que essa aprendizagem se dá nas situações de interação. Para o autor, estar incluído em determinadas relações possibilita aprender:

a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente [...] em suma, a ‘entender as pessoas’, ‘conhecer a vida’, saber quem se é. Significa, então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo (Charlot, 2000, p.70).

Infere-se de tal colocação que estar excluído de determinadas relações também promove vivências que influenciam na forma de se relacionar com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Pois, como coloca Aquino (1998, p. 138),

a escola é o lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões acerca do mundo já conhecido.

Desse modo, considera-se que estudos sobre preconceitos com jovens do ensino médio são relevantes tendo em vista compreender como as identidades são constituídas nos espaços escolares, pois, como afirma Charlot (2000, p.72), “em princípio, existem muitas maneiras de ‘tornar-se

1 Segundo Moysés (2001), a institucionalização invisível se dá quando crianças que inicialmente são normais são submetidas a olhares que só conseguem enxergar defeitos, carências e doenças. Tais crianças são estigmatizadas, discriminadas, tornando-se incapazes e realmente doentes. Efetiva-se assim uma institucionalização invisível por meio da qual as crianças, mesmo a céu aberto, são confinadas, disciplinadas e controladas.

alguém' [...], mas a sociedade moderna tende a impor a figura do saber-objeto (do sucesso escolar) como sendo uma passagem obrigatória, para se ter o direito de ser 'alguém'".

Método

Para coleta de dados foram entrevistados 12 estudantes, divididos igualmente entre escola pública e escola privada de uma cidade do sul do Brasil. Dos estudantes entrevistados: quatro estudantes cursavam o primeiro ano do ensino médio, quatro, o segundo ano e quatro, o terceiro ano. A idade dos participantes variou entre 14 e 17 anos. A escolha por sujeitos tanto da esfera pública como privada deve-se à intenção de identificar possíveis diferenças sobre preconceito e suas vivências entre os dois grupos.

O instrumento utilizado foi a entrevista semidirigida, que foi gravada e transcrita para posterior análise descritiva e qualitativa. Os questionamentos a respeito do tema foram: 1) o que significa preconceito para você?; 2) você já viu algum colega ser excluído na escola?; 3) o que você fez, sentiu ou pensou diante de uma situação de preconceito?; 4) você já foi tratado de forma diferente na escola?; 5) você já teve preconceito por algum colega?; 6) você já participou de trabalhos em sala de aula a respeito de preconceitos ou sobre a diversidade humana?.

Após contato com os responsáveis pelas instituições de ensino e tendo aprovação para a realização da pesquisa, buscou-se em conjunto com estes a melhor forma de apresentar a pesquisa aos alunos. Os coordenadores das próprias escolas distribuíram uma "carta convite" a todos os estudantes com explicações a respeito da investigação que seria realizada.

A partir do interesse manifesto por 12 estudantes, estes receberam duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do qual o responsável autorizou sua participação na pesquisa. Todos esses procedimentos ocorreram conforme as normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Res. 196/96.

Após a transcrição das gravações, fez-se ampla leitura do material obtido, tendo como referencial teórico-metodológico a abordagem da psicologia sócio-histórica, que tem como base o materialismo histórico dialético. Nessa abordagem, entende-se que o preconceito tem suas raízes tanto na história de vida de cada um desses sujeitos, como são marcadas pelo contexto cultural, social e histórico em que estão inseridos.

Parafraseando Aguiar (2006, p. 11), "concordamos com Vygotsky, quando afirma que não existe método alheio a uma concepção de realidade, de relação homem-mundo." Assim, referenda-se que a abordagem desta pesquisa é aquela que entende o homem como constituído socialmente, por meio de suas relações sociais, que modifica o mundo ao mesmo tempo em que se modifica, portanto que se transforma.

Na análise dos dados foram construídos núcleos de significação considerando as falas transcritas, buscando

compreender o significado do que foi dito, como esse significado foi construído e os sentimentos implicados nessa significação. Na concepção de Aguiar (2006), os núcleos de significação "têm como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios, (...) devem expressar pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito que o envolvam emocionalmente" (p. 20).

Para iniciar a análise, como coloca a mesma autora, a palavra com significado é a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa. Assim, é preciso partir das palavras inseridas na conjuntura que lhes atribui significado, considerando, assim, desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem. Dos indicadores obtidos nas primeiras análises foram criados núcleos de significação com o intuito de compreender como são significadas e sentidas as situações de preconceito pelos diferentes sujeitos na escola.

Resultados e Discussão

A partir da análise dos relatos foram criados quatro núcleos de significação: a) preconceitos: tipos e significados, b) manifestações de preconceito e sentimentos, c) movimentos de inclusão/exclusão na escola: a visão dos adolescentes e d) preconceito: equívocos e silenciamentos nas discussões escolares.

a) Preconceito: tipos e significados

Foram citados diferentes tipos de preconceitos entre os estudantes entrevistados, que serão destacados por ordem crescente em relação ao número de estudantes que as citaram: características físicas (1), religião (1), maior ou menor desempenho na aprendizagem (3), comportamento (3), deficiências (3), homossexualidade (4) e ainda a questão racial² (5).

Por intermédio da análise das falas dos entrevistados foi possível perceber dois diferentes significados atribuídos às situações de preconceito: julgar e menosprezar. Sendo assim, nove estudantes descreveram o preconceito como forma de julgar o outro, tal como apontam as seguintes falas: "*As pessoas julgam as outras sem ter conhecimento delas*", "*Tipo, a gente fala que uma pessoa é isso, mas não tem certeza que ela é, você está julgando uma pessoa sem saber como ela é ou não (...) uma opinião pré-formada*", ou ainda: "*Pra mim preconceito é uma pessoa tirar conclusão*

2 Tal como destaca Schucman (2010, p.44), considera-se racismo "qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na ideia de raça". De acordo com a mesma autora, no século XX estudiosos das ciências biológicas e genéticas chegaram à conclusão de que raça como realidade biológica não existe. Contudo, no Brasil, pesquisas de relações raciais mostram que cor e a ideia de raça estão atreladas ao imaginário social brasileiro.

precipitada, por outra pessoa; por exemplo, ela pode olhar a pessoa, já rotular a pessoa, fazer críticas, ela não tem conhecimento, experiência com essa pessoa para poder afirmar”.

Três dos estudantes afirmaram que o preconceito é uma forma de menosprezar o outro, como retrata a seguinte fala: *“é algo que faz você rebaixar aquela outra pessoa”.*

Podemos dizer, a partir da análise dos dados, que há uma diferença significativa entre a primeira forma de compreender o preconceito e a segunda. Quando relacionado a um julgamento prévio, o preconceito se qualifica muito mais como um “juízo provisório”, que se caracteriza por sua possibilidade de ser refutado no momento em que uma situação coloca à prova aquele pré-conceito. Já quando relacionado a uma atitude de menosprezar evidencia-se o enrijecimento das relações, envolvendo inclusive uma valoração, colocando aquele que manifesta o preconceito em uma posição superior àquele que sofre o preconceito. Essa inflexibilidade nas relações é que se torna preocupante quando pensamos na convivência com as diferenças dentro da escola, pois, como destaca Archangelo (2005, p. 118), “o preconceito é o conforto da razão, pois ela não enfrenta os conflitos, não é impulsionada a rever julgamentos e posturas já realizadas, não é, portanto, checada a partir das evidências da realidade”.

É relevante ressaltar que dois entrevistados não conseguiram atribuir uma definição ao preconceito. Pode-se perceber essa dificuldade pelas seguintes falas: *“é como, tipo, ter preconceito com pessoas cadeirantes (...) eu sei o que é, mas não consigo colocar em palavras”* e ainda: *“preconceito é uma coisa ridícula, não sei outra palavra pra falar que não seja ridícula! [...] Não saberia colocar em palavras”.*

Heller (1989) justifica a dificuldade encontrada pelos sujeitos em conceituar o preconceito, pois acredita que o meio no qual se cresce pode impor certos pensamentos e comportamentos cotidianos, muitas vezes difíceis de serem percebidos, e por isso pode-se passar muito tempo até que os percebamos com atitude crítica.

b) Manifestações de preconceito e sentimentos

As manifestações de preconceitos nem sempre são explícitas, muitas vezes dentro da escola elas estão presentes de forma dissimulada. Assim, estas expressões podem acontecer em forma de gestos, risos ou sarcasmos (Itani, 1998).

Tal como verificamos nas falas a seguir: *“Não que eu faça alguma coisa, não chego a excluir e nem tratar mal, mas eu fico com um pé atrás”;* *“Na sala sempre tem aquele aluno que tem mais dificuldade de aprender, eu acho que isso é bem constante na sala, alguns são isolados, outros são motivo de chacota”* e ainda: *“Eu tenho um amigo que é emo, daí eu fico pegando no pé dele, mas é meu amigo, todo mundo entende, leva na brincadeira”.*

O preconceito pode também aparecer de forma mais cruel no cotidiano em sala de aula, “o preconceito revela-se em atitudes, por vezes de modo perverso. Uma prática

do preconceito presente em nosso cotidiano é a atitude paternalista da caridade” (Itani, 1998, p.123). A fala a seguir, referente a um estudante com deficiência visual, demonstra claramente o que a autora nos diz:

Na minha turma tem um estudante que é cego (...) ele tem uma dificuldade, daí a gente dita as coisas do quadro para ele e acaba atrapalhando a gente, atrapalhando entre aspas, porque ele é um amigo, tem que ajudar, entendeu? (...) porque ele não pode ir em todo lugar sozinho, lá em cima tem que levar pelo braço, daí incomoda.

Percebe-se ainda a partir desta fala o preconceito velado, sutil, pois o que se quer dizer quando uma pessoa está atrapalhando entre “aspas”? Segundo a fala de Crochik (2005, p.43), “o preconceito em sua tendência recente é distinto do desenvolvido em outros tempos, o anterior envolvia diretamente a paixão; o atual; a frieza”. Talvez essas “aspas” vieram substituir as ofensas ou ainda a violência. Atualmente, alguns estudiosos falam em preconceito sutil, em contraste com o preconceito flagrante de outrora. A expressão do preconceito em alguns momentos não é mais tão evidente. Como em um jogo de esconde-esconde, o preconceito se torna impalpável, pois se mascara na boa vontade daqueles que são preconceituosos, escamoteia-se no uso das palavras corretas para referir-se às minorias, aos excluídos.

Os sentimentos identificados diante das manifestações de preconceito foram culpa, pena, nojo, impotência, entretanto chama a atenção que quatro dos sujeitos não conseguiram definir como se sentiam, tal como denota a fala a seguir: “me senti mal, me senti horrível”.

As dificuldades aqui percebidas em nomear os sentimentos podem ser explicadas se considerarmos que aprendemos a significar as nossas vivências afetivas nas relações com os outros. Assim, é com o outro (pais, irmãos, amigos, professores etc.) que desenvolvemos nosso aprendizado afetivo, inserindo-nos na cultura e aprendendo a nomear emoções e sentimentos, sendo guiados nas formas aceitáveis de expressá-los e de como devemos lidar com eles. Segundo Oliveira e Rego (2003, p. 23):

a gênese da vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no contexto cultural em que o sujeito se insere. Tais postulados autorizam que se refutem quaisquer hipóteses que relacionem traços emocionais do sujeito a fatores inatos (...) já que eles estão em processo de permanente configuração mediados pelos significados e situações sociais.

Tendo em vista que formas relacionais, afetivas e cognitivas são aprendidas, podemos esperar que as diferentes instâncias educativas (escola, família etc.) fomentem discussões e ações que permitam interações baseadas em valores menos excludentes.

c) Movimentos de inclusão/exclusão na escola: a visão dos adolescentes

A escola é pela sua constituição o lócus da diversidade, por isso, ao mesmo tempo em que é uma das instituições responsáveis pela socialização de valores pertinentes ao reconhecimento e respeito às diferenças dentro de uma sociedade, ela também reproduz juízos, crenças, estereótipos e significados que estabelecem e refletem padrões de normalidade e por conseguinte estabelece critérios de exclusão das relações sociais. Aquino (1998) afirma que a escola sempre foi considerada uma instituição de seleção e diferenciação social, sendo assim não se pode negar a seletividade que está presente na prática institucional escolar e, por vezes, de caráter elitista. A vivência do preconceito pode ser notada pelos movimentos de exclusão, que são muito presentes no cotidiano brasileiro. Assim, com relação a presenciar situações de exclusão na escola, 11 do total de 12 estudantes relatam já terem visto tais situações. Como explicitam as falas: *“Já, isso tem bastante, tem muito de classe inferior na escola, tem também de raça negra, tem de alguém que tem alguma deficiência, de um aluno que tem mais dificuldade em alguma coisa (...)”, “sim, (...) o povo meio que olha assim pra gente, discrimina pela franja, calça colada, tênis”*.

Esses dados se diferenciam da pesquisa realizada por Maggie (2006) em 21 escolas do Rio de Janeiro com 391 estudantes, a qual visava desvendar as percepções dos entrevistados sobre a escola, o Programa Sucesso Escolar e outras iniciativas da Secretaria Estadual de Educação, a discriminação e ainda sobre a política de reserva de vagas nas universidades públicas. Essa pesquisa questionou estudantes sobre o fato de terem visto alguém sofrer discriminação e, a partir das respostas, verificou que, dos respondentes, 60,7% disseram não ter visto ninguém sofrer discriminação, enquanto 39,3% responderam sim. A discrepância observada entre a pesquisa citada e esta sugere maior atenção ao entorno social, histórico e cultural quando se trata da temática que envolve o preconceito, pois, como fica evidenciado, tais aspectos influenciam nas percepções que se tem sobre esse tema.

Na escola existem diferentes motivos para a exclusão de um estudante, os quais se manifestam de diferentes maneiras e situações. Entre esses motivos, segundo os entrevistados, encontram-se, por exemplo, os diferentes ritmos de aprendizagem, como no caso das pessoas que têm uma aprendizagem que foge àquela estabelecida como normal.

As falas seguintes remetem à reflexão a respeito do que seja “normalidade”: *“Año passado, uma menina entrou na escola e ninguém gostava dela porque ela era bem CDF, era mais na dela”* e ainda: *“Na sala sempre tem aquele aluno que tem mais dificuldade de aprender [...] alguns são isolados, outros são motivo de chacota”*. Tal como explicitaram essas falas, o que é considerado normal é algo construído em torno de padrões sociais e grupais, isto é, ser “inteligente” ou “menos inteligente” sempre depende de quais critérios estão sendo colocados como parâmetros. Assim, entende-

-se que as sociedades estipulam os conjuntos de indivíduos que possuem atributos depreciativos ou aceitáveis. Esses parâmetros são determinados pela conjuntura cultural e histórica na qual aquela sociedade se desenvolveu, portanto esse padrão de “normalidade” pode variar e aqueles que não correspondem a este parâmetro correm o risco de serem estigmatizados (Goffman, 1982).

Ainda Gentili (2001), ao discutir os parâmetros sociais de normalidade, aponta que, enquanto a “anormalidade” torna os acontecimentos visíveis, a “normalidade” costuma ter a faculdade de ocultá-los. Dessa maneira, pode-se afirmar que o “normal” torna-se cotidiano. Um dos motivos mais citados pelos entrevistados para a exclusão de seus colegas é a questão racial, tal como se evidencia no relato a seguir:

(...) tenho até vergonha de falar, mas é porque ele era negro, daí estava fazendo trabalho com ele, estava até na 7ª série, aí ele falou alguma coisa, daí eu falei: -‘Meu, cara, não faz trabalho de preto! Daí ele ficou me olhando, daí eu pedi desculpa. É meio que as pessoas falam sem pensar, não tinha a intenção de ofender ele pelo fato dele ser negro, só queria falar que o trabalho não estava bem feito.

Outro estudante comenta:

(...) só de preconceito racial que me lembre. Assim, tipo, tinha um menino na minha sala que ele era mais “escurinho”, assim, aí ele não tinha com quem fazer trabalho, aí eu queria fazer trabalho com ele, porque não tinha ninguém para fazer, aí minha amiga não queria porque ele era negro.

Essas falas demonstram, além da exclusão pela cor da pele, outras duas questões para discutir. A primeira é sobre as internalizações de conceitos sociais que adquirimos ao longo de nossa vida; e a segunda remete à primeira e diz respeito à influência de colegas nas posturas diante das situações de preconceito.

As raízes do preconceito desenvolvem-se a partir da infância, assim a dificuldade em lidar ou identificar o preconceito envolve nosso processo de formação desde muito cedo, pois fomos cegados pelas práticas sociais preconceituosas, começando pelo convívio na família (Silva, 2005). Frenette (2000, citado por Silva, 2005, p. 140), destaca, em relação ao preconceito racial, que é “na família e na escola que fazemos nosso primeiro curso de racismo, pois desde muito cedo aprendemos a nos identificar e a elogiar a branquidão da pele e a associar à pele escura a ausência de dignidade”. Quando um estudante do ensino médio fala que *“não tinha a intenção de ofender ele pelo fato dele ser negro, só queria falar que o trabalho não estava bem feito”* mostra que valores dos adultos aprisionam as crianças – que um dia se tornarão adultas – no universo de preconceitos, ao mesmo tempo em que submetem os estudantes negros a um mundo de incompreensões.

Outro aspecto, verificado nos relatos dos estudantes, que provoca manifestações de afastamento é referente à diferença de classe social. Como nos diz um deles: *“Teve um*

ano que eu estudava com um menino, que eu acho que ele trabalhava como gari, porque ele vinha com aquela roupa laranja, daí sempre chamava a atenção... ele era diferente dos outros, tinham preconceito”.

Evidencia-se nessa fala o quanto as divisões sociais podem ser naturalizadas em desigualdades postas como inferioridade natural. Silva (2005, p.128) continua esse pensamento quando diz que “o preconceito é fruto dos processos de socialização, dos conflitos entre interesses sociais diversos articulados à estrutura psíquica dos indivíduos”. A pessoa com deficiência também é alvo de preconceito e exclusão nas relações escolares:

Na minha turma tem um estudante que é cego, inclusive, pelo fato dele ser cego ele acaba sendo muito excluído. Acredito que as pessoas veem isso, tem pena, mas tipo, acham incômodo, acabam deixando ele de lado. Ele fica fazendo trabalho sozinho. A gente até tenta, não aquele empurra-empurra, mas a gente daí reveza, para não ficar sempre com um só.

A fala acima denota o quanto os movimentos de inclusão/exclusão escolar são na maioria das vezes contraditórios. Por meio das entrevistas percebe-se o quanto é recorrente que os adolescentes, diante das deficiências e das dificuldades que demandam, procuram agir com posturas social e legalmente instituídas. Tal como nos aponta Amaral (1998), as deficiências existem, não são socialmente constituídas, no entanto, em relação a elas são construídos estigmas, preconceitos e estereótipos, os quais provocam tais discrepâncias nas ações e sentimentos. Assim, o foco deixa de ser o que o estudante consegue e pode realizar, para dar ênfase naquilo que ele não pode fazer, o que pode gerar um conflito no adolescente entre o que ele pode, quer ou deve fazer. Além da deficiência, a sexualidade, possível de ser vivida e expressada de formas diversas, também provoca exclusão no ambiente escolar.

A identidade sexual e de gênero é uma construção mutável e volátil, sendo também considerada a partir da perspectiva histórica como uma relação social contraditória e não finalizada. A sexualidade, quando compreendida como um processo contínuo de construção e desconstrução, não reduz o discurso a uma normalização em que as figuras são naturais e imutáveis. É a partir dessa perspectiva que discutiremos as falas dos estudantes sobre a homossexualidade e suas implicações nos movimentos de exclusão que vivem na escola. Segundo nos coloca Sabat (2004, p. 97), “a normalização de algumas identidades, como a identidade heterossexual, tem como efeito a sua naturalização, jogando para o campo das anormalidades outras identidades que se constituem de formas diferentes das hegemônicas”. A fala a seguir exemplifica as consequências que essa normalização das relações heterossexuais provoca no cotidiano dos estudantes:

Eu já sofri por preconceito. Tipo porque eu sou homossexual (pausa), a maioria dos gurus da minha sala não aceitam isso,

esse ano o povo começou a saber mais de mim, não sei, tipo, ninguém se revoltou, mas muita gente deixou de falar comigo, atitude de criança, de chegar e nem bom dia dar para a pessoas.

Trazer esse tema para discussão na escola é fundamental, pois, como afirma ainda Sabat, “é precisamente a representação que nos permite relacionar a educação com a produção de identidades” (2004, p. 98). Tanto a escola quanto a sociedade nos ensina modos específicos de feminilidade e de masculinidade, ensinam ainda que há formas mais corretas e socialmente mais desejáveis de viver a sexualidade. As falas dos estudantes mostram dificuldades por parte dos professores ao lidar com determinadas situações, sendo a homossexualidade uma delas:

Eu acho que essas coisas deviam ser mais trabalhadas, porque quando acontece alguma coisa, que a gente sei lá, bate de frente, os professores meio que abafam, não falam, não discutem, acho que os professores não vêm preparado, eles vêm pra ensinar a gente o que eles aprenderam e pronto.

Segundo Moreira (2005, p. 152), “para a maioria dos profissionais da educação escolar, a homossexualidade é vista como um grande problema”, pois, quando se trata de um comportamento que é associado ao desvio da norma socialmente aceita, nesse caso a heterossexual, os preconceitos, a vigilância e a hostilidade atingem tanto os alunos como as alunas.

Os movimentos de exclusão/inclusão na escola revelam, tal como nos apontam as falas dos adolescentes entrevistados, contradições, rigidez nos relacionamentos e nos conceitos, rotulações, sofrimento e silenciamentos. Escutar os relatos dos estudantes, analisá-los nos dá algumas pistas de como a escola tem, como parte de sua função social, um importante papel na desmistificação dos preconceitos. Mas será que a escola tem trabalhado com a temática do preconceito? Em quais espaços essas discussões transcorrem? Elas transversalizam as práticas pedagógicas ou se reduzem a momentos específicos? As entrevistas com os adolescentes nos deram alguns subsídios para refletir sobre como a temática do preconceito tem sido tratada no espaço escolar.

d) Preconceito: equívocos e silenciamentos nas discussões escolares

As entrevistas não tiveram como foco de investigação o papel do professor nos movimentos de exclusão e preconceito, no entanto alguns estudantes, como é percebido nas falas anteriores, se referiram às dificuldades que percebem no professor quando se encontra diante dos padrões que fogem à normalidade. Moreira (2005) nos diz ainda que, geralmente, os professores não são preparados para voltar-se criticamente para as suas próprias práticas e

perceber o quanto os seus “simples” olhares, desaprovadores ou aprovadores, são ações que também formam sujeitos e ajudam a promover classificações sociais, legitimando e reafirmando modos essencialistas de explicar as relações entre as pessoas, de sorte que sejam negados, a uma parte delas, os seus direitos sociais e humanos. A fala a seguir procura exemplificar a dificuldade do professor em relação ao estudante considerado como hiperativo, segundo o olhar do entrevistado: *“por nada implicam com ele, tipo por uma besteira, se fosse com outro aluno não dava nada, mas com ele o professor faz questão de parar a aula, soltar o giz, ah: -Arruma o pé”*.

A pessoa com deficiência, como já discutido anteriormente, pode causar desconforto, afastamento, dependendo de quem está se relacionando com ela e dos significados que atribui à deficiência/diferença. No entanto, a postura do professor diante dela reafirma as ambiguidades que verificamos nos movimentos que ocorrem na escola, sobre um estudante cego:

Os professores têm uma certa dificuldade de explicar as coisas pra ele, visualmente. Daí acabam deixando ele de lado porque eles não têm o método de explicar alguma coisa que tem que visualizar. Já aconteceu do professor falar: - Olha V., eu vou ter que preparar um material pra ti. Então nessa aula eu dou a matéria pra turma e na próxima aula a gente conversa. Às vezes acho que o professor fica até meio incomodado com a presença do V. em sala de aula.

Investigou-se também, a partir das recorrentes falas dos estudantes, a respeito de como é tratado o tema preconceito na escola. A partir das falas dos 12 entrevistados constatou-se que quatro estudantes nunca participaram de trabalhos com o tema preconceito e seis relataram terem realizado alguma apresentação a respeito de temas relacionados ao preconceito. Neste caso os trabalhos eram no formato de apresentações, nos quais o aluno falava sobre o tema, no entanto não eram abertas discussões sobre o que foi apresentado. Esses estudantes relataram que o principal, e muitas vezes único tema trabalhado a respeito do preconceito era o racial: *“eu fiz muito trabalho sobre preconceito, só que é puxado mais pro lado racial mesmo”*. Apenas dois estudantes disseram ter participado de trabalhos sobre os diversos tipos de preconceito, sendo que a forma de trabalhar adotada pelo professor foi discussão:

Desde a terceira série até a oitava, sempre, e a cada dois três meses tinha debate sobre preconceito, o professor é o que menos falava, ele falava alguma coisa e meu, a galera discutia, era legal. No primeiro ano, a gente tinha aula de psicologia, foi comentado [o preconceito] (...). A professora usou vários exemplos de preconceito, explicando porque uma pessoa teria preconceito por uma coisa que não é da sociedade, por exemplo, com quem tem cabelo comprido, não é muito normal, normal não, não é muito comum. Então ela falou sobre isso.

A forma como se aborda o tema do preconceito em sala de aula é fundamental quando se pensa em desmistificar estereótipos, propiciar compreensões sobre a construção social do estigma e do preconceito, tal como nos diz um dos estudantes:

No que a turma debate, esse a gente aprende, a gente aprende o autoconhecimento, como a gente é mesmo, como os outros são, que a gente tem que modificar, todas as pessoas, e com o professor falando a gente só grava coisas pra prova e depois esquece.

Considerações finais

A ênfase dada às palavras inclusão/exclusão neste momento histórico, ao mesmo tempo em que revela as tramas do cotidiano em relação aos movimentos de inserção, discriminação e integração, ocultam as raízes do preconceito e as tramas nas quais ele é tecido. O objetivo central deste trabalho foi compreender como os movimentos de inclusão/exclusão social de adolescentes são significados, em especial no contexto escolar. Os dados provenientes deste estudo mostram que é mais difícil identificar os próprios sentimentos diante de situações de preconceito do que falar de forma geral sobre o tema, dar exemplos e conceituar. Isso foi percebido quando a maioria dos adolescentes relatou se “sentir mal”, não nomeando o sentimento. Entretanto, mesmo sem saber atribuir significado aos sentimentos, percebe-se que vivenciar situações de preconceito, na maioria dos casos, mobiliza os estudantes a uma ação de afastamento ou aproximação.

Considerando que os preconceitos são construções sociais, isto é, carregam uma história, e são forjados tanto de forma individual quanto coletiva no cotidiano, entende-se como fundamental que a escola proporcione espaços que ampliem a discussão sobre seus diferentes tipos, origens e consequências. Tendo em vista que as falas dos adolescentes denotam que os preconceitos se expressam de diferentes formas e nas mais variadas situações, inclusive dentro da sala de aula, revela-se o papel central do professor.

A sala de aula, segundo os entrevistados, ainda se constitui em um espaço reprodutor de estereótipos; nesse sentido, os trabalhos ainda ficam aquém do necessário quando a questão é propiciar reflexões sobre o preconceito. Os professores em sua forma de agir acabam fazendo ao contrário do que se espera, isto é, suas ações auxiliam na produção de estigmas em relação àqueles que desviam das normas socialmente construídas, reafirmando padrões de comportamentos referentes à sexualidade, moral, inteligência, entre outros.

As diferenças fazem parte da natureza humana, mas a forma como lidamos com elas é socialmente construída. Nesse sentido, cabe à escola, em sua função social de democratização do conhecimento acumulado historicamente, que realize atividades com enfoque nas diferenças humanas, nas quais se dê voz aos estudantes, pois falar da experiên-

cia é a melhor forma de romper com ideias preconceituosas e desnaturalizar conceitos, sentimentos e ações. Possibilitar (re)significações sobre os conhecimentos construídos pode representar uma possibilidade de ampliar a forma de olhar, entender e abordar o diferente/a diferença.

Referências

- Aguiar, W. M. J. (org.). (2006). *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Amaral, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e a sua superação. Em J. G. Aquino (Coord.), *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 11-29). São Paulo: Summus.
- Aquino, J. G. (1998). Ética na escola: a diferença que faz diferença. Em J. G. Aquino (Coord.), *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 135-151). São Paulo: Summus.
- Archangelo, A. (2005). Preconceito, práticas escolares e a dinâmica da instituição. Em R. M. C. Libório & D. J. Silva (Orgs.), *Valores, Preconceitos e Práticas Educativas* (pp. 115-124). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Baptista, C. R. (2009). Educar e incluir: introduzindo diálogos. Em C. R. Baptista (Org.), *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas* (pp. 7-16). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto alegre: Editora Artmed.
- Crochik, J. L. (2005). Preconceito e formação. Em R. M. C. Libório & D. J. Silva (Orgs.), *Valores, Preconceitos e Práticas Educativas* (pp. 17-48). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Crochik, J. L. (2006). *Preconceito, indivíduo e cultura* (3a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gentili, P. (2001). Escola e cidadania em uma era de desencanto. Em S. Silva & M. Vizim (Orgs.), *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados* (pp. 41-55). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Goffman, E. (1982). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Heller, A. (1989). *O cotidiano e a história* (3a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Itani, A. (1998). Vivendo o preconceito em sala de aula. Em J. G. Aquino (Coord.), *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 119-134). São Paulo: Summus.
- Larrosa, J., & Skliar, C. (2001). Babilônios somos. A modo de apresentação. Em J. Larrosa & C. Skliar (Org.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 7-30). Belo Horizonte: Autêntica.
- Maggie, Y. (2006). *A escola no seu ambiente: políticas públicas e seus impactos*. Relatório parcial de pesquisa, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. Recuperado: 5 set. 2009. Disponível: http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/relatorios/rel_Escola_ambiente_yvonne.pdf
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Moreira, M. F. S. (2005). Preconceito, Sexualidade e Práticas Educativas. Em R. M. C. Libório & D. J. Silva (Orgs.), *Valores, Preconceitos e Práticas Educativas* (pp. 145-160). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. Em S. H. Koller (Org.), *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 16-24). Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia.
- Oliveira, M. K., & Rego, T. C. (2003). Vygotsky e as relações entre cognição e afeto. Em V. A. Arantes, *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 13-34). São Paulo: Summus.
- Sabat, R. (2004). Só as quietinhas vão casar. Em D. Meyer & R. Soares, *Corpo, gênero e sexualidade* (pp. 95-106). Porto Alegre: Mediação.
- Salles, L. M. F., & Silva, J. M. A. P. E. (2008). Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação*, 1(30), 149-166.
- Schucman, L. V. (2010). Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. *Psicologia política*, 19(10), 41-55.
- Silva, D. J. (2005). Educação, preconceito e formação de professores. Em R. M. C. Libório & Silva, D. J. (Orgs.), *Valores, Preconceitos e Práticas Educativas* (pp. 125-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 08/11/2010
Reformulado em: 28/08/2011
Aprovado em: 05/12/2011

Sobre as autoras

Aliciene Fusca Machado Cordeiro (aliciene_machado@hotmail.com)

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Doutora em Educação (Psicologia da Educação).

Endereço: R. José Boiteux - Glória, Joinville – Santa Catarina. CEP 89216-275.

Jully Fortunato Buendgens (jfb0104@hotmail.com)

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Graduada do 4º Ano de Psicologia.

Endereço: Rua. Riachuelo – 87 - Bom Retiro. Joinville – Santa Catarina. CEP 89223110.