

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

NIKOLE PEREIRA MENDONÇA DE ALMEIDA

**DA CONCEPÇÃO DAS DIFERENÇAS AOS PRECONCEITOS NA
SUBJETIVIDADE E RELAÇÕES SOCIAIS JUVENIS**

Alfenas

2019

NIKOLE PEREIRA MENDONÇA DE ALMEIDA

**DA CONCEPÇÃO DAS DIFERENÇAS AOS PRECONCEITOS NA
SUBJETIVIDADE E RELAÇÕES SOCIAIS JUVENIS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.
Orientador: Prof. Dr. Luís Antonio Groppo.

Alfenas

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

A447c Almeida, Nikole Pereira Mendonça de
Da concepção das diferenças aos preconceitos na subjetividade e
relações sociais juvenis / Nikole Pereira Mendonça de Almeida. --
Alfenas/MG, 2019.
90 f. --

Orientador: Luis Antonio Groppo.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Alfenas, 2019.
Bibliografia.

1. Preconceito. 2. Identidade social. 3. Subjetividade. 4. Educação. I.
Groppo, Luis Antonio. II. Título.

CDD-373

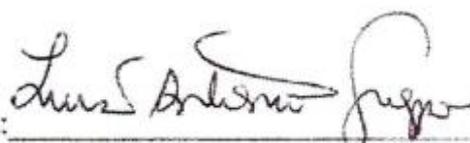
NIKOLE PEREIRA MENDONÇA DE ALMEIDA

**“DA CONCEPÇÃO DAS DIFERENÇAS AOS PRECONCEITOS NA
SUBJETIVIDADE E RELAÇÕES SOCIAIS JUVENIS”**

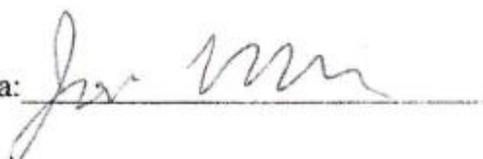
A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestra em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas,
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 4,9,2013

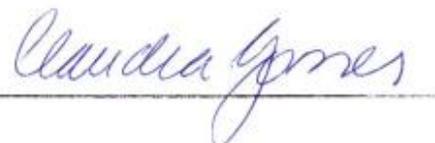
Prof. Dr. Luis Antonio Groppo
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

Prof. Dr. José Leon Crochik
Instituição: Universidade Federal de São Paulo –
UNIFESP-SP

Assinatura: 

Profa. Dra. Cláudia Gomes
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

Dedico esse trabalho a todas as pessoas que buscam formas de superar as feridas deixadas pela exclusão, fundamentar seu posicionamento contra os preconceitos, maneiras de se fortalecer diante da opressão e companheiros (as) de rebeldia para lutar contra a violência invisível da padronização sob nossas diferenças em primeiro plano e sob nossa diversidade em um plano maior.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por acreditar tanto quanto eu na educação como ato de emancipação e revolução.

Ao meu irmão, que tenho como referência e exemplo de inteligência e cumplicidade para minha vida.

Ao Junior, meu companheiro e amigo em todos os momentos. Nas madrugadas de festa ou de trabalho, sempre paciente, presente e amoroso.

Ao meu pai que, mesmo sendo hoje, poeira no universo, me ensinou a importância da educação para a vida e para a humildade.

Ao meu estimado orientador, Luis Groppo, que, na metade do caminho acolheu com desvelo o meu trabalho, aceitou esse desafio por nós e com muito carinho e paciência repartiu comigo um pedacinho de seu imenso conhecimento.

Aos membros da banca qualificadora, que com suas contribuições valiosíssimas, vasta experiência e saber, e orientações construtivas, poderei ir adiante com meu trabalho e desfrutar da possibilidade de superar conceitos e evoluir como pesquisadora e pessoa na luta contra o preconceito.

À Unifal-MG que abraçou a política pública de inclusão e democratização do ensino superior. Antes eu acreditava que a universidade federal não era um espaço que me pertencia. Jamais havia me imaginado estudando dentro de uma universidade pública. Hoje, me vejo agradecendo-a.

A todos os educadores, em especial os que passaram pela minha trajetória, que, através da educação, lutam todos os dias por um mundo menos desigual.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

A noção de diferença, os preconceitos e a construção destes na subjetividade dos jovens de uma escola pública no sul de Minas Gerais são elementos que buscamos compreender nesta pesquisa. Nosso objetivo é entender como os jovens constroem e se apropriam das noções sobre as diferenças e no que isso implica na construção dos preconceitos ao se socializarem. Compreendemos a diferença como um conceito dialético, ora como algo inerente aos seres humanos e, portanto, importante de ser naturalizada em um âmbito mais individual; ora como uma noção que precisa ser problematizada conjuntamente aos movimentos sociais. Consideramos ainda, o conceito de socialização. A socialização é a forma que possuímos de apropriação, fomento, relação, trocas e identificação com a nossa cultura na história. Diante disso, tecemos o conceito de preconceito e como este é construído sob o viés psíquico e social. Conforme alguns estudos apresentados nesta dissertação, o preconceito é um tipo de representação recorrente no contexto escolar e, é por essa razão, que almejamos entender essa construção na subjetividade jovem. Como método, para orientar nossa pesquisa, partimos de um estudo bibliográfico, da entrevista aberta e da roda de conversa como instrumentos para a apreensão dos sentidos subjetivos que os jovens constroem sob influência do preconceito. Nossas observações revelam elementos que favorecem a construção dos preconceitos dentro da sala de aula, partindo, principalmente, das regras estabelecidas pela escola e pelos professores. Essas influências têm forte peso em como os jovens pensam, agem e reagem ao preconceito. Dentre várias formas de pensamento e ação, há subjetividades que projetam os preconceitos de forma perversa, há as subjetividades que os reproduzem de modo não reflexivo e há as subjetividades que os ressignificam em resposta às suas reflexões e vivências.

Palavras-chave: Preconceito. Identidade Social. Subjetividade. Educação.

ABSTRACT

The notion of difference, prejudice and their construction in the subjectivity of young people from a public school in southern Minas Gerais are elements that we seek to understand in this research. Our purpose is to understand how young people construct and appropriate notions about differences and what this implies in constructing prejudices as they socialize. We understand difference as a dialectical concept, that sometimes as something inherent in human beings and therefore important to be naturalized in a more individual context; and sometimes as a notion that needs to be problematized in together with social movements. We also consider the concept of socialization. Socialization is our way of appropriating, promoting, relating, exchanging and identifying with our culture in history. Given this, we weave the concept of prejudice and how it is built under the psychic and social bias. According to some studies presented in this dissertation, prejudice is a type of representation that recurs in the school context and, for this reason, we aim to understand this construction in young subjectivity. As a method, to guide our research, we start from a bibliographic study, from the open interview, and from the conversation circle as instruments for the apprehension of the subjective meanings that young people build under the influence of prejudice. Our observations reveal elements that favor the construction of prejudices within the classroom, based, mainly, on the rules established by the school and by the teachers. These influences have a strong bearing on how young people think, act, and react to prejudice. Among various forms of thought and action, there are subjectivities that project prejudice in a perverse way, there are subjectivities that reproduce them non-reflexively, and there are subjectivities that re-signify them in response to their reflections and experiences.

Keywords: Prejudice. Social Identity. Subjectivity. Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	DIFERENÇAS E PRECONCEITOS NA ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	13
2.1	DIFERENÇA, IDENTIDADE E PRECONCEITO	15
2.2	ADOLESCÊNCIA E PRECONCEITO NA ESCOLA.....	27
2.2.1	Os sujeitos	27
2.2.2	A escola.....	29
2.2.3	Os jovens, a escola e o preconceito	30
3	FUNDAMENTAÇÃO PARA ANÁLISE.....	34
3.1	PROCEDIMENTOS: OBSERVAÇÃO, ENTREVISTA E RODA DE CONVERSA.....	38
4	A PESQUISA DE CAMPO: OS JOVENS E A ESCOLA.....	40
4.1	DENTRO DA ESCOLA	44
4.2	ENTREVISTAS E OS INDICADORES.....	52
4.3	RODA DE CONVERSA E OS INDICADORES	61
4.3.1	O entendimento do preconceito pelos jovens	62
4.3.2	As origens do preconceito para os jovens e sua projeção	71
4.3.3	Tipos de preconceito que os jovens reconhecem.....	74
4.3.4	Alguns relatos.....	76
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS.....	86

1 INTRODUÇÃO

Era uma vez uma joaninha que nasceu sem bolinhas... por isso ela era diferente. As outras joaninhas não davam bola para ela. Cada qual com as suas bolinhas, viviam dizendo que ela não era uma joaninha [...]. Até que um dia, as joaninhas reunidas resolveram expulsar do jardim aquela que para elas não era uma joaninha (MELO, 2008, p. 7-15).

Quando voltamos o nosso olhar para dentro da escola temos a possibilidade de experimentar um universo infinito de construções, relações e trocas, todas elas reflexos da cultura e que também a constrói. Em nossa gigante complexidade, desempenhamos papéis sociais. Às vezes adentramos à escola no papel do professor, de estagiário, agente escolar, comunidade, ora nosso contato com ela é mais tardio, ora logo muito cedo, mas provavelmente muitos de nós tiveram seu primeiro contato com a escola no papel de estudante. Dois papéis foram fundamentais na inquietude que nos levou a este trabalho: o de estudante e o de professora da educação de crianças de jovens. Segundo Crochick (2011a, p.21) a escola é, junto com a família, responsável pelos primeiros momentos de socialização das crianças. Posteriormente o sujeito passa a ser socializado por diversas outras instâncias sociais. Ele se torna fruto dos processos e construções humanas, dos valores, crenças, formas de conhecimento, e dentre eles, as construções subjetivas, como o amor, a violência, a hierarquia, as classificações e os preconceitos e que resultam em nossa cultura e a nossa visão de mundo. Essas classificações se fundamentam em padrões que os próprios seres humanos constroem, na qual elementos serão excluídos e outros se tornam modelos ideais, padrões estes que por vezes são naturalizados e se tornam elementos estruturantes de nossa cultura. No processo de “socialização apresentam-se modelos referidos a este ideal que implicam mimese” (Crochick, 1996, p. 52), se uma pessoa se afasta deste modelo ideal, preestabelecido socialmente, ela é geralmente justaposta uma estereotipação. Como veremos com maior profundidade, o preconceito e o *bullying*, embora sejam manifestações diferentes, também são resultado dessas estereotipações e classificações, por vezes naturalizadas. Suas origens acontecem, a primeiro momento na esfera psíquica, resultado das tensões internas e desejos reprimidos, e se completam no processo de aculturação.

A historinha infantil acima citada, de Regina Melo (2008), compartilha, de modo delicado e perspicaz, a tristeza de uma joaninha que é expulsa de seu jardim por não se parecer com as demais joaninhas. Ela sofre, é excluída e repudiada. Contudo, na história, a joaninha parece conseguir lidar com a sua tristeza. Ela volta para o seu jardim, resolvida e bastante segura, demonstrando para as outras joaninhas que a sua essência nada tem a ver com a sua aparência. Mas, para além de problematizarmos em como poderíamos trabalhar essa historinha na educação das crianças e jovens, nosso anseio e foco é compreender de que forma situações assim ocorrem na vida real, como e porque elas acontecem, e ainda, como acontecem dentro da escola e quais as consequências da exclusão na subjetividade jovem. Assim, teríamos a possibilidade de apresentar a historinha, fundamentados pelas conclusões alcançadas acerca da nossa realidade.

Nossas primeiras hipóteses se baseiam sob vários olhares para dentro da escola. Este palco de acompanhamentos ocupa e ocupou demasiadamente nossas vidas, como dissemos. Passamos pela escola no papel de estudante, estagiário, observador, pesquisador e professor. Essas possibilidades nos oportunizaram perceber um certo tipo de violência em meio as trocas sociais. Violência esta, que no papel de estudante não foi muito bem clara ou compreendida, porém fortemente sentida. E no papel de professora, é algo que almejamos entender e superar. Ao retomarmos esses papéis de forma reflexiva, começamos a observar contradições, relações de poder, classificações perversas, violências fortes e sutis e, por sua vez, a delimitar nossas problematizações acerca dos fenômenos do preconceito e do *bullying*, que depois de muito vivenciar de perto, percebemos sua presença na escola. Este primeiro olhar foi fundamental para as instigações desta pesquisa.

Nosso principal objetivo é entender que tipos de “preconceitos” emergem nas relações sociais dos jovens no espaço escolar e como estes jovens concebem a noção de diferença e lidam com esses fenômenos no contexto de uma sociedade/escola que parece estimular a competição e as comparações e, por conseguinte, o preconceito e a exclusão, como formas de uma violência naturalizada em brincadeiras ou em hierarquias postas, ligadas às relações de poder atribuídas à escola e aos professores.

Na história da joaninha, tivemos um “final feliz”. Mas nossa realidade, segundo a Organização das Nações Unidas – ONU (NAÇÕES UNIDAS, 2016), traz o *bullying* como um tipo de violência que acomete metade das crianças e jovens de todo o

mundo. “Metade deles sofreu algum tipo de *bullying* por razões como aparência física, gênero, orientação sexual, etnia ou país de origem”. (NAÇÕES UNIDAS, 2016). No Brasil, o percentual está nos 43%. Segundo Cléo Fante (2005), o *bullying* ocorre frequentemente em sala de aula e tem sido um dos principais fatores desencadeadores de problemas psicossociais, como a baixa autoestima, depressão, ansiedade e até o suicídio. Crochick (2011a) afirma, que o preconceito e o *bullying* se relacionam diretamente com a exclusão e hostilidade. Por todos esses motivos, nossa problematização se justifica. Frente a esse cenário, temos como hipótese que as escolas do sul de Minas Gerais também vivenciam e reproduzem esse tipo de violência. Partimos do pressuposto, tanto pelas observações já feitas, quanto pelos estudos realizados que, se a origem do preconceito se dá nas relações sociais e geralmente é escola o primeiro espaço onde as socializações acontecem, também lá estão presentes os preconceitos e os mecanismos de exclusão, competição e relação de poder. De posse disso, pretendemos problematizar como os jovens conseguem compreender a noção de diferença e igualdade e como os preconceitos se manifestam subjetivamente dentro da escola.

Para respondermos nossas questões, foi pertinente contextualizarmos o percurso do conceito de inclusão, da construção da noção sobre as diferenças, o conceito e construção dos preconceitos dentro da sala de aula, como veremos no próximo capítulo. Utilizamos a pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura, em autores, dentre todos, como Brah (2006), Crochick (1997, 2011a, 2011b, 2011c, 2017), Mantoan (2003, 2011, 2003), Tomaz Tadeu da Silva (2017), Stuart Hall (2015) e Woodward (2017) como fundamentação teórica.

No terceiro capítulo explanamos sobre nossa metodologia. Para um trabalho, no qual busca-se a compreensão de subjetividades, elegemos o método de análise dos indicadores por categoria, propostos por Wanda Junqueira (2006). Essa contribuição epistemológica se respalda nas teorias Vygotskianas acerca do materialismo histórico e dialético, no qual, a partir desse pensamento, Wanda (2006) elabora os “núcleos de significação”, que compreende as subjetividades, seus significados e sentidos, em seus contextos no espaço e no tempo. Elegemos a entrevista aberta e a roda de conversa como um caminho de acesso maior aos indicadores das subjetividades. Estas escolhas de aproximação da realidade jovem tornam nossa pesquisa qualitativa.

O quarto capítulo traz a pesquisa de campo e as conclusões. Escolhemos uma

sala de aula do ensino médio, de uma escola pública, considerada tradicional no município. Os jovens acompanhados têm entre 15 e 17 anos. Nosso cenário revelou elementos de exclusão e preconceito desde os primeiros instantes. De modo sucinto, percebemos que a escola reproduz muitos dos preconceitos que existem em uma escala maior fora dela, ao passo que ela pouco problematiza a questão como forma de conhecimento. Os professores também tendem a reproduzir a lógica da meritocracia naturalizada pela sociedade e sugerida pela escola, pois emitem comparações entre os estudantes, estabelecem competições, agem inconscientemente de forma opressora. Percebemos que tudo isso favorece a exclusão e a construção de preconceitos que, implica fortemente no modo de pensar e agir dos estudantes dentro da sala de aula e dentre eles o pensar e agir portando preconceito. Dentre a infinidade de possibilidades de construções subjetivas, destacamos três indicadores de significação para falar sobre as diferenças. 1) “Significação do outro” que considere a diferença como algo ruim ao ponto de excluir; 2) “Significação do outro” que confunda os conceitos de diferença, de diferenciação e desigualdade; e 3) “Significação do outro” que considere a diferença como algo não ruim e natural. Observamos que esses três indicadores fazem parte do processo de construção de significados e sentidos que implicam em preconceitos. Apontamos também, dentre essa miríade de construções, três categorias de significação subjetiva acerca dos preconceitos emergidos. 1) Subjetividades que projetam os preconceitos às pessoas de forma perversa; 2) subjetividades que reproduzem os preconceitos sem muita reflexão; e 3) subjetividades que ressignificam os preconceitos, desconstruem e algumas até superam seus males. Ainda acompanhando a formação desses significados, vimos que os preconceitos e o *bullying* ocorrem de formas diferentes, porém recorrentemente disfarçados de brincadeiras e jocosidade. O preconceito é um pensamento cristalizado socialmente e que pode ser camuflado e o *bullying* é mais explícito e frequente, embora, segundo o olhar dos jovens, ambos machuquem. Sob o olhar empático, percebemos que alguns jovens conseguem superar os seus males, criando formas de contornar esse mal estar. Contudo, outros ainda sofrem, o que implica em prejuízos para a autoestima e até em seu rendimento (esperado pela escola). Para Crochick (2011a), é por meio das experiências, de suas possibilidades, das trocas e construção de saberes que os preconceitos são pensados, e problematizados até a sua desconstrução. Assim, se há recorrentemente a presença do preconceito dentro das salas de aula, ao produzirmos conhecimento sobre a

temática e refletirmos sobre ela podemos ir em busca da superação e desconstrução deste mal.

2 DIFERENÇAS E PRECONCEITOS NA ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

[...] historicamente o trabalho intelectual tem sido mais valorizado do que o trabalho manual; o sexo masculino tem sido considerado mais adequado ao trabalho na esfera pública e o sexo feminino ao trabalho doméstico; os indivíduos com deficiência são desvalorizados por não poderem participar, “tal como os outros”, da construção e da manutenção da sociedade; os povos que adentram posteriormente na civilização ocidental são discriminados frente os povos europeus, e assim por diante. (CROCHICK, 2011a, p. 11-12).

Segundo Crochick (2011a), historicamente valorizamos mais algumas coisas, situações ou pessoas do que outras, separamos o que é mais adequado, discriminamos povos, pessoas em relação a outras, e “assim por diante”. Mas, por que fazemos essa seleção? De onde vêm essas classificações que fazemos? E os critérios para estabelecermos tais classificações? Como são construídas as hierarquias entre o que escolhemos? Qual o sentido de separamos, definirmos, compararmos e hierarquizarmos as pessoas, grupos, coisas e situações?

Nascimento e Gudwin (2011), em seus estudos sobre espectros de ondas cerebrais e suas ligações, afirmam que as classificações e categorizações humanas correspondem a uma etapa da aprendizagem e trata-se de um processo habitual dos seres humanos para interpretar o mundo. Para estes autores, essa é uma capacidade analógica humana fundamental para a compreensão do meio. As pessoas, através dos sentidos, percebem o mundo, classificam e hierarquizam as coisas, pessoas, ideias, conceitos baseados nas suas semelhanças e diferenças (que já partem de um saber anterior) e integram ao conhecimento. Do ponto de vista dos estudos cognitivos e neurocerebrais, essas classificações são importantes e oportunas para a nossa sobrevivência, pois permitem a compreensão do mundo ainda não experimentado pelo sujeito, auxiliam na capacidade de planejamento e ações futuras e oferecem uma sustentação para a que a mente possa interpretar as próximas informações sem que seja preciso rearmazená-las, como um atalho. Segundo os autores, essa capacidade parte dos níveis mais primitivos da cognição humana.

Por outro viés, Vygotsky (2010), renomado pensador das estruturas cognitivas infantis e da aprendizagem, afirma que o desenvolvimento humano passa por três etapas: instinto, adestramento e intelecto. Esse desenvolvimento cognitivo se dá pelo

processo de apropriação e internalização do meio¹. Trata-se de um movimento dialético entre o biológico e o social. Os instintos são condicionados pelo meio, até que o sujeito alcance funções mais superiores e abstratas de cognição. Em meio a essas elaborações, as categorizações e classificações acontecem. As categorizações, segundo Cazeiro e Lomônaco (2016) são os conjuntos de exemplos ou objetos que conceituamos. “O conceito não corresponde a um objeto específico, mas se aplica a todos os exemplares da categoria.” (CAZEIRO E LOMÔNACO, 2016, p.368). As representações são categorizadas em sistemas hierárquicos e relacionados entre si para que o mundo faça sentido.

Nossa ilustração sobre as capacidades humanas primárias, instintivas até as mais abstratas, embora não ocorra de forma tão simples como explanado, servem para pensarmos a origem e o porquê classificarmos as coisas no mundo. Quanto menor é o desenvolvimento da cognição, mais próximos estamos das categorizações analógicas primitivas. Quanto mais nos desenvolvemos e conhecemos o mundo, mais abstrato, amplo e complexo se torna o nosso pensamento.

Nossa cultura parece carregar em si as classificações, padronizações e as hierarquizações (muitas vezes de forma binária) das diferenças. Categorizamos as coisas, contingências, pessoas e grupos e estabelecemos hierarquias, construímos preconceitos, incluímos e excluimos as coisas, como veremos. Para Bourdieu (2017), “os sujeitos classificantes que classificam as propriedades e as práticas dos outros, ou as deles próprios, são também objetos classificáveis que se classificam (perante os outros), apropriando-se das práticas e propriedades já classificadas [...]”. Partindo dessas contribuições, problematizamos se essas classificações e hierarquizações que construímos continuam a ser fundamentais, mesmo após a nossa subjetivação? Classificar é o mesmo que hierarquizar? Qual a relação das classificações e hierarquias com a exclusão e o preconceito? Como passamos dos conceitos aos preconceitos?

Neste capítulo faremos algumas considerações sobre o conceito de diferença, identidade e preconceito. Abordaremos de modo bastante sucinto o que é ser jovem e adolescente. Explanaremos o que é adotado como padrão e o porquê, e como os preconceitos são construídos e internalizados na subjetividade juvenil dentro da

¹ Ler em “A construção do pensamento da linguagem” de L. S. Vygotsky, estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos.

escola, espaço onde, como já dissemos, geralmente ocorrem algumas das primeiras e mais importantes socializações. Essas discussões trazem consigo algumas explicações acerca da questão levantada acima, porque classificamos e hierarquizamos as coisas? Classificar tem a ver com o acesso a algo que não experimentamos? Qual a relação das classificações e hierarquias com a exclusão e o preconceito?

2.1 DIFERENÇA, IDENTIDADE E PRECONCEITO

A cultura é de todos, em todas as sociedades e em todos os modos de pensar. [...] Cultura são significados comuns, o produto de todo um povo, e os significados individuais disponibilizados, o produto de uma experiência pessoal e social empenhada de um indivíduo. [significados estes que] se constituem na vida, são feitos e refeitos, de modos que não podemos conhecer de antemão. (WILLIAMS, 1958).

Para Williams (1958), a cultura está em tudo o tempo todo. Ela perpassa não apenas a esfera da racionalidade, mas também as esferas subjetivas, da construção dos sentidos, sensibilidade e de identidade pela experiência. Para Crochick (2011c), a cultura é o meio pelo qual as pessoas constroem sua individualidade. A cultura diferencia os indivíduos da natureza e do meio social, protegendo-os do seu estado de natureza e do próprio relacionamento com os outros, por meio das regras socialmente construídas. Por esse motivo é relevante consideramos os estudos culturais, para assim entender e estranhar o processo de individuação e socialização humana. Em especial, neste momento, queremos compreender a construção subjetiva dos (pré)conceitos e da noção de diferença, resultado da cultura e da história.

Mantoan (2011) não conceitua explicitamente o que é diferença. Seus entendimentos sobre o conceito partem da pesquisa sobre a multiplicidade da diferença em cada um e como a compreensão disto pode desconstruir a rigidez da instituição escolar e das pessoas frente às diferenças. A autora nos mostra o quanto desconhecemos essa natureza instável e multiplicativa das identificações e diferenciações e o quanto despercebemos, para além de nos diferenciarmos, as comparações e classificações que fazemos todo o tempo. Existem alguns riscos. Um paradoxo da compreensão das diferenças, pois ao concebermos e tratarmos as

peças como iguais, nós camuflamos suas especificidades, “porém, enfatizar suas diferenças pode [acoimar de forma negativa as pessoas] do mesmo modo!” (MANTOAN, 2011, p. 103). Os entraves aparecem, como já foi dito, quando concebemos a “diferença entre” as coisas e pessoas, isto é, quando comparamos hierarquicamente. O que a autora sugere é que compreendamos as pessoas ou coisas como diferentes, simplesmente diferentes, pois a diferença é algo inerente a todos nós e é apenas na diferença que somos iguais. Em outras palavras, a diferença faz parte da nossa condição humana, é uma característica constantemente mutável. Para Cordeiro e Buendgens (2012), as diferenças fazem parte da nossa condição humana, mas a forma como lidamos com elas é socialmente construída. Somos profundamente diferentes, desde a biologia à nossa construção psicossocial, mas a forma como construímos a nossa noção de diferença é social. Compreender isso é fundamental para um convívio mais horizontal, ou seja, menos hierárquico e que nos permita pensar as diferenças como algo natural para que nossa existência seja menos desigual.

Antônio Quinet (2012) afirma que o “eu” é sempre relativo ao “outro”. O sujeito não tem uma identidade própria, ele é um significante de negação do “outro”, ao mesmo tempo que precisa dele para se identificar, embora ambos, “eu e outro” sejam mutáveis o tempo todo. Segundo este autor, as identificações de “eu e outro”, na grande maioria das vezes, são representações subjetivas imaginadas, fantasiosas, inconscientes, passíveis de mutação em diferentes tempos e espaços e/ou idealizadas a partir do meu “eu” (o “outro” é o que o “eu” espera e deseja dele ou o que o “eu” deseja para si mesmo). Se o outro não é o objeto de desejo do “eu”, ele se torna “um estorvo, um inferno” (QUINET, 2012, p. 10). “O eu e o outro entram numa luta pelo reconhecimento mútuo e recíproco. Trata-se de uma luta para ver quem tem mais prestígio do que o outro, e para tal é necessário que um reconheça o outro.” (QUINET, 2012, p. 9, 10).

Segundo Silva (2017), a diferença é a oposição à identidade. Identidade é o que a pessoa é, é autocontida, criada para si, auto referência e autossuficiente; e a diferença é o que a pessoa não é. Essa relação entre identidade e diferença possui uma estreita dependência, pois uma identidade precisa do seu antagonismo para existir e as diferenças só

fazem sentido se compreendidas em relação com as afirmações sobre a identidade [...] [neste sentido] seria possível dizer que [...] é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas. (SILVA, 2017, p. 75, 76).

Para Woodward (2017), as diferenças constroem as identidades, ou seja, a identidade somente coexiste com a noção do outro diferente e na relação com as diferenças. A autora considera as diferenças como sendo marcações simbólicas carregadas de significados sociais. São esses significados que resultam nos processos de identificação ou não. Em outras palavras, as diferenças são representações, criações humanas. Em nossas relações construímos sentido e significado para as coisas e pessoas a partir de nossas experiências e em resposta à própria cultura. A cultura e as relações oferecem as mais variadas formas de representações simbólicas e nelas vamos construindo nossos próprios significados. Assim, arquitetamos o tempo todo as nossas identificações e os agrupamentos. Essas representações envolvem relações de poder, “incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (WOODWARD, 2017, p. 19). De forma breve, são esses sistemas simbólicos que nos permitem excluir ou não alguns grupos ou pessoas. São esses sistemas e a representação que fazemos deles que implicam em estigmas e hierarquias entre as coisas e pessoas.

Retomando Silva (2017), seus estudos apontam que o poder que temos de definir as identidades e diferenças não estão jamais separadas das relações de poder. “As identidades e [diferenciações] não são, nunca, inocentes.” (SILVA, 2017, p. 81). Dito de outra forma, onde há diferenciação há obrigatoriamente relação de poder em meio a processos e marcas de representação, tais como as fronteiras e classificações que fazemos. Assim, em concordância com Woodward, Silva (2017) admite que a afirmação da identidade e a diferenciação implicam necessariamente em incluir e excluir. Dividir e classificar significam também hierarquizar. “Normalizar implica em eleger” (SILVA, 2017, p. 83).

Para Stuart Hall (2015), em seus estudos sobre a construção da identidade na pós-modernidade, não há cultura fora da dimensão humana. As pessoas constroem seus conceitos, identidades e representações sempre carregados de sentidos individuais e sociais. E, embora façamos comparações em meio a disputas de poder o tempo todo, nossas representações, carregadas de sentido único para cada pessoa,

são (ou pelo menos deveriam ser) esferas impossíveis de serem mensuradas. As culturas são construções humanas e as identidades também. Elas são contingenciais, líquidas, complexas e singulares para cada pessoa e por esse motivo não são estáticas, tampouco unificadas ou passíveis de serem hierarquizadas.

Se para Mantoan (2011) a diferença é algo inerente aos seres humanos, contudo nos falta a compreensão do que é ser diferente sem que exista a comparação; para Woodward (2017) e Silva (2017), construímos nossas identidades e fazemos as diferenciações frente as representações da nossa cultura e elegemos o que incluir e o que excluir; e para Hall (2015) as identidades não podem (riam) ser mensuradas, tendo em vista sua complexidade, então como e por que construímos os preconceitos e as hierarquias? Que nuances podemos encontrar nas relações de poder que implicam nas hierarquias e classificações que fazemos? Quem define os padrões?

Quem define a diferença? Quais são as normas presumidas a partir das quais um grupo é marcado como diferente? Qual é a natureza das atribuições que são levadas em conta para caracterizar um grupo como diferente? Como as fronteiras da diferença são constituídas, mantidas ou dissipadas? Como a diferença é interiorizada nas paisagens da psique? Como são os vários grupos representados em diferentes discursos da diferença? A diferença diferencia lateral ou hierarquicamente? (BRAH, 2006, p. 359).

Essas são questões também levantadas por Avtar Brah (2006). A autora contribui com seus estudos sobre as relações entre as várias formas de diferenciação social, empírica e histórica, para explicar por que as pessoas se agrupam. Achemos importante mencionar brevemente sobre os agrupamentos, para que possamos aprofundar na compreensão do processo de identificação e exclusão. A autora, assim como Tomaz da Silva (2017), elucida como são formadas as identidades e as dinâmicas de diferenciação no campo das relações sociais até a formação de um grupo.

Brah (2006) aponta que a construção das identidades, das necessidades de agrupamento por identidade e suas diferenciações são disposições políticas. As identidades estão carregadas de significados; elas são as responsáveis pela caracterização de um grupo; ora com significados sociais, ora com significados individuais. Esses significados são construídos em torno de um sentido que colocamos nas relações e no mundo. O sentido é construído por meio das experiências subjetivas históricas e sociais que se tornam reivindicações para o

reconhecimento das diferenças culturais e individuais, e de visibilidade, isto é, reconhecimento político. A experiência é a instância de formação dos sujeitos.

Para a autora, assim como para Mantoan (2011), a própria diferença é concebida de diferentes formas e em diferentes momentos e espaços pelas pessoas; ela é múltipla e multiplicativa. É um conceito complexo que “se refere à variedade de maneiras como os discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados” (BRAH, 2006, p. 374). Assim, muito embora a autora admita que não existam grupos homogêneos e que mesmo dentro de um grupo possa haver uma miríade de interesses e diferenças subjetivas, ela afirma que a compreensão das diferenças entre grupos é essencial como um mecanismo de luta por reconhecimento e representatividade em meio às relações de poder.

As significações subjetivas podem ter diferentes resultados e interesses políticos em diferentes contextos, segundo Brah (2006). Para trabalhar as construções identitárias, a autora primeiramente desconstrói a noção de identidade por essência. Segundo ela, uma identidade não é inerente ao sujeito ou essencialmente do sujeito. O sujeito se torna uma identidade e, para tal, é preciso experiência dentro das relações sociais. Propor uma identidade por essência é transcender os “limites históricos e culturais” (BRAH, 2006, p. 331) que estão dispostos às pessoas. Em contrapartida, a experiência é o espaço de vivência para a diversidade cultural; é o momento em que temos a possibilidade de estar com as diferentes subjetividades. A experiência nos permite vivenciar não somente as diferenças, mas também o modo como lidamos com as diferenças. Com isso, problematizamos: se as classificações são importantes para a nossa sobrevivência a nível cognitivo primário, como atalhos para a compreensão do mundo que ainda não experimentamos e, ao experimentarmos, construímos nossa subjetividade e identidades, poderíamos afirmar que a experiência é oportuna para a desconstrução das classificações hierárquicas?

Crochick (2011a) compreende a experiência como um dos elementos fundamentais para a formação do nosso pensamento (que veremos com mais profundidade adiante). É pela experiência, dentre outras infinitas esferas de construção, que é possível vivenciarmos as discussões sobre as diferenças e as mais variadas formas de identificação. Os significados sociais e individuais para as identificações variam de acordo com o contexto vivenciado no passado e no presente pelas pessoas. Assim, tanto para Crochick (2011a) quanto para Brah (2006), se não há experiência, não há identificação. Se não há pensamento, não há desenvolvimento.

Temos novamente um paradoxo sobre a compreensão da diferença. Como vimos, Brah (2006) aponta que a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão se olharmos pelo viés dos movimentos sociais e das lutas políticas. Embora a autora não desconsidere as especificidades e construções subjetivas, para ela, as diferenciações e evidenciações de identidades separadas pelos agrupamentos são importantes para as lutas de visibilidade e reconhecimento. Ela considera que as diferenças não devem ser naturalizadas, pois, fazendo isso, estamos naturalizando as desigualdades e as exclusões que acontecem socialmente. Por outro lado, sob o olhar das singularidades individuais, Mantoan (2011) afirma que quando a diferenciação acontece no sentido de categorizar as pessoas, as peculiaridades e interesses individuais são oprimidos em prol de uma “norma” dominante. Assim, se evidenciamos as diferenças ao invés de compreendermos como algo de todos os seres humanos, continuamos a hierarquizar e excluir. Tocando em nossa temática principal, para Crochick (2011b) “numa sociedade contraditória como a nossa, no entanto, o preconceito pode favorecer determinado tipo de inclusão e a inclusão pode favorecer o preconceito.” (CHOCHIK, 2011b, p. 33). Queremos demonstrar que ao tratarmos as diferenças e preconceitos precisamos ser cautelosos frente às contradições sociais que nos coloca frente a esse paradoxo.

Para saciarmos essas inquietações deste trabalho, as contribuições de Mantoan (2011), Quinet (2012), Stuart Hall (2015), Woodward (2017), Brah (2006) e Silva (2017) foram fundamentais para entendermos como a relação com o outro acontece, ainda que paradoxal. Para eles, ao nos relacionarmos com o mundo, construímos nossos arranjos de significados simbólicos e sentidos. Esses sentidos, ou seja, as representações que fazemos de tudo são fruto de nossas experiências. Essas, por sua vez, estruturam o nosso modo de pensar e agir na, e pela cultura. Assim, como fica a nossa subjetividade, embora já tenhamos pistas desta questão, diante de uma cultura que naturaliza a hierarquia, as relações de poder, uma lógica binária de tudo, comparações, competições, dentre outros elementos que favorecem a exclusão e o preconceito?

Crochick (2011c), ao consentir com essas proposições, explica que a nossa “subjetividade se desenvolve pela interiorização da cultura.” (CROCHICK, 2011c, p. 103). Mas para entendê-la é relevante considerarmos os determinantes objetivos, as condições concretas para construção da subjetividade. Para o autor, a construção subjetiva não é somente resultado das manifestações individuais, assim como “não é

somente fruto das circunstâncias sociais atuais” (CROCHICK, 2011c, p. 101). A subjetividade também precisa ser compreendida na perspectiva de uma construção histórica, contextualizada no tempo e no espaço. Em outras palavras, embora a subjetividade também seja individual, ela é sempre mediada pela sociedade, cultura e pela história. “Isso não implica que se reduzam umas às outras, pois uma vez que o indivíduo se diferencia, passa a se distinguir da cultura.” (CROCHICK, 2011c, p. 103). As pessoas se adaptam, e por meio desta adaptação, conseguem superar a própria cultura.

Explicando este processo, uma cultura que não faça sentido individual, exige que o indivíduo se forme para reproduzi-la, ou permite que o sujeito a critique ou sofra com o que ele considera desnecessário dela. Contudo, ambos os caminhos exigem a adaptação, porém em um deles, desconforto. Nestes caminhos, se o indivíduo percebe que a cultura poderia ser distinta do que é e, portanto, a ideologia que a perpetua pode ser negada, esta ideologia, por não ser capaz de dar explicações generalizadoras sobre o mundo, aparece para o sujeito como uma contradição da realidade. Essa contradição também é percebida pelo sujeito, causando nele um mal-estar, por não se sentir contemplado. O mal-estar, por sua vez, é a prova do sofrimento existente. “A ideologia tenta negá-lo, para que a existência do indivíduo possa ser harmonizada com a existência da cultura que o nega.” (CROCHICK, 2011c, p. 104).

Assim, esse paradoxo impede que os conflitos sociais também sejam vistos pela psicologia como responsáveis pelo sofrimento. Por esse motivo, a psicologia não é capaz de explicar e compreender sozinha a subjetividade; para isto são necessárias outras categorias como a Sociologia e a Filosofia. O indivíduo, segundo Crochick (2011c), não é apenas uma verdade, uma lógica própria independente da cultura. Sua subjetividade se desenvolve, portanto, pela mediação e interiorização da cultura, ao mesmo tempo que a opõe. Deste modo, a cultura nos possibilita ir além da própria subjetividade, pois é palco da expressão singular e individual e fornece elementos para que o sujeito possa pensar e “criticar a própria cultura que permitiu a sua formação.” (CROCHICK, 2011c, p. 103). O termo subjetividade, assim sendo, se refere simultaneamente à particularidade e à universalidade. A subjetividade nos remete ao sujeito do saber e ao sujeito psíquico. Ela é histórica, conflituosa e dialética que, “na modernidade, sob forma de ideologia, tenta-se unificar, negando sua própria conceituação.” (CROCHICK, 2011c, p. 105).

Frente as contribuições de Crochick acerca da subjetividade, podemos agora nos aproximar um pouco mais da compreensão sobre a origem das representações que os sujeitos fazem do mundo e através do mundo e que resultam em preconceitos ou não.

Assim como acontece com os demais conceitos, “no passado, outros sentidos foram dados ao termo preconceito.” (CROCHICK, 2011a, p. 16). Diversos estudiosos (considerando seus tempos e espaços) tentaram explicar o preconceito e sua formação. O preconceito, a noção moderna de indivíduo, o próprio conceito de subjetividade, são termos que foram modificando seus significados ao longo do tempo, segundo Crochick (1997). Essas transformações são relevantes para que possamos compreender, para além de como os conceitos estão atualmente, suas novas premissas, seu caminho, e as superações dos paradigmas. Até a década de 20, por exemplo,

as considerações feitas por parte das pessoas de cor branca sobre a inferioridade das pessoas de cor negra eram consideradas não como preconceito, mas como uma percepção adequada da realidade, e as teorias procuravam explicar aquela suposta inferioridade. Com os movimentos dos direitos civis, para os negros, e contrários ao colonialismo, foi fortalecida a ideia da igualdade entre as raças e, assim, passou-se a conceber aquelas considerações como sendo frutos de distúrbios psíquicos. (CROCHICK, 1997, p. 53).

Crochick (2011a) apresenta outros exemplos.

No movimento da contrarreforma, que visava restaurar o poder dos nobres e da igreja, que fora tomado pela burguesia, o termo preconceito foi utilizado e defendido para representar os dogmas que deveriam ser aceitos para que não se gerasse um caos social. (CROCHICK, 2011a, p. 18).

Atualmente concebemos o preconceito de forma bastante diferente dos breves exemplos. As contribuições de Crochick contemplam este trabalho, tendo em vista que o autor descreve profundamente sobre os fatores sociais e psíquicos acerca do preconceito, da violência e do *bullying* dentro das escolas. Mas antes de trabalharmos os multifatores do preconceito, se faz necessário descrevermos sua origem e entornos.

Segundo Crochick (2017), a nossa sociedade é uma sociedade conflitiva, contraditória, como já sinalizamos, as diferentes classes, as diferentes condições e

desigualdades socioeconômicas e interesses se divergem, levando-as frequentemente ao confronto. Esses confrontos, por vezes são marcados pela violência. Essa violência vem como resposta a um mal-estar, ora psíquico, ora resultado deste meio. Do ponto de vista individual, o mal-estar emerge das neuroses, ou seja, dos nossos desejos reprimidos, desiludidos, dos nossos desconfortos que não conseguimos eliminar ou trabalhar em nós mesmos; e do ponto de vista social, o mal-estar surge pela não compensação dos desejos que foram adiados em troca da “vida civilizada”, em outras palavras, pelo sacrifício de reprimir muitas de nossas pulsões², deste modo, a própria cultura é uma das determinantes da violência. Importante ressaltar que as esperas psíquica e social são dialéticas e não se separam. Assim, a violência, por sua vez, também aparece em forma de preconceito ou *bullying*.

Para o autor, ninguém nasce portando um preconceito, ele é socialmente construído pelas “experiências”. As experiências amadurecem nosso ego ao longo da vida, como vimos, elas se desenvolvem e implicam na necessidade de adaptação e identificação com a cultura. As identificações são um conceito fundamental para as crianças, segundo Mantoan (2003). Crochick (2011a) afirma que as identificações sempre estão atreladas às relações de poder, como é o caso da nossa sociedade. Essas relações de poder existem em todas as esferas. É uma luta constante por reivindicação do “eu” perante os “outros”. Isso, para ele, implica também nas nossas necessidades de hierarquizar e classificar as coisas. É nessa disputa de poder e classificações que começamos a construir os padrões, as nossas representações e significados, em outras palavras, nessa “luta pela sobrevivência o preconceito surge como resposta aos conflitos [...]” (CROCHICK, 1997, p.11) que emergem internamente perante os nossos interesses e sacrifícios de não satisfação dos desejos.

Neste complexo conflituoso, o preconceito se desenvolve, dentre outros fatores, frente às questões com as quais não conseguimos lidar. Essa “não resolução” de questões é projetada aos sujeitos, objetos e grupos de diferentes formas, explica Crochick (2011a). Ora sutilmente, ora inconscientemente, ora perversamente, ora a partir de elementos do contexto da vítima, dentre elas o desprezo, a discriminação, a segregação, a marginalização, a exclusão, a indiferença, o medo (de se tornar o que se hostiliza) e, até mesmo, exacerbada aceitação (mecanismo muito parecido com o

² Ler Freud (1915), As pulsões e suas vicissitudes.

que a psicanálise clássica chama de formação reativa³), sempre respaldados pelos padrões preestabelecidos socialmente. Essas são as marcas do preconceito e que aparece tanto no âmbito das relações micro quanto macro.

Crochick (2011a) explica que desde crianças, somos construídos em espaços de opressão, domesticação dos corpos, relação de poder e dominação. “Os motivos que nos dão, quando somos crianças, para respeitarmos, admiramos e gostarmos dos adultos, ou para termos determinados comportamentos, em geral, são externos às pessoas; dizem respeito à boa educação, à convivência.” (CROCHICK, 2011a, p. 34). As crianças são “ensinadas” pelos adultos, sobretudo pelas autoridades, a ter determinadas atitudes de submissão e a obedecer por medo, nas relações de poder; crescem para uma normatização. Assim, esses sujeitos tendem a valorizar essas atitudes e, por sua vez, passam a idealizar as pessoas e grupos que, a princípio, são considerados perfeitos, exatos e de acordo com os padrões. O autor explica que ao idealizarmos algo ou alguém, a identificação com o “objeto” é mediada pelo nosso desejo. Em outras palavras, a idealização impede a experiência, que é a fonte de formação dos pensamentos, como vimos em Brah (2006), pois o outro passa a ser cristalizado como aquilo que desejamos, como aquilo que esperamos que ele seja em detrimento de sua singularidade (diferença esta, que resulta na diversidade social). Deste modo, não há real identificação, e sim idealização do outro sob para o “mim”.

Vimos em Quinet (2012) que as idealizações do “eu” para o “outro” acontecem. “Ao longo da socialização, as idealizações são incentivadas, as identificações não. As idealizações são identificações à distância; sem a experiência [...]”. (CROCHICK, 2011b, p. 34). Assim, o outro não sendo (e jamais sendo) como o “eu” espera que ele seja e tampouco existe a consciência deste processo, emerge-se aí o preconceito. Junto com o preconceito, surge a necessidade de hostilização, pelo medo inconsciente daquele ser diferente e desconhecido daquilo que esperamos. Há, por vezes, o afastamento, a exclusão e diversas formas de violência do “objeto estranhado”, pois se a identificação é negada ou dificultada, o desejo de ser como o outro não existe, mas sim de ser como si mesmo: o “abstrato externo a nós, se torna concreto e familiar, o que é concreto e próximo se torna distante e estranho” (CROCHICK, 2011b, p. 35).

³ Formação reativa, Rede Psi, cf. Adalberto Tripicchio (2008).

Do ponto de vista macro, se há demasiada idealização da cultura, os sujeitos a reproduzem sem expressar críticas, ou seja, é uma mimese do que é valorizado socialmente, pois deseja-se ser como o que se idealiza e se nega “aquilo que não se deve ser” (CROCHICK, 2011a, p. 13). Crochick (1997) ressalta ainda que a idealização é uma fixidez. Isto significa que o sujeito que constrói um tipo de preconceito, ele se fecha às possibilidades de diversidade por acreditar que o outro é a sua verdade pronta; a fixidez dificulta ainda mais a experiência, sobretudo a reflexão sobre o outro, a diversidade e o mundo. Para o autor, para vários objetos e sujeitos temos vários tipos de preconceito, isto é, os significados dos preconceitos são diversos em relação ao seu foco. Assim, por se tratar de uma idealização, o elemento desencadeador do preconceito não pertence ao sujeito que o sofre, ao passo que o preconceito projetado diz muito sobre o próprio portador do preconceito.

De modo sucinto, o preconceito é uma distorção da realidade geralmente imaginada por pessoas com predisposições etnocêntricas, egocêntricas, autoritárias, conservadoras e de repúdio às outras formas de ver o mundo e às diferentes ideologias, que não as de si própria, resultado provável de um ego imaturo. Por essa razão, “[...] o preconceito não tem relação direta e imediata com a vítima, mas com quem não consegue deter o ódio a si mesmo e à sua condição social e psíquica, dirigindo-o para outros grupos e pessoas.” (CROCHICK, 2011b, p. 32). Assim como vimos, se existem desejos que não foram compensados, o sujeito tende a expressá-lo com violência, ou preconceito.

Temos até agora proposições sobre a origem do preconceito partindo do âmbito individual (e algumas pistas do âmbito social), que demonstram que os preconceitos muito dizem sobre seu portador. Mas o que faz emergir um preconceito na esfera das relações? Quais as influências do meio para a formação do preconceito? Do ponto de vista social, as “diferenças”, classificações e hierarquizações entre as pessoas muito respondem às demandas estéticas e econômicas, segundo Crochick (2011a).

Os papéis sociais têm sido valorizados em função da sua importância para a manutenção da ordem social, mas isso só de forma aparente, uma vez que na divisão do trabalho todos são importantes, e que a diferenciação por meio da valorização social só pode ser entendida pela existência de um poder desigual entre os homens frente à natureza e frente aos outros homens. (CHOCHIK, 2011a, p.12).

Como foi dito, nossa capacidade de incluir ou excluir também está articulada às demandas da nossa sociedade e economia. Nossa forma de classificar por vezes camufla a exclusão, pois em uma sociedade capitalista construímos uma falsa ideia de importância de todos os papéis, e por esse motivo tudo é “incluído”. Mas essa é uma inclusão “precária, marginal”, diríamos perversa, pois neste sistema a inclusão acontece por sua negação. Em outras palavras, nossa sociedade, cada vez mais universal, integral e normalizadora, acaba por desintegrar os sujeitos, pois a inclusão acontece para aqueles que precisam se adaptar a essa sociedade, se enquadrar nos padrões de saúde, beleza, educação, estruturas físicas, previdência e justiça. A inclusão é para aqueles que não resistem. Assim, a inclusão se torna uma marca de classificação. A nível social, a universalização e a segregação (com nome de inclusão) alçam o preconceito, ao invés de superá-lo. Para Mantoan (2011), as sociedades ainda estão muito longe de compreender a complexidade e heterogeneidade entre as pessoas.

De posse dessas contribuições, podemos compreender as diferenças e os preconceitos como construções e representações subjetivas feitas a partir da nossa cultura, de nossas relações e que, nela, também agimos. Em cada sujeito essas representações e sentidos desencadeiam respostas diferentes e únicas, que podem se tornar preconceitos ou não. A nossa cultura e economia favorecem o preconceito e as hierarquizações, o que nos coloca mais uma vez frente ao paradoxo: propor as diferenças como algo natural e inerente aos seres humanos ou demarcar as diferenças como forma de luta exatamente contra as hierarquizações? Como os autores colocam, essas construções são demasiadamente complexas e envolvem infinitas influências do nosso contexto histórico, social e econômico. Estamos longe de entender essa complexidade. O que mostra a relevância da pesquisa social. A compreensão das diferenças, dos conceitos e o que entendemos sobre preconceito se transformaram substancialmente ao longo do tempo, isto quer dizer que paradigmas já foram quebrados e novamente propostos. Para Crochick (2011a) um passo importante para a desconstrução dos preconceitos é experimentar. Neste próximo tópico, procuraremos discorrer sobre os preconceitos na subjetividade dos jovens, mas em especial jovens estudantes, em suas relações em meio aos espaços da escola. Queremos entender não apenas como os jovens constroem os preconceitos, mas o que eles carregam em suas experiências.

2.2 ADOLESCÊNCIA E PRECONCEITO NA ESCOLA

Para este trabalho elegemos o sujeito jovem como agente fundamental para a nossa aproximação da realidade escolar. Selecionamos uma turma de uma escola pública do ensino médio, onde estudam jovens de 15 a 17 anos. Mas, antes de compreendermos os motivos de nossa escolha e relacionarmos os jovens ao preconceito e à escola, se faz necessário entender o que é a juventude, o que é ser um indivíduo jovem e/ou um adolescente.

2.2.1 Os sujeitos

Do ponto de vista da legislação brasileira, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, artigo segundo, considera-se adolescente aquele sujeito entre doze a dezoito anos de idade. Para o Estatuto da Juventude, artigo primeiro, parágrafo um, considera-se jovem o sujeito entre quinze a vinte e nove anos de idade (BRASIL, 1990). Assim, temos como sujeito de observação pessoas que são classificadas pela legislação tanto como adolescentes quanto como jovens.

Cordeiro e Buendgens (2012) abarcam o termo “adolescências” em seu trabalho. Segundo elas, é um termo que ajuda a psicologia a compreender os vários momentos de transformação da vida subjetiva, cognitiva e biológica de um jovem, mas, ao mesmo tempo, o termo está fortemente ligado a estereótipos e estigmas que marcam esse momento considerado como conturbado para muitas linhas interpretativas. Para as autoras, a adolescência é culturalmente construída, assim como a juventude se constitui por meio de múltiplas influências. É uma fase que ocorre de diferentes formas de acordo com diferentes contextos socioeconômicos.

Para Melucci (1997), nossas construções simbólicas se constituem no tempo. O tempo também é uma categoria básica onde construímos nossas experiências culturais. A adolescência “é a idade na vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade.” (MELUCCI, 1997, p 6), pois é nesta fase que começamos a ter consciência do tempo e do envelhecimento. Ainda para o autor, a adolescência é o momento de “inauguração da juventude”, no

qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados rumo à fase adulta.

Dayrell (2007) trabalha com o conceito de juventude. Ele afirma que a juventude é uma condição construída no tempo e no espaço e, por esse motivo, ela se transforma e também modifica a “arquitetura” social. Assim, para compreendermos e definirmos a juventude ou, o que é uma vivência juvenil, é importante voltarmos o nosso olhar para as múltiplas dimensões sociais que o jovem ocupa, no que diz respeito à sua condição e possibilidades socioeconômicas e, como ele atribui sentido ao mundo. Isso será determinante para a sua condição juvenil. Contudo, segundo o autor, é pertinente pensarmos que, apensar de todos os limites dados pelo lugar social que os jovens ocupam, não podemos nos esquecer que os jovens “amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida.” (DAYRELL, 2007, p. 1109). Eles se comunicam, se expressam culturalmente, se relacionam, se sociabilizam, se identificam entre si, se agrupam, ressignificam espaços; refletem sobre sua vida, dentre outros elementos, criando a sua rede própria de simbolismos, a qual demarca sua condição de jovem. Em seu trabalho, o autor problematiza, portanto, se é a escola que faz a juventude, considerando sua grande influência no lugar social e na construção dos jovens. Ele conclui que

[...] na frequência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela. Por outro lado, a escola que ele frequenta apresenta especificidades próprias, não sendo uma realidade monolítica, homogênea. Podemos afirmar que a unidade escolar se apresenta como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões. Institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Deste modo, Dayrell (2007) afirma que, tanto os jovens levam consigo sua condição juvenil, isto é, suas experiências e vivências sociais, para a escola, como a escola, por estar presente cotidianamente em suas vidas, deixa sua influência nas diferentes dimensões da formação dos jovens, sobretudo por delimitar muitas de suas ações sob um conjunto de regras da própria instituição.

2.2.2 A escola

Elegemos neste trabalho a escola como espaço para os nossos acompanhamentos. A própria ação de eleger a escola como locus de investigação, já nos coloca a refletir o porquê dessa escolha. Coelho (2015) nos mostra que a escola ocupa um importante lugar na cultura e na sociabilidade juvenil. Especialmente porque a escola constitui “o universo a partir do qual as relações sociais são construídas, firmadas e amadurecidas.” (COELHO, 2015, p44). Para ela, devemos problematizar a participação da escola nessa sociabilidade juvenil, sua influência e trocas que lá acontecem e ainda seu papel nas discussões sobre a diversidade. A autora ressalva que não se trata de sopesar as funções pedagógicas da escola, mas de questionar quais conteúdos são acionados pelos estudantes que os levam às sociabilidades e trocas que vivenciam. Em outras palavras, que influência faz a escola nas vivências juvenis, não somente no aprendizado formal, mas também como espaço de socialização, enquanto que nela também emergem os preconceitos. Coelho (2015) destaca que essa reflexão é importante, pois à própria escola cabe lutar contra a discriminação e o preconceito. Segundo as Leis nº10.639/03 e nº11.645/08 (BRASIL, 2003, 2008), estas determinam a inclusão obrigatória no currículo oficial da Rede de Ensino, através das diretrizes e bases da educação nacional (LDB) (BRASIL, 1996), das temáticas "História e Cultura Afro-Brasileira" e da "História e Cultura Indígena" respectivamente.

Cordeiro e Buendgens (2012), em concordância com Coelho (2015), afirmam que a escola é um espaço de acolhimento das diferenças humanas e sociais, que resultam na diversidade. É na escola que os jovens lidam com desafio de conviver com as diferenças, pois à própria escola confere a tarefa de formar “todos” os sujeitos. Lá, esse jovem tem a possibilidade de interagir com a complexidade do outro no que diz respeito a sua cor, orientação sexual, religião, nacionalidade, aparência física, classe social, dentre outros inúmeros elementos que formam um sujeito. Como vimos, a escola é um dos primeiros e principais espaços de socialização em conjunto com a família e, por essa razão, a escola será o palco de nossas observações. Para Coelho (2015), o sistema escolar como um todo, tem vivido uma crise por não conseguir compreender a condição da diversidade desse novo público que lhe é atribuído. Nosso foco está nas construções subjetivas e sociais do preconceito entre os jovens em

espaço escolar, mas, sobretudo, queremos entender qual a relação da escola nessas construções, tendo em vista sua importância na vida e vivência dos jovens.

A instituição escolhida se encontra no sul de Minas Gerais. É uma escola pública, urbana, possui turmas que se dividem entre o ensino fundamental, médio e de jovens e adultos (EJA). É uma escola considerada grande, com mais de 1100 estudantes matriculados atualmente, segundo dados da fundação Lemann (CENSO ESCOLAR, 2017). Destes estudantes, pouco mais de 40 estão em situação de inclusão.

Nosso cenário se localiza na região central do município escolhido. É uma cidade considerada pequena, com aproximadamente 38 mil habitantes e cerca de 60 instituições de ensino divididas entre creches, escolas públicas e privadas e uma universidade de ensino a distância (EaD). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), 96,9% da população do município escolhido é escolarizada. O Índice de desenvolvimento humano do município é alto. De modo geral, a cidade parece nos trazer elementos tradicionais, desde a arquitetura da cidade, ao modo de vida e às crenças pessoais, isto é, a cidade possui um lago, a igreja matriz e uma escola privada (católica) como pontos centrais de referência, onde, ao seu entorno, a população mais privilegiada reside. Nas periferias está a população menos privilegiada socioeconomicamente. Observamos que essa distribuição parece estabelecer um tipo de classificação, tal como o estigma das populações mais afastadas destes “centros”, sobretudo da orla do lago. Ainda segundo IBGE (2010), a população é em sua grande maioria católica, vive essencialmente do comércio local e das produções agrícolas. Observamos também que essa religiosidade da população parece influenciar bastante no modo de pensar e agir das pessoas. A população jovem, entre 14 a 29 anos é predominante, e parece ser grande parte da força da economia do município, pois segundo a direção da escola, muitos dos estudantes que se matriculam no período da manhã geralmente trabalham no período vespertino.

2.2.3 Os jovens, a escola e o preconceito

Frente essas considerações sobre a escola, sobre a juventude e o jovem no contexto escolar, podemos agora justificar a escolha de nosso cenário, de nosso sujeito e no que eles remetem à nossa temática sobre o preconceito.

Como foi dito, a escola é um dos primeiros e principais espaços de socialização, construção e amadurecimento das crianças e jovens. Sua influência perpassa as trocas de conteúdos formais. Neste espaço, de formação de quase todos os sujeitos na sociedade brasileira, o jovem, em sua construção dialética, vivencia as múltiplas diferenças e a diversidade, sobretudo em escolas públicas. Mas como se dá esse amadurecimento das experiências e subjetividades dentro da escola ou sob influência da escola? Apesar deste contexto diverso e múltiplo, o que observamos é que o preconceito dentro da escola é algo bastante recorrente.

Em um momento anterior a este trabalho, ao acompanhar por aproximadamente 3 anos, crianças e jovens de uma escola pública também do sul de Minas, observamos essa presença constante das mais variadas formas de preconceito, violência e exclusão. Os preconceitos mais recorrentes eram o: étnico-racial, de gênero, de território (bairro menos privilegiado socioeconomicamente), a gordofobia. Outros tipos de preconceito menos recorrente, mas igualmente excludente e violento, foram também observados como os de classe social, intolerância para com os jovens tímidos, exclusão dos jovens considerados ruins na Educação Física, estudantes novatos, e jovens com nomes considerados incomuns. Assim, essa foi uma de nossas primeiras inquietações, no papel de estagiária, que nos levou à busca pelos dados estatístico iniciais.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep (2009), realizada em 501 escolas dos 27 estados brasileiros, com estudantes de 14 a 17 anos e alguns estudantes da Educação para Jovens e Adultos (EJA), agentes escolares e a comunidade escolar, 99,3% desses sujeitos declararam ter algum tipo de preconceito por algum grupo de pessoas. Esses números variam de acordo com cada um desses grupos. 96,5% dos estudantes possuem preconceito com relação às pessoas com deficiência, 94,2% possuem preconceito étnico-racial (em relação à população negra), 93,5% de gênero (homossexuais e mulheres), 91% de geração (idosos), 87,5% socioeconômico (pobres), e quase 76% possuem preconceito territorial (em relação às pessoas que moram na zona rural). A pesquisa conclui ainda que o preconceito não ocorre de maneira isolada, e é direcionado, ao mesmo tempo, para vários grupos em diferentes medidas. Mesmo frente a esses números, a pesquisa revelou que as pessoas não se declaram “preconceituosas”. Esse fenômeno está presente nas escolas, no discurso de todos os seus atores. “As pessoas em

ambiente escolar não assumem que são preconceituosas e discriminam pessoas pertencentes a outros grupos sociais aos quais não pertencem.” (INEP, 2009, p. 354).

Conjuntamente a ocorrência do preconceito, o “*bullying*” também aparece como um mal frequente nas escolas. Mas, apesar de o *bullying* estar presente em diversas discussões e pesquisas sobre sua recorrência, a existência desse tipo de violência social não é nova, embora seja um conceito novo. Segundo Crochick (2017), a violência que antes era expressa por meio de danos ao patrimônio, atualmente está mais recorrente e presente nas relações interpessoais (o que inclui professores, colegas, funcionários), por vezes “por parte de gangues presentes nas escolas” (CROCHICK, 2017, p. 21). Por essa razão, consideramos relevante apontar alguns aspectos sobre o conceito e sua relação com o preconceito. Segundo as Nações Unidas (2016), em uma pesquisa realizada em 18 países, aproximadamente 50% das crianças e jovens afirmam ter sofrido algum tipo de *bullying*, por razões como, raça e etnia, aparência física, gênero, orientação sexual ou país de origem. No Brasil, esse percentual chega a 43%. Mas, o que é o *bullying*? Ele possui relação com o preconceito? Quais são suas consequências?

Crochick (2017) aponta que o *bullying* se caracteriza por uma ação agressiva física, verbal e/ou psicológica, direta ou indireta, resultado das construções de relação de poder da nossa sociedade, geralmente sofrida por pessoas aparentemente frágeis. Diversas pesquisas apontam ações de agressão psicológica ligadas à prática de intimidação, provocações, insultos, apelidos, sarros, comentários discriminatórios, ofensas; agressão física ligadas à destruição de objetos, exploração sexual, roubo; e de forma indireta, fofocas, boatos, ameaças.

Para Crochick (2015,2017), em suas pesquisas mais recentes, o *bullying* quase não possui relação significativa com o preconceito ao contrário do que afirmam outros estudos já feitos. Isto porque o *bullying* é um tipo de violência voltada às relações de poder, à submissão, à dominação e às hierarquias escolares. O termo é muitas vezes definido como “agressão”. Sua ação está relacionada à uma personalidade autoritária, entre dominação e submissão, porém tendo a formação do ideal do “eu” bastante fragilizada. No caso do *bullying*, a violência pode acontecer de qualquer pessoa para qualquer pessoa, desde que estejam propensos à dominação. “A argumentação racional pode ser importante, mas não o suficiente para os que têm o preconceito mais arraigado.” (CROCHICK, 2017, p. 95).

Portar um preconceito, por outro lado, envolve questões psíquicas má elaboradas, desejos e medos ocultos não sanados. Esses desejos e afetividades mal elaboradas, como vimos, percorrem um caminho desde a elaboração dos estereótipos fundamentados pelas ideias sociais que justificam sua existência, ao foco do desprezo, exclusão, descriminalização e marginalização.

Diante das estatísticas de violência e preconceito dentro das escolas, onde encontramos em maioria jovens, consideramos a importância deste estudo. Para Crochick (2017), se preconceito e *bullying* são ações distintas, embora ambas violentas, cabem a elas ações diversas para combatê-las. E, como vimos, a escola é um dos principais ambientes de socialização juvenil. Ao mesmo tempo em que abraça com ela a diversidade e o dever de formar todos os sujeitos, de compartilhar conhecimentos e experiências, chaves da desconstrução do preconceito, parece ser nela o palco para que os jovens junto a seus dilemas e transformações, vivenciem o preconceito e o *bullying* tão recorrentemente. Como e porque isso acontece?

Até agora trouxemos considerações que fundamentam nosso entendimento sobre como e porque os sujeitos hierarquizam pessoas, coisas, grupos e situações e como os preconceitos emergem nessas trocas. As pessoas incluem e excluem possibilidades de suas vidas, separam, classificam, selecionam, escolhas estas que vão desde decisões simples, cotidianas, necessárias, a ações inconscientes (porém nada ingênuas) e decisões categóricas perversas oriundas de uma lógica social, econômica, de relações de poder e padrões de normalidade.

Nesta rede de subjetividades, consideramos a pesquisa qualitativa como parte para a compreensão e enfrentamento deste mal. Usamos da entrevista e da roda de conversa, como um caminho desse entendimento e a análise dos indicadores por categoria, para organizar as múltiplas subjetividades deste trabalho.

3 FUNDAMENTAÇÃO PARA ANÁLISE

A compreensão que almejamos obter nos leva a eleger os estudos epistemológicos de Wanda Junqueira (2006) acerca dos “núcleos de significação”. Esse método nos oferece alguns caminhos que nos aproxima da compreensão das subjetividades, dos sentidos e dos (pre)conceitos que os sujeitos constroem. Os núcleos de significação nos ajudam a estruturar essas subjetividades em indicadores através de categorias ou instrumentos de coleta das subjetividades. É um caminho que parte, da análise empírica dos processos históricos e do desenvolvimento dos sujeitos na cultura, até a organização de indicadores e núcleos para uma compreensão mais profunda. A autora elabora este método respaldada nos estudos Vygotskyanos acerca do materialismo histórico e dialético⁴.

Em outras palavras, o método tem como pressuposto que todos nós somos produtos e produzimos a nossa história de forma dialética na sociedade. A autora explica que a perspectiva materialista dialética supera a visão reducionista das funções psicológicas puramente objetivas sobre o psiquismo, e concebe uma complexa ponte entre a realidade material e histórica dos sujeitos, e seus fenômenos psíquicos. A dialética seria uma noção de inseparabilidade indivíduo e sociedade, “[...] uma relação onde um constitui o outro” (JUNQUEIRA, 2006, p. 224). Esse método propõe o indivíduo desde suas expressões histórias, ideologias, crenças, relações sociais, à expressão singular, de um sujeito capaz de produzir algo intrínseco, o peculiar, significados e sentidos únicos. Para ela “indivíduo e sociedade vivem uma relação na qual se incluem e se excluem ao mesmo tempo [...]. O indivíduo modifica o social, transforma o social em psicológico e, assim, cria a possibilidade do novo”. (JUNQUEIRA, 2006, p. 224 e 225).

Assim, os indicadores permitem que compreendamos os jovens dentro da escola, por meio da análise dos processos dialéticos de transformações e internalizações de sentido recorrentemente indicados, que, os constroem socialmente e com os quais são construídos, “bem como os elementos que engendram esse processo” (JUNQUEIRA, 2006, p. 227). Para a autora, nossa tarefa é apreender exatamente os sentidos e significados dessas interações, aprofundando o nosso

⁴ Ver mais sobre materialismo histórico e dialético em “O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica” de Vigotski (1999).

olhar, saindo da aparência imediata e dicotômica. Precisamos acessar uma essência não dita, que são exatamente os sentidos. Os sentidos, por sua vez, são expressos pelos pensamentos e pela linguagem através das mediações.

Temos, assim, que a relação entre pensamento e linguagem não pode ser outra que não uma relação de mediação, na qual, ao mesmo tempo em que um elemento não se confunde com o outro, não pode ser compreendido sem o outro, onde um constrói o outro. (JUNQUEIRA, 2006, p. 226).

Ao analisarmos as expressões humanas devemos considera-las como sendo não apenas cognitivas, mas também afetivas. Os afetos são expressões carregadas de necessidades. As necessidades são motivos, intencionalidades, desejos, que aumentam ou diminuem a nossa capacidade para agir. Os afetos estão obrigatoriamente ligados aos nossos pensamentos. As pessoas não pensam em palavras, mas as palavras constroem pensamentos. Assim, ao apreendermos o significado de uma palavra, podemos entender o movimento do pensamento. Portanto, nosso olhar deve estar voltado também para os afetos, pois ao analisarmos os afetos podemos revelar os motivos de sua construção.

As necessidades, as quais Junqueira (2006) se refere, podem ser entendidas como sendo um estado de carência do sujeito, que o leva a querer a satisfação. Elas se constituem a partir das relações sociais e se tornam únicas a cada sujeito, subjetivas e históricas ao mesmo tempo. Para a autora, cabe ressaltar que o sujeito nem sempre tem o controle e/ou consciência do movimento de constituição de suas necessidades, mas estas possuem a emoção como componente fundamental.

Evidencia-se, deste modo, a complexidade desse processo, marcado especialmente pela força dos registros emocionais, geradores de um estado de desejo, de tensão, que mobiliza o sujeito, que cria experiências afetivas que, como atividade psíquica, tem o papel regulador. (JUNQUEIRA, 2006, p. 228).

Este estado emocional também é essencial para analisarmos as ações e significações do sujeito no mundo. A significação só se completa quando ele construir um sentido de algo do mundo social, para ele mesmo, que possa satisfazer suas necessidades. Somente assim existirá a possibilidade de modificação desse sujeito e o surgimento de novas ações ou motivos para a satisfação das necessidades e, por conseguinte, novos sentidos. Deste modo, ao nos aproximarmos desse complexo

gerador de atividade, estamos também nos aproximando dos sentidos e das subjetividades. De modo sucinto, o sentido é (re)construído a partir da satisfação de um desejo.

É importante enfatizarmos que a apreensão dos sentidos nunca é completa, nem sempre é coerente, única ou unifatorial. Pois, muitas vezes o pensamento é contraditório, não linear, parcial, dificultado por elementos emocionais, não é claro, inacabado, confuso, desconhecido e/ou irracional para o próprio sujeito. O pensamento “fracassa” e pode não se converter em palavras. Isto porque “o sentido é muito mais amplo que o significado [...], o sentido subverte o significado.” (JUNQUEIRA, 2006, p. 226 e 227). Os sentidos não obedecem a uma lógica racional externa, como vimos.

É sob essa miríade complexa de processos psíquicos, que Junqueira (2006) contribui para que consigamos revelar, através de indicadores, alguns dos pensamentos, representações, transformações, internalizações que as pessoas constroem.

Para a autora, as entrevistas podem ser um bom ponto de partida para a coleta de dados. A autora julga ser a entrevista como um dos instrumentos mais consistentes e amplos e que permitem adentrar nos processos psíquicos, eliminar dúvidas e encontrar elementos recorrentes no pensamento das pessoas. Outro instrumento que, segundo ela, pode aprimorar a análise é o plano de observação, isto é, anotações diárias de indicadores, verbais e não verbais para completar a entrevista. A autora sugere também, relatos escritos, autoconfrontação, gravações áudio visuais, desenhos, dentre outros para complementar a entrevista.

Frente as contribuições de Junqueira (2006), optamos pela observação, anotações diárias, entrevistas individuais e uma roda de conversa como instrumentos de análise. Para a interpretação dos dados coletados, temos os “pré-indicadores”, “os indicadores” e os “núcleos de significação”. Os pré-indicadores são os primeiros elementos apreendidos nas primeiras anotações. É um momento de iniciarmos algumas análises “[...] flutuantes, para que possamos, aos poucos, nos familiarizar” (JUNQUEIRA, 2006, p. 230), destacar e organizar os materiais para a construção dos núcleos e análises futuras. Neste primeiro momento ainda empírico a palavra “significado” pode ser um elemento de destaque para a contextualização das falas e construções narrativas dos sujeitos. “Um critério básico para filtrar esses pré-

indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação” (JUNQUEIRA, 2006, p. 230).

Os indicadores, ou conteúdos temáticos podem ser captados em uma segunda leitura e que nos possibilita aglutinar os pré-indicadores. Organizando os pré-indicadores, ou seja, as subjetividades por sua similaridade, ideias recorrentes, complementaridade, contradições e reduzindo a diversidade de conceitos, temos os indicadores. Estes, para a autora, trazem palavras com significados mais fundidos e não mais apenas uma ideia, embora traga elementos isolados sobre essa ideia. A partir dos indicadores já podemos iniciar o processo de análise.

“A partir da releitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultará na sua nomeação.” (JUNQUEIRA, 2006, p. 231). Neste momento, os indicadores são essenciais, segundo Junqueira (2006), para que possamos identificar os conteúdos expressos pelos sujeitos, suas transformações e contradições e isto só é possível frente a uma redução do número de indicadores em núcleos. Para a autora, os núcleos devem ser construídos de modo que expressem os pontos fundamentais da subjetividade do sujeito, suas implicações, representações e emoções; tudo o que revela as suas determinações constitutivas.

É o momento da análise. “[...] Cada análise é única e encontra-se dentro de um momento contínuo de construção e aprimoramento, [é o momento de] avançamos do empírico para o interpretativo [...]” (JUNQUEIRA, 2006, p. 231, 232), de elaboramos uma interpretação mais consistente, de buscar a essencialidade dos significados subjetivos observados e considerar não somente as falas dos sujeitos, mas também o todo o seu contexto socio-histórico, econômico e político. É o momento de apreensão dos sentidos. E para tal devemos avançar, como já vimos, para o não dito. É o momento de descrevermos a complexidade das necessidades e dos motivos de agir, sentir e pensar dos sujeitos. De integrar os núcleos de significados, analisando-os na tentativa de identificar o máximo sobre do sujeito e seu interior. E para tal, quanto maior o número de informações e núcleos levantados no início, mais profunda será a análise posterior. “Uma das marcas desse tipo de análise é ter como meta desvelar fatos e fenômenos, explicitar contradições e assim, ousar apontar caminhos mais críticos, menos naturalizantes e ideológicos” (JUNQUEIRA, 2006, p. 243), sempre à luz da teoria.

3.1 PROCEDIMENTOS: OBSERVAÇÃO, ENTREVISTA E RODA DE CONVERSA

Segundo Gonzalez Rey (2005), em uma pesquisa antropológica, a comunicação entre os sujeitos é essencial. Este recurso permite que as pessoas se expressem, segundo ele, de forma mais espontânea e fluida em relação aos instrumentos mais fechados e objetivos. Partindo dessa primeira premissa de Gonzalez Rey (2005), entendemos que a entrevista aberta e a roda de conversa contemplam este trabalho, pois essa espontaneidade subjetiva é exatamente o que queremos alcançar e percorrer para compreender o modo de pensar e interagir dos jovens. Esses instrumentos, sob a perspectiva de Gonzalez Rey (2005), têm por objetivo estimular a comunicação entre os próprios jovens e a pesquisadora e de envolver esses sujeitos na temática da pesquisa, pois, como já foi dito, os sujeitos pesquisados têm a possibilidade de se expressar livremente e de se aproximar das falas e conceitos uns dos outros.

A entrevista aberta é relevante para a compreensão da subjetividade desses jovens, pois, segundo Gonzalez Rey (2005), produz informações de forma rápida e mais simples, além de orientar e facilitar as ideias e sentidos dos estudantes com um número de respostas um pouco menor, muito embora amplas. É um meio com o qual a pesquisadora pode conduzir de forma mais sutil as respostas, numa tentativa de coletar diferentes aspectos de informação para complementar a pesquisa. As perguntas podem combinar entre si para induzir, tanto respostas menos diretas como mais específicas sobre a temática.

Entendemos a roda de conversa como também pertinente para este trabalho, pois fornece trechos de informações sobre as vidas e construções de sentido dos jovens. As conversações podem ser individuais ou grupais. Com o acúmulo de conversações e de acordo com o cenário de pesquisa, teremos informações diferentes. Além disso, as conversações podem inclusive orientar e servir como instrumento de entrosamento (facilitador) para o nosso próximo caminho a ser tomado: a entrevista aberta.

Contudo, para qualquer acompanhamento de grupo ou pessoa, “o espaço de pesquisa vai gerando novas necessidades, o que implica uma relação permanente entre o profissional, o científico e o pessoal no interior desses espaços” (GONZALEZ REY, 2005, p. 45) de investigação. Isso porque as relações subjetivas humanas são complexas e pouco previsíveis. Neste sentido, é relevante considerarmos o nosso

compromisso ético na coleta e análise dos dados, cabendo à pesquisa seguir fielmente o projeto previamente revisado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP da Unifal-MG. Porém, caso seja necessária qualquer alteração, o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas será acionado.

Gonzalez Rey (2005) nos sugere que, como pesquisadores, assim como em quaisquer outras profissões, devemos constantemente desenvolver as nossas habilidades de comunicação e investigação. Isto porque os participantes da nossa pesquisa “irão se expressar apenas a partir de campos de comunicação que tenham sentido para eles” (GONZALEZ REY, 2005, p.95). Uma vez que eles se tornam nosso sujeito de investigação, essa responsabilidade faz com que eles se posicionem de forma diferente ao que recorrentemente posicionariam. Assim, a criação de um clima prévio, sobretudo em situações em que a temática da pesquisa é, e tem sido, um tanto “delicada”, a preparação do cenário das trocas, se faz bastante importante para a investigação e posteriormente um acúmulo de dados mais próximos à realidade.

Ainda para o autor, nas pesquisas qualitativas, geralmente o número de sujeitos definidos vem junto às necessidades que vão aparecendo no transcorrer do trabalho. O grupo de sujeitos escolhido foi de 16 pessoas. Não temos a intenção, neste momento, de fazer grandes generalizações. Nosso objetivo, em concordância a Gonzalez Rey (2005), é apreendermos a singularidade dos sujeitos em meio as relações sociais. O autor afirma que “a dimensão de sentido dos processos psíquicos requer chegar ao geral a partir da compreensão de processos e de formas de organização que apresentem características singulares de expressão”. (GONZALEZ REY, 2005, p. 113). Assim, grandes “amostras”, embora sejam legitimadas pela ciência estatística, não foram nosso foco. Além disso, observamos também as influências dos atores escolares (professores, supervisão, direção, dentre outros) e do espaço escolar nessa construção subjetiva.

4 A PESQUISA DE CAMPO: OS JOVENS E A ESCOLA

De posse de nosso respaldo teórico e metodológico, partimos para as observações de nosso cenário subjetivo. Importante retomar que nosso objetivo é compreender como os jovens entendem as diferenças e como os preconceitos são construídos em suas relações. Contudo, nossos primeiros passos dentro da escola já nos revelaram alguns elementos interessantes à pesquisa que julgamos ser os pré-indicadores das construções subjetivas dos jovens. Após explicarmos nossa presença na escola e os objetivos do estudo, pedimos a ajuda da supervisão para nos encaminhar a uma turma aleatória de segundo ano, a qual a escola considerasse bastante diversa e com estudantes em situação de inclusão, como esclarecemos. A escola possui aproximadamente 40 estudantes em situação de inclusão⁵, contudo, nos foi informado que não há situação de inclusão nos segundos anos, apenas nos primeiros do período vespertino.

Fomos conduzidos então, à turma considerada “indisciplinada”, sugestão da escola. As supervisoras afirmaram que seria muito importante estudarmos estes jovens por serem indisciplinados e que, por vezes, se agrupavam bastante, eram unidos⁶ e com casos de responsáveis sendo chamados para ajudarem a resolver “o problema da indisciplina”. As supervisoras apontaram ainda que não são todos os estudantes que são indisciplinados. Os jovens que possuíam bom comportamento e boas notas eram enaltecidos tanto em sala de aula quanto no “mural do mérito”.

As supervisoras explicam que antigamente, os estudantes daquela escola eram divididos em ordem decrescente, desde sua máxima eficiência em notas e desempenho à menor eficiência, mas que hoje essa divisão é considerada inadequada pelo governo. Segundo elas, as turmas devem ser todas mistas em relação ao desempenho dos estudantes. O diretor afirma que misturar as crianças é bom em partes,

pois nós sabemos o que acontecia, não é? As crianças que ficavam nas primeiras turmas, as melhores em nota, que chamávamos de turma 1, sempre eram as crianças melhor economicamente falando,

⁵ A escola possui uma intérprete de Libras que, segundo a direção, auxilia sempre que há alguma palestra ou recados urgentes e importantes.

⁶ Parece que, naquele momento, para a direção, o sentido de união era algo ruim para a escola, pois quanto mais unidos fossem os estudantes, mais organizados em sua indisciplina também eram.

de famílias influentes... depois, infelizmente, restavam só as crianças que mais precisavam, negras e pobres (...). Mas, é ruim também, porque as crianças que não gostam de estudar atrapalham as que gostam. (Direção).

Ele afirma que, em turmas homogêneas, a indisciplina fica mais forte e presente em todas as turmas. Embora nosso foco não seja a “indisciplina”, buscamos tentar entender o porquê de a diretoria nos encaminhar para uma turma considerada “ruim em comportamento e eficiência”.

Crochick (2011a) afirma que uma sociedade que é voltada à produtividade, ou à eficiência e desempenho, incentiva a competição. A competição, segundo ele, vai contra o valor de igualdade entre os seres humanos, distancia as pessoas entre si e as diferencia em relação às suas competências e real capacidade. Para o autor, uma das funções da educação e, portanto, também da escola é, exatamente a de construir diferentes pessoas frente as suas diferenças, compartilhando suas necessidades individuais em igualdade de direitos. Em outras palavras, a igualdade está em nossa condição humana e não nas competências. Quando colocamos os seres humanos em igualdade de competências, as pessoas que não apresentam uma competência valorizada, tendem a ser excluídas e depreciadas de nosso convívio social. Assim, o que percebemos é que, embora a escola continue a misturar as turmas, nas pequenas relações ainda existem as comparações binárias entre os que tem êxito e bom comportamento e os que não respondem a esse ideal. Não somente entre os estudantes, mas recorrentemente observamos a turma ser comparada a estudantes de escola particular. Por esse motivo, consideramos o fator da indisciplina, como a escola a compreende, como um primeiro indicador que influencia na forma de pensar desses jovens.

Sob o viés do preconceito, mesmo que ele seja um fenômeno psicológico, a construção do indivíduo é dada socialmente, assim, a turma, ainda que mista sob o critério da eficiência, continua sendo concebida pela escola como uma turma indisciplinada, ruim em êxito e comportamento, exatamente por sua condição diversa. Talvez tenha sido este o motivo pelo qual a escola tenha sugerido tal turma.

A turma elegida é relativamente grande, possui 37 estudantes, uma miríade de diferenças e identidades concentradas naquele espaço. Sujeitos singulares, com diferentes desejos, interesses, estilos, crenças, contextos e razões que os levaram

possivelmente aos agrupamentos e identificações. Iniciaremos nossas análises a partir da influência das estruturas físicas e regras.

Os jovens devem estar dentro da sala de aula às 7h em ponto. O sinal é tocado duas vezes para a entrada, uma vez às 6h e 50min e a segunda vez às 7h. Os jovens possuem 5 aulas por dia, de 50 minutos cada, e 20 minutos para o intervalo. Os maiores momentos de interação, a nosso ver, são na entrada e na saída da escola, nos intervalos entre uma aula e outra, no intervalo e na Educação Física. Segundo uma das estudantes, os colegas devem se sentar nos mesmos lugares todos dias e por esse motivo “alguns se levantam para conversar quando conseguem”. Esse nos pareceu um dado importante, pois a interação dos estudantes depende, em certa medida, da disposição espacial. Na maior parte do tempo, os estudantes permanecem sentados em seus lugares, e devem manter silêncio durante a exposição dos professores. Porém, a relação entre os jovens varia de acordo com as aulas, e na presença de diferentes professores.

Os professores são orientados pela direção a serem bastante rígidos com relação à disciplina (regras da escola), ao horário das atividades, ao uniforme, ao rendimento em nota e comportamento dos jovens e ao silêncio. Esses também nos pareceram elementos importantes, pois os estudantes são frequentemente repreendidos em relação à essas regras e isso nos parece um elemento de disputa. São frequentemente corrigidos quanto às conversas fora do contexto da aula, quando se levantam, quando atrasam, quando não possuem o rendimento em nota desejado pela direção e/ou quando apresentam comportamentos considerados como indisciplina. Evidentemente que, para cada professor ou aula, existem diferentes tipos de rendimento e comportamentos esperados e, conseqüentemente diferentes formas de correção. Mas embora seja um contexto complexo, alguns elementos parecem se repetir, sobretudo quando voltamos o nosso foco para os objetivos deste estudo. Falaremos destes elementos adiante.

Foucault (2014) é um autor que nos ajuda a compreender a distribuição espaço-temporal e a disciplina dos comportamentos. O autor explica que a organização rígida dos espaços institucionais (em salas, celas, fileiras, horários), sobretudo os da escola, tornou o controle e a vigilância dos corpos mais otimizada e disciplinada, no que se refere à economia de tempo para a aprendizagem. O silêncio, as limitações, as proibições ou obrigações, o “estar sentado” constantemente na carteira, não poder ir ao banheiro, a não tolerância ao atraso, tudo isso permite ao professor definir,

disciplinar e até codificar cada uma das relações naquele espaço-tempo e a docilizar os corpos que lá estão. Ainda para Foucault (2014), esse princípio parte da lógica capitalista de que “é proibido perder tempo”. “O corpo humano entra numa máquina de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe”. (FOUCAULT, 2014, p. 135). Para o autor, essa rigidez com a disciplina pode ser definida como a necessidade de se ter o domínio sobre o corpo dos outros, “não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer [...] [essa] disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis.” (FOUCAULT, 2014, p. 136). Ainda para este autor, a disciplina tende a aumentar a produção em termos econômicos e utilitários e diminui essa mesma força em termos políticos de obediência e submissão.

Para Aquino (1998), a escola atual tende tomar o baixo rendimento, os problemas psicológicos e sociais, a permissividade da família e o desinteresse dos jovens pela escola como elementos de indisciplina. Além disso, a escola traz como pressuposto que “se o aluno aprende, é porque o professor ensina; se ele não aprende, é porque não quer ou porque apresenta algum tipo de distúrbio, de carência, de falta de pré-requisito” (AQUINO, 1998). Segundo o autor, encarar a indisciplina sob esse viés é um mal, pois vários outros fenômenos não estão sendo relevados. Ele afirma ainda que a disciplina deve ser encarada como uma consequência ao contexto de aula e não como a condição para a aula, já que a disciplina só existe frente a um conjunto de regras e expectativas.

Mas o que as estruturas físicas e as regras, assim como a indisciplina, têm a ver com o preconceito? As regras, no que se refere à distribuição espaço-temporal, também são um pré-indicador sobre o que parece influenciar no agir e pensar dos jovens. Isso porque, Aquino (1998) nos mostra que geralmente o estudante indisciplinado, que não segue as regras previstas e rigorosamente cobradas, é visto como o “aluno problema”, portador de um distúrbio (às vezes até mesmo como um distúrbio de aprendizagem) e que foge às expectativas. Essa classificação que o estudante recebe parte da idealização e da normatização que a escola estabelece para os estudantes (o aluno ideal), que é exatamente o estudante que faz silêncio, que se mantém na carteira, que não sai do espaço da sala de aula, que não fica “enrolando pelos corredores” quando vai ao banheiro, que entra na sala de aula nos devidos horários, que usa o uniforme estabelecido pela escola, que não mexe no celular, que possui um bom rendimento etc. Como vimos em Crochick (2011a), a

comparação dos estudantes a modelos de produção e comportamento e a idealização desse modelo gera competição, exclusão e preconceito.

4.1 DENTRO DA ESCOLA

Optamos por descrever as trocas subjetivas em algumas disciplinas com um pouco mais de profundidade pois, a nosso ver, elementos hostis de exclusão, comparações e preconceito foram demasiadamente recorrentes nestes momentos em relação a outras ocasiões da rotina escolar. Essa vivência repetida de elementos excludentes nos conduz aos indicadores das construções dos conceitos e preconceitos.

Nas aulas de Química e Inglês percebemos frequentes provocações entre as professoras e os jovens. Chamamos de provocações as situações em que uma professora aponta ou cria uma nova regra para que os jovens se mantenham disciplinados frente às suas expectativas e estes iniciam uma pequena troca depreciativa, com insultos (ora com conotações cínicas e jocosas), subestimações, comparações etc. Como já vimos em Crochick (2017), esse tipo de situação pode implicar em preconceito. E parece ser exatamente o que acontece em nossa escola.

Percebemos que nessas aulas em especial, as professoras subestimam a capacidade dos estudantes, diante do fato de que alguns deles não conseguem alcançar o que deles é esperado em relação ao rendimento e ao comportamento. Presenciamos por várias vezes comparações dos estudantes entre si e a outros modelos de escola, como a escola particular, por exemplo. Para além disso, algumas pontuações dos professores são pessoalizadas, o que torna o jovem foco de “brincadeiras” e “zoeiras”.

Assim, frente ao professor, que é naturalizado hierarquicamente como superior dentro da sala de aula e frente aos demais colegas, parece que resta ao estudante, considerado “não ideal”, acreditar na sua “incapacidade”. Além disso, uma das causas de um elemento considerado indisciplinado é a própria “zoeira”, deste modo, cria-se um círculo constante de exclusão, hostilidade e subestimação que, a nosso ver parece influenciar bastante no modo de agir e pensar o preconceito nestes estudantes. Observamos ainda que, neste círculo de trocas hostis, de subestimação e comparações, quanto mais as professoras reagem deste modo com os estudantes,

mais eles respondem da mesma maneira, tanto às próprias professoras, quanto aos próprios colegas.

Vou passar as fórmulas no quadro, mas não vai resolver nada mesmo. (Professora de Química).

Aqui são poucos que acompanham. (Professora de Física).

Se vocês derem conta. (Professora de Física).

Você é um brincalhão, esse trabalho não foi você quem fez... ele está muito bom. (Professora de Geografia).

Aqui ninguém quer nada, o que vocês acham que vão se tornar? (Professora de Inglês).

Vocês estão entendendo alguma coisa que eu passei? Aposto que só alguns. (Professora de Geografia).

Você não vai conseguir nota na minha prova... você não estuda, só quer saber de brincar e incomodar. (Professora de Física).

Quando não está dormindo, é isso aí. (Professora de Química).

Ao invés de vocês tentarem, ah... nem isso. (Professora de Geografia).

O governo incentiva quem não quer, no Brasil é assim, por isso que todos conseguem. (Professoras no momento do intervalo).

Os professores subestimam a gente, querem comparar a gente (com escola particular) e acaba que deixa a gente confuso, e a gente pensa, será que a gente vai conseguir fazer uma prova à altura daquele? Sabe, isso confunde mais e deixa a gente preocupada e nervosa e acaba errando na prova, isso eu não gosto. (Estudante Maria).

Ah, o aluno ideal é o aluno inteligente. (Estudante Rô).

Rancière (2002) é um autor que nos ajuda a compreender e a desconstruir a ideia de hierarquia entre mestre e criança, com as suas contribuições sobre emancipação intelectual. Para este autor, o verdadeiro mestre, o que realmente consegue levar os estudantes à compreensão, é aquele que comunica a sua vontade de ensinar à vontade dos educandos em aprender. O autor afirma que, nesse compartilhamento, não pode existir subordinação de inteligências, pois quando existe hierarquia entre mestre e estudante, há a subestimação, embrutecimento e não há aprendizagem de fato. Um ensino emancipador, assim como sugere Rancière (2002), parte do princípio da aprendizagem mútua e da concepção da igualdade de

capacidade e inteligência. Emancipar é incluir, é facilitar a reflexão, é convencer o estudante de sua competência, é provocar a manifestação da sua inteligência considerada desconhecida, é instigar a atenção ao que se deseja aprender, é estimular os questionamentos, é elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência. Assim, partilhando com as contribuições de Crochick (2011a) e Rancière (2002), entendemos que quando a escola e seus agentes estimulam a hierarquia, a competição e as comparações, isso implica em subestimação. Subestimação essa sofrida em grande parte pelos jovens, consequência da suposta relação de poder que se naturalizou entre professor e estudante. Além disso observamos nestas situações, assim como nos estudos de Crochick (2017), a recorrente depreciação de algumas pessoas por outras, com base na (equivocada) idealização de que umas são mais frágeis que outras. Deste modo, se a idealização corresponde aos desejos imaginários de quem idealiza, em uma relação de subestimação idealizada, naturalizada e mal problematizada, consideramos que o preconceito exista, e este parece se originar da forma de organização da instituição e do modo de pensar e agir dos agentes da escola. Por esse motivo, consideramos a hierarquia, as relações de poder, as comparações e a subestimação como indicadores potenciais do preconceito.

Observamos que, imediatamente após as cobranças pelo cumprimento das regras e as situações de subestimação oriundas de um sistema competitivo, os jovens ficavam no mínimo confusos em relação às suas capacidades. Isso parecia levar o jovem à perda de autoestima, da autoconfiança e da crença em projetos futuros, e como consequência, entre eles mesmos se iniciava uma “onda” de hostilidade, raiva, preconceito e exclusão

Você ouviu a dona falar? Você é muito burro. (Estudante Cris).

Sai de perto de mim, sua louca, vou pegar burrice sua! (Estudante Ana).

Olha lá, quase zerou de novo, você é burro demais, mano. (Estudante João).

Deixa eu ver se você vai conseguir, você nem ia ter caderno se não fosse eu. (Estudante Rô).

Seu(a) burro(a).⁷

⁷ Essa frase foi ouvida incontáveis vezes.

Seu trabalho está igual ao meu, você nem faz nada, vou sentar ali com a Aline. (Estudante Rô).

Olha para lá, “viado”, parece bobo, a dona já te xingou, presta a atenção. (Estudante Wal).

Nem sabe a resposta, seu burro. (Estudante Dani).

Esse aí precisa de ajuda de tudo quanto é lugar, não estuda e não dá conta. (Estudante Lu).

Você é muito burra, minha filha, vai estudar! (Estudante Jô).

Jumenta, é 40 a resposta! (Estudante Rute).

Oh o *bullying*! (vozes pela sala).

Essas são falas, ainda que de forma jocosa, eram recorrentemente ditas logo após uma chamada de atenção dos professores referindo-se à disciplina esperada, e/ou quando os jovens eram repreendidos por sua falta de êxito em provas e trabalhos. Para Crochick (2011a), é bastante possível que surja preconceito tanto contra os estudantes com pior desempenho, quanto no caso inverso. E como temos percebido, na relação professor/estudante, as situações de hierarquia, competição e classificação são recorrentes. Para o autor, a tendência é a segregação entre os estudantes com diferentes desempenhos pois, essa situação ainda gera nos estudantes o sentimento e a crença de que não aprendem e de que investir em si mesmos parece ser perda de tempo. “Cabe lembrar que a educação para a excelência e para a competição expressa a força, o que nos leva à conclusão que a própria educação, que deveria estimular o bom convívio entre os homens, contraria este objetivo”. (CROCHICK, 2011a, p. 99).

Na Educação Física, as relações tomam uma configuração diferente, porém com resultados semelhantes. O professor de Educação Física, embora possua duas quadras para usufruir, faz uso apenas de uma delas. Isso implica que apenas alguns dos meninos participem na prática dos exercícios. Às meninas não são dadas atividades e por essa razão elas permanecem nos bancos do pátio, passeando pela escola e na arquibancada conversando. Outras preferem ficar na sala de aula estudando. Essa interação, ou falta dela, separada por gêneros, também nos revela elementos interessantes, pois percebemos que apenas os meninos participam de fato de uma atividade física quando recebem a bola de futebol. O professor de Educação Física nos conta que

a quadra está aí para quem quiser jogar. Eu solto a bola. Também explico sempre para eles que a atividade física é importante. Empristo a bola e as peças para eles jogarem damas. Também tem o pingue-pongue. Cada um escolhe o que quer. As meninas não jogam porque não querem. As meninas gostam de ficar caminhando pela escola e os meninos preferem jogar futebol. Eu deixo livre para eles escolherem. (Professor de Educação Física).

Sentadas na arquibancada da quadra, uma estudante conversa com a outra:

Vou ver se paro de comer, estou muito gorda e não estou fazendo nenhum exercício. Não estou muito barriguda não, mas já está me incomodando. Não faço exercício nem aqui, nem em casa e eu como bem, sabe? Quando eu era mais nova, não ligava, mas agora. Eu peso cinquenta, é muito para o meu tamanho. Estou precisando malhar um pouco, porque quero comer toda hora. (Estudante Lena).

Em outra situação:

Ai que sono! Vou deitar aqui nesse solzinho e cochilar. (Estudante Tha).

Segundo Uchoga e Altmann (2015), em seus estudos sobre Educação Física e gênero, a participação desigual de meninos e meninas na Educação Física pela desigual intervenção do professor para com os diferentes gêneros torna as meninas menos hábeis e com menos oportunidades, não somente na prática física, como também no sentimento de empoderamento corporal, subjetivo e social, quando comparadas aos meninos. Na conversa das meninas, percebemos a preocupação com a autoimagem corporal, estando elas sentadas observando o jogo dos meninos. Fato este que pode reafirmar os estudos das autoras.

Para as autoras, ainda que as meninas participem de forma mascarada e com autonomia em algumas atividades, isso não remete a elas o sentimento de envolvimento e igualdade, e, por conseguinte, o sentimento para com os propósitos da disciplina, expectativas, alcance dos objetivos, dentre outros. Isso pode gerar nas meninas a sensação de incapacidade para certos jogos e atividades e até baixa autoestima, por se sentirem menos habilidosas. Tanto em nossas observações, quanto nas observações de Uchoga e Altmann (2015), percebemos a relação hierarquizada e a relação de poder entre meninos e meninas. Em nossa escola, são os meninos que decidem (de modo sutil) se vão usar a quadra ou não, e somente em

caso negativo as meninas poderiam jogar. Segundo uma delas, “a gente jogar? Não, só os meninos jogam, a gente caminha em volta da escola, às vezes joga dama, até prefiro, porque na hora de correr para fila da comida nós estamos na frente.”. Assim, na Educação Física também fica clara a situação que reforça e favorece a exclusão, subordinação e também o preconceito.

Ao longo dos acompanhamentos, nas aulas de Geografia e Inglês percebemos professoras com uma postura religiosa bastante intensa. A professora de Geografia pede que os estudantes fiquem de pé para realizarem uma oração cristã que, segundo ela, é universal. Percebemos em várias aulas que alguns estudantes não se levantam e isso parece incomodar a professora, apesar de ela nada dizer. A professora de Inglês também possui postura semelhante. Para Souza e Ficagna (2016), que estudam o preconceito e a intolerância religiosa sob influência de Crochick e Bobbio, estes elementos são resultado de uma sociedade egoísta que não se preocupa com a justiça de suas palavras e ações, pois mesmo frente às mais diversas leis que afirmam a laicidade de estado e que combatem esse tipo de intolerância, o preconceito sob este aspecto também existe. Isto porque, segundo os autores, o preconceito religioso é naturalizado e algumas religiões são postas como mais legítimas em competição a outras, “oferecendo uma aparente liberdade às atitudes de intolerância” (SOUZA e FICAGNA, p.64, 2016). Em uma sociedade que ignora a liberdade religiosa, se individualiza e crê que sua realidade é a única verdadeira, o preconceito emerge no recorrente pensamento de que, quem não pensa como você, é seu “inimigo” e/ou inferior. Ainda para os autores, naturalizar uma religião como única e verdadeira faz exatamente o caminho oposto ao da liberdade, pois outras formas de expressão e religião são submetidas e excluídas.

Em outros momentos, a temática do preconceito também surgiu em formato de conteúdo formal, em aulas como as de Filosofia, Sociologia e palestras oferecidas pela escola. Porém, a nosso ver, a temática foi demasiadamente moralizada e pouco problematizada pelos explicadores. Dois exemplos acompanhados foram, um em uma das aulas de Filosofia, com o filme “Mãos Talentosas”, exposto pelo professor, e o outro em uma palestra oferecida pelo professor de Sociologia. Em ambas as situações, o conceito e a problemática do preconceito foram levadas para um lado de cunho religioso cristão, ou de autoajuda e auto mérito, ora reforçando a meritocracia e até mesmo em uma perspectiva de não se falar sobre o assunto.

Não ligue para o que ligam de você. Você é muito mais que uma ideia. Percebam que o garoto superou todas as expectativas, vocês também podem superar, basta crer em Deus e também fazer o seu papel. (Professor de Filosofia).

Os negros hoje já possuem muitos espaços, acho que eles têm tanta capacidade como qualquer um de nós; não é uma questão de ser vítima ou não, todos nós somos iguais. (Palestrante).

Deus fez todas as pessoas iguais, a sua imagem e semelhança. Não existe diferença. Qualquer um pode se superar! (Professor de Filosofia).

Os preconceitos, a gente guarda numa caixinha e joga fora. (Palestrante).

Mesmo sofrendo racismo e sendo humilhado, ele se tornou um cirurgião. (Professor de Filosofia).

Quanto mais a gente fala de racismo, mais ele aparece! (Professor de Filosofia).

É importante não desconsideramos que, mesmo com poucas problematizações, o assunto foi trazido aos estudantes. Entretanto, entendemos que, se a temática do preconceito não é trabalhada de forma cuidadosa e profunda pelos professores, sobretudo pela escola, ela permanece em um contexto senso comum e negligenciada acerca de seus significados. Segundo Lopes (1999), é papel da escola privilegiar os conhecimentos científicos culturalmente acumulados e questões político-econômicas. Em outras palavras, à comunidade científica cabe a construção de novos conhecimentos, e à escola cabe trabalhar com a aceitação prévia desses conhecimentos produzidos e torná-los ensináveis e compreensíveis para os jovens. Bourdieu (1989) afirma que, quando um pensamento fica em seu estado impensado, ou seja, sem reflexão ou problematização, este pensamento se torna um instrumento do senso comum, e no caso do pensador, este pensamento se torna instrumento daquilo que ele quer pensar (moralizar) e, deste modo não há construção do conhecimento. Queremos dizer que, se cabe à escola compartilhar conhecimentos científicos acumulados e problematizar os assuntos para a construção do saber, ao moralizar a temática do preconceito, pouquíssima reflexão está sendo construída de fato. Para Lopes (1999), “esse processo de tornar o conhecimento ensinável, entretanto, não se constitui apenas em um processo de transmissão. Exige, necessariamente, a (re)construção de saberes.”. (LOPES, 1999, p. 228). Diante da complexidade das questões sobre o preconceito, que se mantem pouco trabalhado

pela escola e frente ao aumento do número de suicídio entre os jovens em idade escolar, decorrente de *bullying* e preconceito, como descrevemos no começo deste trabalho, consideramos a escola parcialmente responsável por esse descuido.

Até agora nos deparamos com situações, provindas do meio, em que encontramos desigualdades, comparações, competições e falta de problematizações, as quais favorecem a construção do preconceito. Estas situações foram elegidas por nós como principais indicadoras para a construção das noções de diferença e preconceito na subjetividade dos estudantes.

Contudo, acompanhamos uma situação em especial que achamos pertinente relatar, pois, se o assunto chega aos estudantes, independentemente de como chega, esse assunto também é produto deles, e eis que chegamos em nossa ideia central: compreender o preconceito na subjetividade jovem. Esta é a primeira descrição, que nos dá o elo para um primeiro núcleo de significação no que se refere ao preconceito na subjetividade jovem. É a fala de uma estudante negra para seu colega. Foi a primeira vez que vimos, de fato, a temática do preconceito ser discutida entre os estudantes. A jovem problematiza o preconceito racial. Afirma ao colega que os negros sentem mais esse tipo de preconceito porque o sofrem constantemente, “mulheres sofrem com machismo da sociedade e pessoas homossexuais sofrem homofobia”. Ela afirma ainda que “não se deve fazer piadas racistas, pois machuca, só que quem não se machuca não entende isso”. Entretanto, a conversa foi interrompida pela professora, que exigiu silêncio, chamando a estudante de “sem educação” por atrapalhar suas explicações e puxou a atenção da turma novamente para o “peso molar do carbono grafite ao reagir com o gás etileno”. Entretanto, após alguns instantes, a estudante prosseguiu seu argumento colocando que

o jogador da França, por exemplo, foi zoado porque é preto. Não é porque ele é europeu que ele tem que ser branco. Existem muitos europeus pretos. O que vale é o caráter. O Youtuber foi racista sim. Fez piada de preto e isso machuca. Ele não entende porque não é preto. Ainda acho que não se pode fazer piada com gay e nem de preto. A gente vê, está aí o racismo, machismo e a homofobia. Não é *mimimi*. (Estudante Mari).

Dois outros colegas entram na conversa e concordam com a estudante. Contudo, um deles diz, “se piada é racismo, então eu sou racista?” A jovem responde: “É!”; então, “em tom de brincadeira”, ele ironiza: “vira para frente sua preta vagabunda”. A estudante se vira e finaliza: “não quero mais papo”. Os outros colegas

continuam a conversar, tentando se lembrar de jogadores negros europeus até a professora interromper novamente.

Considerando o tempo e o espaço de Goffman (1988), que contribuiu com algumas visões sobre o estigma, ainda que de modo binário sobre a relação entre o estigmatizado e o que é considerado “normal”, ele nos ajuda a entender sobre a discussão da garota. O autor afirma que o estigma é uma forma de controle social, mas que algumas pessoas se utilizam de seu próprio estigma como estratégia para contornar esse controle, problematizá-lo, escapar de alguns incômodos e até finalizar uma conversa. Em outras palavras, algumas pessoas utilizam-se de seus estigmas exatamente para se proteger. Segundo o autor, alguns grupos, como grupos raciais, étnicos e religiosos, se unem aparentemente para se afastar das diversas vias de competição e desvalorização, assim como Brah (2006) nos mostrou no primeiro capítulo. Como partilhamos, a autora explica que os estigmas, como Goffman (1988) chama, não são sempre marcadores de hierarquia e opressão. Os movimentos sociais, as lutas políticas desses agrupamentos e, também a fala dessa jovem negra, emergem exatamente para desconstruir esses estigmas. Em concordância com as contribuições de Crochick (2011a), os preconceitos podem ser desconstruídos quando eles atingem a subjetividade humana pela experiência, pelo conhecimento, partindo da razão e não do desejo. A jovem garota problematizou uma questão com a qual ela sofre e, assim, compartilhou com seus colegas algumas experiências na tentativa de sensibilização para com o preconceito racial. Esta problematização, como dissemos, nos leva a nossa questão fundamental, como são construídos os preconceitos e a noção de diferença na subjetividade jovem? Este nosso primeiro núcleo de significação, o preconceito étnico racial, nos leva ao nosso próximo passo: a análise das entrevistas e da roda de conversa, que nos possibilita considerar e compreender mais núcleos de significação. Neste momento tentaremos abordar a subjetividade em um âmbito mais individual dos estudantes.

4.2 ENTREVISTAS E OS INDICADORES

Como dissemos no capítulo anterior, optamos pela entrevista aberta, pois este instrumento, segundo Gonzalez Rey (2005), nos permite orientar de forma sutil as respostas dos estudantes e facilitar a construção de suas ideias, para assim

compreendermos sua subjetividade. Dos 37 estudantes, sorteamos 16 sujeitos para responder 10 questões abertas. As questões foram construídas a partir dos indicadores que fomos acompanhando ao longo das observações, na tentativa de adentrarmos no pensamento que eles constroem e o que entendem como indisciplina, regras escolares, hierarquia, diferença e o próprio preconceito.

Para tal, separamos nossa análise em três formas de pensar a subjetividade jovem, para conseguirmos organizar nosso olhar sobre as primeiras aglutinações de indicadores. Para a análise, o foco da subjetividade jovem será a significação que eles fazem do outro: 1) “Significação do outro” que considere a diferença como algo ruim ao ponto de excluir; 2) “Significação do outro” que misture o conceito de diferença e o conceito de diferenciação e igualdade; e 3) “Significação do outro” que considere a diferença como algo não ruim e natural. De posse dessas três compreensões vamos partir para um quarto momento, que é a descrição e análise dos núcleos de significação encontrados.

É importante ressaltar que a separação de nossa análise em três momentos é para nos ajudar a compreender, de forma elucidativa, a recorrência de alguns indicadores, pois a construção da subjetividade, dos conceitos e preconceitos e suas formas de ação, comunicação e projeção é demasiadamente complexa e múltipla. Em outras palavras, ainda que os jovens pendenciem suas significações cada qual para um dos modos elegidos de pensar, as significações se misturam para a formação de uma ideia sobre o outro, visto que os preconceitos são construídos e projetados de formas muito diferentes dependendo do contexto e da influência das perguntas. Crochick (2011a) explica que há um mesmo movimento presente tanto no preconceito quanto em ideais construídos: ambos respondem às necessidades psíquicas. Tentaremos demonstrar adiante como isso acontece, a partir de situações que julgamos ocorrer o preconceito.

O primeiro grupo subjetivo, significa a diferença como algo ruim. Entendemos essas subjetividades como as que apresentam sinais de preconceito⁸ constante; jovens que tendem a excluir, a se sentirem melhores do que os colegas em relação às exigências da escola e se expressam portando preconceito mais direcionado, explícito e frequente, com falas hostis e sem reflexão. São jovens que parecem não

⁸ Falaremos mais adiante sobre como os jovens conceituam o preconceito, ao trabalharmos os núcleos encontrados.

se importar com os sentimentos das outras pessoas; não se importam em feri-las sem muita compaixão, ainda que, em seus relatos, apareça que também já sofreram preconceito. São formas de pensar o outro e o mundo aparentemente egoístas, egocêntricas nos comportamentos e ações. São representações que possuem pouca paciência em relação às diferentes formas de ser e aprender das outras pessoas. São subjetividades que não conseguem lidar muito bem com a diversidade.

Ser diferente é querer ser melhor do que o próximo, estar na frente dos outros. (Estudante Mari).

Eu acho sim que mulher tem que ganhar menos porque engravida. (Estudante Otto).

Aqui é cheio de grupinhos, cheio de gente falsa. (Estudante Michele).

Ser diferente é psicológico. Se todos tivessem a coragem de encarar o mundo, ninguém se sentiria diferente. (Estudante Laurem).

Hoje em dia não pode nem brincar mais, cheio de *mimimi* algumas piadinhas até podem, pel'amor! As pessoas estão muito chatas. (Estudante Jamili, jovem branca, considerada ideal, respondendo à colega negra que colocou o racismo como não sendo brincadeira).

Traz esse trabalho aí para mim, "mulher". (Estudante Dani dando ordens à colega mulher, em um ar de imposição e brincadeira, quando o assunto sobre o machismo emergiu na sala de aula).

Eu gosto de "viado", bem longe de mim. (Estudante Paulo).

Brincadeira é brincadeira, sempre foi assim, para ter graça. (Estudante Lucas respondendo de forma jocosa às colegas que criticaram alguns comediantes).

Eu não quero nem saber, se esse povo não acompanha é porque eles não querem, eu quero, eu sento na frente e faço o meu papel. (Estudante Laurem).

Na minha turma é cheia de meninas falsas, umas bostas que só por Deus. Escandalosas. E o pior é que as mais legais sofrem mais preconceito. (Estudante Laurem).

Eu acho que a escola não deveria ser para todos e sim para quem quer estudar. (Estudante Bruna).

Crochick (2011a) nos mostra que os preconceitos são conceitos construídos na ausência da experiência de relações com o outro diferente. Estes são resultado de personalidades frágeis emocionalmente, pessoas reprimidas em seus desejos e também por extrema racionalidade e ego maduro, e que por isso, projetam sua

hostilidade. Esses jovens, que portam esses significantes egoístas, fixos, de dominação e hierarquia em relação ao outro, tendem a excluir e serem indiferentes, ora consciente, ora inconscientemente em relação às pessoas que julgam não ser o tipo ideal de estudante. São subjetividades que não se preocupam em se aproximar do outro, são egocêntricas, o que dificulta a relação e a vivência com a diversidade. Isso porque, como dissemos, eles parecem não se importar com os sentimentos dos colegas, procuram apenas ser “engraçados” e manter sua condição de superioridade. Contudo, neste caso de maior fixidez de pensamento, ainda que haja o mínimo de experiência, esta não é o suficiente para que o preconceito seja desconstruído. Pessoas que são demasiadamente ideológicas e portam preconceitos explícitos, experimentam o meio de modo deformado sempre permeadas pelo próprio desejo. Assim, as experiências são pouco úteis, pois o portador do preconceito usa da própria experiência e do seu desejo para elaborar o estigma.

[...] aquilo que é o objeto do preconceito já está previamente enunciado, de forma que a sensibilidade e a reflexão próprias das experiências com o objeto são suspensas. Mesmo as experiências que, de alguma maneira, poderiam ser gratificantes, são racionalizadas para que o estereótipo se mantenha. (CROCHICK, 2011a, p. 10).

Se o indivíduo se constitui através da cultura e esta também é produto da ação individual, no caso de uma experiência deformada ou dificultada, estes indivíduos se desenvolvem com pouco do que a cultura tem a lhe oferecer e acabam por se afastar ainda mais de si mesmos. Essa dificuldade por sua vez nos conduz às nossas primeiras aglutinações de indicadores: a hostilidade para com o ser diferente, o egoísmo, a indiferença e exclusão, a competição, comparações egocêntricas e, por conseguinte, o afastamento dos colegas, e novamente, a subestimação frente a uma hierarquia imaginária, como elementos que se repetem.

A segunda forma de significação do outro, faz, a nosso ver, certa confusão entre o que psicologia social nos apresenta nos conceitos de diferença e diferenciação, como apresentamos neste trabalho com a ajuda de Brah (2006). Segundo a autora, o conceito de diferenciação é díspar do conceito de diferença. Diferenciação diz respeito às identidades. Para ela, diferenciação implica em construir uma identidade coletiva, um agrupamento, com o objetivo de lutar politicamente por visibilidade e por direitos de igualdade. Do ponto de vista individual, a diferenciação

não tem ligação com as diferenças inerentes aos seres humanos assim como Mantoan (2011) afirma, mas sim com a noção de igualdade em direitos e oportunidades. A nosso ver, esses conceitos não são muito claros ou delimitados na expressão desses jovens.

São forma de pensar o outro que frequentemente discursam “Não somos diferentes, somos todos iguais”. Essa confusão parece vir, dentre infinitos fatores, da falha da escola e da nossa sociedade em problematizar questões sobre o preconceito. Esses jovens se embaraçam ao colocarem que as diferenças são ruins, ora sem saber explicar muito bem o porquê, ora por afirmarem que “somos todos iguais”, misturando a questão da igualdade de direitos com as diferenças essenciais aos humanos. Dito de outra forma, a noção do que é ser diferente como algo da essência humana não fica muito clara na subjetividade deles. Isso implica em subjetividades que aparentemente porta menos hostilidade, egoísmo e subestimação que o anterior, mas ainda reproduzem o preconceito e tais comportamentos com menor ocorrência.

Eu não acho que a pessoa deva ser taxada como diferente. Aquilo que as pessoas julgam ser diferente é só a personalidade. (Estudante Bruna).

Para mim a pessoa se faz no caráter, a aparência acaba. (Estudante Aline).

Na minha opinião, acho que não existe ser diferente, porque todos nós somos iguais, independentemente de cor, raça e tudo isso. (Estudante Vitória).

Diferente para mim é querer ser melhor do que o próximo. (Estudante Gabi).

Ninguém é diferente de ninguém, todos nós temos os mesmos direitos. Porém alguns não usam eles e com isso se tornam diferentes. (Estudante Laurem).

Ser diferente é ter a compreensão de que vivemos em uma sociedade onde existem pessoas que desprezam outras pessoas por sua raça, religião, “opção sexual”. Para mim não existe diferença entre as pessoas para mim. Independentemente de sua raça, “opção” sexual e religião. (Estudante Fer).

Esses jovens portam traços de preconceito menos claros para si próprios, embora saibam definir e identificar um preconceito. Projetam suas falas hostis geralmente de forma impessoalizada e aleatória, e as reproduzem, muitas vezes, em resposta às situações hostis que recebem do meio. Por exemplo, quando são

subestimados pelos professores, eles projetam a hostilidade quase que imediatamente nos colegas, como descrito no item anterior. São jovens que aparentam construir seus conceitos de forma pouco reflexiva e crítica, expressando com muita frequência pensamentos e falas prontas de outras pessoas, sejam essas falas preconceituosas ou não. Porém, mesmo apresentando preconceitos e falas com pouca reflexão, são jovens que paradoxalmente possuem mais facilidade para ouvir e repensar sobre suas falas e preconceitos. Crochick (2011a), respaldado em Adorno, consegue nos explicar o caminho para a compreensão desse paradoxo.

Ao contribuir com as temáticas educativas, formativas e sobre a dialética do esclarecimento. Adorno (1995) afirma que a objetificação da nossa subjetividade frente a uma cultura (e a indústria cultural) limita nosso pensamento e dificulta a nossa liberdade de experimentar o mundo. É o que o autor chama de “coisificação” das relações sociais. Para ele, a indústria cultural e a nossa forma de lidar com a indústria

determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente. (ADORNO, 1995, p. 20).

É importante, segundo o autor, escaparmos a esses ditames que enrijecem o pensamento e “cuja aparente precisão de lógica discursiva nos envolve com um encantamento que acaba tolhendo nossa liberdade intelectual, restringindo o alcance da reflexão, em vez de ampliá-la.” (ADORNO, 1995, p.13). O que queremos dizer é que, quando esses jovens repetem falas carregadas de preconceito, sem esboçar qualquer tipo de reflexão, eles estão condicionando os seus interesses, congelando suas argumentações em moldes prontos de conceber o mundo. Estão reproduzindo uma ideia vigente de um discurso dominante. De modo sucinto, esses jovens não falam por si mesmos, eles se expressam de forma alienada e alienante, sobretudo após a influência hostil de algumas professoras, ou seja, do meio. A construção de seus esclarecimentos, pensamentos e conceitos fica ameaçada, impossibilitada e semiformada, assim como suas experiências nas relações. E o mesmo parece acontecer com a maioria dos professores. Não se trata de ignorância, mas de uma objetivação e conservação de suas formas de relacionar.

Para Crochick (2011a, p. 25 e 26), se o indivíduo tem a sua forma de experimentar a cultura limitada ou impossibilitada, resta a ele desenvolver uma relação de estranheza frente a própria cultura. Estranheza esta que o próprio indivíduo tem dificuldade em entender e explicar. É uma irracionalidade com a qual ele é obrigado a conviver. Isso o leva à impossibilidade de crítica, que faz com que o sujeito conviva apenas com os seus desejos e com o que a cultura disponibiliza como objeto, o que também pode limitar o desenvolvimento da consciência. Contudo, mesmo diante dessa estranheza e limitações, uma racionalidade individual se desenvolve, ainda que seja negativa,

Esse paradoxo pode ser explicado pela contradição presente no movimento do esclarecimento: ao mesmo tempo em que esse movimento, por não poder avançar, esteja levando o indivíduo à regressão, não deixa de manter a possibilidade de libertação. (CROCHICK, 2011a, p. 26).

Por essa razão, esse grupo subjetivo, ainda que porte e reproduza, possui certa facilidade de ressignificação dos preconceitos e os carrega com menor perversidade, se comparado ao grupo anterior. Esta forma de significação do outro também nos fornece alguns indicadores como a estranheza, a falta de reflexão, incompreensões dos próprios sentidos projetados no outro e as limitações subjetivas.

A terceira forma de “significação do outro”, compreende melhor a noção de diferença assim como concebemos em Mantoan (2011). Essas subjetividades concebem o outro com a clareza de que a diferença faz parte da nossa condição humana. Eles fazem a separação entre ser diferente e ter direitos iguais. São representações que compreendem a noção de diversidade e agrupamentos por identificação. Reconhecem situações e falas preconceituosas, assim como “brincadeiras” de cunho preconceituoso. Grande parte relata sofrer e ou já ter sofrido preconceito.

ser diferente é em todos os seus sentidos algo positivo, é ter a compreensão de que vivemos em uma sociedade com misturas de raças. Para mim, todas as pessoas são diferentes entre si. [...] aqui na sala a maioria só sabe desrespeitar os outros, é o lugar que tem mais preconceito. Na minha sala rola inúmeras piadinhas com colegas negros todos os dias. Aqui você vê o racismo mais perverso possível. Eu comecei a odiar essa escola por ver pessoas maravilhosas sendo julgadas pelas colegas apenas por serem gordas, magras demais o fora dos padrões. (Estudante Mari).

A minha escola é um lugar muito bom, mas a minha sala realmente não gosto muito. Vejo muito preconceito, muitas brincadeiras de mal gosto e muitos ficam se ofendendo. (Estudante Gabi).

Ser diferente para mim é fugir dos padrões. (Estudante Milena).

Ser diferente é ser eu! Uma coisa que acontece comigo muito é as pessoas olharem para mim com indiferença, como se eu fosse a única pessoa do planeta a ser negra. [...] alguns professores beneficiam mais as pessoas que sentam na fileira da frente do que nós negros que estamos atrás. Já percebi isso. Eles me desvalorizavam pela minha cor ou jeito, eu acho. (Estudante Marcus).

Ser diferente para mim é normal, pois ninguém é igual. As pessoas são iguais apenas por terem dois braços, dois olhos, mas o caráter é totalmente diferente. [...] as pessoas aqui da sala não se esquecem de mim para nada, toda hora fazem uma brincadeirinha sem graça que tem hora que passa dos limites. (Estudante Antônia)”.

Ser diferente é não estar em certos padrões que a sociedade exige. É não se encaixar no padrãozinho de hoje. (Estudante Danilo).

Para mim, ser diferente é fugir do que é igual do que a sociedade acha que ser um ideal para você. Está enraizado nas universidades o maior número de pessoal é branco. Já em sistemas carcerários são negros que iremos ver. [...] a escola é um ambiente que não me deixa à vontade, na maioria das vezes não me sinto parte da sala, me sinto presa dentro de mim, de um pensamento o qual os outros não entendem, então eu me sinto isolada, por questões pessoais, outras me sinto sendo excluída. (Estudante Rose).

Ser diferente é não ser igual a sociedade. (Estudante Luis).

Ser diferente é ter opiniões diferentes, é ser fisicamente diferente. (Estudante Helena).

Ser diferente para mim é ser especial e ao mesmo tempo estranho. (Estudante Juli).

Para mim o termo ser diferente é não estar no padrão que a sociedade impõe na atualidade e tudo o que não está nesse padrão imposto é considerado diferente e inferior, o que é totalmente ridículo, pois cada um é cada um e tem o direito de ser como quiser e merece respeito por isso. (Estudante Tati).

Eu não acho que ser diferente seja ruim. Uma pessoa não pode ser taxada como diferente a partir do que as pessoas julgam ser ruim. Ser diferente é uma coisa boa, peculiar e não algo coisa ruim. (Estudante Bruna).

Para Cordeiro e Buendgens (2012), desconstruir o preconceito é tão demorado quanto sua construção. Isso por que vivemos um cotidiano de “ultrageralizações”.

Para as autoras, nossa vida, pensamentos e comportamentos cotidianos são regidos pelas generalizações. Recebemos as generalizações do meio em que somos construídos e passamos a assumir estereótipos, analogias e esquemas já prontos. “Devido a essas condições, muitas pessoas demoram a adotar uma “atitude crítica” em relação aos esquemas recebidos, e outras nunca chegam a fazê-lo.” (CORDEIRO E BUENDGENS, 2012, p. 47). Com isso, nas relações sociais da vida cotidiana, podemos assumir padrões rígidos de interação, como vimos no primeiro e no segundo grupo de “significação do outro”. Mas, embora trabalhemos com ideias cristalizadas, as autoras consideram que as ultrageneralizações são valores, juízos e crenças provisórias e podem ser transformadas. Assim, desmistificar as origens do preconceito não é uma tarefa fácil, pois as pessoas fazem parte desse cotidiano, mas é possível. Essa desconstrução requer prática e pragmatismo. Como vimos em Crochick (2011b), a desconstrução do preconceito é possível através da imersão do indivíduo em um meio universal e, por meio disso, construir experiências particulares. As experiências deixam marcas que podem ser atualizadas constantemente, desde que não sejam experiências empobrecidas. Se há essa experiência profunda, ou seja, vivência, prática e conhecimento sobre universo do outro, possivelmente não haverá redução do outro à sua concepção, e assim, não haverá preconceção.

Assim, entendemos que este terceiro grupo subjetivo traz consigo experiências mais profundas, vivências e práticas que permitem a elaboração de preceitos sobre o outro que não são necessariamente preconceitos. Isso porque são significações mais reflexivas e críticas sobre a realidade. São jovens com ideias menos rígidas e tendem a ter sentimento de compaixão e até de revolta frente injustiças e desigualdades. Assim, esse modo de significar o outro nos fornece a experiência como indicador na influência da construção (e desconstrução) do preconceito.

Na compreensão de como os jovens constroem sua subjetividade em torno do preconceito e da noção sobre as diferenças, no significar o outro, conseguimos coletar alguns indicadores. Alguns conceitos, aqui descritos, recorrentemente emergem nas trocas e comportamentos desses jovens. A hostilidade para com o ser diferente, o egoísmo, a indiferença e exclusão, a competição, comparações egocêntricas, a subestimação frente a uma hierarquia imaginária, a estranheza, a falta de reflexão, incompreensão dos próprios sentidos, limitações subjetivas, rigidez, dificuldade de conceber a diversidade e a experiência ou falta dela na construção dos significados do outro.

Esses indicadores nos dão o norte para nosso próximo item, onde apontaremos os núcleos que dão sentido ao preconceito para os jovens. Falaremos sobre as trocas dentro da roda de conversa, como os jovens compreendem o conceito de preconceito, quais tipos de preconceito eles reconhecem, de onde os preconceitos vêm, onde estão mais presentes e algumas experiências pessoais.

4.3 RODA DE CONVERSA E OS INDICADORES

As trocas na roda de conversa, sem dúvida, nos possibilitaram complementar e a compreender com mais clareza os relatos obtidos pelas entrevistas e pelas observações. Esse aprofundamento nos colocou de frente com os núcleos de significação, isto é, nos permitiu entender alguns de nossos questionamentos centrais: como os jovens entendem os preconceitos; como eles constroem suas subjetividades frente aos preconceitos; e como eles significam e dão sentido aos preconceitos.

Como apontamos no capítulo anterior, o método da roda de conversa provê pequenos trechos da vida dos jovens, permite que eles expressem sua subjetividade mais abertamente e, principalmente, falem sobre suas significações e sentidos. E sim, foi o nosso momento de maior conversação. Também como dissemos, a roda de conversa não é um método de fácil manejo, exatamente por expor as subjetividades com maior profundidade. Por essa razão, ao concebermos o preconceito como o foco principal, algumas histórias pessoais, vivências frente ao preconceito, e que causaram sofrimento aos participantes, vieram à tona e algumas delas nos emocionaram por sua delicadeza. Entendemos que esses relatos são relevantes neste trabalho, não apenas como conteúdo das conclusões que chegamos, ou repetição de dados anteriormente encontrados cientificamente, mas também como elemento de conscientização e conhecimento para a desconstrução deste mal, já que, mesmo diante das estatísticas os preconceitos se perpetuam atualmente, inclusive legitimados nos discursos de governantes e algumas pessoas que ocupam posições no executivo, legislativo e judiciário.

Descreveremos primeiramente sobre: 1) como os jovens entendem o preconceito, “um olhar sensível”; 2) as origens do preconceito para os jovens e sua projeção; 3) quais tipos de preconceito eles reconhecem; 4) algumas vivências e lutas. Partimos nossa análise, como dissemos, não apenas do registro das experiências e significações, mas também de uma leitura apoiada na empatia sobre essas

subjetividades. Acreditamos que, diante dessas situações que emergiram, em que a nossa temática causou sofrimento aos jovens, nossa postura exige não apenas a consideração dos fatos, mas uma releitura sensível dessas experiências. Queremos enfatizar que, se optamos por estudar o preconceito é porque entendemos suas influências como um mal social, por esse motivo elegemos a empatia como parte do nosso olhar, como um instrumento de apoio para a descrição dos núcleos de significação.

Formiga (2012), psicólogo estudioso sobre as temáticas da empatia e dos jovens, aponta que o sentimento empático pode ser considerado como uma experiência indireta e aproximada de uma emoção ou sentimento vivido por outra pessoa. É uma capacidade psicossocial que está presente em diversos campos da psicologia, da atuação de vários profissionais e do conhecimento, por essa razão está também presente em estudos e pesquisas. Para o autor, esse modo de se relacionar com as pessoas é muito importante, porque atualmente vivenciamos tempos de individualismo, egoísmo e narcisismo. A empatia tem a sua origem social ou psíquica. É uma capacidade que construímos de ser, estar e compreender a situação, positiva ou negativa do outro. É a habilidade de pensar e elaborar ajuda, social ou afetiva, ao outro. Em outras palavras, a empatia é um construto da interação social, da aprendizagem, do desenvolvimento e da experiência social, que torna o sujeito hábil a reconhecer, vivenciar e lidar com o as emoções dos outros. Por esse motivo, como já dissemos, a empatia fará parte da análise da roda de conversa, assim como será considerada quando emergir nas falas e sentidos de todos que conversam.

4.3.1 O entendimento do preconceito pelos jovens

Antes de compreendermos o contexto das histórias desses jovens, precisamos entender primeiramente como eles concebem e constroem os preconceitos subjetivamente. Analisando de modo geral as entrevistas e roda de conversa, percebemos que todos os jovens atribuem um sentido ruim ao preconceito. Este elemento pode ser considerado nosso primeiro núcleo de significação. Para a maioria dos estudantes, o preconceito é um sentimento ou uma ação que desrespeita o outro. É um sentimento que julga, discrimina, destrói, exclui, despreza, assusta e hostiliza. Na visão deles, o preconceito é um sentimento ou uma ação de pessoas que ignoram o outro, desconhecem o outro e sua realidade, não aceitam o outro, de superioridade

de uns pelos outros, de desrespeito às mais diversas formas de escolha e orientação da vida. O preconceito foi também remetido diversas vezes ao termo “machucar”. Para a maior parte dos jovens, o preconceito machuca a subjetividade do outro. É uma violência “que não precisa nem tocar na gente” (Estudante Gabi).

Primeiramente acho que deve haver respeito. Nós vivemos em um país laico e cada um tem sua cultura, seu modo de viver, cada pessoa tem um modo de criação, ou seja, cada um é cada um. Sinceramente se todos fossem iguais seria um saco. Ter preconceito é discriminar, machucar, julgar, se meter na vida do outro. [...] ter preconceito é você se sentir maior e superior às outras pessoas, talvez pela situação financeira, ou pelos padrões ridículos que a sociedade coloca. Ter preconceito é ser arrogante e ignorante. (Estudante Tati).

Por muitas vezes pensei que o preconceito se tratava só da diferença de cor e hoje sei que é uma rejeição que tem proporções muito maiores e abrange vários outros grupos. É algo destrutivo na vida de muitos. [...] o preconceito é tratar o outro com indiferença por causa do grupo que ocupa. (Estudante Rose).

Também nos chamou bastante atenção, as recorrentes vezes em que estes estudantes se referiram ao preconceito ao falar das intervenções disciplinadoras dos professores. Este foi um elemento que apareceu em acompanhamentos diários e que se repete nas falas e sob o olhar dos jovens. Eles consideram injustas as comparações entre os colegas e entre um tipo ideal de estudante, sobretudo quando comparados a estudantes de escolas particulares. Eles se queixam do silenciamento e da subestimação em excesso.

Não tem a ver com mandar a gente ficar quieto, porque tem hora que a gente conversa muito mesmo. Mas é não ouvir quando falamos sério. A gente não é nada para eles, para a escola. Isso não é ter preconceito? (Estudante Marcus).

Neste caso em especial, o sentido ruim que os estudantes dão ao preconceito se aproxima da subestimação de suas capacidades, das comparações e da indiferença dos professores para com suas subjetividades. Alguns estudantes se revoltam frente a esse tipo de postura, pois para eles, os professores deveriam amenizar esta situação e não a reforçar. Este próximo relato sintetiza nosso apontamento sobre esta situação e representa grande parte da roda de conversa.

Eu acho que preconceito é quando a professora, que sinceramente acho que não vai com a minha cara, não gosta de mim e está pouco

ligando para mim. Para mim e para mais um tanto de caboclo que nem eu. Detalhe... colegas meus brancos, ela já ajudou na nota, e eles nem vêm a aula mais do que eu. Eu falto porque trabalho à noite. Eles nem estudam. Tem os moleques que não passam na escola particular, daí vêm fazer o último bimestre com a gente só para passar de ano e as professoras ainda comparam a gente com eles. E quando é nota de conceito ela me dá só um e eu nem converso, pois nem amigos eu tenho. O que eu tenho está em outra sala. Igual, eu só andava com ele, o Rodrigo, desde o primeiro ano. E a gente se separou. Aliás, separaram a gente porque na cabeça deles a gente conversava e ia atrapalhar a sala, tenho certeza. Andava só eu e ele, daí eu não sei porque, separaram a gente, a gente pergunta, mas não tem resposta. Mas eu sei, eu sou aluno ruim, falto, durmo. Daí agora eu fico só na minha, mas eu fiquei muito triste. Sozinho e ninguém me dá uma resposta. [...] na minha sala eu me sinto um grão de feijão no arroz, como se ninguém se importasse. Trabalhos em dupla ou grupo? Só faço sozinho. Aliás, nessa escola a gente é um número. Eu sou o 27, sou obrigado a vir de camisa branca e de jeans. Prazer, 27! Isso é preconceito, porque não sou moleque de escola particular, sou negro, mas não incapaz. (Estudante Marcus, que se considera negro).

E é neste contexto que o termo *bullying* também começa a ser mencionado. Os jovens usam os termos preconceito e *bullying* de forma misturada para falar sobre os sentidos que empregam nos preconceitos e sobre os que machucam física e psicologicamente.

Vocês acham que preconceito e *bullying* são a mesma coisa? (Pesquisadora).

Não. (Todos).

O preconceito é você não aceitar a pessoa do jeito que ela é e o *bullying* é você fazer piadinha, machucar a pessoa, bater mesmo, ofender e continuar fazendo isso. Até professor pode fazer. (Estudante Maria).

Ah gente, mas o preconceito também ofende e machuca. (Estudante Lívia).

O preconceito pode não ser praticado direto, mas o *bullying* é direto. (Estudante Laura).

Tem preconceito, “sexual” (ela se refere ao preconceito de gênero), verbal, físico, tem um monte. Agora o *bullying* não, o *bullying* tem a piadinha que acaba machucando a pessoa, mas não igual ao preconceito. No *bullying* as pessoas agredem a outra. (Estudante Maria).

O preconceito, às vezes as pessoas nem sabem. (Estudante Laura).

Preconceito você já fala, é um conceito que você tem antes de conhecer a pessoa. Você já faz um conceito da pessoa só de olhar para ela. (Estudante Gabi).

Mas o *bullying* tem como você parar, porque é uma forma de alguém se colocar acima da pessoa. Tem como você aceitar ou revidar e a pessoa perder a força dela. O preconceito não, o preconceito é um pensamento. (Estudante Marcus).

Gabi: É que se a pessoa é magra, eles fazem *bullying*, se a pessoa é gorda, eles fazem *bullying*. (Estudante Gabi).

Se ela for barriguda também fazem *bullying*. Eles julgam todo mundo. Pode ser a pessoa bonita que for, eles sempre vão achar um defeito nela. Parece que eles têm problema consigo mesmo e querem descontar nas pessoas, para ninguém olhar para eles. Porque ele é uma pessoa defeituosa, mas ele gosta de buscar defeito em todo tipo de pessoa. (Estudante Maria).

Embora os jovens misturem os dois conceitos nas conversações, eles também os diferenciam. Eles usam ambos os termos para descrever situações de violência em que acreditam haver preconceito, mas o preconceito, segundo eles, pode ser camuflado, indireto, o *bullying* não. O *bullying* carrega um sentido de violência direta, constante, mais explícita, que pode “machucar de verdade” (Estudante Laurem). O *bullying* “até professor pode fazer” (Estudante Marcus). Para esses jovens, ambas as ações machucam, mas o *bullying* pode ser interrompido de forma mais imediata, por ações que o combatem, até mesmo pelo pela própria vítima, enquanto que o preconceito é um pensamento edificado e pode inclusive ser velado.

Como vimos em Crochick (2017), o *bullying* é muitas vezes relacionado a agressão. Diz muito sobre ações de dominação e submissão. No caso do *bullying*, o “machucar” pode acontecer de qualquer pessoa para qualquer pessoa, é explícito e geralmente exercido sob forma de poder de uma personalidade autoritária, de quem acredita estar em uma posição de superioridade para quem tem imaginariamente aparência frágil ou que aparenta não poder se defender. Esses aspectos conferem com os apontados pelos estudantes. Aos professores, se é atribuído o poder de disciplinar os jovens, sobretudo de forma rígida, e se a eles lhe é conferida a ideia de que o aprendizado só depende deles, retomando Foucault (2014) e Aquino (1998), entendemos que a relação de dominação supostamente tida pelo professor em relação ao jovem não só pode favorecer o *bullying* e o preconceito, como tem forte influência na construção dos que os jovens pensam sobre o que é ser preconceito.

Outro elemento recorrente e que diz muito sobre como os jovens constroem seus sentidos sobre o preconceito, é que a maior parte deles precisa se apoiar necessariamente em alguma referência ou padrão estabelecido socialmente para conseguir se expressar ou responder nossas questões. “Pode ser a pessoa bonita que for, eles sempre vão achar um defeito nela [...]. Porque ele é uma pessoa defeituosa [...]” (Estudante Maria). Em outras palavras, esses estudantes buscam padrões, critérios, modelos ideais, oposições binárias e as normatizações dadas e naturalizadas socialmente para construir sua ideia de preconceito, mesmo aqueles que possuem certa tendência a desconstruí-lo.

Se ela for barriguda também fazem *bullying*. Eles julgam todo mundo. Pode ser a pessoa mais bonita que for, eles sempre vão achar um defeito nela. Parece que eles têm problema consigo mesmo e quer descontar nas pessoas, para ninguém olhar para eles. Porque eles são pessoas defeituosas, mas gosta de buscar defeito em todo tipo de pessoa.

Para delimitarmos os núcleos de significação dos jovens, acerca do preconceito, de uma forma mais didática, optamos por organizar essas subjetividades em 3 modos de significação, assim como fizemos com a noção, por eles construída, de diferenças. Até agora apresentamos pontos gerais sobre como os jovens concebem os preconceitos. Pontos estes, construídos de forma recorrente entre os estudantes. Mas essa construção de sentidos, se vista de modo mais individualizado, se dá de diferentes formas para as diferentes subjetividades, e se projeta também de múltiplas maneiras.

Todas as subjetividades ouvidas neste trabalho sabem identificar situações de preconceito e *bullying*, conseguem atribuir seus diferentes sentidos ao preconceito e ao *bullying*, e carregam em suas falas os padrões que (des)constróem o preconceito. Porém, assim como com a construção da noção de diferença: 1) alguns jovens se mantêm reproduzindo os sentidos postos aos preconceitos, de forma naturalizada, ora inconsciente, ora perversamente; 2) Outros se incomodam com o preconceito, mas de forma menos perversa, se mantêm indiferentes à sua ocorrência; 3) E uma pequena parte consegue (re)pensar a construção e desconstrução dos preconceitos.

As subjetividades que reproduzem o preconceito tanto de modo perverso quanto com indiferença, se encaixam na perspectiva de Crochick (2011a) aqui descrita, isto é, são subjetividades que expressam e pensam o preconceito assim

como as contribuições do autor e a nossa leitura apontam. São subjetividades que pouco refletem sobre a questão, não têm experiências significativas e por vezes praticam o preconceito, o *bullying*, o machismo, o racismo, a exclusão, a submissão do colega que imaginam ser o mais frágil dentro da escola. Porém, o pequeno grupo subjetivo que consegue problematizar os preconceitos, ainda que usando os próprios padrões, parece nos revelar elementos diferentes dos vistos até agora.

Esse último grupo subjetivo consegue reconhecer e problematizar os conceitos que considera pejorativos e as brincadeiras que acredita causar mal-estar nas pessoas. São jovens que boicotam as pessoas que agem e pensam de forma preconceituosa, que afirmam postar e compartilhar informações na luta contra o preconceito em redes sociais na internet, que se organizam em movimentos para debater alguns temas sobre as lutas das minorias (como LGBTQ, feminismo, suicídio, dentre outros) e participam de pequenos grupos identitários.

Nós mesmos organizamos a palestra. Nós aqui da escola, sobre orientação sexual. Tem gente do movimento LGBTQ e também quem apoia. Vai ser na quarta. Vem ver. Nosso lema é “Pelo direito de amar sem Temer”. Temer com letra maiúscula porque a gente não gosta do Temer mesmo. (Estudante Carol).

Os motivos para essa atribuição do preconceito são diversos, mas aparentemente um deles provém de situações reais vivenciadas pelos próprios jovens. Em outras palavras, são jovens que experimentaram o preconceito na pele ou estiveram muito próximos a este tipo de situações. Esses jovens que vivenciam o preconceito de perto e que geralmente portam menos preconceito, e que, por sua vez, conseguem pensar a construção e desconstrução usando os próprios padrões, são os mesmos que assumem ter preconceito e que, por isso, precisam combatê-lo. Frente a este dado, que não apareceu nas pesquisas estatísticas apresentadas neste trabalho, temos a possibilidade de registrar diferentes sentidos que os jovens constroem sobre o preconceito.

Vygotsky (2010), ao descrever em sua pesquisa sobre como se dá o desenvolvimento humano, aponta que os processos de aquisição da linguagem e do pensamento não se separam um do outro, que eles se dão a partir do olhar primário sobre o mundo em que um é mediado pelo outro. Diante das imagens, sons e signos, os seres humanos constroem seus primeiros pensamentos. Nesse processo, a consciência também se constrói com a ajuda das memórias, da atenção e das

distinções que fazemos. Nossos traços de personalidade, nossa subjetividade e intersubjetividade emergem, atingindo estágios cada vez mais elaborados do desenvolvimento. Esse processo é dialético, histórico e material, visto que o desenvolvimento se dá por uma constante busca, significação e ressignificação da realidade concreta, da linguagem, da cultura e de sua própria história, do outro e do mundo. O desenvolvimento dessa consciência é denominado de pelo autor de funções psicológicas superiores. A subjetividade caminha indissociável a esse processo. É carregada de afeto, emoção, significados e sentidos que atribuímos a tudo no mundo, pela relação que estabelecemos com o outro. Segundo Vygotsky (2010), comentado por Wanda Junqueira (2006), os significados são representações mais gerais e simples que nosso pensamento constrói. Os significados são internalizações que dão consciência aos pensamentos e que, por sua vez, constroem mais significados. Em outras palavras, os significados só se tornam um fenômeno de pensamento quando o pensamento está relacionado à palavra neles materializadas e vice-versa, pois as palavras são indispensavelmente constituídas pelos significados. Sem eles, a palavra é só um vazio desprovida de pensamento. “É um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz.” (VYGOTSKY, 2010, p. 398). Muito embora essas instâncias sejam inseparáveis e igualmente inconstantes, os sentidos partem dos significados e possuem uma constituição mais complexa em relação a eles. Os sentidos são mais abstratos, individuais, atemporais e mutáveis em relação ao contexto. Eles estão ligados às experiências anteriores, a situações de motivação para a ação do pensamento. São constituídos por meio da socialização através de reflexões mais profundas e elaboradas. Essa discussão é relevante, pois nos ajuda a descrever nossos núcleos de significação.

Em meio à roda de conversa, em que compartilhamos nosso conhecimento acerca dos dados quantitativos e qualitativos sobre o preconceito, de nossa pesquisa com os estudantes, Gabi percebe, naquele exato momento, que também porta preconceito. Apontamos à estudante uma reflexão que ela mesma havia feito em sala de aula sobre um influenciador virtual.

Nossa pesquisa, juntamente com a ajuda de vocês, percebeu que alguns jovens problematizam o preconceito. Enquanto existem os que o praticam com intenção, outros sem perceber, alguns parecem perceber os preconceitos e questioná-los. Poucos dias após minha

chegada na sala de vocês, vi você, Gabi, conversando com um colega sobre o racismo que um jogador de futebol francês sofreu por um Youtuber. Daí você problematizou o racismo e seu colega respondeu que o Youtuber só estava brincando. E você ressaltou, para ele, que isso não era brincadeira. Fala para gente mais um pouquinho, sobre o que você estava querendo dizer. Senti que você estava irritada. Estou certa? (Pesquisadora).

É porque lá na sala começou um comentário do Youtuber que foi racista. Eu adorava ele. Depois ele ficou “escroto”, perdeu a graça. Eu estava querendo falar para o Maurício, que é outro bobo, que zoar o cara por ser negro não é brincadeira. Pode zoar dele ser ruim de bola, o que não é, mas por ele ser negro não. (Estudante Gabi).

De quem vocês estão falando? (Vozes).

Lembra do preconceito que aquele cara do Youtube fez? Então, ele disse que jogador da França corre muito e que conseguiria fazer uns bons arrastões “top” da praia. Cara, isso é racista demais! Que nojo, mano! (Estudante Gabi).

Vozes: É, preconceito. (Vozes).

Depois os vídeos dele ficaram uma “bosta”. Eu não consigo achar mais graça. Ele ficou sem graça. (Estudante Gabi).

Ele tinha uma série de patrocínios, patrocínios milionários e perdeu tudo. (Pesquisadora).

Daí eu estava tentando explicar isso para aquele jumento do Maurício, mas ele continuou achando que eu estava exagerando, mas não, eu sei o que é sentir isso. [...] A gente tem preconceito sim, a gente precisa ver isso para tentar não ter mais, para não ser um babaca com as pessoas. (Estudante Gabi).

Assim, ainda que a grande maioria dos jovens conceba o preconceito como algo ruim, como descrevemos com os indicadores, ou consiga identificar situações de preconceito, esses sentidos são construídos e expressados de formas diferentes. Os sentidos estão relacionados às experiências assim como Crochick (2011a) e Vygotsky (2010) afirmam. Portanto, podemos considerar, como nosso primeiro núcleo de significação, que as subjetividades com menor experiência frente ao preconceito elaboram significados superficiais, sem reflexão. São jovens que significam o preconceito como algo ruim, porém o reproduzem sem qualquer criticidade, ora de forma perversa, na qual carregam o preconceito em suas falas com o objetivo de se sentirem superiores, melhores, ideais; ora inconscientemente, de modo naturalizado. Em ambas as ações, o preconceito cumpre um papel de preenchimento de alguma falta, pois são jovens que buscam *status* frente aos professores e projetam o

preconceito quando são hostilizados pelos mesmos. Assim, a nosso ver, o preconceito neste caso carrega um significado de “machucar para não se ferir”, assim como previram os estudos de Crochick (2011a).

Ao passo que quanto maior a vivência frente ao preconceito, mais abstratos e profundos são os sentidos dos jovens, isto é, os pensamentos e formas de ver o mundo são mais elaborados e as funções cognitivas superiores estão mais desenvolvidas. Tanto que eles conseguem assumir seus preconceitos na tentativa de minimizar práticas preconceituosas e boicotar quem as pratica. Essa maior elaboração possibilita aos jovens não apenas atribuírem seus sentidos aos preconceitos, mas também ressignificá-los de acordo com o contexto, assim como no caso do preconceito racial, do preconceito de gênero, de classe, dentre outros, como veremos no tópico 3.3.3. Essa ressignificação dificilmente acontece com subjetividades com menor vivência, como vimos em Crochick (2011a) ao longo deste estudo. O preconceito carrega aí o significado de “algo violento, que machuca, que subestima, e que por isso não vou fazer com o outro”.

Por esse motivo, daremos mais atenção às subjetividades com maior facilidade de ressignificação dos preconceitos, visto que esses jovens trazem caminhos diferentes, ainda não visto neste estudo, saídas e um olhar de esperança, frente às discussões vistas até agora. São subjetividades sensíveis às influências do preconceito, que ao trazerem suas histórias, com significações mais profundas e amplas, revelam suas formas de superar os preconceitos, e que podem, inclusive, ensinar outros jovens, os adultos e os próprios educadores. Consideramos essas subjetividades, que significam o preconceito a partir de suas experiências, que lidam com preconceito de forma empática, que conseguem perceber os diferentes focos de preconceito, e que carregam ideias ou até mesmo ações para combatê-lo, como sendo “subjetividades sensíveis” frente ao preconceito.

A subjetividade de olhar sensível ao preconceito o descreve como uma forma de violência que machuca, desrespeita quando compara a modelos ideais, subestima, hostiliza, exprime indiferença, suposta condição de superioridade de um em relação ao outro, e exclui. O preconceito é tido como ignorância, falta de compaixão, “brincadeira” e ações sem reflexão, pois “há colegas que praticam o preconceito apenas porque o outro também o faz, ou para chamar a atenção, ou para ganhar *status*” (Estudante Marcus). Esse é o mesmo olhar sensível que considera o *bullying*

igualmente violento e que machuca, porém, os termos se diferem, pois o *bullying* é uma hostilidade constante, mais explícita e que qualquer pessoa pode praticar.

Brincadeira é quando todo mundo se diverte. (Estudante Gabi).

Nos próximos itens buscamos descrever brevemente a perspectiva desse olhar sensível acerca de onde vem os preconceitos, para quem são projetados e quais tipos de preconceito eles reconhecem.

4.3.2 As origens do preconceito para os jovens e sua projeção

Para a grande maioria dos jovens de olhar sensível ao preconceito, esse tipo de violência está em toda parte, é constituída no “psicológico” (termo usado por eles) através da família, “dentro de casa” e por influência da escola, sobretudo reforçada por ela. Em um primeiro momento, os familiares são os responsáveis pela construção dos pensamentos ou ações preconceituosas, já que são eles que ensinam os primeiros valores às crianças. Mas é na escola, segundo eles, que o preconceito se reproduz com muita intensidade, mesmo sendo um espaço destinado à educação. Como vimos, esse olhar sensível sobre o preconceito corresponde ao que acompanhamos, tanto em relação ao dia-a-dia dos estudantes, como quando o assunto era tratado, mas sem problematizações. Todavia, se a escola é um espaço de grande e obrigatória frequência dos jovens, não seria certo que eles citariam a escola? Esses estudantes reconhecem outros espaços como propagadores dos preconceitos, como as igrejas, praças, lugares públicos, lojas, no trabalho e, em cada um desses lugares, o preconceito é projetado de forma diferente. Porém, como colocaram, e como concluímos, se a escola é um lugar onde há ensino e há aprendizagem e se o preconceito lá ocorre em demasia, sobretudo vindo dos professores, o reflexo aparente será uma sociedade que aprende e ensina preconceito, competição e exclusão sem qualquer reflexão. Praticando a empatia, alguns dos jovens não só se esforçam para contornar essas construções recebidas da própria escola, como também para superar o mal-estar de vivenciarem o preconceito na pele.

O preconceito vem de dentro de casa, de acordo com os ensinamentos que a família ensina e alguns vem até de dentro da religião. (Estudante Vitória).

Na sociedade em si está enraizada a questão do preconceito. Mas nas escolas, eu acho que são os lugares onde mais achamos preconceito, porque é um lugar onde todos deveriam se sentir protegidos, abraçados, em sintonia, e é o lugar onde as pessoas se isolam em questão do preconceito. O preconceito vem das mentes fechadas, das famílias isoladas, do silêncio que fazemos quando o assunto ainda é um grande tabu. (Estudante Rose).

Passamos um tempo grande aqui [na escola]. É onde deveríamos encontrar mais respeito, encontramos os mais variados tipos de preconceito. (Estudante Milena).

Como vimos em Crochick (2011a), a família e a escola fazem esse papel. Dentre diversas outras instâncias, a família e a escola são os primeiros momentos socializadores. Os preconceitos são construídos pelas pessoas e ao mesmo tempo influenciam seus pensamentos e ações, em um fenômeno complexo e dinâmico, “na mediação entre indivíduo e sociedade” (PINHEIRO, 2011, p. 216). Se a escola, na visão de seus próprios estudantes, tem favorecido a construção de pensamentos e ações de exclusão, hierarquia frente a uma relação de poder, e subestimação, como elementos socializantes, como e para quem essas ideias são projetadas?

Para os jovens, algumas pessoas sofrem mais preconceito que outras. Mas essa reflexão foi facilitada frente à exposição de alguns dados de nossa pesquisa.

[...] tem umas pessoas que sofrem menos preconceito que outras, vocês concordam comigo? Olhem só esses dados que apareceram na minha pesquisa. (Citamos os dados apresentados pela tabela FIPE). (Pesquisadora).

Sim. (Todos).

Pessoa branca. (Estudante Gabi).

Uma pessoa de cabelo bom. (Estudante Lorena).

O que é cabelo bom? (Pesquisadora).

Cabelo liso de progressiva. Cabelo crespo sofre. (Vozes).

Mulher padrãozinha, que tem a bunda aqui, a cintura aqui e o peito aqui (mostra com as mãos). (Estudante Maria).

O que é mulher padrãozinha? (Pesquisadora).

Antigamente era mulher totalmente magra. Agora é mulher bombada. Bunda grande e cabelo na cintura. Cabelo liso. (Estudante Laura).

Mas tem um tipo de pessoa que sofre menos que as mulheres. (Pesquisadora).

Homem, católico e rico. (Estudante Laura).

É! Rico e de terno não sofre. E nós aqui de uniforme. (Estudante Marcus).

A escola agora está preocupada demais com a roupa. Blusinha branca e *jeans*. Vem de blusa preta para você ver o que acontece. A escola começou a tirar as meninas de dentro da sala porque estavam de *shortinho*, mas não tira os meninos. (Estudante Laura).

Os meninos não podem vir mais de bermuda, que tira sim! (Estudante Marcus).

Mas com a gente é diferente. (Fala baixinho). (Estudante Gabi).

Daí, como é que a gente fica bonita nesse uniforme? (Estudante Laura).

O que vocês acham do uniforme? (Pesquisadora).

Eu acho errado. Todo mundo igual. Você, *dona*, acabou de pesquisar que não somos iguais. Somos diferentes. (Estudante Maria).

Eu acho que a gente deveria ter a escolha de vir com a roupa que a gente quiser, porque, tipo assim, não é uma blusa branca que vai atrapalhar o ensino. Eles deveriam prestar mais atenção no ensino, na educação. Ficam prestando atenção só na roupa, no *shortinho* das *mina*. (Estudante Laura).

Eles usam a desculpa do perigo de alguém de fora da escola entrar, mas eles mesmos não sabem o porquê. (Estudante Maria).

Será que a ideia não é a de camuflar as desigualdades? (Pesquisadora).

Camufla é tudo, *dona*. Aí a gente vira o que? Número. (Estudante Marcus).

Os jovens, diante dos dados apresentados, conseguem perceber que o preconceito é projetado para alguns grupos específicos que, segundo eles, não se enquadram nos padrões. Embora os dados tenham influenciado o início da reflexão, as falas dos estudantes se desenvolveram muito livremente. Mulheres de cabelo liso, pessoas brancas, homens católicos, ricos e de “terno”, segundo eles, não sofrem ou sofrem menos preconceito. Na escola, a ideia do uniforme é malvista por eles, pois

padroniza os diferentes estilos, entretanto dá ênfase à aparência física. Por causa da padronização da roupa dentro da escola, estilos como os *shorts* curtos e bermudas são explicitamente excluídos da escola. A projeção do preconceito, portanto, se volta, segundo eles, para alguns grupos como negros, pobres, cabelo crespo e mulheres.

4.3.3 Tipos de preconceito que os jovens reconhecem

Dando continuidade às reflexões acerca de “para quem” o preconceito é projetado, instigamos os jovens a pensarem sobre quais tipos de preconceito eles reconhecem. O preconceito racial foi unanimemente citado. O preconceito religioso, intelectual (de capacidade), regional (onde mora ou frequenta), de classe, linguístico, de sexualidade, de aparência física (ser gordo), no que se trabalha (função no mercado de trabalho) e o de gênero musical também estão entre os preconceitos mais frequentes. Os jovens admitem existir outros tipos, mas o preconceito racial, de classe social, de capacidade e de sexualidade são tidos como demasiadamente recorrentes dentro da escola e também dentro de seu cotidiano.

Acho que situações de preconceito são: desprezar as pessoas por sua cor, violentar pessoas por sua opção sexual, deixar de dar emprego por causa da sua cor, opção sexual ou classe social. Agredir verbalmente por causa de seu físico. (Estudante Fer).

É preconceito quando se exclui por causa da religião, raça, etnia, gênero sexual. As pessoas têm preconceito contra o que a outra pessoa veste, malvestido, o gênero musical que ela escuta, o lugar que a pessoa frequenta e se ela é magra demais ou gorda. (Estudante Bruna).

Tem o preconceito contra a sexualidade, jeito de falar e isso acontece por meio de brincadeiras. (Estudante Gabi).

Eu já tive problemas relacionados ao preconceito, por exemplo, por eu ser mulher. Foi algo que me deixou bem abalada e triste comigo mesma, como se fosse um erro ser quem eu sou. (Estudante Rose)

Já sofri preconceito. Eles zoaram o meu estilo e meu cabelo. (Estudante Luís).

Quando eu era menor tinha os dentes para fora e por causa disso todos me chamavam de “Mônica” ou “coelho”. Eu chorava muito, sempre. Sofrer preconceito, *bullying*, não é legal e ninguém merece passar por isso. (Estudante Lorena).

Os jovens reconhecem diversos tipos de preconceito, contudo alguns deles já foram sentidos e geraram novos sentidos. Nestes núcleos de significação, observamos que diferentes tipos de preconceito machucam de diferentes formas, diferentes pessoas, dependendo do contexto de cada uma delas. Contudo há alguns tipos de preconceito, que os jovens entendem que tenham um peso muito grande em relação aos outros: o preconceito racial, a questão da autoimagem e a subestimação de suas capacidades (que aprofundaremos mais adiante) pela escola e seus agentes. Todos os preconceitos acima citados são reconhecidos por eles, mas se retomarmos nossos acompanhamentos, percebemos que as questões étnicas-raciais, as questões com a própria imagem e a subestimação de suas capacidades estão presentes em grande parte de suas falas acerca da temática. Revendo as entrevistas, vemos que a maioria dos estudantes se considera negros e pardos e, segundo eles, estão fora dos padrões sociais. São jovens que se sentem demasiadamente silenciados e subestimados pela escola. Em resumo, são jovens negros e pardos, trabalhadores, de escola pública, considerados indisciplinados, que estão “longe de um modelo ideal”, e que se sentem excluídos por serem o que são.

Temos com o IBGE (2018) que jovens com menores oportunidades em nossa sociedade hoje são os negros e pardos. É a população com a maior taxa de analfabetismo, desemprego, trabalho infantil, dentre outros. Para Dubet (2003), as escolas reproduzem os problemas sociais da exclusão e das desigualdades, ainda que reconheça seu papel para assegurar a igualdade. Para ele, as escolas “transformam” as categorias “problema” em novas categorias. Uma delas é referente aos estudantes que são socialmente excluídos e sofrem com a desigualdade social, e agora são os estudantes considerados “difícil” ou com dificuldade. Em outras palavras, esses jovens negros, pardos, silenciados, não só são excluídos pela sociedade, como também são excluídos pela (e dentro da) escola embora permaneçam nela. “A escola exclui [...] e mantém em seu seio aqueles que exclui (BOURDIEU 2013, p. 250). Ainda para Dubet (2003), o problema da exclusão não se limita apenas aos estudantes considerados ruins. Vemos que os tipos de exclusão são diversos. Mas, se debruçarmos nossa atenção às falas dos jovens, observamos que a subestimação maior vem do próprio sistema escolar e perpassa pelas esferas raciais, de aparência e de capacidade. E o que fazem esses jovens? Convidamos vocês a “ouvi-los”.

4.3.4 Alguns relatos

De modo geral, percebemos que os preconceitos estão tão cristalizados em nossa cultura que, mesmo quando não são reproduzidos de forma perversa, são atirados às pessoas sem muita reflexão, passando despercebidos, naturalizados, inclusive, pelos agentes escolares. Observamos também que a escola reproduz esses preconceitos. Os preconceitos e o *bullying*, embora ocorram de formas diferentes, estão disfarçados de brincadeiras, segundo o olhar dos jovens. Muitos deles percebem sua presença, mas apenas alguns conseguem pensar suas questões de fato. Contudo, observamos nesta escola que alguns aspectos que favorecem o preconceito machucam de forma muito explícita, o que é percebido por um número grande de estudantes que respondem a esses estímulos, muitas vezes, com o sentimento de incapacidade e inferioridade. Cada jovem, porém, lida com esse sentimento de forma diferente. Descreveremos três desses relatos que nos chamaram a atenção pelo acender da empatia frente às situações carregadas de sofrimento e algumas superações. Situações essas de subestimação e comparação, que por vezes foram geradas pelos professores diante da suposta relação de poder a eles atribuída e em consonância com as regras da escola. E o que implicaria, na maioria das vezes, no silenciamento dos jovens, favoreceu também criatividade e rebeldia. Iniciaremos com os relatos da estudante Gabi:

Não e não, é que eu não consigo seguir o ensino da escola mais. Eu estou aqui para tirar o terceiro ano. Eu gosto das coisas fora da escola. Eu não consigo estudar, eu não consigo dar conta de tudo que eles exigem, daí chego em casa eu dou uma aprofundada. Aqui as coisas são muito densas, tudo jogado com má vontade, porque o professor já imagina que não vamos conseguir e fala: “eu não vou dar aula inteira mesmo, porque ninguém aprende”. E o aluno ruim fala: “não vou pegar essa aula porque eu não vou conseguir mesmo”. Aí fica aquela bagunça e nenhum dos dois muda. Aí atrapalham os que querem. Eu acho a escola uma coisa muito péssima. É horrível. [...] E não é só por isso. É porque já ouvimos isso várias vezes. Um monte de vezes que não somos capazes. É ruim porque, quando a gente vai fazer uma prova de nível superior, vamos dizer assim, uma prova do ENEM ou de vestibular de universidades, a gente olha e fala: “não aprendi isso”, daí a gente tem quase que certeza mesmo. Os professores não acreditam na gente, e depois que eu sofri racismo, eu aprendi a acreditar em mim. Muita gente desiste! Eu não! Por aqui eles não acreditam. E eu sei que o ENEM é só para uns. Aluno de escola particular. Que já tem cursinho. Que já mora em São Paulo, como no caso da Unicamp. Por isso estudo por fora. Sou negra, de escola

estadual, me esforço muito. Eu vou ser médica, mas quando eu conto, tenho medo do povo rir. (Estudante Gabi).

E em seguida temos as colocações do estudante Marcus:

Dentro da sala eles querem impor na gente uma pessoa que a gente não é. Um aluno bom. Tipo, eu tenho um histórico de faltar muito, por x motivos, e por causa disso eles meio que me criticam, me excluem ou ficam de cima. Já acham que sou ruim. Nem querem saber os motivos. (Estudante Marcus).

Você quer falar esses motivos? (Pesquisadora).

Eu trabalho muito, praticamente para me sustentar, eu trabalho de dia, de noite, de madrugada... porque não tenho mãe. Quando eu me misturo com a turma, eles acham ruim. Quando durmo eles acham ruim. Eu sou o aluno ruim. Eu me tornei um número aqui, e mesmo assim, preciso tirar notas assim como todos, mas eu não sou todos. Eu durmo na sala, porque trabalho. Quando eu estou dormindo eles xingam, se eu acordo eles xingam. Nem mesmo eles sabem o que querem da gente e tiram isso da gente. [...] Falar de preconceito é até secundário porque nem gente a gente é, a gente é número. Quanto mais dizer que sofre *bullying*. Acaba que fica parecendo frescura, mas não é. Por causa de racismo, na primeira vez eu quebrei o nariz do menino e desloquei o ombro do outro, e eles eram da escola. Quem foi o errado? Mas depois disso eu aprendi a aceitar, pois o preconceito é tipo cadeia alimentar, só que ao contrário, se eu não batalhar eu não chego no topo. Preconceito é quando a professora, que sinceramente acho que não vai com a minha cara, não gosta de mim e está pouco ligando para mim. Para mim e para mais um tanto de caboclo que nem eu. Detalhe... colegas meus brancos, ela já ajudou na nota, e eles nem vêm à aula mais do que eu. Eu falto porque trabalho à noite. (Estudante Marcus).

O próximo relato descreve a mobilização de alguns estudantes para abordar as questões LGBTQ na escola. Essa mobilização foi possível, graças à organização um evento, promovido pela escola, chamado “I Mostra Científica e Cultural – Setembro Amarelo”. Os próprios estudantes organizaram uma palestra sobre o tema.

Nós mesmos organizamos a palestra. Nós, aqui da escola, sobre orientação sexual. Tem gente do movimento LGBTQ e também quem apoia. Vai ser na quarta. Vem ver. Nosso lema é “Pelo direito de amar sem Temer”. Temer com letra maiúscula porque a gente não gosta do Temer mesmo. [...] é porque tem muito colega nosso aí sofrendo *bullying*. Na maioria das vezes eles são respeitados, mas a gente não sabe se o respeito é porque estão dentro da escola, porque muita brincadeirainha rola e ofende nossos amigos. A escola faz essas semanas de evento e a gente aproveita, não é? (Estudante Carol).

Esses relatos trazem de modo muito marcante os preconceitos que esses jovens sofrem na pele. Como já tratado no item anterior, os registros de preconceito racial e outros, como a LGBTQfobia, praticado em grande parte pelos professores, está muito presente nas falas desses jovens. Para André (2011), que estuda o racismo e a (des)afetividade dentro da escola, o Brasil, embora seja extremamente miscigenado, carrega consigo o peso do preconceito étnico racial e das desigualdades, ainda que existam pessoas que afirmem que o racismo não existe no país. A escola é um dos espaços mais afetados pela desigualdade social, pelo preconceito étnico-racial e pela discriminação. Segundo a autora, para que um estudante se sinta identificado com os valores da escola, é importante que haja uma boa conexão entre estudante e professor. Em seus estudos, ela demonstra que o racismo, assim como “diversos fatores como o *status* socioeconômico, religião, gênero, etc.” (ANDRÉ, 2011, p. 32), cria um sentimento de limitação no estudante, faz com que ele não se sinta parte do grupo escolar, o que pode implicar em seu fracasso escolar. O racismo, afirma a autora, pode trazer, dentre diversos males, efeitos no rendimento escolar dos jovens que são negros e, ainda, de classes desfavorecidas. A probabilidade do fracasso (repetência) e da exclusão são constantes nesse grupo de jovens, o que implica em um caráter de “incompetência” posto a eles, que precisa ser repensado. Para Dubet

a exclusão não é somente um fenômeno sistêmico “objetivo”, é também uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que [o sistema educacional injustamente responsabiliza cada jovem] por sua própria educação, por sua própria aventura. Ou seja, os alunos excluídos estão ameaçados de se sentir destruídos por sua exclusão, que seria o signo de sua própria “nulidade”. Em face desse desafio, muitas estratégias podem ser acionadas. (DUBET, 2011, p. 41).

Retomando André (2011, p. 32), o preconceito racial no cotidiano escolar pode levar os jovens à “auto rejeição timidez, pouca participação em sala de aula, dificuldades no processo de aprendizagem, falta de estímulo par frequentar as aulas, o que termina por acarretar evasão escolar”. Isto é referendado pela fala de Gabi, que só não evadiu a escola porque quer “tirar o terceiro ano”:

Eu estou aqui para tirar o terceiro ano. Eu gosto das coisas fora da escola. Eu não consigo estudar, eu não consigo dar conta de tudo que

eles exigem, daí chego em casa eu dou uma aprofundada. (Gabi, estudante).

Pensando que esses elementos, que tanto machucam esses jovens estudantes, são reproduzidos em grande parte pela própria escola e seus agentes, conjuntamente com as ressignificações dos jovens frente ao preconceito, chegamos talvez à nossa maior inquietude: como desconstruir, ressignificar e problematizar algo tão violento como o preconceito, seus “ismos” e “fobias”? Como construir uma sociedade livre, ou pelo menos, questionadora desse mal?

Retomando os conhecimentos descritos neste trabalho, podemos afirmar que o preconceito é recorrente e muito presente na realidade de todos nós. É uma violência que machuca, exclui, influencia na autoestima, implica em depressão, ansiedade e pode levar até mesmo ao suicídio. Vimos que, no caso de nossa escola, o preconceito parte em grande medida dela própria, por reprodução de uma lógica social maior. Espaço este que deveria oferecer exatamente o acolhimento, a educação para as diferenças e diversidade e problematizações para a produção de conhecimento, não tem oferecido. Observamos que alguns jovens, mesmo diante das influências negativas de seu meio conseguem ter um olhar sensível e diferente sobre o preconceito, sobretudo porque o sofre. Mas o que faz com que alguns jovens desenvolvam esse olhar sensível e crítico frente ao preconceito? Os jovens que conseguem problematizar os preconceitos são os mesmos que conseguem superá-los? E as subjetividades que têm dificuldades ou não alcançam esse olhar sensível ao preconceito?

Nosso objetivo ao expor as histórias desses jovens não é apenas exercitar nossas conclusões. Os relatos de sofrimento contribuem para a análise científica, e também para a aproximação empática sobre a realidade do preconceito. Isto porque os jovens trazem caminhos diferentes, saídas e um olhar de esperança frente a esse tipo de violência exatamente porque já a experimentaram direta ou indiretamente. Essa experiência favorece uma construção “subjetiva sensível” ao preconceito. Os jovens reconhecem as dificuldades diante de uma sociedade excludente, meritocrática, hierárquica, normatizadora e binária, e ainda problematizar o mal-estar diante das limitações sistemáticas e disciplinadoras estabelecidas pela escola. Mas, não são todos que alcançam essa sensibilidade, tampouco alcançam superações, já

que a realidade do mal-estar psíquico e do suicídio, oriundos da prática do *bullying*, ainda existe.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém nasce preconceituoso. (Estudante Laurem).

O preconceito não é inato (CROCHICK, 2011a, p. 9).

Apesar de não ser “natural”, conforme as frases acima indicam, o preconceito existe. É um fenômeno real, recorrente em nossa sociedade e que machuca. Os preconceitos se desenvolvem, dentre outros fatores, frente às questões da vida com as quais não conseguimos lidar. São anseios reprimidos, mal ou não resolvidos, que, projetamos aos sujeitos, objetos e grupos de diferentes formas, em geral, em forma de hostilidade e exclusão. Excluimos o que não entendemos, o que nos coloca medo e, quanto mais excluimos, menor a possibilidade da experiência. Se a experiência é menor, dificultada, maior a probabilidade de construirmos mais preconceitos, pois o nosso acesso ao mundo fica limitado aos nossos desejos idealizados, o que, por sua vez, implica em uma realidade imaginada à distância, em uma realidade fundada no que esperamos que ela seja. Imaginações puramente inventadas, por vezes fixas, que, reduzem nossa vivência com as diferenças, com a diversidade e com as múltiplas realidades. Mas, como superar esse obstáculo, ou seja, esse círculo de impossibilidade de experiências? Neste estudo, conseguimos nos aproximar de como os jovens compreendem e constroem os preconceitos, compreensão esta que era o objetivo principal para nós.

Para tal compreensão, escolhemos os “núcleos de significação” de Wanda Junqueira (2006) como método para a apreensão da construção de sentidos e pensamentos dos jovens. Essa metodologia nos permitiu analisar os sentidos, conceitos, desejos, afetos e pensamentos que os jovens constroem. Isto porque o método pressupõe a realidade material e histórica de cada sujeito, isto é, as transformações e internalizações que os jovens criam socialmente, as quais são construídas de forma dialética. O método sugere três momentos, que nos possibilitaram aproximar cada vez mais dos sentidos pensados e falados pelos jovens. Os pré-indicadores, que são os primeiros significados percebidos pelas observações; os indicadores, que são os significados mais recorrentes; e os núcleos de significação, que são os significados e sentidos construídos pelos jovens acerca da temática a ser compreendida. A construção da análise sob esse viés foi possível graças à realização de entrevistas abertas e de uma roda de conversa.

Em um primeiro momento de registro dos pré-indicadores, questionamos os jovens acerca do que eles entendem sobre a noção da diferença. Observamos que existem múltiplas construções sobre o conceito de diferença, contudo, descrevemos três formas subjetivas mais recorrentes. 1) Significação do outro que concebe a diferença como algo ruim, a ponto de excluir o outro; 2) Significação do outro que traz uma confusão entre os conceitos de diferença, diferenciação e desigualdade; e 3) Significação do outro que considera diferença como algo natural e não ruim. Vimos que esses três indicadores, ou seja, essas três formas de pensar, fazem parte e influenciam o processo de construção dos sentidos sobre os preconceitos. Temos: 1) subjetividades que projetam os preconceitos às pessoas de forma perversa; 2) subjetividades que reproduzem os preconceitos sem muita reflexão; e 3) subjetividades que ressignificam os preconceitos, desconstruem e até superam seus males. Esses resultados nos levaram a uma análise mais profunda acerca das subjetividades que são capazes de ressignificar o preconceito.

Contudo, para além das proposições aqui descritas e que mitigam nossas inquietações, outros elementos também surgiram, os quais consideramos relevante destacar. Acompanhamos no cotidiano dos jovens que, não apenas os preconceitos, em sua forma explícita fazem influência em sua subjetividade, mas também falas e situações que indiretamente os favorecem. A subestimação desses jovens por uma escola e agentes foi algo significativamente recorrente em suas falas. Existe, como vimos, uma suposta relação de poder e de dominação do professor, da escola e de suas regras para com o estudante. Essa condição hierárquica prejudicou e prejudica o jovem, que passa a não acreditar em suas capacidades, gera confusão, sofrimento, baixa autoestima, depressão e ansiedade, para além de implicar em um mau rendimento, fracasso esse que o estudante remete apenas a si próprio. Vimos nas pesquisas quantitativas como o suicídio está diretamente atrelado à recorrência do *bullying*. Na escola em questão, o preconceito e o *bullying*, oriundos, em parte relevante dos próprios professores, a influência tem sido bastante negativa sob o olhar de um número significativo de estudantes, pois a frequência com que esses mecanismos que reforçam a hostilidade e a exclusão acontecem tem forte ligação com o modo como os jovens constroem sua subjetividade.

Embora esta situação não descreva explicitamente o preconceito, ela favorece fortemente uma resposta hostil dos estudantes, sobretudo projetada aos colegas. A subestimação é também violenta, gera embrutecimento, competição, comparações

que levam ao preconceito, principalmente para com o colega que não atinge o ideal esperado pela escola e pelos professores. Com isto, percebemos também que, quanto maior o número de regras postas, mais distante os estudantes se sentiam de se tornar “ideais”, mas difícil era alcançar a disciplina desejada. Essa distância intensificava os sentimentos de incapacidade e submissão, já emergidos pelas colocações dos professores, e que também implicavam em falas e comportamentos hostis. Para Crochick (2011a p.104), a competição e/ou o estímulo dela, naturalizados pelo sistema capitalista e reproduzido pelas regras da escola, constrói no jovem o sentimento do “mau aluno” por não conseguir corresponder a todas as expectativas. Isto pode contribuir para o conformismo de ser “mau” ou incapaz na vida adulta. Ainda para o autor, esse modelo a ser seguido, para a obtenção do êxito, tanto nas atividades quanto no cumprimento das regras, fortalece a ideia de que todo o esforço depende individualmente de cada jovem⁹. Os jovens que não conseguem atingir as expectativas da escola, isto é, atender a um modelo que pouquíssimas pessoas se encaixam, pois se trata de um padrão universal arbitrariamente posto para as diferenças, são pessoas que quase sempre são excluídas ou separadas entre si pela própria escola, como apareceu nos relatos dos estudantes.

Entretanto, mesmo diante de toda essa realidade de influências negativas, potencialmente favorecedoras do preconceito, alguns jovens conseguem encontrar formas de lidar, desconstruir e ressignificar o preconceito, como vimos. Na história da joaninha, ilustrada na introdução deste trabalho, hostilizada por não ser o que esperam dela, conseguimos observar que ela lida a seu modo para superar sua tristeza. No último capítulo deste estudo, diante das histórias que usamos como exemplo para tratar de um olhar diferente sobre o preconceito, levantamos algumas questões. O que faz com que alguns jovens consigam lidar com o preconceito, mesmo diante das influências negativas de seu meio? Os jovens que conseguem problematizar os preconceitos são os mesmos que conseguem superá-los? O que os jovens, sensíveis aos preconceitos, que os reconhece, que os questionam, tem a nos ensinar? E a escola? Qual seria o papel do professor frente a esse mal? E o papel da escola? O que ela tem feito e o que mais poderia fazer?

Como apontamos com base em Coelho (2015), Cordeiro e Buendgens (2012) e Crochick (2011a), a escola é, ou deveria ser, um espaço de acolhimento, de

⁹ Ver, a título de referência, Bourdieu (2013).

problematização desse tipo de temática e de possibilidade de interação dos jovens com as diferenças humanas e a diversidade social. Em outras palavras, para além do ensino dos conhecimentos científicos, cabe à escola também o papel de formar as pessoas para as diferenças. E, segundo os jovens, muito embora todas essas sejam atribuições reconhecidas pelas instituições escolares, pouco ou nada tem sido feito em relação à desconstrução dos preconceitos e à resignificação da noção sobre as diferenças. Nossas observações também condizem com o olhar dos jovens.

A intenção não é apontar erros, culpados e aspectos ruins da escola pública, pois pressupomos as problemáticas vividas pela escola e a complexidade da educação formal. Reconhecemos, para além desses problemas, a sua vital importância como meio de emancipação do saber para as classes menos favorecidas em uma sociedade tão desigual em oportunidades como a nossa. Desejamos demonstrar, com este estudo, que precisamos reconhecer e superar diversos elementos acerca do preconceito que, ainda hoje, estão naturalizados pela escola, pelas regras da escola, pelos professores e agentes escolares.

Postos os dados, em boa parte qualitativos, fica evidente que o preconceito é uma realidade dura e que machuca, que pode implicar até mesmo em suicídio. O preconceito machuca, inconscientemente, até mesmo quem o porta, pois se trata de uma subjetividade que se incomoda pela ausência de algo em si própria, uma falta que implica em um mal-estar incompreendido. O preconceito é um mal que machuca a todos, contudo, para as subjetividades mais sensíveis, a sua superação e desconstrução está mais próxima. Por quê? Segundo Crochick (2011b), é possível vivermos em paz, mas para isso é importante reconhecermos a existência do preconceito e seus obstáculos. Este é exatamente o exercício desses jovens sensíveis. Eles reconhecem, questionam, experimentaram e, infelizmente experimentam o preconceito e por essa razão refletem seus danos. Vimos em Crochick (2011a), que os preconceitos podem ser desconstruídos quando eles atingem a subjetividade humana pela experiência, pelo conhecimento, partindo da razão e não do desejo. Tudo isso nos leva a concluir que, para se vencer esse mal, que tanto vem “machucando” nossa sociedade, o caminho é falar. Falar sobre o preconceito, reconhecê-lo, se reconhecer como possível sujeito que o porta, refletir, discutir, produzir conhecimento (não moralizador) sobre ele, problematizar sua existência e contextos, se permitir experimentar as diferenças e a diversidade, construir empatia pelo outro, se organizar em luta contra esse mal, dentre outras

possibilidades que ainda mantêm acesa a nossa inquietude em compreender o preconceito. Essas são algumas saídas e superações que nós, pesquisadores, profissionais da educação e sociedade precisamos pensar, e que a subjetividade jovem, com muita propriedade, contribuiu para a nossa compreensão. Talvez seja na desconstrução jovem e infantil que, nós adultos, encontremos ainda mais saídas e aprendizado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 190 p. Tradução: Wolfgang W. Leo Maar.

ANDRÉ, Bianka Pires. Racismo e des-afetividade no cotidiano escolar. **Agenda Social**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p.30-41, set. 2011. Trimestral. Disponível em: <http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda_Social_8802_1337693260.pdf>. Acesso em: 07 maio 2019.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista Fac. Educ.**, São Paulo, v.24, n.2, p.181-204, 1998 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2017. Cap. 8. Tradução: Daniela Kern e Guilherme Teixeira.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. 279 p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989. 314 p. Tradução: Fernando Tomaz.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Caderno Pagu**, Londres, v. 26, n. 5, p.329-376, jun. 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. **Estatuto da juventude**. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Lei nº 10.645, de 10 de março de 2008. **História e cultura afro-brasileira e indígena**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **História e cultura afro-brasileira**. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Leis e diretrizes bases da educação**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Constituição (1988) Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm. Acesso em: 20 maio 2018.

CAZEIRO, Ana Paula Martins; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. Vygotsky e sua interface com as teorias de conceitos: aproximações e distanciamentos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p.367-375, maio 2016. Semestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00367.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CENSO ESCOLAR. Minas Gerais. [s.l.:s.n.], 2017. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 25 maio 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p.32-53, 13 nov. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i62p32-53>. Acesso em: 22 de maio 2018.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; BUENDGENS, Jully Fortunato. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p.45-54, jan. 2012. Semestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/05.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

CROCHICK, José Leon. **Bullying preconceito e desempenho escolar**: Uma nova perspectiva. São Paulo: Benjamim Editorial, 2017. 120 p.

CROCHÍCK, José Leon. **Formas de violência escolar**: preconceito e bullying. Movimento Revista de Educação, São Paulo, v. 3, n. 2, p.29-56, jan. 2015. Anual. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/270/218>. Acesso em: 04 abr. 2018.

CROCHÍCK, José Leon. **Preconceito e educação inclusiva**. Brasília: Secretaria dos direitos humanos, 2011a. 215 p. Organização: Laboratório de Estudos Sobre Preconceito. Disponível em: [http://www.karenferreira.psc.br/wp-content/uploads/2014/01/Preconceito e Educação Inclusiva.pdf](http://www.karenferreira.psc.br/wp-content/uploads/2014/01/Preconceito_e_Educacao_Inclusiva.pdf). Acesso em: 04 abr. 2017.

CROCHÍCK, José Leon. Preconceito e inclusão. **Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall**. São Paulo, v. 3, n. 1, 01 jan. 2011b.

CROCHÍCK, José Leon. **Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011c. 286 p. Apoio: CNPq.

CROCHÍCK, José Leon. **Preconceito indivíduo e cultura: O conceito de preconceito**. 2. ed. São Paulo: Robe, 1997. 152 p.

CROCHÍCK, José Leon. Preconceito Indivíduo e sociedade. **Temas em Psicologia**, São Paulo, n. 3, p.47-70, jan. 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a04.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes?: Reflexões entorno da socialização juvenil. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1105-1128, out. 2007. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, Bordeaux, v. 1, n. 119, p.29-45, jun. 2003. Semestral. Tradução: Neide Luzia de Rezende. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

FANTE, Cléo. **Fenômeno do bullying: Como prevenir a violência em sala de aula e educar para a paz**. 2. ed. Campinas: Versus, 2005. 224 p.

FORMIGA, Nilton Soares. **Os estudos sobre a empatia: reflexões sobre um construto psicológico em diversas áreas científicas**. Portal do Psicólogo, Paraíba, p.1-14, 29 set. 2012. Semestral. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0639.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da Prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 302 p. Tradução: Raquel Ramallete.

FREUD, Sigmund. **Os instintos e suas vicissitudes**. Obras psicológicas completas: Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1915 (impressão 1996), v 14.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988. 158 p. Tradução: Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. 64 p.

IBGE mostra as cores da desigualdade. 2018. **Revista Retratos**; Brasília, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em: 20 jul. 2019.

IBGE. **Cidades@**, Brasília, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 maio 2018.

INEP. **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf. Acesso em: 17 de jun. 2017.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **O conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. 236 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Para uma escola do século XXI**. Campinas: Unicamp, 2013. 122 p. Disponível em: <http://educacaoinclusivaemfoco.com.br/wp-content/uploads/2015/03/MantoanMariaTerezaEgler.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Os sentidos da diferença. **Opinion Paper**, Brasília, v. 4, n. 2, p.103-104, jan. 2011. Semestral.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?**. Campinas: Moderna, 2003. 50 p.

MELO, Regina Célia. **Uma joaninha diferente**. 15. ed. São Paulo: Paulinas, 2011. 24 p. Ilustrações: Cristina Biazetto.

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 4, n. 2, p.3-14, 1997. Anual.

NAÇÕES UNIDAS. **Pesquisa da ONU mostra que metade das crianças e jovens do mundo já sofreu bullying**. 2016. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pesquisa-da-onu-mostra-que-metade-das-criancas-e-jovens-do-mundo-ja-sofreu-bullying/>. Acesso em: 04 abr. 2018.

NASCIMENTO, Adriana Pereira do; GUDWIN, Ricardo Ribeiro. Investigação do processo de categorização em spectrum sensing cognitive radio. In: SEMINÁRIO INTERNO DE COGNIÇÃO ARTIFICIAL, 3., 2011, Campinas. **Anais**. Campinas: UNICAMP, 2011. Disponível em: <http://www.dca.fee.unicamp.br/~gudwin/courses/IA889/2011/IA889-10.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Preconceito, moralidade e educação para a moral e diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 46, p.215-233, abr. 2011. Semestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a12.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

QUINET, Antônio. **Os outros em Lacan**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. 82 p.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições de emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 191 p. (Educação Experiência e Sentido). Tradução: Lílian do Valle.

REY, Fernando Luis Gonzales. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2005. 222 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. Cap. 2. p. 73-102. 3ª Reimpressão.

SOUZA, Guilherme Muniz de; FICAGNA, Lais Regina Dall'agnol. Do preconceito à intolerância religiosa. **Revista Educ-faculdade de Duque de Caxias**, Duque de Caxias, v. 3, n. 2, p.54-74, jul. 2016. Semestral. Disponível em:

http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20171006092335.pdf. Acesso em: 04 abr. 2019.

TRIPICCHIO, Adalberto. **Formação reativa**. 2008. Rede Psi. Disponível em: <<http://www.redepsi.com.br/2008/03/25/forma-o-reativa/>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 38, n. 2, p.163-170, 8 dez. 2015. Semestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v38n2/0101-3289-rbce-38-02-0163.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 496 p. Tradução: Paulo Bezerra. 2ª Tiragem.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WILLIAMS, Raymond. **A Cultura é de todos**. São Paulo: [s.n.], 1958. Tradução: Maria Elisa Cevasco.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. Cap. 1. p. 7-72. 3ª Reimpressão.