



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**LORRANA CALIOPE CASTELO BRANCO MOURAO**

**AS PRÁTICAS DE PRECONCEITO E DE TOLERÂNCIA NO CONTEXTO  
ESCOLAR: O OUTRO COMO QUESTÃO**

**FORTALEZA**

**2015**

LORRANA CALIOPE CASTELO BRANCO MOURÃO

AS PRÁTICAS DE PRECONCEITO E DE TOLERÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: O  
OUTRO COMO QUESTÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda.

FORTALEZA

2015

Biblioteca de Ciências Humanas  
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará

---

M89p Mourão, Lorrana Caliope Castelo Branco.  
As práticas de preconceito e de tolerância no contexto escolar : o outro como  
questão / Lorrana Caliope Castelo Branco Mourão. – 2015.  
195 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,  
Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza,  
2015.

Área de Concentração: Psicologia.

Orientação: Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda.

1.Preconceitos – Fortaleza(CE). 2.Tolerância. 3.Discriminação na educação –  
Fortaleza(CE).

4.Escolas públicas – Aspectos sociais – Fortaleza(CE). I. Título.

CDD 371.8098131

---

LORRANA CALIOPE CASTELO BRANCO MOURÃO

AS PRÁTICAS DE PRECONCEITO E DE TOLERÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: O  
OUTRO COMO QUESTÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Psicologia.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Pablo Severiano Benevides  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Marisa Lopes da Rocha  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

À minha mãe, Jeovana.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Jeovana, por nunca ter duvidado do meu potencial e sempre ter me apoiado nos momentos difíceis.

Ao meu pai, Emanuel, por ter investido na minha vida profissional e ter me auxiliado a trilhar meus caminhos.

Aos meus irmãos, Anderson, por ter sido meu companheiro na vida; ao Matheus por sempre demonstrar afeto; à Mariana pelo jeito serelepe de lidar com a vida.

À minha cunhada, Lígia, pelo amor e dedicação à minha família.

Aos meus familiares, Maria Luiza, minha avó querida que nos últimos anos tem sido como uma mãe; à tia Jeovaneide, por sempre me receber com carinho e sorrisos, à minha prima Mariana, por ser a pessoa mais linda e sorridente que conheço.

À minha orientadora, Luciana Lobo Miranda, querida Lu, por ter batalhado desde o início para que esse trabalho fosse possível; por ter acreditado no potencial desta escrita; pelas inúmeras intervenções que me (des)acalmaram; pela riqueza das palavras, pela delicadeza das revisões.

Aos professores Pablo Severiano Benevides e Marisa Lopes da Rocha, por terem aceitado fazer parte da banca de defesa de dissertação, e por terem me acompanhado durante a qualificação trazendo importantes contribuições para este trabalho.

À Debora Coutinho e Vinicius Benevides, por terem colaborado com esta pesquisa topando trilhar esse terreno incerto e movediço.

À amiga Debora, pelo amor dedicado e por me fazer acreditar em uma amizade plena.

Ao amigo Vinicius, pelas músicas e confidências compartilhadas desde sempre.

À escola pesquisada, por terem apoiado e acreditado neste trabalho, por terem se implicado desde o começo com a pesquisa.

Aos alunos, por me fazerem habitar os porões.

À professora Monalisa, por ter tornado possível conhecer esta escola.

À Nathássia Matias de Medeiros, por ter me acompanhado durante a angústia de escrever não só sendo uma colega, mas sobretudo uma amiga.

Aos colegas do mestrado, por termos vivenciado momentos tão angustiantes e ricos, em especial Allan Dirac, Mauro Khouri, Barbara Castelo Branco.

Ao Helder, por tornar a burocracia mais leve e por sempre ter me auxiliado de forma tão atenciosa.

À CAPES, pelo apoio financeiro no auxílio deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, por ter tornado possível esse trabalho.

Às minhas colegas de Graduação em Psicologia e para sempre amigas Alana, Liana, Nathy, Naiane, Jéssica e Liciane, por terem dado suporte quando mais precisei.

Às minhas amigas do Hapvida, Graciette, Nayana, Julia, Taise, pelo amor, dedicação e carinho durante esses anos.

À Diana Cavalcante, pelo carinho.

Ao David, pelas palavras positivas e pela tranquilidade nos momentos difíceis.

Às minhas eternas amigas de Sobral, Alexandra e Luara, por acreditarem que é possível manter amizades para além do tempo e do espaço.

À Camila, por ter estado próxima quando mais precisei; por ter chegado em tempos líquidos me fazendo acreditar que é possível ter poderosos laços.

À vida, por sempre dar um jeito de construir novos possíveis.

“[...] E onde fica o outro irreduzível, misterioso, inominável, nem incluído nem excluído, que não é regido pela nossa autorização, nem pelo nosso respeito, nem pela nossa tolerância, nem pelo nosso reconhecimento para ser aquilo que já é/e ou aquilo que está sendo e/ou aquilo que poderá ser? E onde fica, além de tudo, a relação deles com os outros – não só conosco, mas entre eles?” (Carlos Skliar)

## RESUMO

As práticas de preconceito e de tolerância dentro das escolas públicas vêm sendo bastante discutidas na sociedade e na comunidade acadêmica. Entendemos o preconceito como uma prática que tende a universalizar estereótipos. A tolerância é um termo bastante ambivalente que possui diversos significados: pode sugerir uma aceitação, respeito, renúncia, indiferença, benevolência, coexistência pacífica, dentre outros. Em tempos em que é necessário aceitar e entender o outro, a palavra tolerância pode surgir com um tom eufêmico e brando, enquanto os preconceitos podem reforçar a repetibilidade dos estereótipos. Neste sentido, não se trata de matar, enfrentar, rivalizar, amar ou odiar o outro, mas sim produzi-lo com base em um saber que diz o que o sujeito é; e um poder que sanciona, normaliza e disciplina os corpos. Esta dissertação analisa as práticas de preconceito e de tolerância no contexto de uma escola pública de Fortaleza localizada no bairro Mucuripe. Através da modulação preconceito-tolerância, fazemos uma discussão do outro como uma questão filosófica e política, utilizando o referencial teórico de Michel Foucault, Carlos Skliar, Tomaz Tadeu da Silva, dentre outros. A proposta teórico-metodológica utilizada é a pesquisa-intervenção, através dos seguintes dispositivos: observações informais, diário de bordo e oficinas. Os sujeitos participantes da pesquisa foram: 15 alunos das séries 8<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup> e 1<sup>o</sup> ano, e 16 professores de distintas áreas. A pesquisa foi realizada de agosto a novembro de 2014, tendo tido 60 horas de duração. A partir das oficinas, foi possível visualizar oito analisadores que se relacionaram às práticas de preconceitos na escola: sexualidade e gênero; padrões de beleza e modos de ser; *bullying*; racismo; diferenças de classe social; professores e alunos; deficiências; religião. Já nas práticas de tolerância os analisadores foram: os ideais de igualdade e de liberdade; os imperativos da lei e a judicialização da vida; as atitudes religiosas resignadas e passivas; as atitudes serenas e respeitadoras. No agenciamento preconceito-tolerância foi possível observar os ideais de igualdade e a celebração da diferença como um modo de legitimar os preconceitos. Através destes, concluímos que os preconceitos e as tolerâncias podem se configurar como potentes produtores de verdade, de acordo com relações de poder e de saber. Para tanto, a partir da metáfora da casa de Bachelard e da releitura de Veiga-Neto, é preciso que habitemos os porões, uma vez que as origens das práticas de preconceito e de tolerância estão enraizadas neles; sendo através desse espaço que se dá a sustentação das nossas visões de mundo e das nossas maneiras de pensar.

**Palavras-chave:** Preconceito, Tolerância, Pesquisa-Intervenção.

## ABSTRACT

The practices of prejudice and tolerance within public schools has been widely debated in society and the academic community. We understand the prejudice as a practice that tends to universalize stereotypes. Tolerance is a very ambivalent term that has several meanings: it may suggest an acceptance, respect, resignation, indifference, grace, peaceful coexistence. In times when it is necessary to accept and understand the other, the word tolerance can arise with a euphemistic tone and mild, while prejudices can enhance the repeatability of stereotypes. Thus, it is not to kill, facing, rival, love or hate the other, but rather produce it based on a knowledge that says what the subject is; and a power that sanctions, normalizes and regulates the bodies. This dissertation analyses the practices of prejudice and tolerance in the context of a public school located in Fortaleza. Through the modulation prejudice-tolerance, we discuss the other as a philosophical and political issue, using the theoretical framework of Michel Foucault, Carlos Skliar, Veiga-Neto, Tomaz Tadeu da Silva. The theoretical and methodological approach used is research-intervention, through the following tools: informal observations, logbook and workshops. The subjects of the study were 15 students in grades 8, 9 and 1<sup>o</sup> year, and 16 teachers from different areas. The survey was conducted from August to November 2014, in total of 60 hours of duration. From the workshops, it was possible to view eight analysers that are related to prejudices practices in the school: sexuality and gender; standards of beauty and ways of being; bullying; racism; social class differences; teachers and students; disabilities; religion. About the tolerance practices, the analysers are the ideals of equality and liberty; the law imperatives and the legalization of life; the resigned and passive religious attitudes; the serene and respectful attitudes. Prejudice-tolerance agency was possible to observe the ideals of equality and the celebration of difference as a way to legitimize the prejudices. Through these, we concluded that the prejudices and tolerances could be configured according to relations of power and knowledge, as potent producers of truth that guide our relationship with each other. Therefore, according to the metaphor of Bachelard's house and Veiga-Neto of rereading this, it is necessary to dwell basements, since the origins of the practices of prejudice and tolerance are rooted in it; and this space gives support for our worldviews and our ways of thinking.

**Keywords:** prejudice, tolerance, research-intervention.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Cartaz confeccionado por grupo de alunos.....	43
Figura 2: Cartaz confeccionado por grupo de alunos.....	44
Figura 3: Cartaz confeccionado por grupo de alunos.....	44

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLTT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais
AD	Análise de Discurso
CDH	Comissão de Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pesquisa-Ação
PI	Pesquisa-Intervenção
PP	Pesquisa Participativa
PSE	Programa Saúde na Escola
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização para as Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15-21</b>
<b>2. ELEMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS: AS TRAMAS DA PESQUISA NO TERRITÓRIO ESCOLAR.....</b>	<b>22</b>
2.1 A pesquisa como um ato político.....	22-32
2.2 O território habitado e os sujeitos da pesquisa.....	32-34
2.3 As ferramentas de intervenção e o processo de pesquisar.....	35-36
2.3.1. <i>A experiência da Oficina de Vídeo como dispositivo de pesquisa: Luz, Câmera, Criação!</i> .....	36-38
2.3.2. <i>O início de tudo [...] o convite aos alunos e a entrega dos termos de compromisso e de assentimento</i> .....	38-40
2.3.3. <i>Primeiro dia de oficina com os alunos: momento de aproximação e fortalecimento de laços</i> .....	40-42
2.3.4. <i>Segundo dia de oficina com os alunos: exibição de longa-metragem e confecção de cartazes:</i> .....	42-45
2.3.5. <i>Terceiro dia de oficina com os alunos - exibição de três curtas-metragens e tribunal do júri</i> .....	45-46
2.3.6. <i>Quarto dia de oficina com os alunos: exibição de dois vídeos amadores e divisão dos grupos para produção dos vídeos</i> .....	46-47
2.3.7. <i>Gravação dos vídeos: imagem e ação!</i> .....	47-49
2.3.8. <i>Editando os vídeos</i> .....	49-50
2.3.9. <i>As práticas de preconceito e de tolerância em curtas</i> .....	50-51
2.3.10. <i>Conversa com os alunos sobre primeiro curta - homossexualidade</i> .....	51-52
2.3.11. <i>Restituição com os alunos e despedida</i> .....	51-52
2.3.12. <i>Restituição com os professores</i> .....	52-53
2.3.13. <i>Resumo das oficinas</i> .....	53-54
2.4 <b>Análise de implicações: sou mesmo objetivado por aquilo que pretendo objetivar?</b> .....	<b>54-60</b>

<b>3. AS PRÁTICAS DE PRECONCEITO NA ESCOLA.....</b>	<b>61-64</b>
<b>3.1 A instituição escola: para que serve e que tipos de corpos produz?.....</b>	<b>64-66</b>
3.1.1. <i>O poder disciplinar na escola.....</i>	<i>66-70</i>
3.1.2. <i>A biopolítica na escola.....</i>	<i>70-73</i>
3.1.3. <i>Finalmente, que tipos de corpos a escola produz e para que ela serve?</i> .....	<i>73-75</i>
<b>3.2 Preconceito, estereótipo e discriminação .....</b>	<b>75-80</b>
<b>3.3 As práticas de preconceito na escola em questão.....</b>	<b>80-83</b>
3.3.1 <i>Sexualidade e gênero.....</i>	<i>83-87</i>
3.3.1.1 <i>Cenas, olhares, ditos e não-ditos: a emergência do dispositivo preconceito sexual na escola.....</i>	<i>87-98</i>
3.3.2 <i>Padrões de beleza e modos de ser.....</i>	<i>98-103</i>
3.3.3 <i>Deficiências.....</i>	<i>103-107</i>
3.3.4 <i>Bullying.....</i>	<i>107-111</i>
3.3.5 <i>Racismo.....</i>	<i>111-114</i>
3.3.6 <i>Classe social.....</i>	<i>114-117</i>
3.3.7 <i>Religião.....</i>	<i>117-118</i>
3.3.8 <i>Relação professores-aluno.....</i>	<i>118-122</i>
<b>3.4. Notas para uma breve discussão das práticas de preconceito na escola....</b>	<b>122-123</b>
<b>4. AS PRÁTICAS DE TOLERÂNCIA NA ESCOLA.....</b>	<b>124-126</b>
<b>4.1 O silenciamento e a tolerância.....</b>	<b>126-131</b>
<b>4.2 As práticas de tolerância e os preceitos religiosos – a renúncia ao dogmatismo.....</b>	<b>131-140</b>
<b>4.3 As práticas de tolerância, a liberdade, a igualdade e as questões contemporâneas.....</b>	<b>140-142</b>
4.3.1 <i>John Rawls e o contratualismo liberal – uma retomada a tolerância liberal.....</i>	<i>142-144</i>
4.3.2 <i>Norberto Bobbio – tolerância e la mitezza.....</i>	<i>144-146</i>
4.3.3 <i>Michael Walzer e a tolerância como pluralismo.....</i>	<i>146-147</i>
<b>4.4 As práticas de tolerância no seio do ordenamento jurídico – ONU e os Direitos Humanos – “Somos todos iguais!”.....</b>	<b>147-152</b>

<i>4.4.1 Fragmentos das práticas de tolerância – a igualdade e a liberdade em questão</i> .....	<i>152-157</i>
<b>5 O POSSÍVEL AGENCIAMENTO PRECONCEITO – TOLERÂNCIA.....</b>	<b>158-166</b>
<b>5.1 Para um tratamento crítico das práticas de preconceito e de tolerância.....</b>	<b>166-169</b>
<b>5.2 Para além e aquém das práticas de preconceito e de tolerância na escola – resistências possíveis.....</b>	<b>169-176</b>
<b>6. É PRECISO HABITAR OS PORÕES.....</b>	<b>177-180</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>181-192</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>193-195</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação analisa as práticas de preconceito e de tolerância no contexto de uma escola pública de Fortaleza localizada no bairro Mucuripe<sup>1</sup>. Através da modulação preconceito-tolerância, problematiza-se o outro como uma questão ética e política. Para tanto, entende-se o preconceito como uma prática que tende a universalizar um estereótipo (FLEURI, 2006; SKLIAR, 2003). Já a tolerância é um termo bastante ambivalente que possui diversos significados, podendo sugerir: aceitação, respeito, renúncia, indiferença, benevolência, dentre outros (AURELIO, 1999; LINS, 2005).

A questão sobre o preconceito e a tolerância no contexto escolar tem sido bastante discutida na comunidade acadêmica. Estes estudos problematizam o lugar das diferenças nas escolas, abordando temas como: preconceito, discriminação, racismo, tolerância, inclusão e exclusão, dentre outros. Como exemplo, podemos citar os livros Educação do Preconceito (2004), organizado por Silvio Gallo; Identidade e Diferença (2004), organizado por Tomaz Tadeu da Silva; A pedagogia (improvável) da diferença (2003), de Carlos Skliar; Habitantes da Babel, organizado por Jorge Larrosa e Carlos Skliar; Diferenças e Preconceito na Escola (1998), organizado por Julio Grappa Aquino; Educação e Diferença (2001), de David Rodrigues, dentre outros publicados nos últimos quinze anos. Interessante ressaltar que a maior parte destes autores são brasileiros, com exceção de Larrosa e Skliar, o que evidencia o destaque que estes estudos têm tido no país.

Os autores citados acima foram importantes para o desenvolvimento desta dissertação, em especial os livros de Carlos Skliar. Foi a partir destas leituras que delinee o problema desta pesquisa, entendendo a leitura como uma abertura que traz (im) possibilidades, que abre ao desconhecido, que sugere um sabor aos poucos provado, tocado, percorrido. Skliar (2014, p.63) diz que “há livros que não são gesto, mas condenação; livros que só querem te deixar ali onde você já está, preso de sua prisão, órfão de outras vidas. Livros escritos, porém, insossos, indigentes”. Ao contrário disto, há livros que dão condições de possibilidades para que novos possíveis possam ser engendrados.

Não só essas leituras me fizeram chegar ao tema desta dissertação. Alguns livros de literatura, filmes e músicas foram potentes atravessamentos para esta pesquisa. Lembro quando

---

<sup>1</sup> O Mucuripe localiza-se entre os bairros Vincente Pizón, Varjota e Meireles. A escola em questão fica na fronteira do Mucuripe com o bairro Vincente Pizón, em uma área com morros e favelas, sendo considerada uma zona de grande vulnerabilidade. Este bairro faz parte da Regional II da Prefeitura de Fortaleza, marcado principalmente pelas segregações sociais (FORTALEZA, 2011).

me debrucei no livro Grande Sertão, Veredas: “O senhor... mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam” (ROSA, 1993, p. 39). As pessoas afinam e desafinam assim como Michel Foucault disse: “não me pergunte quem sou, não me diga para permanecer o mesmo” (FOUCAULT, 2007, p.26-27). Assim, por que tentamos criar uma identidade específica que sugira o que nós somos? Por que tentamos produzir um ideal de normalidade imutável, e, em contrapartida, por que queremos tanto que o que está fora do que produzimos se incorpore a nós, custe o que custar? Essas questões me assolaram e também me fizeram pensar o tema desta pesquisa.

Ao longo da minha caminhada, alguns filmes também foram importantes. Através deles pensei em trabalhar uma metodologia que fosse possível discutir o tema. Alguns como: “O Primeiro da Classe”; “A Peste de Janice”<sup>2</sup>, acabaram fazendo parte da própria pesquisa.

A minha vivência como estagiária de psicologia em uma escola de Fortaleza também merece atenção. Nesta, acompanhei um aluno dito com necessidade especial. A tentativa da escola era fazer com o que o aluno alcançasse um ideal de normalidade em relação aos ditos normais. Assim, ele era usualmente colocado ao lado, negado, construído de forma maléfica e negativa, por não estar no ideal de normalidade. Alguns questionamentos vieram: seria possível uma escola em que produzisse relações para além dos preconceitos, estereótipos e tolerâncias, uma escola que não tentasse incorporar o outro à mesmidade? Esses questionamentos provocaram em mim o desejo de pesquisar.

Já a necessidade de construir uma pesquisa junto aos jovens surgiu desde o meu trabalho de conclusão de curso, em que discuti como os usos do cinema dentro da sala de aula subjetivavam as formas dos jovens se colocarem no mundo. Porém, devido ao tempo escasso, foquei a pesquisa em torno dos professores, tendo tido pouco contato com os alunos. A partir deste trabalho, continuei com o desejo em produzir uma pesquisa que deslocasse o olhar para a juventude e, mais ainda, com a juventude.

Outro acontecimento importante que provocou desejo de pesquisar esse tema foi quando um professor da pós-graduação em Educação falou “*para ter uma boa pesquisa não só precisa ter uma boa pergunta, mas sim experienciá-la como algo que tira seu sono, que inquieta, que dá um tilt na cabeça, que torna visível uma rachadura ou uma fenda que existe também em você*”<sup>3</sup>. A partir daí, pensei que a questão do outro como um desdobramento do preconceito e da tolerância me tirava o sono, tornando visível uma rachadura que tenho em mim mesma: que

<sup>2</sup> A discussão sobre os filmes será realizada no capítulo 1.

<sup>3</sup> Apontamentos de aula do minicurso sobre Michel Foucault, proferido pelo professor Sylvio Gadelha da Costa.

também posso ser estrangeira do meu jogo de verdade ao pensar uma relação com o outro para além da mesmidade.

Parece que não somente este tema tirava meu sono, mas também me colocava em um lugar em que eu queria habitar: o pesquisar. Ainda no começo do mestrado a minha ideia era trabalhar a produção da diferença, a política e os espaços na cidade. Lembro-me quando a minha orientadora falou: “*você precisa abrir mão de alguma coisa, precisa escolher o que você quer trabalhar*”. Sem balbuciar, sabia que não poderia deixar de pesquisar o tema dos preconceitos, dos estereótipos e da tolerância.

A partir destas inquietações, pensei na perspectiva metodológica que gostaria de trabalhar. A pesquisa-intervenção veio como uma proposta em que poderia possibilitar a emergências de experiências no sentido do que Skliar (2014, p.1) fala “a experiência e não a verdade, é o que dá sentido à escrita”. Assim, não poderia realizar uma pesquisa em que fosse colocar aos alunos qual a melhor ou a pior forma de viver e lidar com o outro, ou empurrar a ideia politicamente correta de não ter preconceitos, mas sim problematizar como eles constituíram a si mesmos, como também aos outros, passando por uma construção de preconceitos, estereótipos e tolerâncias. Através desta aposta teórico-metodológica, busquei não instituir verdades, mas problematizar a própria verdade, o próprio jogo discursivo em que todos nós estamos submetidos, mas que também subvertemos.

Partindo destas problematizações, coloco as seguintes questões norteadoras da pesquisa: de que modo as práticas de preconceito e de tolerância atravessam as relações entre professores, alunos e outros atores na escola? Que dispositivos de subjetivação estereotipada e hierarquizante vêm se atualizando nas relações escolares e o que vem se constituindo como resistência?

Nesta dissertação, focarei a discussão dentro das escolas, espaço que veio se consolidando como um potente lugar de poder e de saber, em meio a diversos regimes de verdade. A escola é um lugar por excelência em que se produz o poder disciplinar, no sentido em que existe uma arquitetura organizada, esquadrinhada, em que se controla o tempo, em que há vigilância para que nada transgrida a norma e que também há o registro contínuo do conhecimento, garantindo o exame e hierarquizando os alunos em um sistema de gradação de acordo com o desempenho (FOUCAULT, 2011). No entanto, também podemos dizer que é um espaço que produz resistências (VEIGA-NETO, 2007).

Desde seu surgimento, a escola exerceu uma função distintiva, no sentido em que havia os alunos que tinham ou não acesso à escola. Internamente, a escola também produzia múltiplos mecanismos de diferenciação, classificação, hierarquização (LOURO, 1997). Varela

(2002) comenta que foi na época do Renascimento que os colégios jesuítas marcaram a separação do mundo dos adultos e das crianças, das meninas e dos meninos. As diferenciações entre a nobreza e as classes populares, no sentido que somente a primeira poderia aprender o ofício das armas, enquanto a segunda ficava incumbida a aprender os outros ofícios, também elucidada como a escola funcionava.

Foi somente com Revolução Francesa, em 1789, e com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que surgiu os ideais da escola pública e laica, tendo como referência os princípios de liberdade, fraternidade e igualdade. O discurso liberal de que todos devem ter acesso à escola tornou-se hegemônico, levando em consideração que esse processo era uma tentativa da burguesia de tomar o poder do feudalismo. Dessa forma, todos que outrora foram excluídos agora tinham direito a escolarização (SILVA, 2007). A educação, assim, passou a ser um direito, mesmo que nesta época ainda existisse a diferenciação de escolas regulares e especiais no setor público; e a diferenciação de escolas públicas (geralmente utilizadas pela classe pobre), e a escola particular (classe média e rica). Importante ressaltar que, no Brasil, apenas no início do século XX, com a criação do Ministério de Educação e Cultura (MEC), na era do presidente Getúlio Vargas, que o sistema público de ensino foi criado (OLIVEIRA, 2004).

Destarte, podemos dizer que a escola produz distintos modos de hierarquização, distinção e discriminações. Em relação as questões que estão tendo maior visibilidade no ambiente escolar atualmente, podemos citar: 1) as deficiências; 2) a homofobia; 3) o racismo (SANCHES; TEODORO, 2006).

Em meados do século XX, apostaram na escolarização de crianças com deficiências dentro do sistema regular de ensino. Essa iniciativa surgiu na Europa com o movimento da integração escolar. No Brasil, foi somente através da Lei 7853 de 1989 que define como crime a suspensão, adiamento, cancelamento ou extinção da matrícula de um estudante por quaisquer que sejam as suas deficiências, em qualquer curso ou nível de ensino, que a integração dos estudantes com deficiência em sistema regular foi possível (SANCHES; TEODORO, 2006).

As políticas de inclusão de lésbicas, gays, travestis, transexuais, ainda que sejam um pouco mais recentes no contexto da Educação Brasileira, datadas nos últimos 20 anos, têm tido bastante visibilidade dentro das escolas. Com relação a temática do gênero, no ano de 2008, através da I Conferência Nacional Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis (LGBT), impulsionada pelo programa Brasil sem Homofobia, houve uma atenção especial com relação as escolas e a população LGBT. Uma das diretrizes da conferência propôs mudanças legislativas, administrativas e organizacionais que pudessem garantir o acesso e a permanência

dos estudantes sem discriminação de sua orientação sexual e identidade de gênero. Recentemente, a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLTT) propôs às escolas a inclusão do nome social<sup>4</sup> de travestis e transexuais nos diários e boletins escolares. Alguns estados, como Goiás, São Paulo e Minas Gerais já determinam em seus Conselhos de Educação Estaduais que as escolas regulares possam permitir o uso do nome social de transexuais e travestis (BITENCOURT e SANTOS, et.al, 2013).

Os direitos relacionados à raça adquiriram força a partir das políticas de ações afirmativas, nas quais afirmam a ideia de raça com fins benéficos. Estas políticas pressupõem uma reestruturação da sociedade, buscando diminuir as discriminações, as desigualdades e as desvantagens que alguns grupos têm em relação aos outros. Segundo Azevedo (2004), a única forma que o governo brasileiro encontrou de combater o racismo, e, ao mesmo tempo, assumir a existência da raça negra foi definindo as ações afirmativas para contemplar positivamente o grupo desfavorecido.

Dessa forma, fica claro a tentativa da escola em produzir diversas políticas de inclusão da diferença em uma tentativa de resolver o “problema” do outro. Sobre isso, Skliar (2006) deixa claro uma distinção entre a questão do outro e a obsessão do outro. A questão é mais filosófica pois se distancia da identidade, da representação e da mesmidade; por outro lado, a obsessão é a tentativa de transformar o outro em uma especificidade, uma materialidade, um portador de um traço ou de uma marca identitária. Quando se traduz essas diferenças em diferentes, elas adquirem marcas às vezes positivas ou negativas com base em um ideal ou curvatura de normalidade.

Neste ínterim, não seria as práticas de preconceito modos de traduzir o outro com base nessas marcas? Não seria a tolerância um dispositivo que produz um apaziguamento, uma convivência remediada? As políticas inclusivas não são modos de trazer o dito diferente para a lado da normalidade? Será que a escola é capaz de pensar na questão do outro, ao contrário de continuar nessa obsessão de traduzi-lo através de nomes, territórios, terapêuticas? Se a escola é um espaço por excelência de estabelecer a norma, a ordem, de ensinar o que já sabemos, de centralizar na figura do professor aquilo que tudo sabe, será que é possível produzir a diferença, no sentido de diferir, de ensinar o que ainda não foi ensinado, de investir em outras relações possíveis?

---

<sup>4</sup> O nome social é distinto de sua identidade de gênero. Nas instituições de saúde brasileiras, nas escolas e nas universidades já são permitidas por lei o uso do nome social. No entanto, é importante ressaltar que o nome social ainda encontra muitas burocracias devido ao longo processo jurídico, que por vezes requer uma cirurgia de transgenitalização (PRÓCHNO e ROCHA, 2011).

Se a escola trabalha tanto para incluir e buscar a tolerância, como podemos explicar as práticas de preconceito, a fabricação de estereótipos, as discriminações? Será possível que a escola possa ver, sentir e pensar o outro não como esse que é fabricado, produzido, inventado, a sua imagem e semelhança? Será possível que a escola possa percebê-lo para além da mesmidade? (SKLIAR, 2004). Para Silva (2008), o outro sempre será um problema, no sentido em que vai colocar em xeque a nossa própria identidade. Ele vai ser um problema social já que esse encontro é socialmente inevitável; vai ser um problema pedagógico e curricular, pois os alunos ditos problemáticos vão interagir dentro da escola com os ditos normais. Quando se nega o problema, ignorando e reprimindo, a volta desse outro pode explodir em conflitos, hostilidades e violência.

A escola pode responder a essa problemática de diversas formas. Pode estimular a boa vontade e os bons sentimentos com a diversidade, buscando um espaço em que todos devem ser respeitados e tolerados. Pode confrontar os que rejeitam a diferença, dizendo que a incapacidade de conviver se deve a crenças distorcidas, a atitudes inadequadas e politicamente incorretas. Pode tratar o outro como exótico e distante, evitando confrontos e dissonâncias. Em suma, em nenhum desses casos pensamos a diferença como uma questão política, como uma produção sócio histórica que é sustentada por relações de poder-saber (SILVA, 2008; SKLIAR, 2004).

O objetivo da presente pesquisa é problematizar como e sob quais sustentáculos as práticas de preconceito e de tolerância permeiam o território escolar. Como diz Foucault (1971, p.44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

No fluxo do processo de produção dos preconceitos, o silêncio pode imperar (melhor silenciá-lo do que problematizá-lo), os estereótipos podem se desenvolver e a tolerância pode se colocar como a melhor alternativa ao dito problema. Porém, para Skliar (2003, p.119) é necessário ver o outro como algo que “invade ou tenta invadir a normalidade, aquilo que desgarrar ou tenta desgarrar a ordem, que nos obriga a ver e a viver na ambivalência, que nos obriga a ver e a viver no caos, que nos obriga a ver e a viver na incongruência”.

O nosso desafio reside em encontrar nos dispositivos educacionais e nos processos de subjetivação uma abertura para lidar com o novo, com o inédito, com o acontecimento, justamente porque neste cotidiano pode existir uma tendência à instituição, a normalização e a territorialização dos sujeitos e das práticas. Também será um desafio tentar, de alguma forma, (des) educar: desfazer a norma, apostar em novas singularizações, ensinar o ainda não pensado, olhar o que ainda não foi visto, problematizar o que ainda não foi problematizado.

Tendo em vista o que colocamos acima, podemos dizer que as práticas de preconceito e de tolerância surgem em uma tensão, em um espaço de atravessamentos. É nesse ‘entremeio’ que se produz o que chamamos de acontecimento, no sentido de uma relação de forças em que há lutas, táticas e estratégias de saber-poder.

Para tanto, convidamos ao labirinto da leitura como uma “travessia que reúne o encontro com seu desencontro, a passagem que não passa e insiste em nos devolver ao ponto de partida, o caminho cujas pegadas devem voltar a serem pisadas [...]” (SKLIAR, 2014, p. 78). No segundo capítulo, discutiremos a nossa aposta teórico-metodológica, guiando o leitor ao território, aos sujeitos da pesquisa, às ferramentas de intervenção, e ao processo de pesquisar. No terceiro capítulo, analisamos as práticas de preconceito, passeando por uma problematização sobre a escola, sobre a conceituação de preconceito, estereótipo e discriminação. Em um segundo momento, discutimos as práticas de preconceito na escola, a partir de oito analisadores: sexualidade e gênero; padrões de beleza e modos de ser; deficiências; *bullying*; racismo; classe sociais; religião; professores e alunos. No quarto capítulo, analisamos as práticas de tolerância, passeando pela conceituação do termo, pelas principais formas de tolerância em seus primórdios até a contemporaneidade, e, por fim analisamos as práticas de tolerância na escola da presente pesquisa. No quinto capítulo, discutimos o agenciamento preconceito-tolerância e as possíveis resistências. No sexto capítulo trazemos algumas reflexões sobre possíveis conclusões do estudo.

Assim, que seja possível habitar essa leitura como um modo de desassossegar, de irromper gestos, de quebrar silêncios, de gritar, de manter viva a pergunta antes de afirmar a verdade. Que seja através da experiência, e não da verdade, que essa escrita tenha sentido: “[...] escrevemos para transformar o que sabemos e não transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escrita, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades” (SKLIAR, 2014, p.1). Que seja possível iniciar o labirinto como um caminho muito mais movediço do que certo.

## 2. ELEMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS: AS TRAMAS DA PESQUISA NO TERRITÓRIO ESCOLAR

Aprender a caminhar nos territórios movediços das incertezas, daquilo que não se espera e daquilo que não se sabe é um dos maiores desafios para qualquer pesquisador. Machado uma vez escreveu “caminante, no hay camino.. se hace camino al andar”... o caminho se faz mesmo ao andar<sup>5</sup>. Os pontos de interrogação geralmente são os que mais trazem angústia no decorrer de uma pesquisa, porém também são os que mais podem produzir análises.

Foucault disse em uma entrevista realizada em 1982 que o mais interessante da vida e do trabalho é se tornar alguém que você não era no começo. Será que se soubéssemos o final de um livro, conseguiríamos ter a coragem de escrevê-lo? Ele questiona<sup>6</sup>. A pesquisa-intervenção, dispositivo teórico-metodológico utilizado nesta dissertação, afirma que não é possível controlar dados nem saber o fim de forma preestabelecida. Como uma crítica aos imperativos positivistas, a pesquisa-intervenção constitui uma aposta teórico-metodológica em que afirma que toda investigação é um ato político (ROCHA e AGUIAR, 2003).

Neste capítulo, conduzirei o leitor aos caminhos incertos e movediços do território escolar pesquisado. As angústias, as incertezas, as palavras. Os gestos, os olhares, os desconcertos. Aquilo que pode se traduzir de forma visível e invisível, múltipla, emaranhada. No primeiro subtópico, alavancarei os elementos teóricos-metodológicos da pesquisa-intervenção: seu surgimento, suas origens, suas bases e seus principais conceitos, como também as ferramentas de análise da pesquisa. No segundo, apresentarei a escola pesquisada e os participantes. No terceiro, discutirei as ferramentas de intervenção e o processo de pesquisar. No quarto, as análises de implicações.

### 2.1 A pesquisa como um ato político: elementos teórico-metodológicos da pesquisa-intervenção

As pesquisas participativas (PP) surgiram contra um método de pesquisa convencional que, em nome da objetividade e dos critérios científicos, buscava tornar as

---

<sup>5</sup> Poesia escrita por Antônio Machado presente no livro Campos de Castilla.

<sup>6</sup> Entrevista realizada na Universidade de Vermont. Traduzido a partir do inglês “[...] The main interest in life and work is to become someone else that you were not in the beginning. If you knew when you began a book what you would say at the end, do you think that you would have the courage to write it?” (MARTIN, 1988, p. 9)

respostas das pessoas interrogadas encaixáveis naquilo que o pesquisador pretendia justificar. Neste tipo de pesquisa, alguns importantes parâmetros foram colocados em xeque: a relação entre objeto-sujeito, o discurso da verdade, a neutralidade dos pesquisadores, a objetividade e a universalização dos saberes (ROCHA, 2006).

As pesquisas participativas (PP) fazem parte de uma metodologia geral que envolve diversas ações investigativas. Para Thiollent (1987), as PP se preocupam principalmente em problematizar a relação entre pesquisador-pesquisado. Dentro do rol de pesquisas ditas participativas, podemos citar a **pesquisa-ação** e a **pesquisa-intervenção** ressaltando que estas são modalidades das PP<sup>7</sup>.

Foi Kurt Lewin, em meados da década de 30 nos Estados Unidos, quem construiu as primeiras experiências contra os referenciais normativos e prescritivos da ciência positivista. Suas pesquisas desestabilizaram o mito da neutralidade do pesquisador, levando em consideração que a ação (entrevistas, questionários, dentre outros) modificava o objeto estudado. Lewin criou a pesquisa-ação e a dinâmica de grupo, com base em uma psicossociologia que debatia as questões sociais, geralmente tratando questões como as crises nas relações de trabalho, o ajustamento das populações marginais e a organização de situações problemáticas (ROCHA e AGUIAR, 2003).

A perspectiva de pesquisa de campo lewiniana foi um confronto aos ideais positivistas, porém, ainda possuía em suas bases o paradigma funcionalista, uma vez que as crises e os conflitos eram vistos como desordens, e a resistência à mudança era alvo de intervenção. A pesquisa lewiniana tinha uma dimensão utilitária, uma vez que o pesquisador era um agente que facilitava o amadurecimento das relações humanas sociais. Dessa forma, as pesquisas realizadas nos Estados Unidos, que tinham como base a teoria lewiniana, buscavam o aprimoramento do sistema capitalista mantendo a relação binária da teoria-prática e do objeto-sujeito (ROCHA e AGUIAR, 2003).

Na América Latina as pesquisas de base lewinianas ganharam uma dimensão crítica, principalmente por causa dos longos períodos de governos submetidos ao autoritarismo. A maioria buscava a emancipação e a autogestão das comunidades, tendo um caráter distinto das reformistas realizadas nos EUA. A pesquisa-ação crítica realizada nos países latinos visava produzir mudanças na realidade social, através de uma participação social efetiva e da consciência da população investigada. Suas ferramentas eram a identificação de problemas, a

---

<sup>7</sup> A pesquisa-ação não se confunde com a pesquisa participativa, mas é uma modalidade desta. Segundo Paulon (2005), nem todas as pesquisas participativas focaram na relação entre investigação e ação. Já a pesquisa-ação acredita na participação dos próprios investigados em torno da ação.

busca de possíveis soluções e a realização de programas de ação baseadas em dinâmicas de grupo, pesquisas documentais, dentre outros (ROCHA e AGUIAR, 2003).

No contexto brasileiro, em meados da década de 60, tivemos o enfraquecimento dos movimentos e das pesquisas sociais críticas, devido à forte repressão na ditadura militar. No entanto, alguns militantes e pesquisadores se uniram ao movimento da Teologia da Libertação e das Comunidades Eclesiais de Base. Foi somente no final da década de 70 que houve um questionamento das pesquisas tradicionais, tendo a pesquisa-ação crítica sido um método potencializador para transformação da realidade. A partir deste, as questões sociais começaram a ser problematizadas com grupos e organizações populares, abrindo espaço para uma metodologia de pesquisa que visava a relativização da ideia da verdade, o abandono da neutralidade e a crítica da totalização do saber. (ROCHA e AGUIAR, 2003)

Além de Kurt Lewin, a pesquisa-ação se baseou nas contribuições de Merleau-Ponty, Dubost, Levy e Lapassade. A fenomenologia de Merleau-Ponty buscou superar a dicotomia entre o psicológico e o social quando começou a investigar os fatos sociais a partir da compreensão existencial. Os esforços iniciais de Merleau-Ponty e Kurt Lewin trouxeram para o campo da pesquisa social uma postura crítica no que se refere ao ideal de neutralidade do pesquisador, o que acabou tendo reflexos nos procedimentos metodológicos da pesquisa: os levantamentos de dados passaram a incluir observações participantes, os questionários ficaram mais amplos e abertos, crescia o interesse pela análise do discurso, dentre outros questionamentos (PAULON, 2005).

Para tanto, a pesquisa-ação tem uma finalidade intencional, planejada e reflexiva. Nesta perspectiva, o sujeito é ativo e o pesquisador se insere no campo com o objetivo de exercer uma ação transformadora e conscientizadora. Seu lema é “conhecer para transformar” (PAULON, 2005, p. 22). No entanto, ainda que a pesquisa-ação seja considerada uma resposta aos pressupostos positivistas, ela ainda ressalta a importância da teoria da pesquisa e a prática da ação, sugerindo uma dicotomia entre teoria e prática. Além disso, a ideia dialética de que o objeto da pesquisa e os pesquisadores exerce um no outro também mantém uma dicotomia entre objeto e sujeito. Para Paulon (2005), a pesquisa-ação pode se encontrar ironicamente presa à lógica cientificista, que por sua vez justificou sua criação.

Os movimentos da pesquisa-ação e o movimento institucionalista da década de 60 foram essenciais para o surgimento da pesquisa-intervenção. As suas principais influências foram: a Análise Institucional francesa da década de 60 e o movimento latino-americano nas décadas seguintes. A partir dos trabalhos da Psicoterapia Institucional (Tosquelles, J. Oury, Guattari), e da Pedagogia Institucional (Fonvieuille, Vasquez, F. Oury), sendo seus principais

representantes os sociólogos George Lapassade e René Lourau, aliados às contribuições dos filósofos da diferença (Nietzsche, Foucault, Deleuze), a pesquisa-intervenção ganhou força. Nesta década, uma diversidade de abordagens reuniu aportes da filosofia marxista (crítica da alienação), e da psicanálise (os aspectos inconscientes passaram a fazer parte da investigação da pesquisa). A toda esta múltipla gama teórica-metodológica, surgiram também movimentos políticos contestatórios, como o maio de 1968. Neste ano, uma greve geral se instalou na França: estudantes protestaram a favor da liberdade sexual, da ampliação dos direitos civis, dentre outros; como também trabalhadores protestaram a favor de melhores condições de trabalho. O palco do maio de 1968 também incluiu a Guerra do Vietnã (PAULON, 2005).

A pesquisa-intervenção imerge em resposta ao jogo dos interesses e do poder no exercício do campo da pesquisa. Com bases nos teóricos do movimento institucionalista, a proposta lewiniana é resignificada afirmando que não é preciso uma justificativa epistemológica, mas sim um dispositivo interventivo no qual afirme que toda investigação é um ato político. A atitude da pesquisa-intervenção radicaliza a dicotomia sujeito-objeto, não considerando que esta relação é um problema a ser superado ou tratado, como coloca a pesquisa-ação, mas sim uma condição para a produção do conhecimento. Dessa forma, o lema “conhecer para transformar” da pesquisa-ação, se desloca para “transformar para conhecer” da pesquisa-intervenção (PAULON, 2005).

As principais diferenças entre a pesquisa-ação (PA) e pesquisa-intervenção (PI) são: quanto ao caráter; a concepção do sujeito de pesquisa; o lugar do pesquisador; o referencial teórico; o objetivo. O caráter da PA é intencional, planejado, reflexivo; enquanto o da PI é focado na interposição, no entre, na intersecção, na mediação. O sujeito na PA é ativo, corroborando para a dicotomia sujeito-objeto; na PI é colocado como um efeito dos modos de subjetivação. O lugar do pesquisador na PA é apenas a ação de pesquisar no campo; enquanto na PI é utilizado a análise de implicação. O referencial da PA é material-dialético, psicossociológico e fenomenológico; já da PI se sustenta na filosofia da diferença e na análise institucional. O objetivo da PA é fornecer instrumentos que busquem uma ação transformadora a fim de proporcionar a conscientização; enquanto na PI é criar e identificar os analisadores que favorecem à produção de acontecimentos, proporcionando uma autogestão e uma autoanálise (PAULON, 2005).

Dessa forma, a pesquisa-intervenção não trabalha com a universalidade, uma vez que leva em consideração a multiplicidade e as diversidades existenciais. Neste ínterim, implica assumir que as formas de existências humanas são plurais, e que a transformação existe enquanto criação de acontecimentos. Segundo Rocha e Aguiar (2003, p. 66), o desafio da

pesquisa-intervenção é ir “além do reconhecimento das representações estabelecidas na comunidade investigada, dos consensos que dão forma e apresentam a vida como uma estrutura definida nos seus valores, produções e expectativas”.

Os principais conceitos que guiam os elementos teórico-metodológicos da pesquisa-intervenção são: *o grupo e a instituição* como dispositivo interventivo; os *analísadores* que são construídos a partir da dimensão sócio histórica e das demandas; a *análise das implicações* e a *restituição* como processo constituinte da pesquisa (ROCHA, 2006).

O grupo não é uma aglomeração de pessoas organizadas de forma homogênea e estática, mas sim uma permanente construção de sentidos, de multiplicidades, de tensões e de movimentações que as pessoas produzem entre si. Já a instituição, na perspectiva da Análise Institucional Francesa, não diz respeito apenas à estruturas ou estabelecimentos fechados e encerrados, mas sim a práticas sócio históricas construídas, tendo relevância os valores, as crenças e as tradições que muitas vezes são permeadas de forma naturalizadas e universalizadas (*idem*, 2006). Assim, a instituição não é apenas o espaço escolar, mas também tudo o que é construído dentro da escola. Quais são as práticas que dizem sobre a instituição? Quais são as crenças, valores e tradições que estão imbricadas nela?

De acordo com essa perspectiva, observei ao longo de dez meses as práticas de preconceito e de tolerância; como também outras práticas que não eram visíveis, mas que de alguma forma falavam. Pensar a instituição nessa concepção teórico-metodológica me auxiliou não só a escutar as palavras ditas, mas também a observar os gestos, as pinturas nas paredes, o painel de recados, a disposição geográfica do espaço, a organização das cadeiras e os olhares trocados. Abri-me ao não pensado, ao não disposto, ao não esperado. O diário de bordo que me acompanhou durante longas manhãs e tardes me fez repensar minhas posturas e o meu próprio olhar, já que é preciso pensar diferente do que se pensa e olhar diferente do que se vê, como diria Foucault.

Sendo o grupo múltiplo e a instituição não apenas o espaço, o cotidiano é uma construção entre os múltiplos processos que perpassam naquele local. No decorrer da pesquisa-intervenção, é necessário construir um campo de análise, ou seja, produzir **analísadores** que possam permitir o processo de investigação. Para isso, analisamos os conhecimentos históricos, políticos e conjunturais sobre o campo. Os dispositivos mobilizadores são analisadores que permitem a problematização sobre o que está acontecendo no campo. Os analisadores são acontecimentos, práticas, sujeitos que podem dar visibilidade ao que não foi pensado em uma estrutura social, sendo esta instituída ou não instituída. Para Rocha e Aguiar (2007, p. 656), eles funcionam como “catalisadores de sentido, expõem o saber e o não saber de uma sociedade [...]

desnaturalizam o existente, suas condições, e, ao realizar análise, desestabilizam a cena natural de um cotidiano que nos parece estático”. Assim, possíveis analisadores de uma pesquisa-intervenção dentro da escola podem ser algo que produza análise, seja uma palavra falada, um olhar atravessado, uma pintura na parede, uma organização espacial.

A primeira vez que fui na escola desta pesquisa, lembro que algo me chamou subitamente atenção. Um guarda estava sentado em uma cadeira, com um cassete em sua cintura e uma farda de segurança quando apontou para mim e fez um gesto de “pare”. Eu disse que havia combinado de conversar com a diretora Ana Beatriz<sup>8</sup> sobre um possível projeto com os alunos. O guarda disse “*desculpa, minha filha, você sabe, são tempos difíceis, tenho que barrar qualquer pessoa que quer entrar, não é por nada não, viu? Eu sei que você é gente formada, do bem*”<sup>9</sup>. Nessa ocasião, dois elementos me chamaram atenção: 1) a necessidade de segurança e de controle de quem é permitido entrar, não só dos alunos, mas também de estranhos; 2) a desculpa do segurança por ter me impedido de entrar baseado no fato de eu ser aparentemente formada ou do “bem”. O gesto e as palavras do segurança se transformou em dois analisadores para mim: 1) o quanto a instituição escolar ainda reforça os imperativos de disciplina e controle, como também reforça o dispositivo de segurança; 2) o fato de ser psicóloga e de ser pesquisadora tinha um peso diferenciador em relação à mim. Esse mesmo momento se repetiu em outras ocasiões, quando, por exemplo, um dos professores discutiu com outro guarda por ter impedido a minha entrada.

Nesse sentido, os analisadores podem ser qualquer elemento que diz sobre a instituição ou sobre o grupo. O primeiro analisador disse um pouco sobre a instituição, o segundo disse sobre a análise das demandas sociais que estava criando ali naquela instituição. Naquele primeiro momento eu, como pesquisadora, estava intervindo no local e oferecendo os meus serviços à comunidade. Segundo Rocha (2006, p. 170), “o que nos é solicitado está implicado com o que nossa presença suscita, quer pela nossa atitude, quer pelo que representa nossa profissão”. Assim, a análise das demandas já é um início de análise de implicações, e deve ser estendida a todo o grupo em análise. Por isso, é necessário questionar: o que a minha presença suscita? O que representa ser psicóloga e pesquisadora no contexto dessa escola pública em Fortaleza? Neste sentido, já estou realizando a análise de implicação.

A implicação, segundo Lourau (1995), refere as condições de possibilidade da realização da pesquisa. Para o autor, estar implicado significa assumir que somos objetivados por aquilo que almejamos objetivar. Quando comecei a participar mais ativamente das

---

<sup>8</sup> O nome utilizado é fictício.

<sup>9</sup> Nota do diário de bordo.

atividades da escola pública em questão<sup>10</sup>, dois professores vieram conversar informalmente comigo. O primeiro comentou: “*Que bom termos uma psicóloga aqui, é bom porque temos muitos problemas para resolver: alunos difíceis, professores complicados, profissionais da limpeza extremamente autoritários, temos tantas coisas para pensar*”. Isso me faz questionar o lugar que ocupo e as demandas que criei. Como se eu, pesquisadora e psicóloga, fosse alguém detentora de uma verdade, e a partir disso, capacitada para resolver todas as problemáticas da escola. Em resposta, suscitei uma problematização junto ao professor em relação ao lugar que ocupei naquela circunstância e também sobre o ideário que habitava no senso comum sobre o psicólogo. Até a própria escola pode ocupar o lugar de problematizar o que é o dito aluno difícil, de que forma se construiu o “professor complicado”, dentre outras questões. A coordenação, a diretoria, os professores e os alunos podem discutir os problemas da escola, não só o psicólogo ou o pesquisador. Mas, é claro, o que está em jogo são as relações de poder e de saber. Por isso a necessidade de problematização dos lugares que eu ocupo a fim de produzir analisadores e questionar: o que afinal desejo transformar?<sup>11</sup>

A minha presença como pesquisadora e como psicóloga foi chamada não uma vez, mas muitas outras. Ao final da restituição com os alunos, no momento em que apresentamos os vídeos, perguntei: “*Tudo bem, mas o que fazer com tudo isso?*”. E eles responderam: “*Não sei, tia, a senhora tem que nos dizer. Eu tinha pensado em uma palestra com algumas pessoas falando, mas a senhora tem que ajudar a gente!*”<sup>12</sup>. Parecia que eu era a pessoa mais capacitada para dizer o que eles precisavam fazer. Precisava de uma palestra ou de alguém especialista falando sobre o assunto. Por que eu? Muitas pessoas ocupam esse espaço de especialista, ou do mais capacitado a produzir a verdade porque, como diz Foucault (1979, p. 180) “[...] somos obrigados a produzir a verdade, somos obrigados ou condenados a confessar a verdade ou a encontra-la”.

Em suma, a pesquisa-intervenção atua em uma concepção micropolítica e clínica, já que intervém entre discursos, entre pessoas, entre lugares. Essa intervenção vai ao resgate de um *interventio*, ou seja, o “vir entre”, “interpor-se”. Ela opera no plano dos acontecimentos, pois sempre implica a possibilidade do inédito, do inesperado. O pesquisador, nesse ínterim, se coloca disponível para acompanhar e se surpreender com o ineditismo da experiência humana. Tendo em vista essa perspectiva do atravessamento, do vir entre, do *interventio*, a pesquisa-

<sup>10</sup> No próximo subtópico contextualizaremos as características da escola.

<sup>11</sup> A análise de implicações será melhor delineada no quarto subtópico.

<sup>12</sup> Transcrição de fala de aluno na oficina em que realizamos a restituição. No terceiro subtópico discuto como foram todas as oficinas e as restituições.

intervenção procura ser um dispositivo que esteja atravessado ao ato político que toda pesquisa constitui. Segundo Rocha e Aguiar (2007, p.654):

Nessa perspectiva, pesquisar é, antes de mais nada, uma atitude que interroga os homens e os fatos em seus processos de constituição, trazendo para o campo de análise as histórias, o caráter transitório e parcial, os recortes que a investigação imprime nas práticas e como produz seus próprios objetos-efeitos.

Colocar a pesquisa ao lado da micropolítica, implica trabalhar com planos e dimensões do real que não sejam só o concreto e a presença. Estas dimensões conduzem a uma pluralidade e complexidade das forças produtoras da existência humana. A realidade não está limitada ao visível e a subjetividade não está circunscrita apenas ao “eu”. O que vai sendo produzido é um resultado de múltiplas dimensões e linhas de força. Em suma:

Estamos, desse modo, trabalhando na perspectiva da imanência, na qual relações de forças, engendramentos e produções (plano micropolítico / virtualidades) não se encontram em relação de oposição com as formas e as organizações de poder (plano macropolítico/simbólico), mas num regime de coextensão – o desejo é potência e é coextensivo ao social (ROCHA e AGUIAR, 2007, p. 659).

Esta dimensão micropolítica possibilita uma criação de possíveis, sendo mais do que um lugar ou um cotidiano. Na pesquisa-intervenção o processo de produção de conhecimento não se distancia da transformação do objeto que é investigado (KASTRUP, 2008). Assim, a escola na qual pesquisei não é apenas um lócus de pesquisa, mas sim um cotidiano permeado por diversas situações que se colocaram ao longo da pesquisa. Os atores da pesquisa, seja os alunos, os professores, os guardas, as merendeiras, dentre outros, não são objetos de investigação, mas sim sujeitos que transformaram a pesquisa ao passo em que também fui transformada.

Uma forma de quebrar com a separação entre pesquisador-pesquisado é utilizar como ferramenta a **restituição** como um processo intrínseco a pesquisa, como uma possibilidade de os sujeitos da pesquisa saírem do lugar de objeto, e dos pesquisadores saírem da posição de neutralidade dita pelos moldes científicos. Em outras palavras, é um momento para questionar aos alunos: *“Por que vocês precisam que eu fale o que vocês devem fazer? Vocês podem começar a jogar uma chuva de ideias agora e nós podemos pensar juntos”*<sup>13</sup>. A restituição é um processo em que os pesquisadores se reúnem ao grupo para discutir os resultados. Neste sentido, é importante ressaltar que não é devolvido a “verdade invariável”

---

<sup>13</sup> Transcrição da restituição dia 22/10 com alunos.

sobre a pesquisa, mas sim problematizado coletivamente todo o processo. Assim, a restituição pode ser um analisador, algo que diz sobre a pesquisa, o grupo e a instituição (ROCHA e AGUIAR, 2007).

Além de todos os elementos da pesquisa-intervenção, não podemos deixar de comentar sobre como analisaremos os elementos da pesquisa. Portanto, é necessário discutirmos sobre a ferramenta da análise de discurso de orientação foucaultiana.

Atualmente, existem diversas concepções distintas que trabalham com a análise do discurso (AD)<sup>14</sup>. A AD surgiu devido a insatisfação com as pesquisas positivistas e tradicionais, como também o aparecimento da teoria crítica, do pós-estruturalismo, da crítica social e do pós-modernismo. Essas influências teóricas fortaleceram a “virada linguística” nas ciências sociais, ou seja, o papel atribuído à linguagem deixou de ser um meio de expressão ou tradução para ser um instrumento de análise (NOGUEIRA, 2008).

De acordo com o que trago nessa pesquisa, decidi trabalhar com a orientação foucaultiana da análise de discurso. Primeiramente, é importante ressaltar que os trabalhos de Foucault foram arqueogenealógicos, no sentido em que teve um período em que trabalhou com a arqueologia, e outro com a genealogia. Essa dobradiça constituiu dois importantes momentos na trajetória de Foucault, sendo necessário citá-las.

Na arqueologia, Foucault (2007) fala de três importantes conceitos: o discurso, o enunciado e a formação discursiva. O discurso é pura dispersão, no sentido que são formados por elementos que não estão ligados por uma unidade. O enunciado é a unidade do discurso. Já a formação discursiva é um sistema de regras de formação que regulariza objetos, tipos enunciativos, conceitos e temas. As formações discursivas podem configurar *épistèmes* que pertencem aos saberes de determinadas épocas. Em suma, a arqueologia

tem por objetivo descrever conceitualmente a formação dos saberes, sejam eles científicos ou não, para estabelecer suas condições de existências, e não de validade, considerando a verdade como uma produção histórica cuja análise remete as suas regras de aparecimento, organização e transformação no nível de saber (MACHADO, 2009, p. 166)

Já a genealogia busca uma análise dos saberes a partir de condições de possibilidades externas, principalmente partindo da análise de como o poder é importante para

---

<sup>14</sup> Podemos citar aqui a abordagem sociolinguística que observa a variação e a imperfeição da linguagem; a análise conversacional que analisa o uso da linguagem mais do que a própria linguagem; a psicologia discursiva que foca nos padrões de linguagem associados a tópicos ou atividades, e a análise crítica do discurso ou análise foucaultiana que observa como o discurso é produzido a partir de um conjunto de afirmações e distintos posicionamentos (NOGUEIRA, 2008).

a constituição dos saberes. O poder, assim, se transformou em um instrumento de análise para analisar a produção do saber (MACHADO, 2009).

Dentre os discursos, existem restrições no ato de falar que são tanto internas quanto externas. Além das restrições, existe uma política de silenciamento daquilo que transgride a norma: nem tudo pode ser dito em qualquer lugar. É nessas transgressões que encontramos a descontinuidade que rege a dispersão dos discursos. Segundo Foucault (1971, p.53), “deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhe impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade”.

Pensando nesta concepção de discurso, as palavras e as coisas não são meras designações ou estruturas de linguagem, mas possuem uma relação complexa, no sentido em que são construídas historicamente. Elas jamais fogem as relações de poder e de saber, sendo assim não deixam de produzir subjetividade. O desafio de um pesquisador envolvido com o trabalho foucaultiano é

[...] imergir nesses ditos que se cristalizam e buscar descrever práticas discursivas e práticas não-discursivas em jogo, de tal modo que possamos fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas que são, por isso mesmo, raros, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes a imprevisibilidades (FISCHER, 2003, p. 376)

Os trabalhos de Foucault podem auxiliar no exercício metodológico da análise do discurso em quatro pontos. Em primeiro, no entendimento de que as pesquisas estão relacionadas com a linguagem, pois sempre estamos postos em lutas discursivas. Em segundo, as palavras e as coisas são fatos e enunciados que não são óbvios, não são dados a priori, mas são construções sócio históricas. Em terceiro, os fatos e enunciados são práticas, que podem ser discursivas e não discursivas e dizem respeito a diversas relações de poder e de saber e a modos de subjetivação individuais e coletivos. Em quarto, a atitude do pesquisador deve se dirigir ao encontro do inesperado (FISCHER, 2003).

Para tanto, ao analisar os discursos, não procuramos desvendar a universalidade de um sentido, ou seja, o que se coloca como comum a todos. Não procuramos a monarquia do significante, mas o que se coloca no *entre*, o que se rarefaz, o que é ruptura, o que é descontínuo (FOUCAULT, 1971). Assim, problematizamos de que forma o poder é formador de uma verdade sobre o sujeito, e de que modo o indivíduo é objeto do saber e das técnicas disciplinares. Nesta presente pesquisa, problematizamos diversos enunciados acerca da questão do outro pronunciados por distintas vozes: alunos, professores, núcleo gestor ou pesquisador. Buscamos

as falas que se repetiram, mas que ao mesmo tempo possuíam um efeito de dispersão na cena enunciativa onde foram proferidas.

Em suma, esta pesquisa-intervenção nega a suposta neutralidade da ciência, problematizando os sistemas de verdade e os poderes e saberes entrelaçados, colocando em xeque o lugar que o pesquisador ocupa, suas implicações, as relações que se estabelecem com o lugar e com as pessoas, e os efeitos dessa intervenção no contexto em que é desenvolvido a pesquisa. Para tanto, é necessário discutir o território habitado, os sujeitos que fizeram parte da pesquisa e as ferramentas de intervenção.

## 2.2 O território habitado e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa-intervenção foi realizada em uma escola pública estadual da cidade de Fortaleza localizada no bairro Mucuripe (zona urbana) na região leste da cidade. Na escola funciona o ensino fundamental (manhã e tarde), médio (manhã, tarde e noite) e o ensino de jovens e adultos (noite). No ano de 2014, foram registrados **787** alunos matriculados, a maior parte no turno da manhã e da tarde. Ao todo, a escola conta com 4 turmas da 7ª série no turno da tarde com 146 alunos; 4 turmas do 8º ano com 131 alunos nos turnos da manhã e da tarde; 2 turmas da 9ª com 86 alunos nos turnos da manhã e tarde; 5 turmas do 1º ano com 182 alunos nos turnos da manhã, tarde e noite; 4 turmas do 2º ano com 132 alunos nos turnos da manhã, tarde e noite; 3 turmas do 3º ano com 104 alunos nos turnos da manhã, tarde e noite. O total de professores é 31, sendo: 10 efetivos que entraram em concurso antigo, 10 temporários, 10 efetivos que entraram em novo concurso e 1 afastado por processo administrativo devido ter abandonado o trabalho. Os professores são distribuídos nas seguintes áreas: português (6), educação física (2), geografia (2), biologia, ciências, química (3), artes (2), matemática, física (6), religião, sociologia, filosofia, formação humana (3), inglês (3), espanhol (1), história (2).

Os professores oferecem reforço escolar de matemática, português e outras matérias no contra turno. Os únicos projetos ativos da escola são: jovem eleitor, mais educação e diretor de turma<sup>15</sup>, tendo os dois primeiros funcionando no contra turno, e o último no horário da aula. A alimentação é fornecida aos alunos durante a manhã e tarde. A escola possui: 13 salas de

---

<sup>15</sup> O projeto jovem eleitor funciona apenas nas épocas das eleições e tem objetivo de capacitar os alunos a votarem. O projeto mais educação funciona todos os dias apenas para os alunos da 7ª série que têm dificuldade de aprendizagem. O Projeto Professor Diretor de Turma é uma iniciativa tomada pelo Governo do Estado do Ceará no ano de 2008. Seu objetivo é que um professor fique responsável por uma turma, tendo que trabalhar alguns temas com os alunos. O professor deve ter perfil proativo, líder, incentivador, ativo, responsável. Em geral, ele deve fazer a articulação entre os alunos, família, professores e direção (SEDUC, 2011).

aula, 1 biblioteca, 1 cozinha, 1 laboratório de informática, 1 sala de vídeo, 1 quadra de esportes, 1 sala de diretoria e 1 sala de professores. Não possui auditório, laboratório de ciências, sala de leitura e sala de atendimento especial.

A ideia inicial era realizar a pesquisa com 15 jovens da 9ª e do 1º ano, e com 6 professores, sendo 2 pertencentes ao núcleo gestor. Porém, no decorrer, a pesquisa-intervenção foi realizada com **15 jovens** da 8ª série e do 1º ano do ensino médio, e com **15 professores/núcleo gestor**.<sup>16</sup>

Importante ressaltar que esta foi a quantidade de alunos e professores que participaram da oficina e da restituição. No entanto, a pesquisa também se realizou com vários outros atores, como os auxiliares administrativos, as merendeiras, as secretárias, as tesoureiras, como também outros alunos e professores, através das conversas informais e do curta-documentário que discutiremos a seguir. Sendo assim, as observações, as conversas informais, não se restringiram apenas aos professores e aos alunos da oficina, mas permearam toda a escola.

Meu primeiro contato com a escola foi através de um convite de uma professora de português. Estava em um aniversário conversando sobre as experiências do mestrado com um grupo de pessoas quando comentei um pouco sobre meu projeto. Depois de um tempo essa professora me procurou para conversarmos sobre o assunto. Ela se mostrou interessada em conhecer mais sobre o projeto, uma vez que a escola em que trabalha havia tido casos de preconceito e de discriminação, tendo algumas vezes decorrido em violência física e psicológica. Após isto, a professora me convidou para apresentar o projeto ao núcleo gestor. Neste momento, me deparei com as implicações decorrente das demandas sociais: a escola, e mais especialmente, a referida professora, tinha expectativas sobre a pesquisa. O que ela esperava? E o que eu poderia fazer? Ao longo da pesquisa ela demonstrou esperar que o projeto realmente trouxesse alguma mudança para escola, mas qual?<sup>17</sup>

Depois de duas semanas, recebi uma ligação da diretora Ana Beatriz marcando a reunião para sexta-feira de manhã. Fiquei animada e bastante ansiosa para o primeiro encontro. Parte de mim estava com medo, mas outra parte buscava as palavras de Foucault “o jogo só vale a pena enquanto não soubermos o final”. A pesquisa-intervenção abria uma infinidade de possibilidades a seguir, e, em meio a esse turbilhão de sensações esse medo me acompanhou ao longo de toda a pesquisa.

---

<sup>16</sup> As mudanças da pesquisa serão melhor delineadas nos próximos tópicos.

<sup>17</sup> Essas implicações serão melhor delineadas no quarto subtópico.

Na nossa primeira conversa ela se mostrou bastante aberta a realização da pesquisa, ainda que tenhamos tido pouco tempo para conversar devido às reuniões e a algumas atividades burocráticas. Comentei sobre algumas ideias da pesquisa, como por exemplo trabalhar com exibição e produção de vídeos, porém deixei claro que estava aberta para possíveis sugestões. Ela comentou que a ideia da produção do vídeo soava interessante, já que achava que os alunos iriam se empolgar. Após isto, expus a ideia de trabalhar com o 1º e 2º ano, porém ela relatou que o 2º ano não tinha muito tempo para realizar atividades devido aos preparativos do ENEM. Assim, sugeri que trabalhasse com o 9º ano e o 1º ano, abarcando assim o ensino fundamental e o médio. A primeira conversa com a diretora Ana Beatriz foi muito rápida. Nos outros dias, ela pareceu sempre muito ocupada não tendo tempo para dialogar.

No segundo encontro com o núcleo gestor, depois da coordenação e da direção aceitar a realização da pesquisa, entreguei os termos de aceite junto aos termos de consentimento respectivos aos professores, alunos e pais dos alunos<sup>18</sup>. Nesse momento, aproveitei para conversar um pouco com a coordenadora sobre o projeto. Ela também se mostrou aberta e disse que faria o que fosse necessário para a realização da pesquisa. Assim, combinamos o primeiro dia em que íamos passar nas salas de aula para chamar os alunos.

Em geral, os professores e o núcleo gestor estavam sempre muito ocupados e sem muito tempo para conversar, porém os alunos eram bem receptivos. No dia em que fui apresentada a equipe de professores eles não deram muita atenção e voltaram de imediato às suas atividades, porém, alguns conversaram informalmente depois da correção das provas. O primeiro contato, no entanto, foi muito vago e corrido. Um deles comentou: *“Nós não temos muito tempo para pensar nisso não, sabe? Tudo aqui é assim: você tem uma hora para corrigir cem gabaritos, não é fácil, e a gente nem é reconhecido por isso, tem vezes que cansa”*<sup>19</sup>. Ainda assim, ao passo que o tempo transcorria, a pesquisa permeava mais ainda o cotidiano escolar, mesmo com o dia a dia corrido e muitas vezes sendo difícil conversar sobre o tema com os professores.

Neste ínterim, as ferramentas de intervenção foram essenciais para estabelecer um vínculo maior tanto com os professores, quanto com os alunos. Assim, os laços se estreitavam e a pesquisa tomava forma.

---

<sup>18</sup> Importante assinalar que a pesquisa já foi aprovada pelo comitê de ética da UFC, através do protocolo do parecer 612/674. O protocolo e os termos estão nos apêndices e anexos da presente dissertação.

<sup>19</sup> Nota do diário de campo, situação de conversa informal com os professores.

### 2.3 As ferramentas de intervenção e o processo de pesquisar

As ferramentas utilizadas foram: **observações, conversas informais, diário de bordo e oficinas**, tendo sido trabalhados a fim de construir os analisadores da pesquisa, levando em consideração que estes não são estáticos e inflexíveis, já que a pesquisa-intervenção ressalta o processo e não o fim.

A observação do cotidiano foi essencial para desenvolver uma maior aproximação com o território habitado. Assim, o olhar que tive naquele local, atravessado às conversas informais, teve um espaço central no desenrolar da pesquisa. O diário de bordo foi um potente produtor de analisadores, pois auxiliou nos processos de criação do meu próprio pesquisar. A escritura do diário de bordo trouxe o meu olhar como pesquisadora, mas também o olhar da própria teoria. Com o tempo, o diário de bordo acabou criando vida própria. Como pesquisadora, escrever foi um eterno desenrolar de sensações, problematizações, ideias, olhares, formas. O objetivo do diário de bordo era ampliar o espaço da experiência durante o processo da pesquisa, não tendo um caráter pragmático ou funcional. Sendo assim, esta ferramenta foi utilizada de forma a abrir espaços, questões, problematizações, tendo sido um registro do cotidiano escolar com imagens, pensamentos e reflexões.

Inicialmente, no projeto de qualificação estava programado seis entrevistas semiestruturadas com professores e com núcleo gestor com o objetivo de conhecer melhor o cotidiano da escola. Essas entrevistas iam acontecer paralelo ao processo de habitação do território. No entanto, devido ao tempo escasso, e, principalmente, devido a indisponibilidade dos professores por causa da falta de tempo, as entrevistas não foram realizadas. Essa mudança foi revista durante o período em que conversava informalmente com os alunos e com os professores antes de realizar as oficinas. Aos poucos, observei que as oficinas, as conversas informais e a restituição trariam boas pistas para pensar o problema da pesquisa, e, portanto, não havia necessidade de realizar as entrevistas. Outro motivo foi deslocar o eixo das entrevistas para a oficina, com o objetivo de torna-la o centro da arena do debate. Assim, as conversas informais e a restituição da pesquisa com os professores foram importantes para o desenrolar da pesquisa, tendo enriquecido a discussão em torno do preconceito e da tolerância.

Em relação a isso, um tópico que merece especial atenção é a oficina de vídeo como um dispositivo, já que foi trabalhada em todo o processo da pesquisa.

### 2.3.1. *A experiência da Oficina de Vídeo como dispositivo de pesquisa: Luz, Câmera, Criação!*

O dispositivo vídeo que adotamos na oficina vai em busca de uma experimentação, ao contrário de uma verdade. Como diz Larrosa e Kohan (2002) a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido ao que escrevemos, lemos, assistimos. A experiência nunca sabe onde vai chegar; ela não se faz, mas se entra, podendo dizer o que não se espera e o que não se planeja. A experiência teria, segundo Larrosa (2011), um princípio de exterioridade e de interioridade. Ela supõe um acontecimento, um passar de algo que não é resultado das minhas verdades, minhas ideias, mas que também me passa, me atravessa. A palavra experiência, para Larrosa (2011), tanto tem o prefixo *ex* de exterior, quanto também um *per*, que é um radical indo-europeu que significa travessia, passagem. Esse passo é também uma aventura, supõe um risco, um perigo. Assim, o sujeito da experiência é “como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que ‘isso que me passa’, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida” (LARROSA, 2011, p. 8).

É nesse sentido que a oficina de vídeo foi pensada: como uma experiência. Como um dispositivo que, antes de produzir verdades, busca ser um território de passagem, algo que passa e ao mesmo tempo me passa. Assim, a ideia foi trabalhar com vídeos do início ao fim: tanto com exibição, quanto com produção. Assim, posso dizer que o vídeo teve uma centralidade nesta pesquisa. Como diz Miranda (2014), isto se deve ao fato de que a pesquisa não seria a mesma sem esse dispositivo. Assim, as tecnologias da imagem se tornam uma possibilidade de narrar a experiência, de refletir sobre nossa participação na cultura e sobre nossas relações.

Outro elemento importante é que o uso da produção do vídeo na oficina passa pela construção da coautoria, uma vez que o grupo participa do processo, ou seja, da intencionalidade e da finalidade da produção. Dessa forma, a análise de “como as imagens são feitas, suas intencionalidades, como somos subjetivados por elas, e quais as imagens sentimos falta e/ou gostaríamos de criar” (MIRANDA, 2014, p.81), são importantes dispositivos a serem trabalhados.

Destarte, a produção e a exibição do vídeo como um dispositivo faz ver e faz falar. Os filmes exibidos e os curtas produzidos pelos alunos foram as principais materialidades dessa pesquisa, tendo sido o centro da arena do debate. Para tanto, foi pensando no vídeo-experiência que as oficinas foram produzidas.

Essa escolha pela produção de vídeos deveu-se também ao fato deste dispositivo ser considerado um potente produtor de subjetivação. Assim, a produção de vídeo pode proporcionar novos possíveis através dos sons e imagens, como também uma democratização do saber (MIRANDA, 2007). Além da mídia ser uma fonte de entretenimento e de informação, também é um dispositivo que educa as pessoas, ensinando inclusive certas formas de ser e de agir no mundo. Assim, a mídia é um espaço em que se produz subjetivação, ao lado da escola, da família, dentre outros (MIRANDA, 2009).

Deleuze (1999) comenta que a arte do cinema não tem objetivo de comunicar ou informar, mas sim problematizar. A produção de vídeo, assim, pode ser tentativa de interrogação sobre algo. Segundo Lapoujade (2013), talvez a comunicação esteja empobrecida, penetrada no dinheiro. Por isso, é necessário um desvio da palavra, no sentido da criação de algo que seja uma interrupção da informação. Ainda que possamos estar cercados de imagens e de palavras, podemos utilizá-las de forma a criar algo novo. Para Lapoujade (2013, p. 243), “criar é um ato de resistência, mas que não consiste em propor um contrapoder; não se trata de derrubar o poder das imagens ou da linguagem, como uma ação revolucionária tenta derrubar um poder político [...]”, mas se trata de revirar, de buscar um avesso da linguagem e das imagens. Dessa forma, tanto a produção do vídeo, como a exibição de vídeos, pode ser uma ferramenta em que

há algo que se vê e que não se pode dizer, ou algo que é preciso dizer mas que não se consegue fazer ver, quando se vê no visível outra coisa que não o que ele mostra, quando se percebe no dizível outra coisa que não o que se deixa dizer. É o que Deleuze chama de acontecimento (LAPOUJADE, 2013, p. 244).

Para além disso, o uso do vídeo na pesquisa pode auxiliar a problematizar como as mídias podem fabricar certas formas de existências, que, de tão massificadas, insistem em não ser evidentes para nós. Assim, “usar o vídeo como instrumento de pesquisa é, assim, trazê-lo para o centro da arena do debate. Desta forma, busca-se um reposicionamento, não apenas do ato de pesquisa, mas do cotidiano em que muitas vezes somos, sob forma sutil ou não, capturados” (MIRANDA, 2014, p. 80).

Nesta pesquisa o vídeo foi aos poucos se colocando no centro da arena do debate. Muitas questões referentes ao processo de produção se transformaram em analisadores importantes para a pesquisa. Para tanto, o vídeo não só entrou na discussão metodológica da pesquisa, como também nos próprios elementos analisadores.

Em suma, ao todo, experienciamos onze momentos com os alunos e um com os professores, tendo exibição de vídeos, discussão, confecção de cartolinas, tribunal do júri, produção de vídeos, restituição. Destarte, narraremos como foi o processo das oficinas.

### ***2.3.2. O início: o convite aos alunos e a entrega dos termos de compromisso e de assentimento***

O primeiro convite nas salas de aula foi feito na manhã de uma segunda-feira. Cheguei cedo, cumprimentei o porteiro que disse: *“Você é a moça do projeto, não é?”*. Na escola, sou conhecida através de três formas: a moça do projeto, a psicóloga e a moça da UFC. Às vezes, essas três formas se mesclam e formam: *“A psicóloga da UFC que desenvolve o projeto na escola”*. Entrei, procurei a coordenadora pedagógica, já que iria me auxiliar a passar nas salas para convidar os alunos. Infelizmente, ela não estava na escola. Com a sua ausência quem me acompanhou foi o coordenador disciplinar.

Um fator peculiar desta escola é como está organizada a hierarquia do núcleo gestor. Existem dois coordenadores, um auxiliar administrativo e uma diretora. Uma coordenadora tem como função organizar tudo o que se refere aos assuntos pedagógicos, já o outro coordenador é responsável dos assuntos referentes aos alunos, principalmente os que se referem à disciplina. No primeiro dia em que chamei os alunos para oficina, perguntei para esse coordenador qual era a sua atribuição e ele disse: *“Eu cuido da disciplina. Converso com os alunos que são postos para fora de sala, aplico medidas de suspensão, penso em formas de evitar indisciplina dentro da sala”*. E eu perguntei: *“O que você chama de indisciplina?”*. Ele disse: *“qualquer coisa que saia da regra. Se a regra é não brigar, não amassar papel e jogar nos outros, não conversar, não esquecer de trazer o caderno e livro para a aula. São as coisas mais comuns que acontece aqui”*. Outra vez, perguntei para a outra coordenadora como era esse trabalho, ela disse: *“é o único que ninguém quer fazer aqui, resolver bucho, problema, discussão, dificuldades de relacionamento, confusões. Como seria bom um psicólogo aqui! Talvez apaziguasse nossos problemas”*. Mais uma vez, o psicólogo sendo chamado para resolver os problemas. Não só aqui, mas em boa parte dos lugares.

Após conversa com o coordenador, passei nas salas de aula para convidar os alunos. De início, como já apontava no projeto de qualificação, minha ideia era passar na 9ª série e no 1º ano, como já havia sugerido a diretora Ana Beatriz durante conversa sobre a pesquisa. Quando entrei na sala o coordenador me apresentou como Lorrana, disse que eu era psicóloga e que estava com planos de desenvolver um projeto na escola. Logo após, entrei na sala e comentei um pouco sobre o projeto. Assim que adentrei, um dos alunos brincou: *“Olha, é a tia*

*dos doidos!* ”. A 9ªA foi a primeira turma que entrei. Logo percebi que houve uma boa receptividade e que os alunos pareciam estar muito entusiasmados com o projeto. Após comentar sobre os objetivos e a metodologia da pesquisa, chamei os alunos interessados para se retirarem da sala para explicar sobre a importância do termo de compromisso e combinar para entrega-los à coordenação quando estiverem assinados. Cerca de doze (12) alunos pegaram os termos de compromisso, porém apenas dois (2) deles compareceram ao primeiro dia de oficina.

Depois disso passei na 9ªB. Não sei por qual motivo, no entanto a sala pareceu menos entusiasmada. Cerca de cinco (5) alunos saíram da sala para pegar o termo de compromisso, porém nenhum compareceu ao primeiro dia da oficina. Depois do 9º ano, passei no 1ºA. Essa turma teve um pouco mais de aderência ao projeto, saíram cerca de oito (8) alunos, porém somente um (1) compareceu ao primeiro dia da oficina. A 1ªB saiu cerca de seis (6) alunos. Percebi que, ao passo que a idade ia aumentando, a aderência ia diminuindo por diversos fatores: muitos alunos do 1º ano estavam participando de estágios e projetos do governo, como “O Primeiro Passo”<sup>20</sup> e outros cursos de formação.

Foi nesse momento que observei que ia ser difícil ter a quantidade de alunos necessária para a pesquisa. De última hora pensei em passar no 2º ano, pois a 8ª série não estava assistindo aula naquele dia. No 2º ano a aderência foi menor: apenas dois (2) alunos saíram. Começou então um processo de tentar chamar atenção dos alunos: o que poderia fazer? Por que o projeto não pareceu chamar tanta atenção dos alunos?

Dois dias depois retornei à escola para pegar os termos que haviam sido entregues. Quando cheguei, fui recebida pela coordenadora pedagógica. No entanto, apenas cinco (5) termos foram entregues assinados dos trinta e um (31) que foram repassados na 9ª, 1º e 2º ano. Devido à pouca aderência, passei novamente nas salas para reforçar o convite e pedir para que os alunos entregassem os termos. Neste ínterim, pensei em chamar os alunos da 8ª série, já que havia três (3) turmas. A coordenadora concordou. Comecei a pensar o que poderia realizar para convidar os alunos, e, assim, fiz um folder com uma linguagem bem simples para colocar em diversos pontos da escola.

Retornei à escola no outro dia para colocar os folders no flanelógrafo, na entrada e em algumas salas de aula. Nesse dia, a coordenadora pedagógica estava ausente e o outro coordenador ocupado. Assim, passei sozinha nas salas para chamar a 8ª série. Ao entrar na 8ªA,

---

<sup>20</sup> O projeto “Primeiro Passo” atende jovens que querem ingressar no mercado de trabalho, através de estágios remunerados oferecidos pelo Governo Estadual. O objetivo é capacitar os jovens em condição de risco para conquistar sua primeira oportunidade de trabalho (STDS, 2013)

constatei que a professora que estava lecionando era a mesma que havia me convidado para realizar a pesquisa na escola. Ela apoiava o projeto e esperava que as oficinas fossem realizadas. Entrei, apresentei os objetivos e a metodologia para a turma e chamei os alunos que queriam participar. Expliquei que a oficina começaria na próxima terça-feira, no entanto eles falaram que tinham educação física no mesmo dia às 15hs. Resolvi pedir para virem às 14 horas para conversarmos sobre outro dia e outro horário. Sai da sala e comecei a entregar os termos. Um pouco depois, a professora terminou a aula e foi pra 8ªB. Fui apresentar o projeto para a turma B e logo quando terminei a professora falou: “*Gente, quem participar do projeto vai ganhar um ponto extra na matéria de português!*”. Fiquei sem reação e continuei a entregar em torno de dezessete (17) termos fora da sala. Depois disso, passei na 8ªC, no entanto apenas cinco (5) alunos pegaram os termos.

Após passar na 8ª, 9ª, 1º e 2º ano observei que havia entregue em torno de oitenta (80) termos para vários alunos. Ainda assim, apenas quinze (15) ficaram na oficina até o final, uma parte deles (da 8ªA e 8ªB) motivados pelo ponto extra da matéria de português. Dois dias depois, passei na escola para pegar os termos entregues. Apenas dezoito (18) alunos entregaram os termos. Passei novamente e recebi trinta (30) termos assinados. Comecei a me preocupar se essa quantidade de alunos ia mesmo continuar indo para oficina, já que a ideia inicial do projeto foi trabalhar com 10 a 15 alunos. Mesmo assim, esperei para ver como iria ser no primeiro dia da oficina.

### ***2.3.3. Primeiro dia de oficina com os alunos: momento de aproximação e fortalecimento de laços***

O objetivo do primeiro dia da oficina era apresentar a pesquisa e conhecer um pouco os alunos que iam participar. Neste dia, cheguei cedo na escola para organizar a sala e montar a câmera. Assim que entrei, já havia sete (7) alunos esperando. No início, eles se incomodaram com a filmadora e perguntaram: “*Para que serve isso, você vai gravar a gente? Eu vou aparecer aí?*”. Expliquei a eles que as oficinas faziam parte da pesquisa e que a câmera era necessária para gravar nossos encontros. Um deles questionou: “*Para onde vai essa gravação?*”. Pedi para que eles esperassem os outros alunos para poder falar um pouco sobre a pesquisa.

Com o decorrer do tempo outros alunos chegaram. A sala ficou lotada com 28 alunos, sendo a maioria da 8ª série, muitos provavelmente motivados pelo ponto extra

prometido pela professora de português. A maior parte dos alunos era da 8<sup>a</sup>A e 8<sup>a</sup>B, justamente as turmas que poderiam ser gratificadas pelo ponto extra<sup>21</sup>.

Como a quantidade de alunos foi além do que o esperado, as atividades que propus foram muito difíceis de serem realizadas, devido às conversas paralelas e ao barulho que a maioria dos alunos faziam. Ainda assim, continuamos a oficina. Em um primeiro momento, me apresentei e falei sobre a pesquisa, expondo a importância dos termos de compromisso e da câmera. Em um segundo momento, realizamos uma dinâmica de apresentação.

Na dinâmica, pedi para que colocassem em um papel o primeiro nome deles. O segundo nome deveria ser uma característica. Podemos citar alguns nomes em caráter fictício, com características reais: Mary Feliz, Ruth Irônica, Pablo Bruto, Priscila Simpática, Felipe Jogador. Em um momento posterior, pedi para que andassem pela sala e escolhesse um colega para entrevista-lo. Nesta, os alunos poderiam fazer as perguntas que quisessem. Porém, as entrevistas acabaram seguindo um padrão: nome, idade, bairro onde mora, com quem mora, matéria preferida, cor preferida e profissão desejada. Exemplo: Mary Feliz, ela tem 13 anos, mora no Vicente Pizón com os pais, gosta de matemática e quer fazer engenharia. Preliminarmente, pensei em uma hipótese: os alunos costumam seguir padrões que muitas vezes não são pedidos; a escola, por sua vez, os ensina a funcionarem desta forma.

Ao final, conversei com os alunos e questionei o motivo por quererem participar da oficina. A maioria disse por “curiosidade”, para “ver qual é”. Depois disso, pedi para que os 6 alunos do 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> ano ficassem na sala para conversarmos. Informalmente, perguntei quais eram as expectativas deles em relação à pesquisa e o motivo de terem participado. Quatro disseram que procuraram por curiosidade, uma disse ter buscado porque eu era psicóloga e tinha interesse na área da psicologia, e a última disse que o tema chamava muita atenção. No entanto, três destes alunos, inclusive a que disse ter interesse na área da psicologia, não voltaram nos outros dias da oficina. A aluna que queria participar devido ao tema comentou que já havia participado de um projeto social sobre discriminação social fora da escola. Nos outros dias da oficina, alguns alunos falaram que queriam participar por curiosidade, e outros que estavam ali por causa do ponto extra.

Com dificuldades, a dinâmica de apresentação durou 1 hora e 40 minutos, já que os alunos da oitava série deveriam seguir para a aula de educação física, que começava no próximo horário.

---

<sup>21</sup> Trabalharei essa questão no tópico de análise de implicações.

#### ***2.3.4. Segundo dia de oficina com os alunos: exibição de longa-metragem e confecção de cartazes***

No segundo dia de oficina, o objetivo era exibir um filme longa-metragem e pedir para que os alunos fizessem alguns cartazes que falassem sobre o filme, trazendo um pouco do cotidiano da escola. No total, compareceram 16 alunos no encontro, sendo que uns haviam participado no primeiro dia, e outros não. O filme exibido foi “O Primeiro da Classe”, uma produção norte-americana dirigida por Peter Werner. O filme é uma história baseada em fatos reais que conta a vida de Brad Cohen, um garoto que muito cedo foi diagnosticado com Síndrome de Tourette. Esta síndrome é um distúrbio neuropsiquiátrico caracterizado por tiques múltiplos, sendo motores ou vocais. Devido aos seus tiques, Brad sofreu muito preconceito durante sua infância tanto pelos alunos, quanto por professores e também pela própria família. Ao passo que crescia, ele decidiu ser professor, no entanto nenhuma escola o aceitava por causa dos seus tiques. Assim, Brad ia tentando, com muitas dificuldades, ser professor.

Esse filme foi escolhido por três motivos: 1) boa parte se passava em ambiente escolar; 2) o protagonista era alvo de preconceito, humilhação e discriminação durante toda a infância e vida adulta devido aos tiques; 3) o filme tinha uma narrativa rápida e bastante agitada, o que poderia chamar atenção dos alunos. O objetivo da oficina era discutir se eles vivenciaram alguma situação semelhante na escola. Após essa discussão, eles deveriam escrever, desenhar ou colar recortes de revistas em uma cartolina sobre o que estávamos discutindo.

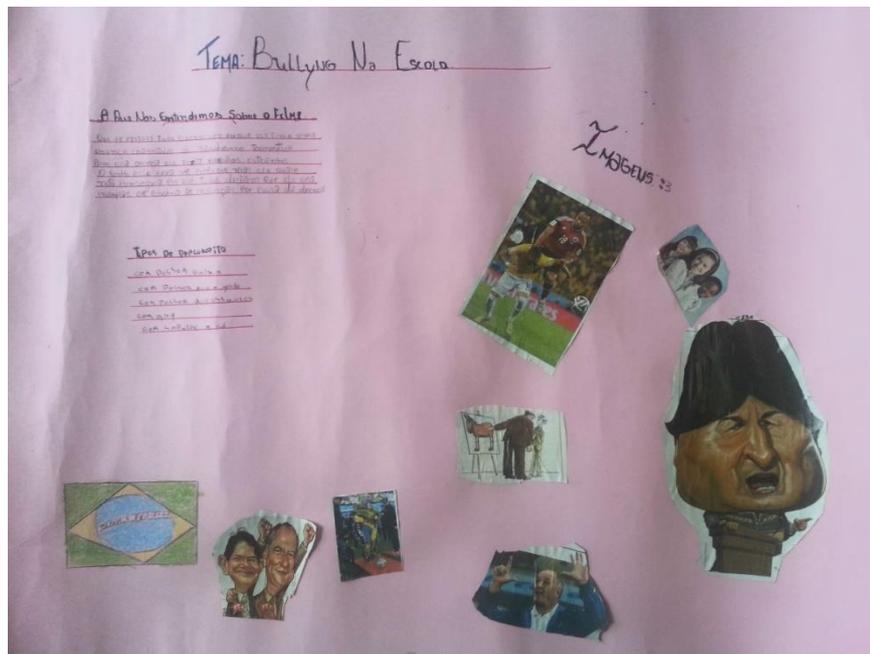
Durante o filme aconteceu uma situação curiosa: alguns alunos riram e imitaram os sons e tiques que Brad fez no filme. Havia muitas conversas paralelas e cinco deles ficaram gritando “auau uau ou ou” e rindo. Isso me chamou bastante atenção já que a oficina era uma oportunidade para conversarmos sobre a discriminação que o Brad sofria. No final, na própria oficina os alunos riram da condição de Brad, se comportando da mesma maneira que os colegas de Brad fizeram no filme. Tendo percebido isso, perguntei a eles: “*Por que vocês estavam imitando os sons de Brad?*”, e um deles me respondeu: “*nossa é muito engraçado, ele é muito louco, já pensou?*”. E uma das colegas que não imitou disse: “*Vocês estão fazendo a mesma coisa que os meninos fizeram com Brad, isso não tem graça*”. Essa situação criou um certo mal-estar entre os alunos, porém logo passou.

Quando o filme terminou, perguntei a eles o que acharam e sobre o que se tratou o filme, e eles logo fizeram uma relação com *bullying*. Ao longo da confecção dos cartazes,

tiveram dificuldade para entender o que era preconceito e *bullying*<sup>22</sup>. Frequentemente me chamaram para perguntar se as figuras das revistas eram preconceito ou não. Essa dificuldade de debater o tema se repetiu em outros momentos das oficinas. Nesse mesmo dia, uma aluna me chamou para conversar e disse: “*Por favor, não coloca esses cartazes lá fora, a escola não está preparada*”. Essa frase permeou todo o processo da pesquisa, se transformando em um analisador tanto durante a oficina quanto nas duas restituições.

O grupo de alunos fizeram quatro cartazes, porém um grupo não quis que eu ficasse com o cartaz no final. Esse cartaz foi justamente o da aluna que pediu para não colocar o cartaz lá fora. Os outros três aqui seguem:

Figura 1: Cartaz confeccionado por grupo de alunos



Legenda: “o que entendemos sobre o filme? Que as pessoas tinham preconceito porque ele tinha uma doença chamada de síndrome de tourestica. Com essa doença ele fazia barulhos estranhos. O sonho dele era ser professor, mas ele quase não conseguia porque todos diziam que ele era incapaz de ensinar as crianças por causa da doença.”. Embaixo disso, “tipos de preconceito: com pessoa baixa, com pessoa que é gorda, com pessoa que usa óculos, com gay, com sapatão, e só”.

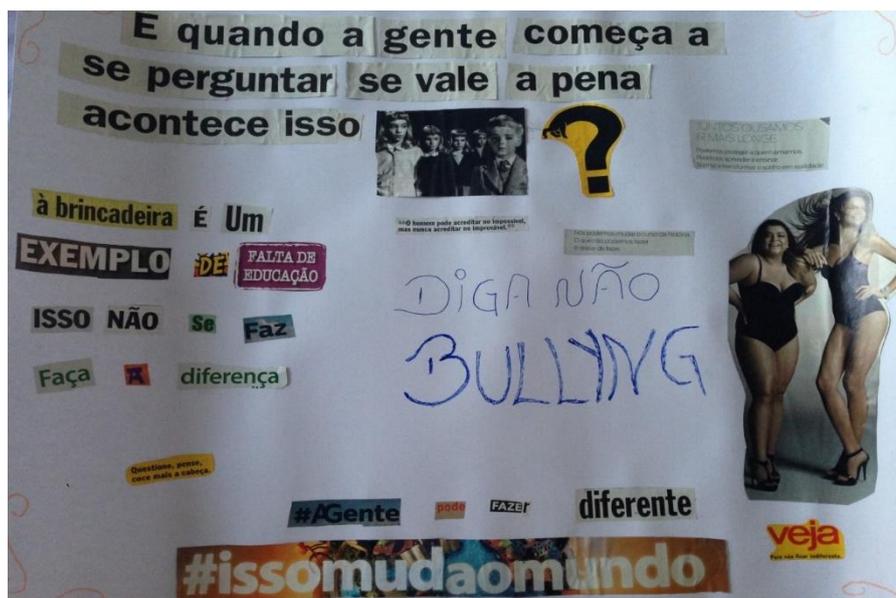
<sup>22</sup> Essa questão será trabalhada no próximo capítulo “as práticas de preconceito na escola”.

Figura 2: Cartaz confeccionado por grupo de alunos



Legenda: lado esquerdo em cima – homem sofre *bullying* por ainda brincar de boneca. Lado esquerdo abaixo – nos antepassados os brancos não podiam casar com os negros. Lado direito acima: os negros podem sofrer racismo pois tem a pele mais escura. Lado direito abaixo: Dilma sofre preconceito pois é lésbica.

Figura 3: Cartaz confeccionado por grupo de alunos



Legenda: “E quando a gente começa a se perguntar se vale a pena acontece isso?”. Em baixo da imagem dos garotos olhando temos: “o homem pode acreditar no impossível, mas não no improvável”. Em baixo do ponto de interrogação: “nós podemos mudar o curso da história, o que não podemos fazer é deixar de fazer. Ao lado do

ponto de interrogação: “juntos ousamos ir mais longe. Podemos proteger a quem amamos, podemos aprender e ensinar. Sonhar e transformar o sonho em realidade”.

O último cartaz tinha apenas uma foto de duas garotas se beijando. A equipe insistiu em levar o cartaz para casa. Sendo assim, não temos o cartaz. No final da oficina, conversamos sobre colocar ou não os cartazes lá fora, mas o grupo decidiu não expor porque, segundo uma aluna: “*Muito ainda precisava ser feito, e talvez a escola não estivesse preparada*”.

Depois disso, conversamos sobre a atividade da próxima semana. A oficina finalizou em 3 horas e 15 minutos, tendo um intervalo de 20 minutos quando o filme havia terminado.

### ***2.3.5. Terceiro dia de oficina com os alunos - exibição de três curtas-metragens e tribunal do júri***

No terceiro dia de oficina, exibimos três curtas-metragens e convidamos os alunos a participarem de um tribunal do júri. No total, compareceram 14 alunos. Os três curtas-metragens escolhidos foram: *Eu Não Quero Voltar Sozinho*; *O Xadrez Das Cores*; *A Peste de Janice*. O primeiro curta discute a história de um garoto cego que se descobre apaixonado pelo amigo. A duração é de 18 minutos. O segundo curta discute a história de uma empregada doméstica negra que vai trabalhar na casa de uma senhora racista. A duração é de 21 minutos. O terceiro curta discute a história de Janice, a filha da faxineira de uma escola que começou a ser alvo de brincadeiras das colegas dentro da sala de aula por ser pobre. A duração é de 15 minutos<sup>23</sup>.

A ideia de utilizar curtas-metragens ao contrário de longas-metragens foi devido a experiência com o filme “*O Primeiro da Classe*” da semana anterior: os alunos tiveram muita dificuldade de prestarem atenção já que era longo (1 hora e 40 minutos). A escolha do filme “*Hoje Não Quero Voltar Sozinho*” foi devido ao encontro anterior em que os alunos haviam relatado preconceito em relação à sexualidade. Os motivos de escolha para os outros dois curtas-metragens foram: filmes com produção relativamente recentes, com ênfase na juventude e na escola retratando histórias de discriminação e preconceito.

---

<sup>23</sup> No projeto de qualificação havia colocado a possibilidade de trabalhar com alguns filmes, como o documentário “*Bullying*” e o longa metragem “*Vermelho Como o Céu*”. No primeiro encontro que tive com os alunos, perguntei se eles preferiam filmes dublados e disseram que sim. Assim, estes filmes citados foram descartados por serem filmes estrangeiros e não terem dublagem, apenas legenda.

Após a exibição dos filmes, convidei os alunos a participarem do tribunal do júri. O objetivo era simular um júri, formado por três grupos: dois debatedores e um júri popular. Um grupo debatedor defendia uma tese, enquanto o outro acusava. Ao final, o júri formulava o veredicto de quem ganhava. Ao todo, formamos três temas relacionados aos curtas que foram exibidos: 1) homossexualidade; 2) racismo; 3) diferenças de classe social. Primeiramente, um grupo ficou responsável por defender a homossexualidade, ou seja, defender a escolha do garoto cego por ter se apaixonado pelo amigo, enquanto o outro acusava, estando ao lado dos colegas que discriminavam. Depois, trocamos os grupos: um ficou responsável por defender a senhora racista, enquanto o outro ficou ao lado da empregada doméstica que sofria com o racismo. Em terceiro, um defendia as garotas que faziam discriminações e brincadeiras, enquanto o outro as acusavam. O objetivo do encontro foi fazer os alunos se colocarem sob posicionamentos diversos.

Ao final do tribunal do júri, conversamos sobre como era se posicionar sob formas diversas, e se foi difícil defender ou acusar causas em que alguns poderiam não ter concordado. Neste dia, os alunos estavam muito agitados e havia muitas conversas paralelas do que nos outros dois primeiros dias. A realização do tribunal foi bastante difícil, já que alguns brincavam e outros brigavam quando acusavam ou defendiam.

Durante o tribunal do júri, dois elementos se transformaram em analisadores: 1) uma aluna assumidamente homossexual não conseguiu ficar na sala durante o momento em que os alunos acusavam os homossexuais. Ela comentou ser alvo de exclusão e discriminação dentro da própria oficina; 2) no tribunal do júri, os grupos que ganharam em termos de argumento de acordo com o Júri foram: os que acusavam o homossexualismo; os que defendiam a atitude das garotas de discriminarem; os que defendiam a senhora racista. Estes dois analisadores serão desenvolvidos nos próximos capítulos.

A oficina finalizou em 2 horas e 30 minutos. Ao final, combinamos o que iríamos fazer no próximo encontro e pedi para que os alunos comesçassem a pensar sobre qual assunto gostariam de produzir o curta, pois já iríamos começar a debater essa questão.

#### ***2.3.6. Quarto dia de oficina com os alunos: exibição de dois vídeos amadores e divisão dos grupos para produção dos vídeos***

No quarto dia de oficina, exibimos dois vídeos produzidos de forma amadora. O objetivo foi mostrar aos alunos que era possível produzir vídeos de forma não profissional. No total compareceram 14 alunos.

O primeiro vídeo exibido foi “O Preconceito Cega”, de duração de 4 minutos. Este vídeo conta a história de um negro que vai ao supermercado, e, devido a sua cor é seguido pelo segurança. Porém, quem acaba roubando é um rapaz branco. O segundo vídeo é um fragmento de um longa-metragem chamado “Borboletas em Voo”. Trata-se da história de uma garota que sofreu *bullying* na infância. Tem duração de 3 minutos e meio.

Ao final da exibição, conversamos sobre a produção dos vídeos. De início, eles se separaram aleatoriamente em três grupos de 5 pessoas. O primeiro grupo quis fazer um vídeo ficcional sobre preconceito contra homossexuais. O segundo grupo quis fazer um documentário sobre o preconceito na escola. O terceiro grupo um vídeo ficcional sobre racismo. Os grupos tanto tinham alunos da 8<sup>a</sup>, como do 1<sup>o</sup> ano. Ao final, acordamos três datas para gravar os três vídeos. Cada dia ficou reservado para cada equipe, assim, acompanhamos o processo da gravação e focamos um vídeo de cada vez.

### ***2.3.7. Gravação dos vídeos: imagem e ação!***

O grupo que gravou o primeiro vídeo continha 5 alunos: três da 8<sup>a</sup> e dois do 1<sup>o</sup> ano. Pedimos no encontro anterior que os alunos trouxessem um roteiro escrito com a história do curta, no entanto eles não escreveram. A justificativa foi porque a história estava dentro da cabeça deles, não necessitava um papel que guiasse. Sendo assim, começamos o processo de gravação do vídeo.

No começo, os alunos decidiram gravar a história em fragmentos para depois montar na edição. A história foi contada em três partes: a primeira parte o objetivo era mostrar dois garotos de mãos dadas e abraçados; a segunda era mostrar outros garotos olhando a cena e desaprovando, chegando até a agredir os garotos e explodir uma briga; a terceira era mostrar os garotos fazendo as pazes e se desculpando pelas brigas.

Durante o processo, percebi a dificuldade dos dois garotos que estavam abraçados em continuar filmando, uma vez que a cena foi gravada no pátio da escola. Um deles falou: “*Pelo amor de Deus, tomara que ninguém veja um negócio desses*”, e o outro respondeu: “*Mas ninguém está vendo não, vamos terminar logo, se não vão começar a xingar a gente*”. Nesse momento, os alunos estavam visivelmente desconfortáveis em interpretar aqueles papéis no espaço da escola. Tal cena diz muito sobre a escola e os seus processos: o que os alunos estavam sentindo era vergonha ou receio de serem discriminados? O próprio processo de gravação disse sobre a relação de uns com os outros.

O receio dos alunos na hora da gravação se transformou posteriormente em um analisador para a pesquisa. Após mostrar o vídeo editado na restituição, os alunos pediram para que o mesmo não fosse mostrado para a escola. O analisador “Exibir ou não o vídeo?” se transformou em um elemento para a pesquisa.

A gravação do vídeo durou em média 3 horas. Ao final, combinamos uma data para conversarmos sobre a edição. Eles falaram que gostaram da gravação, ainda que tivessem tido bastante vergonha ao fazer as cenas. Ao final, decidiram intitular o vídeo de “Xô Preconceito Nas Escolas”.

O segundo grupo continha 4 alunas, sendo três do 1º ano e uma da 8ª série. A ideia delas foi fazer um curta-documentário com algumas perguntas para diversos alunos e professores da escola. No encontro anterior, pedi para que elas organizassem a lista de perguntas que queriam fazer aos entrevistados. No dia acordado, trouxeram a lista com as seguintes perguntas: “você tem preconceito? Aqui na escola tem preconceito? Se sim, quais? Você já foi vítima de preconceito aqui na escola ou em outro lugar? Como você se sentiu? Você já teve alguma atitude preconceituosa? Se sim, qual? Como seria viver em um mundo sem preconceito? Qual a solução?”. As perguntas foram pensadas pelas alunas em dias anteriores. Mesmo que tivesse um roteiro, durante as entrevistas outras perguntas surgiam, sugerindo assim uma estrutura mais flexível de entrevista. Durante o processo, acompanhei as alunas e auxiliei na gravação.

Um elemento interessante deste grupo foi que a própria integrante quis ser entrevistada; quis falar como se sentia na escola e em outros espaços sendo alvo de preconceito. Isto sugere uma relação mais flexível entre entrevistador/entrevistado; como também sujeito da pesquisa/pesquisador, já que na ocasião eu, como pesquisadora, tive que ser a entrevistadora da aluna, pois as outras duas integrantes não quiseram entrevista-la.

A gravação na escola foi finalizada dias depois. Apesar disto, as alunas disseram que sentiram falta de entrevistar pessoas fora da escola. Assim, elas sugeriram ir na tarde seguinte à orla da Beira Mar fazer mais entrevistas com outras pessoas. Prontifiquei-me em organizar os termos de uso e imagem, e as acompanhei nessa tarde para realizar mais cinco entrevistas, já que elas não possuíam celulares ou filmadoras para gravar. Dessa forma, no dia seguinte finalizamos o vídeo intitulado “Viver Em Um Mundo Sem Preconceito”.

Já com o terceiro grupo houve alguns problemas durante o processo. Ao total, o grupo tinha 6 alunos: todos da 8ª série. Havíamos marcado para gravar, no entanto eles não compareceram e não justificaram o motivo de terem faltado. Assim, tive que ir à escola para falar com o grupo e perguntar se eles ainda tinham interesse em gravar. Um deles disse que

tinha vergonha e não queria gravar, o outro disse que não havia comparecido pois estava na época de provas. Ao final, uma das alunas disse: *“Vamos gravar, é muito melhor fazer um vídeo sobre racismo do que sobre homossexualidade, a gente faz sobre racismo”*. Essa frase se tornou um analisador para a pesquisa. Por que incomodava fazer um vídeo sobre homossexualidade? Essa foi uma das questões que permeou a restituição com os alunos.

Com o consentimento dos alunos, eles decidiram gravar duas semanas depois um curta sobre racismo. A história do curta se deu em três partes: a primeira parte um jovem negro e mendigo aparece pedindo esmola; a segunda parte o mendigo e outro rapaz de boa aparência aparecem em um bazar. O segurança do bazar fica acompanhando o mendigo, por receio de roubo ou furto, mas quem acaba roubando no final é o garoto de boa aparência. O curta tem uma história parecida com o vídeo que foi exibido anteriormente “O Preconceito Cega”, porém com alguns elementos criados pelos alunos, como o mendigo que aparece pedindo esmola. A gravação finalizou em 3 horas. Após todo o processo, combinamos uma data para conversarmos sobre a edição. O curta se chama “As Aparências Enganam”.

### **2.3.8. Editando os vídeos**

A edição do primeiro curta foi rápida, já que estava dividido em três partes. Conversamos sobre: título, músicas permeadas ao longo da história e frases que eles gostariam de colocar. Ao final, disseram: *“Por favor, tia, não mostra para a escola não”*. Essa frase permeou a restituição com os alunos e se tornou um analisador para a pesquisa.

O do segundo curta gerou alguns problemas, pois no dia que marcamos para a edição apenas uma aluna compareceu. Como havia urgência, ligamos para as outras integrantes e elas avisaram que poderíamos realizar a edição naquele dia. Porém, quando a primeira edição já estava concluída, o grupo não gostou do resultado: acharam o vídeo muito curto (5 minutos). Assim, nos reunimos novamente para conversar sobre uma edição mais longa, com mais depoimentos de alunos e professores.

Isto acabou gerando alguns atrasos na restituição com os alunos, pois a edição de dois grupos acabou sendo adiada. Como já havíamos marcado, decidimos manter o encontro que era para acontecer a restituição para conversar principalmente com o grupo que gravou o primeiro vídeo, uma vez que já estava editado; e marcar a restituição com todos os vídeos editados depois de duas semanas.

A edição do terceiro grupo também foi rápida, pois a história tinha sido dividida em quatro partes. Na ocasião, conversamos sobre as músicas, frases e outros elementos que eles

queriam que estivessem presentes no vídeo.

As conversas sobre as edições foram importantes para que eles entendessem que o vídeo não estava sendo produzido por mim, mas principalmente por eles. Era necessário para que entendessem que aquele material não era só para a pesquisa, porém para qualquer atividade que eles julgassem importante.

### **2.3.9. As práticas de preconceito e de tolerância nos curtas**

#### a) Curta 1: Xô Preconceito Nas Escolas (Ficção – 03:24)

A história do curta se passa no pátio da escola. De início, dois garotos chegam de mãos dadas e depois ficam abraçados em um muro no pátio. Depois, outros dois garotos observam aquela cena e se incomodam, indo prestar satisfações com os garotos que estavam se abraçando. Um deles diz: *“Que sem vergonhice é essa? Dois caras se agarrando aqui”*. Eles começam a discutir e os quatro acabam brigando e se agredindo. No meio disso, um policial chega e diz: *“Vamos parar com isso, o que está acontecendo aqui?”*. Então o garoto diz: *“Um casal de gay, falta de vergonha aqui”*. Eles começam a discutir novamente até que a cena é cortada mostrando *“Diga não ao preconceito na escola”; “Não pratique bullying”*. Então, a cena volta e aparece os quatro garotos se desculpando e fazendo as pazes. No final, aparece um letrado dizendo *“Não julgue as pessoas pelo que elas gostam”; “Todas as pessoas têm direito de serem felizes”*.

#### b) Curta 2: Viver Em Um Mundo Sem Preconceito (Documentário – 13:23)

O segundo vídeo é um curta-documentário que realiza distintas perguntas para pessoas tanto na escola quanto fora. A primeira pergunta é: *“Você tem preconceito?”*. A segunda é: *“Você foi vítima de preconceito na escola ou outro lugar?”*. A terceira é: *“Você acha que na escola tem algum tipo de preconceito?”*. A quarta é: *“Você já praticou preconceito?”*. A quinta é: *“Como viver em um mundo sem preconceito? Qual a solução?”*. As respostas giram em torno de: *“Não, não me considero uma pessoa preconceituosa”*; *“Acho que todos nós somos um pouco preconceituosos”*; *“Um mundo feliz é um mundo aceitável”*; *“Aqui na escola tem vários, mas o mais constante é o sexual”*, dentre outros.

#### c) Curta 3: As Aparências Enganam (Ficção – 04:35)

A história do curta se passa na rua e em um bazar. Primeiramente, um mendigo negro aparece pedindo esmola. No segundo momento, o mendigo negro e um rapaz branco

aparecem para fazer compras em um bazar. Assim que o mendigo entra, um segurança fica “de olho” e pergunta para a dona se pode liberar a sua entrada. Porém, no final quem rouba é o rapaz branco. Depois disso, o mendigo comenta: *“Você não pode fazer isso, isso é racismo, só porque eu sou negro e mendigo”*.

### **2.3.10. Conversa com os alunos sobre primeiro curta - homossexualidade**

Neste dia, exibi o curta do primeiro grupo “Xô preconceito nas escolas” apenas para os alunos do primeiro grupo. Primeiramente, perguntei por qual motivo o grupo não queria exibir para a escola. Em geral, disseram que estavam com medo de que o papel fictício de homossexual se confundisse com o que eles eram. *“Exibe ou não exibe?”* se transformou em um analisador.

Nesse momento, perguntei a eles se poderíamos exibir para o grupo de quinze (15) alunos que participaram das oficinas, e eles consentiram. Ao final, um dos alunos disse que não gostou de fazer o papel de homossexual. Perguntei o motivo, e ele comentou que era ruim porque a escola ia “malhar” ele, ou seja, xingar, fazer brincadeiras. Disse ter medo de ser alvo de *bullying*, sendo “assunto” para o ano inteiro.

Decidimos finalizar e esperar a restituição para conversarmos sobre todos os vídeos e retornar a discussão do *“Exibe ou não exibe”*. Esse encontro aconteceu apenas com o grupo de alunos que realizaram o curta porque eles estavam receosos em exibir para o restante dos alunos que fizeram parte da oficina.

### **2.3.11. Restituição com os alunos e despedida**

Começamos o encontro exibindo os três curtas para os alunos participantes da oficina. Ao final, discutimos o que eles acharam dos vídeos e se fazia sentido aquelas histórias e temas para a escola. Após esse momento, discutimos algumas frases que foram faladas ao longo das oficinas. Essas frases foram as que se transformaram em analisadores para a pesquisa.

A primeira frase foi *“Não coloca esses cartazes lá fora, a escola não está preparada”*. A segunda frase foi *“[As pessoas] têm medo de se expressar e serem elas mesmas. De perderem alguma coisa com isso. Tem medo de serem criticadas”*. A terceira frase foi: *“É mais fácil fazer um curta sobre racismo do que sobre homossexualidade”*. A quarta frase foi: *“Não queremos mostrar para escola, o pessoal vai malhar a gente, vamos ser assunto para o ano inteiro”*. A quinta frase foi: *“Os mais discriminados aqui são os gays, gordos, muito altos”*.

*ou muito baixos*”. De um em um, fomos discutindo o que eles achavam sobre isso, se realmente fazia sentido o que haviam falado, e se eles concordavam com a fala desses alunos.

Ao final, discutimos como foram as oficinas, quais os aprendizados, o que eles refletiram sobre o processo. Também perguntamos se existia alguma sugestão caso outra oficina fosse realizada, ou seja, o que poderíamos modificar. A maioria deles disseram que seria mais importante que a oficina ocorresse em toda a escola, não apenas com um grupo. No entanto, ficou pendente a questão de exibir os curtas para toda a escola, pois o primeiro grupo que produziu o “Xô Preconceito Nas Escolas” disse não querer exibir. O segundo grupo quis exibir, enquanto o terceiro grupo estava dividido – três gostariam de exibir e dois não. Assim, ficou combinado que eles iam conversar entre si e com o grupo de professores para decidirem se iam ou não exibir os três curtas. Após todas as discussões, agradei aos alunos por terem participado. Esse encontro finalizou em três (3) horas e dez (10) minutos, e contou com a presença de quinze (15) alunos.

### ***2.3.12. Restituição com os professores***

Logo após a restituição com os alunos, conversei com a coordenadora pedagógica Ana e com a diretora Ana Beatriz para realizar um encontro sobre a pesquisa. De pronto, organizamos uma data em que boa parte dos professores iriam estar presentes.

O objetivo da restituição era apresentar a pesquisa e pensar junto aos professores como aquelas questões se colocavam na escola. Assim, primeiramente apresentei de forma resumida a introdução, a metodologia e objetivos. Após isto, exibi os três curtas produzidos pelos alunos e perguntei aos professores o que eles acharam. Durante a exibição do primeiro curta “Xô preconceito nas escolas”, sobre homossexualismo, os professores riram. No segundo e terceiro curtas-metragens, ficaram bastante compenetrados e focados nos vídeos.

Logo no início, o primeiro vídeo que chamou atenção foi sobre o homossexualismo. Eles começaram a discutir o vídeo, como também um pouco sobre as falas do curta-documentário. Após isto, comecei a relatar os resultados da pesquisa. O principal objetivo da restituição é discutir se aquilo que foi pensado, visto, problematizado, faz mesmo sentido para realidade da escola. O encontro se realizou em três (3) horas e contou com a presença de dezesseis (16) professores e três (3) alunos que participaram das oficinas. Sobre a participação dos alunos, os professores disseram que era importante que estivessem ali, que ouvissem tudo o que estava sendo discutido pois aquilo se tratava de um assunto que deveria ser discutido em

toda a escola. Já os alunos ficaram calados durante todo o encontro e não questionaram nenhuma fala.

Este foi o último momento em que pude contar com a presença dos professores e dos alunos. No encerramento da restituição, os professores agradeceram o retorno e disseram que a pesquisa foi muito mais valiosa para a escola do que para a academia, uma vez que trouxe problematizações sobre o cotidiano escolar que muitas vezes não são discutidos por falta de tempo ou de engajamento. Assim, as oficinas chegaram ao fim e a tão esperada hora de escrever se aproximou.

### 2.3.13. Resumo das oficinas

Ao total, tivemos 1 encontro para apresentação dos alunos e da pesquisa; 3 encontros para discutir filmes e realizar atividades correlatadas; 4 encontros para gravação dos curtas; 3 encontros para pensar a edição; 2 encontros para realizar a restituição, uma com alunos e outra com professores<sup>24</sup>. Em média, tivemos por volta de 58 horas de atividades relacionadas à pesquisa.

A quantidade de alunos que foram chamados em sala de aula foi em torno de 80, das turmas 8ª, 9ª, 1º e 2º do turno manhã. Inicialmente, 31 alunos compareceram à oficina, porém ao final apenas 15 alunos da 8ª e 1º ano participaram de todos os encontros. Foram produzidos três curtas, dois de gênero ficção e um documentário. Segue tabela:

Tabela 1: Resumo das atividades de campo

<b>Qtde de Encontros</b>	<b>Atividade</b>	<b>Horas</b>	<b>Quantidade Alunos/Professores</b>
1	Apresentação do projeto, dos alunos e da pesquisadora	2	31
3	Exibição de longa-metragem “O Primeiro da Classe” Confecção de cartazes.	12	16
	Exibição de curta-metragem “O Xadrez das Cores”; “Hoje Eu Não Quero Voltar Sozinho”; “A Peste de Janice”.		15
			14

<sup>24</sup> Não houve nenhuma exibição dos vídeos para os alunos que não participaram das oficinas, por motivos diversos que estaremos problematizando aqui.

	Realização de atividade Tribunal do Júri		
	Exibição de curtas “O preconceito cega”; “borboletas em voo”. Discussão sobre os curtas e começar a pensar no tema do curta a produzir		
4	Gravação dos curtas	20	15
4	Edição dos curtas	16	15
1	Restituição com alunos	4	15
1	Restituição com professores	4	16 professores 3 alunos

#### 2.4 Análise de implicações: sou mesmo objetivado por aquilo que pretendo objetivar?

Uma das ferramentas da pesquisa-intervenção é trabalhar a análise de implicações, ou seja, a postura que o pesquisador assume no campo; as relações que estabelece com os sujeitos; os efeitos que essa relação pode produzir. Para tanto, a análise de implicações pode trazer a cena analisadores para a própria pesquisa. Lourau (2004) esquematizou as implicações em dois grupos: as primárias e secundárias. As primárias dizem respeito a: implicações do pesquisador com o objeto de pesquisa; com o local e com a equipe de pesquisa; implicações nas demandas sociais. As secundárias são: implicações sócio históricas e epistemológicas; implicações de escritura.

De início, é importante assinalar que me colocarei como pesquisadora e psicóloga. Não me colocar é uma forma de neutralização do que signifiquei no campo da pesquisa; e a neutralização do pesquisador é um dos tópicos que a pesquisa-intervenção critica. Quando me aproximei do campo, tive que permanentemente analisar o impacto que as cenas vividas tiveram sobre mim e vice-versa. Dessa forma, falar sobre esse status é essencial para a problematização das implicações primárias, uma vez que o status carrego comigo – pesquisadora e psicóloga – coloca em xeque o meu próprio estatuto de poder e de saber.

Logo que comecei a ir à escola tive os primeiros contatos com seguranças, professores e alunos. Como relatei nos tópicos anteriores, existia três elementos que me identificava: 1) o fato de desenvolver uma pesquisa; 2) de ser da Universidade Federal do Ceará (UFC); 3) de ser psicóloga. Por vezes, tudo isso se mesclava e se transformava em: a psicóloga da UFC que desenvolve um projeto na escola. Na primeira e segunda vez em que fui à escola o segurança me barrou. Quando ele perguntou quem eu era, disse: “*Vim para conversar com a*

*coordenadora a respeito de um projeto*”. Ele retrucou: “*Você é professora?*”. Respondi dizendo que não. Desde o começo, percebi que o que eu era importava bastante as pessoas que ali estavam. Em outro momento, quando outro segurança me barrou, um professor disse: “*Rapaz, deixa ela entrar, é a psicóloga do projeto!*”. E ele disse: “*Ah, é a psicóloga...*”.

No início das oficinas fui apresentada aos professores como “*A psicóloga que desenvolve um projeto*”. E um deles disse enquanto eu passava para pegar um café: “*Bem que essa psicóloga podia ficar aqui durante muito tempo resolvendo os problemas desse tanto de menino daqui, projeto não soluciona nada*”. Ao longo do tempo, observei que o estatuto de psicóloga chamava muito mais atenção do que o de pesquisadora, boa parte porque os professores achavam que a academia chegava, fazia perguntas, gravava, analisava e não relatava resultados ao campo<sup>25</sup>. Já quando passei nas salas, fui apresentada como “*Lorrana é a psicóloga da UFC e quer desenvolver um projeto com vocês*”. Assim, os alunos também costumavam me identificar como “*A tia dos doidos*”; “*A psicóloga*”; “*A tia da UFC*”.

Nos primeiros dias em que fui à escola, o auxiliar administrativo e a coordenadora me pediram para, como psicóloga, resolver alguns conflitos entre alunos e professores; como também entre núcleo gestor e as zeladoras. Expliquei que estava ali como pesquisadora, podendo em outro momento prestar algum apoio à escola. Quando estava na metade das oficinas, fui chamada novamente através da coordenadora para prestar apoio a alguns alunos do 1º ano, pois um aluno havia sido assassinado devido a uma briga com um traficante. De acordo com o que ela falou, o falecimento do aluno deixou muitos outros abalados, sendo necessário algum especialista para contornar a situação.

Outro fato muito interessante foi quando uma professora e outra coordenadora me pediram para conversar com uma aluna que estava fazendo parte das oficinas. Segundo elas, a aluna tinha comportamento suicida e tentativas de automutilação. A escola sabia que ela precisava de algum suporte, mas não sabia onde poderia procurar ou o que poderia fazer. Nesse momento, comentei sobre diversos tipos de encaminhamento para psicoterapia individual e gratuita. No entanto, em dois momentos da oficina tive que conversar com a aluna. Um dos momentos foi quando a aluna se ausentou da sala, durante o tribunal do júri, quando os colegas estavam acusando porque não deveria existir a homossexualidade. A aluna, como homossexual assumida, não suportou e se retirou. Nesse momento, tive que me ausentar da sala para conversar rapidamente, mas deixei claro que não estava ali como psicóloga e sim como pesquisadora.

---

<sup>25</sup> Na restituição com os professores eles disseram que a academia costuma apenas colher dados e ir embora.

Em suma, durante minha caminhada na escola, o que mais me chamou atenção foi o *status* de psicóloga. Assim sendo, era cobrado a mim um comportamento estável, apaziguador, entendedor das emoções e das relações interpessoais. Quando explodia conflito, ali estava a psicóloga. No entanto, isso se construiu na escola a partir de uma psicologia que estava ali para trabalhar com a mudança de comportamento, a resolução de conflito e outras técnicas de apaziguamento. Uma psicologia científica que procurava trazer respostas a tantos problemas de comportamentos e de relacionamento. Durante todos esses anos, a psicologia foi capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos muito poderosos. E, como diz Foucault (1979, p.180), não é possível exercício de poder sem economia de discursos de verdade, ou seja, “[...] somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade [...]”. Para o autor, é através do poder que somos obrigados ou condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la. A psicologia exerceu e continua exercendo seu poder através da verdade. Como psicóloga e pesquisadora, não estou isenta da dobra poder-saber. Por um lado, o poder me interroga, me indaga. Por outro, me institucionaliza pela busca da verdade. Em suma, esse discurso verdadeiro pode decidir, transmitir e reproduzir vários efeitos de poder.

É nesse ínterim que relembro de algumas situações que chamaram atenção durante a pesquisa. A primeira foi quando estava chamando os alunos para participarem das oficinas. Durante semanas, busquei todas as estratégias para convidá-los para as oficinas. Pensei no que poderia fazer, já que o tema parecia não estar chamando atenção. Foi quando problematizei que a minha angústia colocava em xeque a viabilidade da pesquisa. Como pesquisadora, precisava dos alunos. Bem no início da pesquisa, poucos alunos entregaram os termos de consentimento. Lembro-me que voltei para casa e pensei que a pesquisa estava acabada. Porém, sabia que tinha algo em mim: um desejo de saber e uma possibilidade de construir uma pesquisa. Como Lourau (2004) diz, somos objetivados por aquilo que pretendemos objetivar. Analisei, então, que existia ali um posicionamento como pesquisadora. Ainda assim, a todo momento lembrava que o que importava à pesquisa-intervenção eram os movimentos e as metamorfoses. E estas não eram definidas a partir de um ponto de origem, muito menos com um alvo a ser atingido (PAULON, 2005).

Nesse jogo de não saber como se termina, fui tateando os espaços e me envolvendo no local. Aos poucos, a pesquisa foi tomando forma. Pelas manhãs, ficava sentada observando ou conversando informalmente com alunos, professores, coordenadores e merendeiras. Pouco a pouco fazia parte da escola, parte do cotidiano. Depois de ter passado nas salas, alguns alunos me reconheciam nos corredores e falavam “Oi, tia!”. Sorriam, batiam papo. Alguns me

chamavam e contavam sobre situações que haviam passado. Alguns apenas riam. Alguns brincavam, outros diziam "*Olha a tia que toma conta dos psicopatas!*". Alguns viravam a cara. Alguns rejeitavam o projeto, outros se sentiam tocados. Alguns eram tímidos, outros abertos. Aos poucos a escola respirava a pesquisa e se tornava um espaço interventivo no qual novos possíveis eram inventados. Escolhi Foucault, Skliar, Tomaz Tadeu, Veiga-Neto, Marisa Rocha, Luciana Miranda para me ajudar nessa empreitada já que estes, mais do que nunca, acreditavam que era possível pensar diferente do que se pensa e também fazer diferente do que se faz. Era possível pensar na micropolítica do cotidiano. Porém, como vive-la? Estar lá, permear, se deixar atravessar, penetrar no cotidiano, são caminhos que podem ajudar na busca dessa micropolítica.

A relação que estabeleci com os alunos foi bastante aberta e próxima. Tentei penetrar no cotidiano, conversar informalmente, participar das atividades extracurriculares, observar os intervalos como também as atividades culturais. Durante as oficinas, busquei pedir sugestões a respeito da metodologia. Porém, o espaço que mais relativizou a relação pesquisador-objeto foram as restituições. Aqueles foram os momentos em que discuti um pouco sobre os resultados e questionei se realmente fazia sentido para eles. Assim, o *status* da pesquisa que "tudo sabe" se transformou em pesquisa que pode ser construída junto aos alunos. Outro dispositivo que colocou em xeque a instituição pesquisa foi a produção do vídeo. Naquela circunstância, eles estavam livres para produzirem o que quisessem.

A relação que estabeleci com os professores e núcleo gestor foi um pouco mais distante, uma vez que tive muito mais contato com os alunos. Ainda assim, é importante ressaltar que a professora que me convidou para a escola estava bastante implicada com a pesquisa. Quando me convidou, disse que esse tema era urgente para ser discutido na escola. Para tanto, esse pode ter sido um dos motivos pelos quais a professora sugeriu aos alunos que quem participasse da pesquisa iria ganhar um ponto-extra na matéria de português<sup>26</sup>. Quando tive oportunidade, perguntei o motivo do ponto-extra e ela disse: "*Primeiramente, porque é um assunto importante a ser debatido. Mas assim, é que os alunos precisam de um incentivo, e aqui incentivo se chama ponto extra*", ou seja, esse é o repertório que a escola utiliza para chamar os alunos para participarem das diversas atividades.

O ponto extra disse muito do sistema de reforço que os alunos precisam ter para participar das atividades. As notas se transformam em obrigações a serem realizadas e os pontos extras são possibilidades de tirar algum aluno da nota vermelha. Assim, a professora mexeu no principal: a nota. Abaixo da média ninguém pode estar, quem não quer ganhar um ponto extra?

---

<sup>26</sup> A professora estava dando aula no dia em que fui convidar os alunos. Assim que comecei a falar ela sugeriu que quem participasse ganharia um ponto extra (revisitar página 29).

Quantos pontos extras os alunos não ganham? Participa quem quer, mas é melhor participar. E o projeto, que é uma pesquisa, pode se transformar em uma mera atividade escolar, um ponto extra. Ele pode ser a gratificação-sanção sob o qual na instituição escolar ainda impera. As notas boas, as notas ruins, os bons e os maus pontos. A divisão segundo as diversas classificações marca os desvios, hierarquiza as qualidades e as competências. Na escola, o aluno com nota ruim pode ser castigado, mas também recompensado pois pode elevar sua nota ao se submeter ao modelo que impera (FOUCAULT, 2011). Ainda assim, é importante ressaltar que o ponto extra não é só uma forma de gratificação-sanção, mas também uma forma da escola aderir a pesquisa, tomando-a como parte dela.

Posteriormente, o ponto extra se presentificou no primeiro dia da oficina, quando a maior parte dos alunos era das turmas que havia recebido a gratificação. Nesse dia, me questionei: estava a pesquisa submetida a uma atividade escolar? Foi também, neste primeiro dia de oficina, em que compareceu 31 alunos, que me vi usando recursos de controle. Estava preocupada refletindo se a pesquisa estava sendo uma mera atividade escolar e os alunos não paravam de conversar. Observando o que estava acontecendo, tive que pedir para que eles parassem de conversar, como também ficar próxima de alguns grupos que estavam conversando e chamar atenção de alguns alunos. Nesse dia, usei todos os recursos possíveis de controle e de disciplina, caso contrário, não haveria oficina. Curiosamente, estava usando os dispositivos que eu mesma criticava na pesquisa. Tendo observado isso, deixei claro aos alunos que aquele momento não se tratava de uma aula nem de uma atividade escolar, mas sim de uma pesquisa. Ainda assim, foi bastante difícil finalizar a oficina.

Em outros dias da oficina, o ponto extra surgiu: *“Vai valer nota para AP?”*. Na restituição, novamente, o mesmo questionamento surgiu: *“E como vai ficar a nota de português da AP?”*. Argumentei que a pesquisa não se tratava de um ponto, mas sim da necessidade de se discutir o tema, de refletir sobre o preconceito e a tolerância.

As implicações sócio históricas também são importantes para serem relatadas. O objetivo dessa dissertação não foi colher dados e escrever, porém, problematizar o tema junto à escola buscando pensar e olhar para além das práticas de preconceito e de tolerância. Na terceira oficina, uma das alunas me perguntou: *“Mas me diz, você acha que isso que você está fazendo vai mudar em alguma coisa nesse problema do preconceito?”*. Respondi a ela que o importante era problematizar o tema, fazer com que as coisas não sejam tão evidentes quanto se vê.

A análise de implicações, junto com o dispositivo diário de bordo, me auxiliou no exercício de escrever. Esse tão caro e tão difícil a mim pesquisadora, escrever às vezes era um

tanto quanto ambíguo: tanto trazia prazer quanto dor. Com o decorrer da pesquisa, ia lendo todos os relatos do diário e problematizando todas as situações em que havia passado. Ao final da pesquisa, uma nova angústia me assolou: o escrever “escrevendo”. O que seria este escrevendo que Skliar (2014) discorre? Ele nada sabe a respeito, mas afirma que o ato de estar escrevendo é um pedido. A escrita é solicitada para relatar o que é próprio a mim; para responder um texto alheio; para comentar ou definir; para elaborar ou pontuar. Essa escrita-petição é um argumento de autoridade que faz calar as perguntas. Assim, Skliar (2014) pontua que não deveríamos omitir como nos relacionamos com a leitura e com a escrita.

Após problematizar isto, decidi me colocar em relação a essa leitura e escrita. A leitura, cada vez mais escassa no cotidiano, mais fácil, mais midiática; por outro lado, a escrita, cada vez mais ensaiada e menos criativa. Escrever, para mim, sempre foi um desafio. Durante minha graduação, em uma disciplina de metodologia em que o exercício era produzir diários de bordos, disse que escrever era resistir, e que eu estava resistindo. Escrever era me desnudar, me destituir de tudo o que um dia eu havia constituído. E como era um exercício doloroso, muitas vezes desistia. Abreu (2005, p.341) disse que “[...] escrever é enfiar um dedo na garganta. Depois, claro, você peneira essa gosma, amolda-a, transforma. Pode sair até uma flor. Mas o momento decisivo é o dedo na garganta”. Como é difícil enfiar esse dedo e descobrir o que vem depois. Escrever é inventar, é criar, é perguntar, antes de pedir, comentar, definir. Porém, como escrever? Skliar (2014) diz que a escrita é ensinada na própria escrita, independente dos métodos e das práticas. No abismo da escrita, durante esse momento decisivo do dedo na garganta, encontro labirintos tão difusos que por vezes me perco.

Ainda assim, me perder também é um caminho. E é por acreditar nesse labirinto que decidi optar pela escrita-invenção, não separando a teoria da prática. Por vezes, posso cair na armadilha de ser incompreendida, porém aceito o desafio e continuo colocando o dedo na garganta. Em outras, posso correr o risco de ser fortemente reprimida por escrever minhas próprias experiências, ao contrário de pesquisar ou estudar a realidade de outras pessoas e outros espaços, como Skliar (2014, p. 129) relata: “ensaiar, narrar ou contar, não parecem ser registros amigáveis nos dias atuais”.

Escrevo dessa forma porque, para mim, escrever é estranhar, é me sentir perplexa diante daquilo que narro. Neste labirinto, toda a angústia de ser reprimida ou de não ser compreendida se transforma em combustível para escrever. O ato de escrever também é me destituir desses lugares de autor que explica e do leitor que compreende. Aqui, não existe um lugar a chegar ou uma missão, e assim é possível “[...] não deixar de pensar que o mundo acontece entre brumas e que estamos sempre expostos numa nudez extrema. O que nos

transborda é o incompreensível e o lugar de fragilidade é o lugar onde nos encontramos” (SKLIAR, 2014 p. 132). Permito que o incompreensível e o frágil penetre na minha escrita, mesmo correndo todos os riscos possíveis. Entre o dedo na garganta e a nudez extrema, evoco ao leitor a minha escrita-pergunta.

### 3. AS PRÁTICAS DE PRECONCEITO NA ESCOLA

Em 2009, o FIPE/INEP/MEC realizou uma pesquisa sobre o preconceito e as ações discriminatórias em 500 escolas de todo o Brasil, o que corrobora com a atualidade e urgência do tema tanto nas políticas públicas, como na sociedade e nas próprias escolas. Segundo o *survey*, as diversas práticas de preconceito têm sido muito comuns nas escolas públicas brasileiras, principalmente em relação à sexualidade (orientação sexual e identidade de gênero), e às pessoas com necessidades especiais (FIPE, 2009).

A título de ilustração da tamanha visibilidade dada a esse fenômeno, podemos indicar a quantidade de leis que se relacionam ao tema. A Constituição Federal garante que todos os cidadãos têm o direito à educação pública e gratuita (BRASIL, 2000). A Lei 8069/20, do Estatuto da Criança e do Adolescente, garante a liberdade, respeito, dignidade com as pessoas humanas e com os sujeitos civis; além de garantir a igualdade de acesso e permanência na escola e o respeito dos valores culturais, artísticos, históricos próprios no contexto social da criança e do adolescente (BRASIL, 1990). Atualmente, tramita na Câmara Federal o Projeto de Lei nº7457/10, que propõe uma política contra *bullying* nas escolas de educação pública e privada do Brasil (BRASIL, 2010); como também o Projeto de Lei nº 122/2006 que define os crimes decorrentes de preconceito sexual, seja de orientação sexual ou identidade de gênero nas escolas e em outros âmbitos (BRASIL, 2006). No Rio de Janeiro, existe o Projeto de Lei nº484/2013, que dispõe sobre a educação contra o preconceito em todas as escolas públicas do município do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2013). No estado do Ceará, em 2010, foi aprovada a Lei nº 14.754/2010, que autoriza o poder Executivo a instituir o programa de combate ao preconceito, intimidação, ameaça, violência física e/ou psicológica originária do ambiente escolar. A lei prevê que a escola deverá criar uma equipe multidisciplinar com a participação de docentes, alunos, pais e voluntários para a promoção de atividades didáticas, informativas, de orientação e de prevenção (CEARÁ, 2010).

No âmbito federal, podemos citar o Plano Nacional da Educação decênio 2014-2024, em que prevê o monitoramento de situações de discriminação, preconceitos e violências na escola (estratégia 2.4); a implantação de políticas de prevenção à evasão decorrente de preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando uma rede de proteção (estratégia 3.13); monitoramento de situações de discriminação, preconceito e violências contra pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (estratégia 4.9) (BRASIL, 2014). Já o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos também propõe uma série de disposições que visa combater o preconceito e a discriminação

dentro das escolas. Além disso, temos também o programa Brasil Sem Homofobia, que busca combater as mais distintas formas de homofobia nas escolas.

Como exposto acima, a lei vem sendo chamada para agir em torno desse tema. No entanto, é importante ressaltar que, as leis foram criadas a partir das mais distintas ilegalidades de acordo com contextos históricos e políticos específicos. Neste sentido, Foucault (2011) traça uma interessante análise sobre a reforma jurídica ao longo do séc. XVIII. A partir dos protestos contra os suplícios, foi preciso punir de outro modo, eliminando assim a confrontação física do soberano-súdito e organizando uma nova forma de punição. Era preciso que a justiça criminal punisse ao contrário de se vingar, que castigasse sem suplício. O castigo passou a ter a “humanidade” como medida e a lei foi suavizada.

No entanto, esse processo não aconteceu sem contingências históricas. Os crimes passaram a ter cada vez menos sangue e agressões físicas; enquanto outros delitos principalmente contra a propriedade passaram a ser mais comuns. Dessa forma,

[...] o afrouxamento da penalidade no decorrer do século XVIII, ou, de maneira mais precisa, o duplo movimento pelo qual, durante esse período, os crimes parecem perder violência, enquanto as punições reciprocamente, reduzem em sua parte sua intensidade, mas à custa de múltiplas intervenções. Desde o fim do século XVIII, com efeito, nota-se a diminuição considerável dos crimes de sangue e, de um modo geral, das agressões físicas; os delitos contra a propriedade parecem prevalecer sobre os crimes violentos; o roubo e a vigarice sobre os assassinatos [...] **Um movimento global faz derivar a ilegalidade do ataque aos corpos para o desvio mais ou menos direto dos bens [...]** (FOUCAULT, 2011, p. 73, grifos nossos).

As práticas ilegais afrouxaram do lado do corpo, para reinar sobre outros alvos – os bens e propriedades. Essa mudança se deu devido a uma série de transformações sócio históricas: elevação do nível de vida, alto crescimento demográfico, multiplicação das riquezas, das propriedades e da segurança. Assim, o que acontece é um aumento de uma justiça mais difusa e uma vigilância mais atenta ao corpo social; e uma melhor distribuição do poder de castigar para que não fique concentrado em alguns pontos privilegiados, nem compartilhados entre instâncias que se opõe (FOUCAULT, 2011).

Em relação a ilegalidade, no antigo regime “a não aplicação da regra, a inobservância de inúmeros éditos ou ordenações eram condição do funcionamento político e econômico da sociedade” (FOUCAULT, 2011, p. 80). Para tanto, essa ilegalidade era necessária e tolerada na vida da sociedade – a fiscal, a aduaneira, o contrabando. No entanto, no séc. XVIII, o processo tende a se inverter, a ilegalidade passa a não estar na linha de direito, mas de bens: os roubos e pilhagens tendem a substituir os contrabandos e as ilegalidades aduaneiras e fiscais. A partir disso, “[...] a ilegalidade de direitos, que muitas vezes assegurava

a sobrevivência dos mais despojados, tende, com o novo estatuto da propriedade, a se tornar uma ilegalidade de bens. Será então necessário puni-la [...]” (FOUCAULT, 2011, p. 82). Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a ilegalidade dos bens foi separada da de direitos. Para os roubos, punições e castigos; para as fraudes, evasões fiscais, irregularidades comerciais – multas atenuadas e outras jurisdições especiais. Assim, “o sistema penal deve ser concebido como um instrumento para gerir diferencialmente as ilegalidades, não para suprimi-las a todas” (FOUCAULT, 2011, p. 86).

Deleuze (2005) diz que em uma concepção clássica o poder pode se exprimir na lei, ora sendo um estado de paz, ou como resultado de uma guerra ou de uma luta ganha. No entanto, para Foucault a oposição lei-ilegalidade é substituída pela correlação final ilegalismos-lei:

“[...] a **lei é sempre uma composição de ilegalismos**, que ela diferencia ao formalizar. Basta considerarmos o Direito das sociedades comerciais para vermos que as leis não se opõem globalmente à ilegalidade, **mas que umas organizam explicitamente o meio de não cumprir as outras**. A lei é uma gestão de ilegalismos, permitindo uns, tornando-os possíveis ou inventando-os como privilégio da classe dominante, finalmente, proibindo, isolando e tomando outros como objeto, mas também como meio de dominação (DELEUZE, 2005, p. 39, grifos nossos)

A discussão sobre a lei-ilegalismo é importante no sentido de que a lei não é feita para impedir um comportamento ou uma regra, mas sobretudo para diferenciar as maneiras de circular as próprias leis. Basta observarmos o exemplo do deslocamento do ilegalismo de direito para ilegalismo de bens ao longo do século XVIII discutido anteriormente.

Quando uma lei exprime a igualdade, a liberdade, o respeito a todos; ou, a inclusão de todos na escola, ela não busca somente um comportamento desejado, mas, sobretudo, torna possível alguns comportamentos, e, em contraponto, não torna outros, com base em contextos sócio históricos específicos. É com base em uma gestão de ilegalismos que o direito funciona e produz distintas subjetivações.

Neste sentido, entre a lei e as ilegalidades praticadas, não se concentra um sistema punitivo neutro: nem toda prática que é considerada ilegal deve ser punida, e, do outro lado, nem toda lei deve ser respeitada (SOUTO, 2010). Isto parece claro quando, mesmo que a lei exprima um combate ao preconceito, às discriminações, a igualdade, na prática ela pode não ser respeitada, como também pode não ser punida. Essa gestão de ilegalismos é o que produz, no seio das relações dentro da escola, o funcionamento de que umas leis organizam o meio para que outras não sejam cumpridas.

Por outro lado, atualmente os que se sentem em uma posição inferior e desfavorecida em relação ao não cumprimento da lei, clamam pela sua efetivação. O ilegalismo

agora gira em torno daquele que pratica a ilegalidade: “*Você não pode fazer isso, isso é contra lei*”<sup>27</sup>. Essa judicialização da vida gera o corpo social e engendra cada vez mais nossas relações.

De uma forma ou de outra, existe uma emergência em torno da temática do preconceito no âmbito jurídico, social, e, é muito comum encontrar esta discussão em torno da escola. Uma atenção maior é concedida aos direitos civis e individuais, engendrando uma judicialização da vida:

O que hoje se observa é a multiplicação dos objetos judiciáveis, a redefinição do sentido da violência, o que significa também a multiplicação das atribuições judiciárias. Posso citar algumas: questões referentes à mídia, **família**, internações, trabalho, à constitucionalidade, questões sanitárias, referentes ao consumo, às mulheres, às crianças, **às discriminações de minorias**, à informação de arquivos que devem ou não vir a público e assim por diante - regulamentação jurídica de todos os comportamentos como modalidade de governo. Parece estar acontecendo um processo de inversão do poder judiciário em comparação com o século XIX, quando uma rede institucional não judiciária desempenhava funções (Foucault, 2005, p. 86) **que hoje estão sendo gradativamente atribuídas à justiça**. O controle dos comportamentos e das populações continua funcionando nesta rede de vigilância e correção em **instituições como a escola**, a polícia, a psiquiatria, mas certamente vem transferindo seu poder decisório e seu objetivo de prevenir e corrigir as virtualidades da infração para o **poder judiciário**. Percebe-se hoje em dia um clamor por leis mais duras e corretivas para evitar que mulheres sejam espancadas, crianças levem palmadas, **minorias sejam desrespeitadas**, para evitar acidentes de trânsito, e assim por diante, ou seja, a lei cumprindo **função pedagógica de mudanças de comportamento** (LOBO, 2012, p. 29, grifos nossos).

Neste sentido, tendo em vista a emergência da questão no que se refere ao ambiente escolar, a partir principalmente da visibilidade que tem se colocado em torno da problemática, é necessário que, antes de mais nada, se discuta sobre a escola, questionando principalmente dois pontos: para que ela serve e que tipos de corpos ela produz?

### 3.1 A instituição escola: para que serve e que tipo de corpos produz?

Atualmente, sob a lógica do neoliberalismo, as escolas tendem a pensar sob o modelo produtivista e empresarial, transferindo a educação para esfera do mercado. De acordo com os neoliberais, a escola está em crise devido à falta de eficiência, eficácia e produtividade, ou seja, de qualidade. As escolas, então, funcionam como pequenas empresas produtoras de serviços educacionais, tendo este mercado diversas tendências e estratégias competitivas. A educação se transforma em um grande campeonato: quem mais produz ganha. Escolas com menos reprovações e evasões, ganham (GENTILI, 1995).

---

<sup>27</sup> Nota do segundo dia da oficina, aluno Márcio.

A educação pode ser vista de um ponto de vista utilitário e prático, no sentido em que existe uma preparação para o mercado de trabalho e para a universidade, mas, por outro lado, ela não consegue ir além disso. Os regimes de avaliação, os critérios de ensino-aprendizagem, a noção de progressão (do mais simples ao mais complexo), são modelos herdados pelo Iluminismo. Segundo Ramos do Ó (2007), existem várias contradições na política, no mundo social, na economia, além de que as identidades estão cada vez mais marcadas por ambivalências. Assim, a escola está refletindo essas mudanças sócio históricas, no entanto continua enraizada em modelos intactos herdados pelo Iluminismo. Para tanto, os alunos mudaram e continuam mudando, mas a estrutura educacional continua resistindo.

Uma das questões atuais da educação se coloca no fato de que existe um descompasso entre o tempo especializado cronometrado para o desenvolvimento escolar, com base em um conhecimento homogêneo, e, por outro lado, os professores e os alunos são excluídos em suas variações e singularidades. Além disso, as próprias pesquisas, as produções de conhecimento, os fazeres cotidianos encontram-se descompassados com a lógica binária, exclusiva e homogênea da Pedagogia. Devido a esses diversos fatores surge um tédio, uma inércia, um anacronismo no cotidiano. A escola, assim, passa por uma sensação de impotência e uma dificuldade de lidar com o que não está sob controle, com o que escapa da representação esperada. Toda essa problemática do tempo e da sensação de impotência se vê enraizada na fala do professor, quando diz que *“não tem tempo para pensar nesses assuntos”*, que está cansado de tentar fazer alguma mudança quando o cotidiano é tedioso (ROCHA, 2000).

Em suma, do descompasso entre uma estrutura educacional e os alunos que se formam, da produção da educação como um produto mercadológico, da falta de tempo dos professores, do cansaço, do tédio, é necessário questionar: que tipo de escola se quer alcançar? Que tipo de corpo estudantil se quer produzir? A instituição escolar funciona sob uma trama de relações de poder que são impostas de diversas maneiras. De uma forma ou de outra, a educação é um dispositivo político que pode manter ou modificar os discursos, com os saberes e os poderes que estão entrelaçados a ela (FOUCAULT, 1971).

Neste ínterim, não podemos deixar de lembrar que, segundo Foucault (2011), a escola é um dos locais de exercício do poder disciplinar que incide sobre os corpos, tornando-os mais dóceis. O poder, para Foucault (1979), não é algo unitário ou global, mas sim heterogêneo e dispare, ou seja, sempre está em constante transformação. O poder não é uma coisa, mas sim uma prática social construída socialmente, estando distribuído em todos os espaços, como a família, o governo, a escola, as prisões, etc. E é desta forma difusa e

heterogênea que o poder funciona na instituição escola, não só através do poder disciplinar, mas também através da biopolítica.

Tendo em vista a funcionalidade destes poderes na escola, é necessário discutir como o poder disciplinar se incorpora na escola e de que forma ele não só reprime, mas também produz corpos cada vez mais funcionais para o sistema educacional.

### **3.1.1 O poder disciplinar na escola**

Para discutir sobre o poder disciplinar, Foucault (2011) o distinguiu do poder da soberania, que era encarnado de forma central na figura física do Rei. O poder soberano se apropriava das terras e dos seus produtos a fim de extrair bens e riquezas dos súditos. Ele era exercido descontinuamente por intermédio de taxas e obrigações. O suplício era a forma mais cruel e violenta do poder do soberano em relação aos seus súditos. A punição se dava de acordo com a gravidade de cada crime: quanto maior a pena, maior o sofrimento. A quantidade do sofrimento era comparada e hierarquizada; a morte era um suplício que não só privava o direito de viver, mas também era calculada em uma graduação de sofrimentos: desde a decapitação, que mata a um só golpe, até o esquartejamento ou a queima na fogueira, em que o condenado agoniza por algum tempo. A morte-suplício “é a arte de reter a vida no sofrimento, subdividindo-o em “mil mortes” e obtendo, antes de cessar a existência, *the most exquisite agonies*” (FOUCAULT, 2011, p.35). Era nas formas barabras de punir que o soberano exercia sua força e eficácia: “[...] nos excessos do suplício se investe toda a economia do poder” (FOUCAULT, 2011, p. 36):

O corpo do condenado era o dispositivo que trazia a luz à verdade do crime. No século XV e XVI, na França e boa parte dos países europeus, com exceção da Inglaterra, o processo criminal permanecia secreto não só para o público, mas também para o condenado. Os magistrados poderiam esconder a natureza da causa, como também poderiam usar insinuações contra o condenado na interrogação. Para tanto, o soberano, sozinho e com pleno poder, tinha uma verdade sobre o condenado. No julgamento, os juízes recebiam essa verdade e somente isso bastava para comprovar a culpa. Outro elemento que também deve ser citado é a confissão: o condenado deveria fazer uma aparição pública em que era obrigado a confessar o crime. Assim, a confissão tinha objetivo de transformar o suplício em um momento de legitimação da verdade. Muitas vezes o condenado passava por um momento de tortura até que confessasse o crime e anunciasse possíveis cúmplices, trazendo a luz outras verdades (FOUCAULT, 2011).

Dessa forma, o poder soberano pode ser descrito na relação soberano-súdito. Porém, nos séculos XVII e XVIII, uma nova mecânica do poder surgiu - o poder disciplinar: “[...] mecanismo que permite extrair dos corpos tempo e trabalho mais do que bens e riqueza” (FOUCAULT, 1979, p. 186). Ele se exerce através da vigilância, ao contrário de taxas e obrigações, tendo um sistema com mais capilaridade do que com a existência física de um soberano. O princípio do poder disciplinar é crescer as forças dominadas, além de também aumentar a eficácia e força de quem domina. A soberania exerce seu poder mais sobre a terra do que sobre os corpos, permitindo fundar um poder absoluto sem gasto restrito, ao contrário de um poder com gasto mínimo e eficiência máxima, como o poder disciplinar. Este tipo de poder é uma invenção da burguesia, sendo a constituição do capitalismo industrial e da sociedade moderna (FOUCAULT, 1979).

O poder disciplinar desenvolve-se nas escolas, nas prisões, nos hospitais e em outros ínfimos lugares. Este tipo de poder se configura a partir da disciplina. A sua primeira característica é que estabelece um tipo de organização na qual distribuem-se os corpos em um espaço fechado, esquadrihado, classificatório, combinatório. A segunda característica é que exige um controle do tempo, no qual o objetivo é obter o máximo de rapidez e eficácia. A terceira é a vigilância: o olhar que tudo vê o tempo inteiro, o panoptismo<sup>28</sup>. A quarta característica é o registro contínuo do conhecimento, em que tudo é anotado a partir de observações de gestos, comportamentos, falas. Em suma, a organização espacial, o controle do tempo, a vigilância e o registro atuam de forma a tornar os sujeitos cada vez mais úteis e dóceis.

Na escola pesquisada alguns elementos podem ser pensados a partir das características do poder disciplinar. Primeiramente, a organização do espaço. A arquitetura do prédio parece ser comum a outras escolas públicas da cidade de Fortaleza: no meio um espaço utilizado como convivência, geralmente com bancos e quadra de esporte. Na periferia, as salas de aula. Especificamente, nesta escola temos uma arquitetura decrescente: na parte de cima à direita localizamos a sala da diretoria, a sala dos professores, a secretaria, a biblioteca e a sala de multimeios. Na parte de cima à esquerda temos apenas duas salas de aula. Na parte de baixo, cerca de doze. A sala da diretoria abarca uma visão ampla do que acontece no meio e embaixo,

---

<sup>28</sup> Segundo Foucault (1979), o panoptismo é uma visão modular, em que os prisioneiros são colocados em celas separadas e individuais, e em torno delas é circunscrito uma torre central que vigia todas as celas. Todos eles podem ser vigiados através dessa torre, mas o contrário não acontece, já que não podem sair das celas. Este dispositivo é uma forma de vigiar, controlar e corrigir os indivíduos em função de certas normas, um princípio no qual poucos vigiam muitos. Ainda que não haja uma estrutura similar ao panóptico na referida escola, a noção de que existe um olhar atento em um espaço central pode ser observada. Para tanto, o local de conveniência na parte central da escola que relatamos é um poderoso espaço, absolutamente discreto e indiscreto, em que pode se exercer a vigilância. Lembrando que o panoptismo pode ser observado nas mais diversas instituições, não só na escola, como por exemplo nas prisões, hospitais, dentre outros.

semelhante a um camarote no qual podemos observar tudo a distância. O espaço de conveniência, disposto exatamente no meio, entre as salas e a diretoria, permite um maior controle sobre o que está acontecendo nos horários em que não ocorre as aulas, exatamente quando os alunos podem fugir ao controle vigilante do professor.

Na porta das salas de aula temos um pequeno quadrado de vidro, no qual podemos observar o que está ocorrendo dentro. O espaço de baixo é disposto de forma delimitada, dividido entre as séries: à esquerda funciona o ensino médio, e à direita funciona o ensino fundamental. Dentro das salas, os professores usam o sistema de mapa de sala: alunos mais “problemáticos” sentados à frente, e os menos ao fundo. Para cada corpo, um lugar:

[...] a regra das localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil [...] (FOUCAULT, 2011, p. 140).

Além disso, na disciplina cada qual é definido a partir do lugar que ocupa e pela distância que o separa dos outros. O importante, aqui, é a posição na fila:

[...] a disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (FOUCAULT, 2011, p. 140-141)

Ainda que a referida escola tenha uma arquitetura que permita o controle, observamos algumas resistências que se materializam no interior do exercício do poder. Para Foucault (1985), onde há poder, há resistências. Dessa forma, é necessário usarmos a resistência como uma forma de analisar as relações de poder, uma forma de localizar seu posicionamento, seus pontos de aplicação e seus métodos.

Neste momento de início de reconhecimento do território da pesquisa, observamos que boa parte dos alunos não utilizavam o espaço de convivência sombreado disposto ao meio, mas sim um pequeno espaço que se localiza em frente às salas de aula, com alguns bancos. Este pequeno espaço localizado perto das salas é difícil de visualizar e controlar, tanto por parte dos professores como por parte do núcleo gestor, uma vez que está disposto na periferia.

O controle do tempo também é bastante evidente. Na entrada do colégio, existe uma catraca, porém está quebrada. Ainda que o ponto eletrônico não esteja funcionando, nos primeiros horários de entrada um assistente administrativo controla a passagem ou não dos alunos. Cada um tem 10 minutos de tolerância para entrar, porém, caso se atrasem, precisam

esperar pela próxima aula ou perdem toda a manhã de aulas. Durante o horário da aula, nenhum aluno pode ficar fora de sala, mesmo que o professor tenha faltado, sendo controlado, na maioria das vezes, pela coordenadora pedagógica Ana e pelo coordenador de disciplina. Muitas vezes ouvimos: *“O que você está fazendo aqui? Por que não está na aula? Volte para sala agora”*<sup>29</sup>. A diretoria também controla o tempo do uso da quadra esportiva, falando: *“Acabem esse jogo agora, não é horário de jogar. Vão para casa estudar para as próximas provas”*<sup>30</sup>, depois dos alunos terem realizado as provas bimestrais.

A vigilância também se faz presente. Professores, assistentes administrativos, diretoria e coordenação pedagógica elaboram formas de vigiar e controlar o comportamento dos alunos, objetivando o máximo de aprovações no vestibular: *“O aluno deve ficar quieto, caso contrário, como vai passar no vestibular? Ele tem que estudar, batalhar. Como vai ser alguém na vida se fica fazendo bagunça na aula e nos intervalos?”*<sup>31</sup>. O poder disciplinar assume formas regionais e concretas, tomando dimensões em técnicas de dominação dos corpos. A disciplina atinge a realidade mais concreta dos indivíduos – seus corpos – e penetra na vida cotidiana das pessoas: *“Preciso ficar quieto para passar no vestibular”*. Ela se revela através dos procedimentos técnicos do poder que controlam minuciosamente o corpo – gestos, comportamentos, hábitos, dentre outros (FOUCAULT, 2011).

A disciplina também implica um registro contínuo do saber. Essa característica vai além da docilização dos corpos e das resistências, produzindo formas de legitimação dos saberes. Para Foucault (1979, p. 47), poder e saber “se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, todo saber constitui novas relações de poder”. O exame, neste sentido, serve para classificar os alunos bons e os ruins de acordo com as notas.

Ainda que o poder disciplinar fabrique corpos mais dóceis e úteis, não significa que só produza corpos obedientes, pois o poder não é somente repressivo e violento, mas principalmente positivo. A violência e repressão age sobre o corpo, quebra, destrói, porém, por sua vez, o poder abre todo um campo de respostas, reações, efeitos. Pensando na diferença entre a relação de poder e a de violência, não existe, nas escolas, uma modelagem feita à força. Pelo contrário, como diz Veiga-Neto (2007, p. 71), “o que é notável no poder disciplinar é que ele

---

<sup>29</sup> Nota do diário de campo, em uma situação que o aluno estava fora da sala de aula durante o horário da manhã.

<sup>30</sup> Nota do diário de campo, em situação em que os alunos estavam jogando na quadra após a realização das provas bimestrais. A diretora Ana Beatriz comenta que o jogo atrapalha os alunos que ainda estão fazendo as provas dentro das salas, como também aos próprios alunos, pois poderiam estar em casa estudando ao contrário de jogando.

<sup>31</sup> Nota do diário de campo em conversa informal com diretora Ana Beatriz.

‘atua’ ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar – no eixo corporal -, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes”.

Dessa forma, as relações de poder não se exercem apenas ao nível da repressão. Elas também não são completamente contratuais. Sendo assim, não podemos dizer que o poder somente castiga e impõe limites, ou seja, que o poder é algo negativo, mas sim que ele produz efeitos, subjetivações e formas de ser e de estar no mundo. Foucault (1985, p. 91) disse que “lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”. As resistências estão no interior das relações de poder, ou seja, são efeitos dela. Estas relações se constroem cotidianamente criando mecanismos de assujeitamento dos corpos, ao passo que os corpos também produzem espaços de resistência em pontos transitórios onde se regula o poder.

Não só o poder disciplinar se incorpora na instituição escolar, mas também a biopolítica, que surgiu a partir das transformações nos mecanismos de poder. Primeiramente, o poder da soberania, a posteriori, o poder disciplinar e a biopolítica. Essa dobradiça entre poder disciplinar e biopolítica é o que Foucault (2008a) chamou de governamentalidade. O governo dos corpos, através da disciplina, e o governo das populações, através da biopolítica. Para tanto, é necessário discutirmos como a biopolítica se coloca na escola em questão.

### ***3.1.2. A biopolítica na escola***

Enquanto o poder disciplinar surgiu no contexto europeu no final do século XVII e começo do XVIII, a biopolítica foi uma nova forma de poder que teve suas primeiras marcas no século XVIII, criando novos objetos de saber (população), tendo como objetivo final controlar a própria espécie. Assim, a biopolítica é uma forma de governamentalidade, ou seja, uma forma de conduzir condutas em relação a si mesmo e ao outro; como também fazer funcionar um conjunto de ações sobre ações possíveis tendo uma finalidade específica (FOUCAULT, 2008a).

A biopolítica tem estratégias e funcionalidades bem distintas do poder disciplinar. Por exemplo, podemos citar a normalização disciplinar e a normação. A normalização disciplinar primeiro coloca um modelo considerado com bons resultados, para depois definir o que pode ser dito como normal e anormal. Neste sentido, o poder disciplinar vai da norma à demarcação final do normal:

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar com essa norma e o anormal que não é capaz [...] (FOUCAULT, 2008a, p. 75).

Já na biopolítica, vamos ter o normal e o anormal, e a partir disso várias curvas de normalidade que não vão impor uma lei que diga não, mas sim delimitar os processos em marcos aceitáveis: “a norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo de normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel oratório” (FOUCAULT, 2008a, p. 83).

Para comentar esse novo fenômeno das normalidades diferenciais, Foucault (2008) traz o exemplo da variolização-vacinação. Se olharmos a partir dos mecanismos disciplinares, a doença era tratada e o doente era isolado como uma forma de evitar o contágio. Já o conjunto variolização-vacinação vai analisar a população, ou seja, verificar o coeficiente de morbidade e mortalidade do que é normalmente esperado. Em cima dessa mortalidade “normal” se fará fazer uma análise mais profunda no que se refere as diferentes normalidades umas em relações as outras, ou seja, em cada idade, em cada cidade, em cada bairro.

Se analisarmos dentro da escola, essa biopolítica pode se traduzir nos índices, nas estatísticas e nas taxas educacionais. O objetivo, é, em suma, procurar os níveis de normalidades para assim se obter uma norma. Nesse sentido, podemos dar o exemplo da inclusão/exclusão na escola. As últimas reformas educacionais têm orientado para inclusão de todos. Porém, a inclusão de todos perpassa por gradientes diferenciais de participação social e educacional. Assim, a exclusão no sentido da morte ou isolamento, como na lepra, e essa exclusão que temos na contemporaneidade, se materializa de forma distinta pois o indivíduo é submetido às técnicas de normalização – tanto de acordo com os índices estatísticos, quanto no sentido de correção (LOPES e RECH, 2013).

Também podemos observar o governo das populações educacionais em relação ao controle das práticas sexuais entre os jovens, a partir das cartilhas de discussão sobre o risco da gravidez precoce e das doenças sexualmente transmissíveis. Na escola em questão, uma parte dos professores que fazem parte do projeto “Diretor de Turma” trabalham com algumas cartilhas que o governo federal disponibiliza para o grupo.

Além disso, alguns professores e alunos falaram o quanto a escola está com altos índices de evasão e de repetência, produzindo assim, segundo eles, desestímulo. Na restituição, um dos professores falou sobre como é difícil trabalhar temas que não estão colocados no currículo oficial, uma vez que eles são muito cobrados para lecionar o conteúdo específico e

diminuir os altas índices de evasão e repetência da escola com base nas pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Brasileiras (INEP).<sup>32</sup> As taxas de evasão e repetência dizem algo sobre a escola, produzem uma verdade sobre ela, que, por sua vez, é veiculada de diversas formas, seja para expressar o fracasso escolar, ou para diminuir a competência dos professores e da própria escola.

Na apresentação do projeto, a diretora Ana Beatriz afirmou que a quantidade de alunos que evade durante o período letivo deixando as salas de aulas esvaziadas ainda é alta. Durante as minhas visitas, a maior parte das turmas do ensino médio não tinham mais do que 20 alunos. As salas mais lotadas eram as do ensino fundamental, principalmente 7<sup>a</sup> e 8<sup>o</sup> ano. Após isto, em uma situação informal conversando com a professora Poliana, perguntei se existia mesmo essa quantidade de alunos na escola. Ela disse:

*“Os alunos se cansam logo na metade do ano quando percebem que não **conseguem atingir a média satisfatória**. Alguns vão para as drogas, outros vão trabalhar de forma ilegal. Tem até alguns que acabam não fazendo nada, só ficando em casa encostados na cadeira. A gente tenta fazer tudo o que for possível para chamar esses jovens, mas no final as outras coisas ganham”*

Para Oliveira (2004), a baixa qualidade do ensino público é medida pelos altos índices de evasão e repetência. A educação atual é fruto de um processo neoliberal que privatiza e transfere a responsabilidade e deveres do Estado para a capital privado, como diz a aluna: *“Estuda aqui quem não pode, tia. Quem pode vai para a escola particular ou para a pública que parece particular que é a Adauto Bezerra”*.<sup>33</sup>

Segundo os dados estatísticos do INEP, a escola pública pesquisada tem altos índices de abandono, principalmente no 8<sup>o</sup> e no 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, sendo de 15,2% a média geral. A reprovação também é alta, principalmente nos 7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> e 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> ano. A média de reprovação do ensino fundamental é de 25,1%, e no ensino médio é de 24,4%.

Em relação a escola descrita pela aluna, Adauto Bezerra<sup>34</sup>, tem o índice de reprovação do ensino médio de 4,6%, menos que a metade. O índice de abandono também é menor: 4,7% em média geral. Assim, a aluna Júlia fala:

<sup>32</sup> O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que promove estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. Para gerar dados, o INEP realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis de ensino.

<sup>33</sup> Relato do diário de bordo em uma conversa informal com aluna Júlia em que perguntei o porquê das salas estarem tão vazias.

<sup>34</sup> Escola pública da cidade de Fortaleza famosa por obter muitas aprovações no ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). Em 2013, a escola foi a única de Fortaleza que obteve 250 aprovações no ENEM.

*“Eu vou me mudar pra Adauto Bezerra, tá rolando um boca a boca que eles tiveram a menor taxa de reprovação do estado, não conta pra ninguém mas essa escola tem o maior fracasso da história. Todo mundo sabe que quem estuda aqui dificilmente passa no vestibular”<sup>35</sup>.*

O que aparece como evidente nos mecanismos da biopolítica na escola é que a preocupação não é com o jovem em si, mas com as taxas e os índices estatísticos dentro da sociedade, ou seja, o jovem que morre, que adocece, que rouba, que engravida precocemente, que é soropositivo, que tem problemas de comportamento, que tem problema de aprendizagem, que tem alguma deficiência. Aqui, o segmento populacional juventude está articulado com a vida da população.

Em suma, os números, os índices, a estatística, as regulações das leis, programas, e projetos educacionais são indícios que reforçam o quanto a educação está sendo regulada sob formas específicas, ou seja, o quanto a população escolar está regida por um poder biopolítico.

### ***3.1.3. Finalmente, que tipos de corpos a escola produz e para que serve?***

A discussão sobre o poder disciplinar e a biopolítica auxilia a problematizar como estes mecanismos produzem subjetividades, porém, é necessário destacar que não se trata de apenas descrever, mas sim de colocar em questão de que forma, na micropolítica do dia a dia, estes mecanismos produzem efeitos que conduzem a prática dos professores e dos alunos, como também conduzem o corpo-espécie da população educacional. Assim, é necessário questionar de que modo o poder disciplinar e a biopolítica produzem uma concepção de escola, e, por sua vez, como ela resiste a isto. Em suma, é importante colocar em questão o que Sibilia (2012, p. 11) argumenta:

que tipos de corpos e de subjetividades a escola tradicional produziu em seu apogeu [...] que tipo de modos de ser e estar no mundo são criados agora, no despontar da segunda década do século XXI? Como, por que e para quê? [...] que tipo de escola – ou de que substituto dela – necessitamos para alcançar esse objetivo?

Com a discussão sobre a escola em torno da problemática do poder, questionamos sobre essa escola específica situada no bairro Mucuripe. Que tipo de corpo e de subjetividade

---

<sup>35</sup> Relato do diário de bordo em uma conversa informal com aluna em que perguntei o porquê das salas estarem tão vazias.

essa escola produz? Um corpo com altos índices de aprovação? Um corpo disciplinado, controlado, marcado, nomeado? E que tipo de escola se necessita para alcançar esse objetivo? A resposta a essa pergunta talvez seja deveras problemática. Por vezes, parece ter todas as características do poder disciplinar. Em outras, características biopolíticas. Ela produz corpos totalmente distintos, como também bastante individualizados. Ela é difusa da mesma forma que seus discursos também o são. Para tanto, em meio a esse emaranhado percebemos que ela tanto fabrica um campo de saber, como também um mecanismo político de vários exercícios de poder disciplinar e biopolítico como foi problematizado nos tópicos anteriores. Ainda assim, é importante ressaltar que nesta dissertação iremos focar mais na discussão em torno do poder disciplinar, dada as características ainda bastante visíveis da disciplina no cotidiano escolar, como também devido à especificidade do estudo que não tem um foco na população educacional, porém em processos mais específicos da escola em questão.

Em suma, problematizar a escola junto aos poderes e aos saberes que nela se inscrevem é imprescindível para este trabalho. Os trabalhos de Foucault (2008a, 2011) sobre o poder muito nos auxilia a problematizar o tema desta pesquisa, uma vez que a produção do preconceito e da tolerância nas escolas também está inscrita em um mecanismo de legitimação de saber e de poder.

A escola, desde seu início, tenta gerir as multiplicidades e as diversidades, classificando e homogeneizando as diferenças através da disciplina. Tenta criar um padrão correto de conduta, de corpo, de sujeito. Tenta buscar estratégias e produzir uma escola sob o signo da inclusão. No entanto, historicamente analisamos que ela é um território fértil que desenvolve múltiplos preconceitos e estereótipos, como diz a diretora Ana Beatriz na restituição:

*“Então assim, até uma das perguntas do primeiro vídeo [“Viver em um mundo sem preconceito”], se você acha que tem preconceito na escola. **Eu acho que aqui é o maior celeiro de preconceito, não deveria ser, mas eu acho que é, pelas diferenças, pela diversidade, pela faixa etária**”*

Assim, as mudanças educacionais estão sendo cada vez mais clamadas nas políticas públicas e até mesmo no cotidiano – mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, nas leis de acessibilidade, na universalização do acesso, na obrigatoriedade do ensino, em suma, uma “[...] passagem entre um tipo de escola quase sempre excludente e (em aparência) uma fundação de outro tipo de escola que se pretende inclusiva, que se pretende para todos” (SKLIAR, 2006, p.16). No entanto, como essa escola inclusiva consegue ainda ser um celeiro de preconceitos,

como diz a Ana Beatriz? Destarte, iniciaremos uma discussão das práticas de preconceito e os seus diversos efeitos na escola.

### 3.2 Preconceito, estereótipo e discriminação

*1º “Pesquisadora: Pessoal, gostaria de perguntar a vocês o que vocês acham que é preconceito (Transcrição do segundo dia da oficina)*

*Márcio<sup>36</sup>: Eu acho que é assim: é quando você tem uma opinião sua e você não larga mão dela, independente de qualquer coisa, e às vezes você não está certo porque você não conhece aquela coisa*

*Marília: Eu não sei, preconceito é quando você acha uma coisa de alguém e às vezes nem é o que você acha, é um julgamento*

*Júlia: O preconceito só leva a violência e violência só gera violência”*

*2º “O preconceito é formado daquilo que eu não conheço. Um conceito formado sobre algo que a pessoa não entende aí julga de uma maneira errada, errônea” - (Gabriel, curta-documentário “Viver em um mundo sem preconceito)*

Usualmente, o preconceito ainda é pensado com base em seu significado do dicionário “conceito ou opinião formados antes de ter os conhecimentos adequados” (MICHAELIS, 2009). De acordo com os alunos, o preconceito é uma opinião formada sem conhecimento ou entendimento. Além disso, para eles o preconceito está relacionado à violência.

Na etimologia da palavra, o preconceito é originário da palavra francesa *préconçu*. No dicionário francês, *préconçu* é definido pelo desenvolvimento de um julgamento sem crítica ou experiência, sendo interligado ao seu sinônimo *prejugé*, que por sua vez significa preconceito em português. Assim, *préconçu* teria na sua tradução o sentido de **julgamento**; enquanto *prejugé* teria um outro sentido, mais interligado **ao conceito e opinião** formada do que ao julgamento. Com isso, “vemos que na própria etimologia há divisão e conflito de sentidos através da correspondência entre a palavra “preconceito” e “*préjugé*”, e da relação com a palavra da qual se originaria “*préconçu*” (MACHADO, 2010, p. 84).

---

<sup>36</sup> Conforme um acordo com os alunos, os professores e o núcleo gestor os nomes expostos são fictícios.

A origem etimológica da palavra preconceito, seu significado no dicionário, a fala dos alunos, dentre outros, remete a uma gama de significados que variam de acordo com o contexto sócio histórico e com os seus respectivos saberes em que estão entrelaçados. Segundo Lima e Vala (2000), foi Gordon Allport quem primeiro fundamentou a análise do preconceito. Para o autor, Allport trouxe o preconceito como “uma atitude hostil contra um indivíduo, simplesmente porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente” (LIMA e VALA, 2000, p. 402).

Em outra concepção, Fleuri (2006) diz que o preconceito está atravessado aos estereótipos. Para ele, os estereótipos são modelos rígidos criados por convenções sociais, ao passo que as práticas de preconceito universalizam, com base em uma opinião pré-formada, determinados valores de acordo com esses estereótipos. Refutando a conceituação de Fleuri (2006), Salles e Silva (2008) diz que os preconceitos são transformados em expectativas e normas de comportamento que podem produzir estereótipos ao longo do tempo.

Já o conceito de discriminação, Rios (2009) diz que se refere a materialização no plano das relações sociais de uma série de ações arbitrárias, comissivas ou omissivas relacionadas ao preconceito que produzem uma série de violação de direitos humanos. O autor, no entanto, chama atenção para o fato de que o preconceito é um termo mais difundido na comunidade acadêmica da Psicologia e Ciências Sociais, enquanto a discriminação é mais utilizada nos vocabulários jurídicos. Ele também ressalta que apesar de serem termos conceitualmente distintos, muitas vezes são estudados conjuntamente devido as suas relações.

Na concepção de Ferrari (2003), os preconceitos são práticas que trazem uma falta de flexibilidade com relação à imagem que se tem do outro. O preconceito, neste sentido, tende a universalizar os estereótipos (modelos rígidos) e a reforçar a discriminação. Dessa forma, o preconceito atua como uma certa visão que se produz do outro, do que difere, como também da atitude que se coloca diante dele. Para tanto, a produção do preconceito se coloca principalmente em cadeia com uma relação vivida com o estereótipo e não com a pessoa. Sobre isto, Ferrari (2003, p.88) diz:

A discriminação revela e se articula com o preconceito e com o estereótipo quando o assunto é a construção das identidades, visto que estamos falando de produção de discursos, de imagens, de relações de poder e de práticas culturais e históricas.

Ao falar de estereótipos, podemos recorrer a discussão para a clássica conceituação de estigma trazida pelo Goffman (1988). O autor diz que nas relações interpessoais atribuímos um caráter às pessoas e fazemos exigências sobre o que achamos que elas devem ser. Quando

utilizamos uma conotação depreciativa estamos falando de estigmas. Neste processo, o sujeito possui duas identidades: a real (conjunto de atributos que a pessoa deve ter) e a virtual (exigências e amputações dos ditos “normais” aos “estranhos”). Para ele, o estigma se consolida na relação entre o atributo e o estereótipo. Importante assinalar que o outro na perspectiva de Goffman é visto como diferente do ideal de normal, como desviante. Sobre isto, Goffman (1988, p.48) comenta que “normais e estigmatizados são perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro”.

Na concepção de Moroni e Filha (2003) os estereótipos são representações sociais que um grupo possui sobre outro, sendo que estes são reafirmados a partir de um molde rígido que permite a repetição. A rigidez e a repetição concedem ao estereótipo a essência de natureza. O objetivo do estereótipo é ser menos uma forma de discurso e mais uma forma de realidade natural.

Skliar (2003) coloca o estereótipo como uma das estratégias discursivas de representação, que alterna entre aquilo que se espera e aquilo que se repete, no sentido em que o outro sempre deve ser o que inventamos e esperamos dele (rigidez imutável), e se não ocorre o que se espera, produz-se mais violência e genocídio em relação a este (desordem). Essa ambiguidade garante a repetição das representações e dos estereótipos, provocando um “efeito de verdade probabilístico e preditivo que sempre deve ser excessivo, para aquilo que pode e tem de ser demonstrado empiricamente, explicado logicamente ou avaliado cientificamente” (SKLIAR, 2003, p. 114).

Nesse sentido, podemos afirmar que a imprevisibilidade do outro pode transformar o indizível em perigoso, e é por esse motivo que a diferença é explicada em traços fixos, estáticos, essenciais, sendo estes considerados como algo que constituem a natureza humana. A forma mais viável que a humanidade criou para sustentar esses traços fixos foi a lógica binária: o são e o louco, o normal e o anormal, o drogado e o limpo, dentre outros. Essas oposições sugerem um privilégio do primeiro termo em relação ao segundo, e esse último existe dentro do primeiro termo como a sua inversão negativa (SKLIAR, 2003).

Para Bhabha (1991), o estereótipo não é simplesmente uma representação falsa de uma realidade, mas sim uma forma de representação fixa e interrompida que permite negar o outro e criar um problema de representação para um determinado sujeito. Nesse sentido, o estereótipo funcionaria como um fetiche, já que a plenitude da imagem como identidade está sempre sendo ameaçada pela falta. Como diz o autor:

O fetiche ou o estereótipo possibilita o acesso a uma “identidade”, que, sendo uma forma de **convicção múltipla e contraditória, se baseia tanto no domínio e no prazer quanto na ansiedade e na defesa**. Esse conflito entre prazer/falta de prazer, domínio/defesa, conhecimento/negação, ausência/presença é de uma importância fundamental [...] porque o cenário do fetichismo é também o cenário da reativação da fantasia primitiva, ou seja, o desejo do sujeito de uma **origem pura** que está sempre sendo ameaçada pela própria divisão, pois o sujeito precisa ter gênero para ser gerado, para ser dito. **O estereótipo, portanto, como local primário de subjetivação para ambos – colonizadores e colonizados** – no discurso colonial representa um cenário de uma fantasia e de uma defesa similares – o desejo de uma originalidade novamente ameaçada pelas diferenças de raça, cor e cultura (BHABHA, 1991, p. 192, grifos nossos)

Bhabha (1991) coloca o estereótipo como uma estratégia do discurso colonial. O importante dessa discussão é a crítica ao estereótipo como apenas uma representação falsa e depreciativa da realidade. Mais do que isso, o estereótipo funciona como uma estratégia discursiva que tanto fixa rigidamente como também traz desordem e degeneração. Nesse processo, ele pode vacilar entre algo que está sempre no lugar, ou seja, algo que já se conhece e já se espera, como também algo que deve estar ansiosamente em repetição. É essa ambivalência do estereótipo que cria a sua eficácia e garante sua repetição em processos sociais, históricos e discursivos. Para Skliar (2003), o estereótipo não pode ser considerado uma atitude psicológica ingênua, uma vez que contém formas opressivas, permitindo um controle social que se torna eficaz.

Sendo assim, as práticas de preconceito serão analisadas nos seus atravessamentos com os estereótipos. Para tanto, é importante conceituar o que entendemos por prática. Castro (2010) sugere que a *episteme* e o dispositivo são práticas, sendo que a primeira se situa no âmbito do discursivo, e a segunda tanto integra as práticas discursivas quanto as não discursivas. O dispositivo se transformou em um objeto de análise para Foucault no sentido em que abarca as relações de poder como também as condições de possibilidade da formação dos saberes. Para Foucault (1979, p. 244) o dispositivo é

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo.

Dessa forma, podemos dizer que as práticas englobam tudo o que foi citado acima. Em suma, elas são racionalidades ou regularidades (no âmbito arqueológico), que organizam o que os homens fazem; ao passo que contém um caráter sistemático de saber, poder, ética e um caráter geral, sendo através disso que se constitui uma experiência ou um pensamento (CASTRO, 2010).

No âmbito do presente estudo, as práticas de preconceito não são apenas ações de causa e efeito que produzem bodes expiatórios da discriminação, mas sim uma rede entrelaçada de poder e de saber que legitima diversas produções de verdade sobre o outro. As práticas de preconceito podem ser dispositivos que, através da produção de conhecimento procuram autorizações para engendrar estratégias.

Elas são excelentes aparatos de poder, e como o poder se configura em uma ação sobre ação (FOUCAULT, 1995), podemos dizer que a própria ação do preconceito gera outros campos de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis. Uma das ações pode ser o estereótipo como uma estratégica discursiva, no sentido que funciona para legitimá-lo, para fazê-lo funcionar sob um sustentáculo, mas também para fazê-lo funcionar como um alvo ou até mesmo um adversário, já que ele produz formas ambivalentes de incitamento e interdição; de fobia e de fetiche.

Em suma, decidimos trabalhar com as concepções trazidas por Ferrari, Fleuri, e principalmente Skliar, Bhabha e Foucault por se aproximarem do trabalho realizado nessa dissertação. Sendo assim, é importante ressaltar que, ainda que Gordon Allport e Erving Goffman tenham sido os primeiros que pesquisaram sobre o preconceito, o estereótipo e o estigma, os mesmos se distanciam da imagem de pensamento que trabalhamos aqui. Gordon Allport veio de uma tradição norte-americana que concebia a verificação científica para a descrição dos fenômenos. Seu livro “The Nature of Prejudice”, traz a escala de Allport, com um método de medir o preconceito em uma sociedade. Allport foi um dos primeiros a estudar os traços da personalidade nos EUA (NUNES, 2005). Em relação a isso, Rios (2009) diz que Allport se baseou em suas abordagens psicológicas que buscam na dinâmica interna dos indivíduos as raízes do preconceito, como por exemplo na explicação da projeção em relação ao outro. Já Erving Goffman vem de uma tradição mais sociológica que tem como matriz teórica o interacionismo simbólico, com base nos teóricos John Dewey e George Mead. O interacionismo simbólico situa seus estudos no campo da pragmática e da psicologia social. Além de Allport (tradição psicológica) e Goffman (tradição sociológica), existe uma tradição marxista da explicação do preconceito, que seria o produto e a manifestação das condições da real alienação humana. Skliar, Bhabha, Hall, Silva, dentre outros, vieram de uma imagem de pensamento mais ligada aos estudos interculturais (Stuart Hall, Bhabha) e aos pós-críticos (Foucault, Deleuze, Guattari) (RIOS, 2009).

Tendo exposto os solos teóricos que partimos no que se refere as práticas de preconceito, é necessário discutirmos como estas se inscrevem e como nos invocam ao imprevisto, as tensões e aos transbordamentos no território escolar.

### 3.3. As práticas de preconceito na escola em questão

Com a emergência do problema preconceito, figura na literatura diversas explicações sobre o que poderia corroborar para a manutenção e produção do preconceito nas escolas. Por exemplo, Lopes (2002) diz que o preconceito pode ser reforçado pelos educadores devido às condições salariais e à conseqüente desvalorização; como também devido à pouca atenção dos governos às escolas públicas. Segundo o autor, estes fatores podem fazer com que o próprio educador acabe, sem perceber, reproduzindo e reforçando a discriminação e o preconceito, os quais podem gerar violências. Nesta concepção, o professor seria o agente que provocaria mudanças e conscientização aos alunos. Para Nascimento (2010, p. 6):

No espaço escolar, é comum que os educadores transmitam para seus alunos, posturas e ações sobre o preconceito que circulam na sociedade, especificamente através da linguagem verbal, simbólica e informal (olhares, gestos, atenção, silêncio, toques expressões corporais e faciais).

Para estes autores, a escola deve promover uma mudança a partir de espaços de aprendizagem no qual as transformações devem acontecer de forma planejada e consciente. A educação deve auxiliar alunos e professores a buscarem a compreensão de que as diferenças são saudáveis e enriquecedoras, que é preciso saber valorizar para garantir a democracia, a cidadania e os direitos humanos.

Na mesma linha, percebemos uma gama de estratégias desenvolvidas nas escolas através da cultura de paz. Para Jesus (2003), o reconhecimento das múltiplas diferenças é cada vez mais imprescindível para o convívio social pacífico, para a equalização das diferenças e ao combate aos preconceitos. Dessa forma,

A paz, ou ainda, a harmoniosa convivência entre os indivíduos mostra-se muito mais natural e viável, se as diferenças, que em muitas circunstâncias movem e nutrem os conflitos, forem consideradas como os complementares elementos de composição de um imenso e fabuloso mosaico, que só revela a sua mensagem na interdependência de contrastes, cores, harmonias, sombras e justaposições (JESUS, 2003, p. 189).

Cotidianamente, são produzidas novas formas de falar sobre o preconceito nas escolas no âmbito das pesquisas acadêmica, como as citadas acima. No entanto, nesta dissertação, buscamos fugir das compreensões que versam sobre a incidência, as supostas

causas, as consequências e as possíveis soluções. Para tanto, é mais imprescindível para nossa problematização a condição de *dispositivo* que o preconceito gera.

Ao contrário das concepções acima, nesta dissertação buscamos permear a escola a fim de não buscar a paz, a conscientização ou a harmonia, mas sim tensões, conflitos e modos pelos quais os poderes e saberes se articulam para produzir novas subjetivações. Nesta perspectiva, discordamos do confronto ao preconceito através da busca de uma solução com base em uma cultura de paz harmônica; como também destoamos das explicações casualistas de que os professores, alunos, direção ou sociedade são os culpados da produção das práticas de preconceito. Em um nível muito mais rizomático, no sentido em que não tem um começo nem um fim, mas sempre um meio pelo qual cresce e transborda, as práticas de preconceito emergem dentre outras múltiplas práticas (DELEUZE, 1995). Elas têm traços que não necessariamente são da mesma natureza, pois podem colocar em jogo regimes de vários signos distintos. Em meio as oficinas, buscamos não procurar um caminho bom para o pensamento, mas sim recorrer à experimentação como uma crítica ao pensamento representativo. Isto convém dizer que durante a pesquisa trabalhamos com as diversas práticas que de alguma forma falaram do preconceito, mas não buscamos uma explicação representativa ou explicativa destas.

Logo no segundo e no terceiro dia da oficina, buscamos traçar um diálogo entre alguns filmes (O Primeiro da Classe; Hoje Não Quero Voltar Sozinho; O Xadrez das Cores; A Peste da Janice) e a escola. A experiência trouxe muitas indagações a respeito do preconceito na escola pesquisada.

Na segunda oficina questionamos à eles: “*Vocês observam alguns preconceitos aqui na escola? Quais?*”. Marília disse: “*Contra gays, contra negros*”, e Sophia interpelou “*Contra negros não, mas contra gays e contra gordo ou muito alto ou muito magro tem demais quase o tempo inteiro*”. Lúcia disse que às vezes era chamada de nucita, porém não sabia por qual motivo tinha esse apelido, achava que era por conta da cor da pele.

No terceiro dia da oficina, em que debatemos os temas racismo, homossexualidade e *bullying*, voltamos a perguntar se o racismo incomodava na escola, e a maioria dos alunos disseram que não. Depois, questionamos se havia preconceito de quem era pobre em relação a quem era rico, e Lúcia disse que não existia preconceito porque todos lá eram pobres. Em seguida, perguntamos: “*E quem é gordo ou muito magro, ou muito alto/baixo, ou tem espinha, cabelo crespo?*”, e Lúcia disse que havia sim bastante preconceito. Questionamos qual era a reação deles quando observavam essas situações, no entanto eles ficaram calados. Depois, perguntei se isso se repetia, e Marcos disse:

*“Se você for conhecido por viadinho, 3 metros, quatro olhos ou qualquer coisa, já era, você sempre vai ser conhecido assim.... eu não sei, mas parece que eles gostam de xingar, existe um prazer nisso, eles gostam de serem superiores”.*

Questionamos: *“Eles gostam, e vocês? Gostam?”*. O silêncio imperou na sala. As práticas de preconceito, interligadas aos estereótipos que tanto aproximam quanto repelem, se tornam repetitivos para garantir a eficácia de sua rigidez e permanência. Além disso, os modos de nomear o outro através de estereótipos é uma forma de subjetivação que o que nomeia deseja uma originalidade que se sente sempre ameaçada pelas diferenças. O binarismo, do “homem” vs. “viadinho” sugere que o primeiro depende do segundo para sua autoafirmação e o segundo depende do primeiro para seu isolamento forçoso (SKLIAR, 2003).

Neste mesmo dia, exibimos o curta “A Peste de Janice”, uma história baseada em um conto de Luis Augusto Fischer, que conta a história de Janice, filha de uma faxineira de uma escola de classe média. Em um determinado dia, Janice pega no braço de uma colega para conversar, e a mesma diz: *“A Janice pegou no meu braço, eu vou pegar a Peste da Janice”*. Depois disso, ninguém poderia tocar em nada que a Janice tocasse, no entanto sempre que ela tocasse as colegas deveriam repassar a peste da Janice para as outras. Em um dia, Janice se encontrava à espera de que o mesmo acontecesse, ou seja, de que repassassem a sua peste:

Neste momento ela parou bem no meio um gesto que começou a fazer por impulso. Ela está na sala de aula, lugar onde tudo acontece. **As meninas olham para seu gesto parado, esperando que ela o termine. Ao lado dela, Janice também espera.** O que quase todas esperam é o oposto do que Janice espera (FISCHER, 2009, p. 158, grifos nossos)

A citação comenta a situação em que a colega mais próxima de Janice que, fora da escola conversava e brincava, mas dentro não falava, deixou cair uma caixa de lápis e Janice pegou para entrega-la. Ao entrar em contato com a caixa de lápis, o que as colegas esperavam era que ela repassasse a peste para as outras, porém ela ficou paralisada: o que todas esperam é o oposto do que Janice espera. O gesto de “repassar” a peste, sendo repetido e fixado da mesma forma que os nomes dos outros: *“3 metros, 4 olhos, baleia assassina”*. Esse conflito entre o prazer de nomear, com o domínio do outro, mas ao mesmo tempo a defesa, o conhecimento e a negação, a ausência e a presença. A peste de Janice simboliza bem o fetiche sob o qual o estereótipo funciona; como também o binarismo entre “A Peste”, que pertence a Janice, e a “Normalidade” que pertence as suas colegas.

Ao assistirem o curta “A Peste de Janice”, Márcio disse que havia gostado, mas que era melhor Janice ter ficado no lugar dela por ser considerada pobre. Aqui, o outro deve ser separado, isolado. As colegas se auto afirmam, ao passo que Janice é isolada forçadamente.

Dessa forma, parece que as práticas de preconceito funcionam nesta escola quando a minoria é chamada. Como a maioria é pobre e negra, não constitui problema o racismo e as diferenças de classe. Porém, uma minoria irrita, traz desconforto, provoca raiva – os homossexuais e os que estão fora do padrão de beleza.

Além dos preconceitos problematizados acima, não podemos deixar de assinalar a quantidade de circunstâncias em que os alunos e os professores fizeram uma relação direta entre *bullying* e preconceito, o que também se configura como analisador para esta pesquisa. Além disso, outros preconceitos surgiram no curta-documentário e na restituição com os professores: o preconceito da sociedade e dos professores em relação ao jovem, ou seja, de ter uma compreensão de que eles não sabem o que fazem ou que estão em um período conturbado da vida, por isso não podem tomar decisões, como também vice-versa; e o preconceito religioso.

Nas oficinas o preconceito relacionado às deficiências em geral não foram relatados. Na restituição com os professores, a diretora Ana Beatriz disse que a escola raramente teve problema com preconceito e discriminações em relação aos deficientes, porém acreditava que isso acontecia porque existia poucos na escola.

Por uma questão de organização, problematizaremos os analisadores que o preconceito cruza e os lugares que os sujeitos ocupam, citadas a seguir: 3.3.1) relacionados à sexualidade e ao gênero; 3.3.2) relacionados aos padrões de beleza e aos modos de ser; 3.3.3) relacionados às deficiências; 3.3.4) relacionado ao *bullying*; 3.3.5) ao racismo; 3.3.6) relacionados às diferenças de classe social; 3.3.7) relacionados à religião. 3.3.8) relacionados à professores e alunos.

### ***3.3.1 As práticas de preconceito relacionadas à sexualidade e ao gênero***

“Os olhos dos outros são prisões, seus pensamentos nossas celas”

Virginia Woolf

Dentro das escolas, o preconceito relacionado à sexualidade, seja da orientação sexual ou da identidade de gênero, tem tido cada vez mais visibilidade na mídia, na sociedade e na comunidade acadêmica. Neste ano, a transexual Maria Araújo aprovada no ENEM para

cursar pedagogia na Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), disse em uma entrevista<sup>37</sup> que sua experiência na escola a fez perceber que as transexuais abandonam cedo os estudos:

Desde muito cedo o âmbito escolar me foi hostil. A escola sempre foi um local de retaliações [...] Uma vez eu cortei o cabelo e estava me achando meio estranha, sabe? Ficou muito pequeno. Ai, eu fui de lenço pra escola. Quando cheguei, o próprio diretor olhou pra minha cara e disse: tire esse lenço agora, tome jeito de homem (MELO, 2015, s/pág.)

Em 2012, um jovem declarou que sofreu agressões físicas devido a ser homossexual em uma escola no interior do Rio Grande do Sul. Na reportagem, o aluno disse ter denunciado o caso para a Associação Brasileira de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (ABGLTT). Na ocasião, ele relatou que ninguém gostava dele, sendo a única solução se matar (CHAGAS, 2012).

Estes casos relatados nos anos de 2012 e 2015 chamaram atenção para o quanto o preconceito sexual ainda é visível e dizível dentro das escolas. Em geral, este tipo de preconceito é usualmente relacionado à homofobia. Dessa forma, é necessário uma discussão sobre como este termo foi se incorporando no falar e no dizer da sociedade em geral.

Em sua corriqueira definição o preconceito relacionado aos homossexuais é chamado de homofobia. Este termo vem do radical grego *homo* (igual), *phobia* (medo, aversão), e foi apropriado na comunidade acadêmica primeiramente pelo psicólogo George Weinberg em suas pesquisas sobre a *homosexualphobia*. Em geral, Rios (2009) designa duas tendências em relação à homofobia: uma mais ligada as dimensões subjetivas (medo, aversão) resultando em desprezo aos homossexuais; e outra mais ligada as raízes sociais, culturais e políticas dessa manifestação discriminatória, dada a colocação da heterossexualidade como norma. Neste segundo sentido, os termos heterossexismo ou heteronormatividade são apontados como os mais adequados.

No rol das definições sobre homofobia como aversão/medo, as abordagens psicológicas são mais chamadas, uma vez que o próprio termo foi criado por um psicólogo, daí a relação direta entre homofobia com vertentes psicológicas. Uma das hipóteses desses estudos se deve às questões relacionadas à conflitos internos resultantes de projeções insuportáveis de identificação com a homossexualidade. No entanto, alguns autores têm criticado essa concepção uma vez que a mesma se fundamenta em uma superação da eventual egodissintonia

---

<sup>37</sup> Acesso à entrevista: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/conheca-maria-clara-araujo-a-transexual-que-passou-na-universidade-publica-6544.html>

da homossexualidade, como também constitui uma manifestação discriminatória por pressupor uma sexualidade normal – a heterossexualidade – se tornando um padrão (RIOS, 2009).

Por outro lado, problematizar a homofobia como uma forma de heterossexismo chama atenção para o fato de que a sociedade sistematiza e institucionaliza a heterossexualidade como uma norma social, política, econômica e jurídica. Assim, o heterossexismo coloca a heterossexualidade como único modo de sexualidade, dando superioridade e privilégios aos que se adequam ao parâmetro, e opressão e prejuízos aos que não se encaixam. Neste ínterim, Louro (2009) ressalta que a oposição binária entre homossexualismo/heterossexualismo institui a heteronormatividade compulsória, produzindo distintas formas de normalização que trazem não só o controle, mas também a insurgência de diversas políticas identitárias de grupos homossexuais.

Ainda assim, boa parte da literatura que discute a questão da homofobia não leva em consideração o heterossexismo/heteronormatividade. Na maioria dos projetos sociais e políticos, o termo homofobia é utilizado como preconceito contra os homossexuais resultando em discriminação e violências (DINIS, 2011). Para tanto, é necessário ressaltar um pouco sobre programas, relatórios e pesquisas sobre o tema no contexto brasileiro.

O principal projeto que trata sobre o tema é o “Escola Sem Homofobia” que surgiu em 2011 através do Programa Brasil sem Homofobia, fazendo parte do plano “Direitos Humanos, Direitos de Todos” (REPROLACTINA, 2011). Todavia, boa parte do programa teve várias repressões na bancada evangélica fundamentalista no Congresso Nacional, impedindo que o intitulado “Kit Gay” fosse veiculado nas escolas com a justificativa que o material poderia estimular a homossexualidade e a promiscuidade. Ainda no ano 2011, a Presidente Dilma Roussef suspendeu a iniciativa. No entanto, o projeto ainda atende a demandas específicas quando são pedidas por algumas escolas (SAKAMOTO, 2015).

Em 2011, um estudo qualitativo realizado pela Repro lactina<sup>38</sup>, em parceria com a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais (ABGLTT), com a Pathfinder do Brasil, e com o apoio técnico da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Ministério de Educação e Cultura (MEC), pesquisou a homofobia em ambiente escolar em 11 capitais brasileiras. Mais especificamente neste estudo, a homofobia é tida não só em sua aceção psicológica ao designar medo e aversão, mas também com uma significação de crítica

---

<sup>38</sup> A Repro lactina é uma organização não governamental localizada em Campinas, São Paulo, que busca melhorar a saúde sexual e a saúde reprodutiva das populações pobres da América Latina.

e denúncia contra alguns comportamentos que estão fora dos padrões sociais, culturais, educacionais, políticos, dentre outros. Esta pesquisa buscou analisar o ambiente escolar, a política de educação sexual dentro da escola, as posturas, as atitudes e as práticas, a percepção da família e a homofobia (REPROLACTINA, 2011).

Também podemos citar o projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas”, iniciado oficialmente em 2003 pelo Ministério da Saúde, através da Coordenação Nacional de DST/AIDS, e pelo Ministério da Educação, com apoio da UNESCO e especialistas (GOMES e VIEIRA, 2010). Em 2007, o projeto foi incorporado ao Programa Saúde na Escola (PSE), instituído no mesmo ano. O PSE produz material próprio sobre educação sexual que deve ser difundido nas escolas. Dentre esses materiais, existem documentos de diversos tipos, como guias, Histórias em Quadrinhos (HQ) e folhetos informativos. Dois deles discutem a temática, como a cartilha que fala sobre gênero e sobre diversidades sexuais.

Além deste, também podemos citar o relatório realizado no ano de 2012 pela Secretária de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) sobre violência homofóbica no Brasil a partir de denúncias que foram dirigidas ao Ministério Público. De acordo com os resultados, a maior parte das vítimas eram jovens (14 a 26 anos) gays, lésbicas ou transexuais. Em relação a violência, a maior parte (86%) se refere a discriminação como humilhação e hostilização. Esta pesquisa contou com 4851 vítimas e 3084 denúncias em todo o Brasil. De 2011 para 2012, tivemos o aumento de 166,08% no número de denúncias (BRASIL, 2012).

Com a emergência do problema homofobia não só dentro das escolas, porém em toda a sociedade, muitos outros projetos, programas e estudos são realizados sobre o tema, no entanto não temos como objetivo citar todos. Importante, porém, ressaltar que quando apresentamos a pesquisa à diretora Ana Beatriz, perguntamos se existia algum projeto ou programa específico relacionado ao preconceito. A mesma relatou que a escola não havia incorporado nenhum relacionado ao tema. Ao questionar o motivo, ela disse:

*“Infelizmente nós não temos muito tempo para conversar sobre isso, desenvolver ações sobre isso. Nós já temos problemas demais na escola, a gente tem que garantir o mínimo para que ela funcione. O mínimo é: ter professor, infraestrutura e pessoal capacitado. É difícil, viu? Não é que a gente ache que não seja importante, na verdade é muito importante, mas como fazer isso ser mais importante do que o básico? Por exemplo, essa questão da sexualidade, é um problema dos grandes! Mas, em qual tempo a gente vai está debatendo essas coisas? Seria ótimo um projeto sobre isso<sup>39</sup>.”*

---

<sup>39</sup> Trecho gravado da apresentação do projeto de pesquisa à diretora Ana Beatriz.

De uma forma ou de outra, os projetos relacionados à sexualidade não chegam nesta escola. Falta de tempo, falta de pessoas para debater o tema, falta de efetividade das políticas públicas? Questionamentos que perpassam esta pesquisa e, afinal, perguntam: onde estão as discussões sobre estes temas? Ao longo das oficinas, o preconceito relacionado ao público LGBT foi bastante mencionado. As cenas enunciativas, os olhares atravessados, o dito e o não-dito.

### ***3.3.1.1 Cenas, olhares, ditos e não ditos: a emergência do dispositivo preconceito sexual na escola***

“A pseudotolerância conquistada nos últimos anos pelos movimentos de liberação homossexual desabou num instantinho. Eu já ouvi — e você certamente também — dezenas de vezes frases tipo “bicha tem mesmo é que morrer de aids”. Ou propostas para afastar homossexuais da “sociedade sadia” — em campos de concentração, suponho. Como nos velhos e bons tempos de Auschwitz? Tudo para o ‘bem da família’, porque afinal — e eles adoram esse argumento — ‘o que será do futuro de nossas pobres criancinhas?’ Só que homossexualidade não existe, nunca existiu. Existe sexualidade — voltada para um objeto qualquer de desejo. Que pode ou não ter genitália igual, e isso é detalhe. Mas não determina maior ou menor grau de moral ou integridade” (ABREU, 2005, 58-59).

Com a descoberta da AIDS, no começo dos anos 80, Caio Fernando Abreu sofreu de sérias críticas da sociedade. Naquela época, a AIDS era tida como doença de “bicha” por ser mais propensa a ser transmitida através do sexo anal, e, para o bem da sociedade e para o futuro das crianças, o melhor seria que eles morressem ou se isolassem. Este fato é muito parecido com o modelo da lepra descrito por Michel Foucault durante a Idade Média, em que os leprosos eram expulsos e rejeitados devido a doença. O modelo da peste, por sua vez, tinha uma estratégia disciplinar diferente: a prática da inspeção com o objetivo de “estabelecer, fixar, atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão” (FOUCAULT, 2001, p.57).

Definir os lugares, disse Foucault. Para os alunos, esses lugares estão muito bem definidos: “*Uma coisa é gay, outra coisa é hetero, não existe algo no meio, os gays devem ficar*

*nos lugares deles, enquanto a gente fica no nosso”, disse Lucas enquanto olhava com um tom de repreensão após a exibição do curta “Hoje Eu Não Quero Voltar Sozinho”. Logo depois, Lucas disse: “Eu não quero levar a mal, mas olha, quem defende homossexual é porque só pode ser homossexual”. A sala entrou em desacordo quando Marília disse: “Eu não concordo, eu não tenho nada contra eles e não sou”. E o aluno retrucou: “Eu duvido que você tivesse falado oh, que lindo, se fosse duas mulheres se beijando”. E ela disse: “Eu não tenho problema nenhum com isso, eu aceito todos do jeito que eles são”.*

Enquanto a discussão ganhava calor, Sophia se entristecia e se chateava. Ela tinha um olhar permanente no chão. Sophia foi uma das primeiras alunas que se interessou pelo tema da pesquisa. Em uma situação informal disse:

*“Aqui na escola, sabe? É assim. Ninguém fala nada na sua cara, mas nas costas, oh! Muita gente passa por mim e diz: olha ai, olha, a sapatão! Tem gente que nem se aproxima de mim porque acha que eu vou dar em cima ou algo do tipo. É tão difícil. E quando eu saio da escola, tenho que me deparar com olhares e comentários maliciosos das pessoas nas ruas, porque eu gosto de andar de mãos dadas com minha namorada. As coisas começam aqui, partem daqui, e vão lá pra fora, mas também acontece o contrário. E lá em casa também é difícil, minha mãe não entende muito. Falo muito com uma professora daqui da escola e ela me aconselha bastante, mas é como se sempre eu não me encaixasse em nenhum lugar. Queria muito poder dizer isso no projeto, que a gente não pode cruzar os braços e fingir que essas coisas não acontecem. Eu tenho que ser forte, não posso deixar as pessoas me humilharem, assim como a professora me disse”<sup>40</sup>.*

Para Sophia, o projeto era uma forma de falar, já que não havia espaços estruturados para que esse diálogo se estabelecesse dentro da escola. No entanto, existia outros espaços informais, como o canal que a aluna fazia com a professora. Apesar disto, no dia em que foi exibido o curta “Hoje Eu Não Quero Voltar Sozinho”, com o tribunal do júri em que a homossexualidade seria acusada, Sophia não conseguiu continuar no espaço. De imediato, logo após começar a ouvir o que os colegas disseram, ela se retirou da sala.

Ainda assim, no encontro anterior da oficina em que assistimos “O Primeiro da Classe”, Sophia participou bastante das atividades. Porém, neste, não conseguiu ficar. Todo momento em que estava na sala, se retraía, se excluía. Logo depois que a oficina acabou, conversamos:

*“Estou cansada, eu acho que a maioria das pessoas que está dentro da sala não leva a sério essa discussão. É muito mais fácil para eles. Eles nunca são discriminados e excluídos. Optei por se assumir lésbica perante a escola, mas para quê então falar, se nada muda?”<sup>41</sup>*

<sup>40</sup> Este trecho foi gravado antes da oficina iniciar, uma vez que a câmera já estava em funcionamento.

<sup>41</sup> Este trecho foi gravado depois da oficina ter finalizado, pois a câmera ainda estava em funcionamento.

O espaço da oficina reproduziu as próprias relações da escola no sentido de que os que não estão de acordo, não estão dentro do que é normatizado, do que é pedido, podem se excluir ou serem excluídos. Ela, como lésbica assumida, era a única outra da oficina, e era a que mais sentia as dores de não ser vista além de outra, além de *“Sapatão, assim que sou conhecida, acho que a maioria das pessoas me chama assim. É a sapa do 1ºB”*. E assim, ela é um outro “mensurável, quantificável, sem rosto, sem língua, sem corpo” (SKIAR, 2003, p.73). Aqui, o mesmo e o outro, dentro da escola, não podem estar na mesma temporalidade, já que a mesmidade da escola proíbe a diferença do outro. A segregação e a exclusão ainda existem no ambiente escolar, e o excluído é

somente um produto da impossibilidade da integração. Não é um sujeito, é um dado. **É a negação do estar dentro que serve, ao mesmo tempo, como uma afirmação desse espaço dentro [...] o expulso é uma produção, um modo constitutivo do social.** É um sujeito absolutamente necessário para a nova ordem. Porém, não enuncia, nem denuncia, nem anuncia nada: está privado de linguagem. Revela sua contradição, sem dizer nada; está sendo produzido para testemunhar seu espaço sem falar sobre sua espacialidade. (SKLIAR, 2003, p. 93, grifos nossos).

Sophia é a sapatão, é a produção necessária para a ordem social, para a necessidade de dizer que essa sexualidade não é normal, não está afinada, deve ser confinada, medida, colocada em questão. E assim eles disseram ao acusar a homossexualidade no tribunal do júri:

*“Márcio: Dizer não, eu sou gay, **normal. Claro que isso não é normal**”*

*“Lucas: Quando uma pessoa fala que não tem preconceito isso é mentira, no fundo todo mundo tem algum preconceito. Às vezes a gente fala que não tem preconceito, mas no fundo é **porque a gente não tem coragem de falar**. E muitas vezes a gente olha dois gays na rua se beijando, e um monte de criança no meio. **Aí a gente acha um pouco de desrespeito**. Às vezes no meio também de idosos”*

*“Márcio: Eu não posso viver em uma casa com dois homens se beijando”.*

*“Lucia: É errado porque tem gays **que se demonstram muito, se expõe muito, se beijando na frente de crianças**. Isso expõe muito acho que as crianças crescem achando que é o mesmo”*

*“Sabrina: Eu não gosto de gay eu tenho preconceito porque **se eu fosse um pai e eu tivesse um filho gay, como eu poderia ter um neto? Mesmo que ele adotasse, eu não gosto porque eu quero que seja meu gene, eu não gosto disso**”*

*“Sabrina: Isso não tem nada a ver, tem que aceitar, aceitar. Isso não existe. Os pais não querem ver seus filhos homem com homem, mulher com mulher, **eles querem ver construindo uma família, terem sua casa, não quer você saindo com homem, dentro de uma casa, em cima de uma cama**”*

*“Lucas: Quando uma mãe engravida e gere a criança na barriga ela quer que nasça um filho, que seja um homem, quer que seja uma criança que não seja gay porque é um constrangimento ter um filho gay, a pessoa quer ter orgulho, quer que o filho tenha uma mulher”<sup>42</sup>*

Ao defenderem, disseram:

*“Luan: Está errado o que elas falaram. Eu não tenho preconceito não, se eu tivesse um filho gay. Se fosse o filho dela, o jeito é apoiar. É assim, é a opção sexual dele, a gente não pode fazer nada”*

*“Marília: Se não tiver apoio da família, da rua é que eles não vão receber né. Se eles sofrerem preconceito em casa, na rua eles vão sofrer mais ainda, **porque nem todo mundo aceita**. Por exemplo, a senhora tem um filho, seu filho é gay. A senhora tem amor de mãe, a gente do lado de fora não tem o mesmo amor para poder apoiar ele. O apoio tem que vim de dentro de casa, pra na rua não sofrer preconceito.”*

*“Marília: A pessoa tem que ser feliz com o que ela quiser, por exemplo, eu sou uma mãe, aí vou ter um filho eu vou dizer: vai ser homem, vai se casar com uma mulher e pronto. **Mas se ele não for feliz com aquilo? Isso depende de cada um, opção sexual e pronto**”<sup>43</sup>*

Podemos observar que a discussão sobre a homossexualidade girou em torno da família e sobre o ideal de normalidade. Em primeiro, as práticas da boa família, que Abreu (2005, p. 58) nos disse no começo “*O que será o futuro das nossas pobres criancinhas?*”, ainda articuladas no nosso discurso e na nossa forma de acusar os homossexuais, pois eles são aquilo que nós queremos que sejam e como aprendemos a olhá-los. Desejamos que estejam na ordem do concreto, do específico, da mesmidade. De certa forma, uma perversão na insistência e na reprodução do outro como o mesmo. Uma perversão que rejeita, interdita, proíbe as fronteiras e os espaços dos outros.

Além disso, observamos que o normal e o anormal ainda são bastante presentes no discurso contemporâneo escolar. Para Foucault (2008a, p.75, grifos nossos),

[...] a normalização disciplinar consiste em **primeiro colocar um modelo**, um modelo ótimo que é construído **em função de certo resultado**, e a operação da normalização consiste em procurar tornas as pessoas, os gestos, os atos, conforme a esse modelo, **sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz**. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é normal e o anormal, é a **norma** [...].

A ideia de Foucault (2008a) chama atenção para tirar a problemática binária do normal-anormal e deslocar para a norma, que é esse mecanismo de construção de um modelo em função de certo resultado.

<sup>42</sup> Falas transcritas a partir da oficina.

<sup>43</sup> Falas transcritas a partir da oficina.

Interligando a normatividade com a parentalidade observamos o quanto ainda a família é reconhecida quando é heterossexual, ou seja, o quanto a norma é heterossexual. Em relação a isto, Butler (2003a) questiona a sexualidade como uma forma de relação reprodutiva e o casamento como um estatuto legal da família, sendo este o principal modo de colocar essas instituições em equilíbrio. Segundo Farias (2010), a norma da família heterossexual foi desenvolvida a partir dos ideais religiosos cristãos, como por exemplo:

E criou Deus o homem à sua imagem: à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou (ALMEIDA, 2001, p.4);  
Assim devem os maridos amar as suas próprias mulheres, como a seus próprios corpos. Quem ama a sua mulher, ama-se a si mesmo. Porque nunca ninguém odiou a sua própria carne; antes a alimenta e sustenta, como também o Senhor à igreja. (ALMEIDA, 2001, p. 1185).

Para tanto, Deus criou o homem para a mulher e a mulher para o homem. No casamento, os maridos devem amar as suas próprias mulheres como a seus próprios corpos. O que foge a Palavra de Deus é abominação, é pecado: “Quando também um homem se deitar com outro homem, como com mulher, ambos fizeram abominação; certamente morrerão” (ALMEIDA, 2001, p. 149). A religião apareceu, quando, por exemplo, questionamos na restituição com os alunos o motivo pelo qual é tão difícil debater homossexualidade na escola, e Marília disse: *“Porque, é né tia, tem a religião, né, você sabe”*.

O heterossexismo, ou seja, um pressuposto de uma heterossexualidade que permeia o julgamento e a visão de mundo das pessoas está cada vez mais presente no nosso cotidiano. Burman (2005) prefere falar neste termo por não pressupor uma patologia pessoal, ou até mesmo um sujeito com uma mentalidade que tem uma visão específica sobre a sexualidade. Similar ao heterossexismo, Butler (2003b) chama de heteronormatividade o modo como concebemos a heterossexualidade regulada e controlada por processos sociais que são continuamente mantidos e repassados dentro das nossas relações.

A heteronormatividade transpassa também o ideal de normal/anormal. O normal é ser heterossexual, anormal é ser homossexual, como diz o primeiro trecho: *“Claro que ser gay não é normal”*. A normalidade, aqui, se reveste com uma imagem de um Deus absoluto. Porém, essa anormalidade nada mais é do que um temor da mesmidade diante da incompletude, da incongruência, da desordem, da imperfeição. Inegável também o quanto à normalidade aparece no nosso discurso, o quanto ela faz parte da nossa incompletude,

*“Marília: E eu tenho uns amigos gays que são melhores do que amigo normal, viu”*

*“Luan: É uma pessoa normal, tia, a opção sexual é de cada um, se ele escolheu ser gay a gente tem que apoiar”<sup>44</sup>*

Após o término da fase de defesa e da acusação, questionamos aos alunos quem havia tido as melhores argumentações, e Ruana disse: *“o grupo que acusou teve uma argumentação melhor. O grupo que defendeu os gays se atrapalhou muito, às vezes falavam coisas que não tinha nada a ver”*. Depois, questionamos como é estar acusando a homossexualidade; se eles já haviam falado ou ouvido alguns dos argumentos colocados, e Sabrina disse: *“Não sei, é estranho acusar assim, mas aqui na escola tem isso demais. Isso é o que a gente aprende, é que não está certo, o certo é o homem é para mulher e a mulher pro homem”*

Parece ser estranho acusar diretamente, denegrir, machucar, excluir abertamente e visivelmente, já que atualmente o que está em voga é uma aceitação sem precedentes, uma tolerância remediada. No entanto, outras formas de machucar são produzidas, como a omissão, as palavras eufemísticas, dentre outras. Como diz Skliar (2003, p. 207) *“a alteridade da educação e da escola muda permanentemente, nunca é a mesma, se renova sempre, da mesma maneira que o outro da cultura também o faz”*.

Quando Foucault (2004) problematizou essa questão, disse que os homossexuais não estão “presos” a uma ordem da sociedade, mas estão em uma luta com o governo de si e dos outros, ou seja, em uma situação estratégica. A homossexualidade passou a ser um problema jurídico e político a partir do século XIX, principalmente depois das relações de amizade serem bem delimitadas em relação ao sexo e ao amor. Antes, não importava o que os homens faziam enquanto fossem amigos, porém depois que a amizade entre os homens passou a não ser mais uma relação socialmente aceita, uma vez que poderia sugerir que mantinham relações sexuais, a questão começou a ser colocada:

No decorrer dos séculos que se seguiram à Antiguidade, a amizade se constituiu em uma relação social muito importante: uma relação social no interior da qual os indivíduos dispõem de uma certa liberdade, de uma certa forma de escolha (limitada, claramente), que lhes permitia também viver relações afetivas muito intensas [...]. A partir do séc. XVI, encontram-se textos que criticam explicitamente a amizade, que é considerada como algo perigoso. Podemos ver em instituições um esforço considerável por diminuir ou minimizar as relações afetivas. Neste caso, em particular, nas escolas [...] Uma de minhas hipóteses — a qual não apresentaria, se eu tentasse prová-la, nenhuma dificuldade — é que a homossexualidade (pelo que eu entendo a existência de relações sexuais entre homens), torna-se um problema a partir do séc. XIX. A vemos tornar-se um problema com a polícia, com o sistema jurídico. Penso que se ela tornou-se um problema, um problema social, nessa época, é porque a amizade desapareceu. Enquanto a amizade representou algo de importante, enquanto ela era socialmente aceita, não era importante que os homens mantivessem entre eles

<sup>44</sup> Transcrição do terceiro dia da oficina.

relações sexuais [...]Uma vez desaparecida a amizade enquanto relação culturalmente aceita, a questão é colocada: “o que fazem, então, dois homens juntos?” (FOUCAULT, 2004, p. 273-274)

Em relação a isto, durante a restituição com os alunos, em que se discutia o motivo deles não quererem exhibir o curta “Xô preconceito nas escolas”, uma das alunas comentou que achava que os dois personagens homossexuais usualmente se abraçavam e brincavam como amigos, mas que isso não incomodava. Por outro lado, angustiava os alunos exporem uma relação homoafetiva no vídeo. Essa situação enuncia o que Foucault (2004) comentou sobre amizade e relação sexual entre os homens. Esse deslocamento feito pelos estudantes incomodava a partir do momento em que eles fossem vistos como homossexuais e não como amigos.

Durante a segunda oficina, outro elemento nos chamou atenção. Exibimos o filme “O Primeiro da Classe”, que contava a história de Brad. Pedimos aos alunos que, no final da exibição, eles fizessem cartazes dizendo o que entenderam do filme. Uma das garotas de um grupo acabou achando uma foto de duas garotas se beijando em uma revista, e decidiu colocar no cartaz. Logo depois, outro aluno do mesmo grupo puxou uma seta e escreveu: “*É por causa de serizados como esses que tem um monte de sapatão no mundo*”. Percebendo isso, a garota disse: “*Você está louco! Isso é preconceito, como você escreveu isso no cartaz?*”. Neste momento, a garota nos chamou e disse: “*Olha, não dá para ficar nesse grupo, esse menino brinca demais, não tem condições*”. Nós dissemos: “*Vamos lá, tentem fazer, não precisa ficar bonito*”. A situação do cartaz em que mostrava as duas garotas gerou analisadores, principalmente quando a mesma aluna pediu para que os cartazes não fossem colocados lá fora, já que a escola não estava preparada. A escola não está preparada em ver as duas garotas se beijando? Será que somos capazes de viver um *outrem*, ou seja, esse que não é ninguém, nem você, nem eu, mas sim um eu para você no seu, um você para mim no meu, como nos diz Deleuze (1988)?

Voltando ao debate do curta “Xô preconceito nas escolas”, na restituição com os alunos, Marcio disse: “*Eu não gostei de fazer aquele papel não.*” Perguntamos: “*Por que você fez?*”, e ele retrucou: “*Porque não tinha outra pessoa para fazer*”. Luan, por sua vez, disse: “*Eu não faria aquele papel Deus me livre, eu jamais gostaria de ser chamado de veado na escola*”. No entanto, Luan é o mesmo aluno que comentou que não tinha preconceito e que convivia “normal” com os gays na escola.

A discussão sobre o tema gerou distintos discursos:

*“Marcio: Vai mostrar para escola, a galera vai começar a fazer hora, a galera vai falar olha o veadinho, a galera vai rir”.*

*Marília: não é por nada não, não é porque a galera vai frescar não. É mais vergonha mesmo sabe? Eu acho por vergonha. Eu acho que eles também não querem. Acho que eles não têm preconceito não, porque se eles tivessem não teriam escolhido esse tema, e eu acho que também por aturar as piadas né.*

*Sabrina: eu acho que é mais por alvo de chacota, ser chamado de algo que não é.”*

O que é ser o que se é, e por que não ser um *outrem*? Como um campo de possibilidades, *outrem* é uma condição de qualquer objeto e qualquer sujeito, pois é uma estrutura anterior ao eu e ao outro. O *outrem* é, na verdade, uma expressão de um mundo possível (DELEUZE, 1988). Parece, entretanto, que é difícil se colocar nesse *outrem*, como relata Mohanty *apud* Woodward (2008, p.27): “podemos nós, em outras palavras, realmente nos permitir ter histórias inteiramente diferentes, podemos nos conceber como vivendo – e tendo vivido – em espaços inteiramente heterogêneos?”, ou devemos força-los a entrar em uma relação com a mesmidade?

O preconceito em relação à sexualidade foi um dos temas que mais provocou estranhamento. Em relação a isso, Márcio diz o quanto é mais fácil fazer um curta sobre racismo do que sobre homossexualidade: o racismo não parece se configurar como problema na escola, mas a homossexualidade sim.

Na restituição com os professores, este foi o principal tema debatido e o primeiro a ser colocado<sup>45</sup>. Logo após termos exibidos os três curtas, a discussão surgiu em torno de uma situação que a escola estava passando em relação a um casal de meninas. Elas estavam se beijando na hora do intervalo com uma certa frequência. Essa situação causou estranhamento no grupo de alunos, mas principalmente também no grupo de professores. Falando sobre isso, a diretora Ana Beatriz e um professor disseram:

*“Ana Beatriz: Eu queria começar pelo último. Eu achei impressionante assim pela situação porque nós vivenciamos situações de casais homossexuais que estavam ficando na hora do recreio como qualquer casal hetero, e isso causou um estranhamento e diretor tem que dar conta de tudo né? E a diretora tem que tomar conta disso também. E eu percebi que eu não estava preparada para isso, eu não sabia como é que eu ia chegar para as meninas e ia dizer: oh, aqui não, aqui vocês não vão poder ficar abraçadas, aqui vocês não vão poder se beijar. E na verdade tinha situações de casais heteros que estavam se abraçando, se beijando, se agarrando, e aí? Eu sempre chamo atenção quando estão extrapolando, mas não era proibido. O hetero ficar na escola não é proibido, tem algumas escolas que é proibido*

---

<sup>45</sup> Importante ressaltar que a emergência do dizer sobre a homossexualidade não só se traduz na escola, mas também se traduz em todo contexto social, quando inicialmente comentamos o quanto o assunto tem sido debatido nas redes sociais, na mídia, nas políticas públicas e na comunidade acadêmica.

*mesmo não pode nem ter uma forma de carinho, não pode beijar, não pode abraçar. Namora sempre do lado, mas não se abraçam. E aqui até então a gente não tinha vivido isso, pelo menos para mim foi algo muito novo estando no ambiente da escola, e eu percebi que não chocou só os alunos, alguns alunos agiram naturalmente, mas eu percebi que chocou muito mais o grupo de professores. Eu vou ser bem sincera, eu não fiquei chocada, eu não sabia era como chegar perto, o meu receio era como é que eu ia começar essa conversa né, com elas, eu pedi até ajuda aos universitários nesse momento único”.*

*“Heitor: Você aceita uma menina pegar um rapaz, dar um mata leão, se beijar, se agarrar aqui no pátio. É lindo demais. Mas se um menino fizer isso com outro, ou uma menina fizer isso com outra. Ai você sente assim, meu Deus que absurdo”.*

Em uma conversa informal, depois da restituição com os professores, a professora Patrícia contou sobre como a situação havia dividido a equipe de professores: uns achavam inaceitável, outros não opinaram contra. Devido a esse impasse, os professores decidiram em reunião que nenhum tipo de demonstração pública de afeto seria permitido, nem entre heterossexuais, nem entre homossexuais. Ainda assim, a professora comenta que entre casais heterossexuais as demonstrações continuam a existir, porém entre homossexuais não mais. Ela também relatou que o casal de meninas dificilmente conversa na hora do intervalo justamente para não ocorrer conflitos com a escola.

O principal debate dos professores foi: *“O que fazer quando eu chego na cena?”*. Neste, observamos que o discurso aparece muito atravessado por distintas formas de pensar a questão, como por exemplo quando a professora Judith quando relatou que impediu o filho de ver dois homens se beijando próximo ao local onde estava acontecendo uma parada gay. No entanto, ao mesmo tempo, ela comenta:

*“Eu tenho uma sobrinha que é lésbica. Quando a coisa chega na sua casa você percebe o sofrimento, a dor, a angústia da jovem. Como a escola não está preparada, a escola rotula, os amigos se afastam. A minha irmã quase morre, teve depressão. Só que nós precisamos pensar que é a vida do outro, a felicidade do outro. Mas é tipo que não seja na sua porta. Que não seja na sua família [...] quantos jovens vão precisar morrer para que a gente entenda que ali é um jovem em formação. Quem somos nós para dizer que isso está certo e que isso está errado?”*

Ao mesmo tempo em que ela vê a necessidade da escola não rotular, das pessoas não se afastarem, ela toma a decisão de não deixar o filho ver a cena dos dois homens se beijando na parada gay. Então, ela chega ao centro da questão: que não seja na minha família, que não seja meu filho, que não seja parte de mim, que seja do outro. Que esse problema seja responsabilidade do outro, e não meu. Ainda assim, não podemos afirmar que ela tenha apenas esse posicionamento, pois, o fato se inverte quando ela se coloca em um devir-outro, quando questionado quantos jovens vão precisar morrer para que nós nos coloquemos no lugar do

outro? Isso reflete o quanto os nossos discursos são entrelaçados por posições de sujeito que produz diversas ações distintas no cotidiano. Destarte, esses distintos posicionamentos são colocados em xeque quando a mesma professora comenta que um aluno assumidamente gay viu a cena das duas garotas se beijando e chegou perplexo na sala. Assim ela diz:

*“As meninas estavam no maior amasso e o professor dando aula de educação física ali. Beijo de língua mesmo. E eu olhei para ele como homossexual assumido e fiquei sem entender nada porque a gente pensa que ele estava achando o máximo. Ele percebeu tanto o meu susto. Você quer falar com o coordenador sobre isso? E ele disse “olha professora eu sou homossexual assumido, mas eu não aceito aquilo ali. Isso aqui é uma escola olha um monte de crianças ali tentando dançar e acontece uma situação dessas dentro da escola”*”

Esse diálogo levanta os posicionamentos do aluno enquanto “assumidamente” gay, porém, ao mesmo tempo, contra as demonstrações públicas de afeto. Também nos faz colocar em xeque o discurso de que somente os que estão do lado da minoria defendem o que sofrem alguma discriminação. Por vezes, esses posicionamentos se deslocam de distintas formas e percebemos o quanto o sujeito é um efeito das relações de poder e de saber; o quanto ele se desloca tanto buscando resistência, quanto sendo capturado pela norma.

O que fazer quando chegar na cena angustia a equipe de professores porque o outro é também parte de nós mesmos, é uma invenção nossa. Todavia, ao mesmo tempo que faz parte, ele é também aquele espaço que não queremos pertencer, que não desejamos ser, que nunca fomos e nunca seremos. Nós queremos que o outro esteja fora de nós mesmos.

Voltando ao curta “Xô preconceito nas escolas” que os alunos não quiseram exhibir. Eles também não queriam pertencer aquele espaço já que somos nós que “decidimos como é o outro, o que é que lhe falta, de que necessita, quais são suas carências e aspirações” (LARA e LARROSA, 1998, p.8). Nós não queremos ser parte do que invade a normalidade, do que perturba a ordem, do que traz caos e incongruência. E mais, não queremos ser alvo de injúrias, brincadeiras e vexames em que somos nomeados como “veados ou gays”. Quem quer ser nomeado?

No final da restituição, discutimos sobre essa questão com o grupo de professores:

*“Pesquisadora: Os garotos disseram que não iam passar o vídeo sobre homossexualismo porque iam ser alvo de chacota, de brincadeiras, injúrias, iam ser nomeados por veados, gay  
Ana Beatriz: mas você percebeu até a reação da gente aqui, né? **Rindo, então se para gente é algo de riso.**  
Judith: **mas é porque eles são palhaços.**  
Ana Beatriz: **justamente por isso, a gente acaba espelhando o aluno.**”*

Nesse trecho, a diretora Ana Beatriz se implica desnaturalizando a fala que diz que o riso está relacionado ao fato de serem palhaços, mas sim a própria situação de verem aqueles alunos como homossexuais. No fundo, o outro nos causa riso. Os próprios alunos quando vão falar sobre exibir o vídeo para os professores, disseram: *“Deus me livre, vão ficar falando o ano todo”*; *“se mostrar para os professores vão falar para o colégio todinho”*.

Além do preconceito sexual, surgiu outro analisador na restituição, quando o professor Heitor levantou a questão do gênero:

*“Eu estava ouvindo o Paulo Beti, para o homem é um tabu essa questão da sexualidade, está tendo vários casais na televisão. Às vezes a gente aceita mais os casais de homens do que de mulheres. E coincidentemente a polêmica foi ao redor das moças aqui na escola. Coincidentemente, será uma coincidência? A gente aceita mais o homem feminino do que a menina masculina?”*

Será coincidência? Para Weeks (2009), o movimento lésbico emergiu das cinzas nos últimos 20 anos. Parte disso é devido a nossa atitude em relação à sexualidade e ao gênero: homens são comumente vistos como mais ativos, mulheres como mais passivas. Assim, ao longo da história as lésbicas tinham dificuldade para se expor e lutar pelos seus direitos, por se considerarem inferiores aos homens. A linguagem da sexualidade é, portanto, historicamente masculina, principalmente devido às diferenças de relações de poder entre homem e mulher. Essa pode ser uma das razões pelas quais seja tão difícil as mulheres saírem do armário. Observamos, por exemplo, que os estudos sobre a homofobia eram em seus primórdios mais relacionados aos homens do que as mulheres (DINIS, 2011). Tendo em vista isto, podemos dizer que a sexualidade se desenvolveu o longo do tempo a partir, principalmente, dos preceitos masculinos do que com os femininos.

A opressão feminina também surgiu na fala de um aluno no curta-documentário “Viver em um mundo sem preconceito”:

*“A questão das meninas, no espaço da quadra. Quando os meninos querem brincar todo dia e as meninas não tem oportunidade de brincar, não sei por um motivo machista de homem querer sempre brincar de bola, e mulher não poder, basicamente isso”*.

Apesar disto, a discussão sobre o gênero não surgiu em outras situações. As diferenças das mulheres em relação aos homens não foram relatadas por outros atores durante a pesquisa.

Em suma, as questões relacionadas à sexualidade se configuraram como um dos analisadores centrais na pesquisa. Naquele momento, esse era o tema que mais levantava questionamentos tanto no grupo de alunos, como no de professores.

Também foi interessante como a questão da sexualidade se interligou aos padrões de beleza e modos de ser, como podemos perceber nessa fala de um aluno no curta-documentário “Viver em um mundo sem preconceito”:

*“Eu passo pelos cantos e as pessoas pegam e apontam o dedo pelo modo que eu me visto, e pelo modo que eu ando também, meu jeito, meu corpo. Porque tipo eu gosto de dançar, aí o pessoal vai e critica, fala que eu sou homossexual. Mas na verdade eu não sou.”.*

Os padrões de beleza e os modos de ser foram questões bastante debatidas durante as oficinas com os alunos, mas pouco discutida entre os professores. Para tanto, discutiremos a seguir este analisador.

### **3.3.2. As práticas de preconceito relacionadas aos padrões de beleza e aos modos de ser**

As preocupações em torno da boa forma e de uma beleza aceitável tem acompanhado a sociedade a partir de contextos sócio históricos distintos. Na Grécia Antiga, por exemplo, valorizava-se o corpo nu e exercitado. Na Idade Média, o corpo era proibido de ser exibido devido às questões religiosas. No Renascimento, era preciso apresentar um corpo belo e dançante. Assim, cada época histórica teve uma preocupação sobre o corpo (FLOR, 2009).

Segundo Mendes (2006), Foucault entende o corpo como um ente que compõe carne, ossos, órgãos, isto é, uma matéria física que não é sem vida, mas sim totalmente moldada e remodelada por técnicas disciplinares e biopolíticas. Ao contrário de um sujeito que não existe a priori, o corpo preexiste como matéria. Entretanto, o corpo pode ser objeto de diversas relações de poder e saber que apregoam atitudes corporais e modos de sujeito. Logo, o corpo pode ser um arcabouço para os processos de subjetivação.

Atualmente, podemos observar diversas técnicas e exercícios de poder que se inserem no corpo. Através da mídia temos um veículo de divulgação e construção de padrões de beleza baseados em fórmulas de mercado que atualizam o tempo inteiro práticas coercitivas da materialidade do corpo. Ora, que corpo belo se busca hoje? As mulheres buscam corpos magros e exercitados, rostos impecáveis sem espinhas ou marcas, cabelos lisos. Os homens buscam corpos extremamente musculosos e exercitados (FLOR, 2009).

Qualquer sacrífico é válido para ter um corpo perfeito. E assim, com as inúmeras exigências feita ao corpo, a partir das várias coerções para que ele se torne cada vez mais saudável, jovem e produtor de prazer, o corpo está cada vez mais protegido e resgatado. O cuidado ao corpo seria um modo de afirmar a felicidade e a autoestima. Ter um corpo belo e saudável é sinônimo de se sentir feliz. Contudo, esse resgate ao corpo se desloca de um par controle-repressão para um controle-estimulação, uma vez que ao mesmo tempo que o corpo é controlado em favor das necessidades da economia do mercado, por outro, em um exercício de compensação, cada sujeito tende a criar um espaço de cuidado de si separado do mundo. O corpo-estimulação suscita dois movimentos:

O primeiro é um movimento de expansão externa - impelindo cada corpo a se conectar direta e cotidianamente com as **necessidades do mercado global**; o segundo, é de expansão interna, incitando cada um a voltar-se para seu corpo e a querer o controle e o aumento dos seus níveis de prazer. Ou seja, no primeiro caso, o corpo aparece intimamente conectado com interesses que em **muito ultrapassam a esfera de ação e de compreensão de cada um**. É quando o corpo, com suas singularidades e potências, tende a desaparecer. Já, no segundo caso, **o corpo ganha uma importância exagerada, porque são multiplicadas as exigências e as sensibilidades** que cada indivíduo tem em relação a si mesmo (SANT'ANNA, 2005, p. 99-100, grifos nossos).

Logo, podemos dizer que a mídia tanto atua de acordo com as necessidades de mercado, quanto atua no exercício de exigências e sensibilidades que cada sujeito tem consigo mesmo.

Na escola pesquisada, o analisador “padrão de beleza” surgiu em diversos momentos da oficina, seja pela altura, pelo peso, ou por utilizar óculos, aparelho, como Márcio diz: *“Sofro preconceito porque eu sou anão. Porque sou muito magro. Sim, e tem preconceito contra gente gorda. Botijão de gás, sabe. Tem o quatro olhos também, tem o que usa aparelho”*. Nesta cena, observamos o quanto o preconceito em relação ao corpo é relacionado ao estereótipo: o anão, o muito magro, o gordo, o botijão de gás, o quatro-olho, o que usa aparelho. Ainda assim, não podemos dizer que existe um padrão de beleza do magro *versus* o gordo, pois o que parece imperar é uma certa utopia de um corpo perfeito, no sentido de ser exatamente nas medidas perfeitas: nem muito magro, nem gordo, na medida certa.

O corpo ideal se debate com o corpo que tenho que mostrar e passear. Esse corpo, mercadologicamente produzido e ao mesmo tempo estimulado por diversas exigências. Nesse sentido, o corpo pode ser um “caminho” para a subjetivação, como diz Mendes (2006, p.170): “os processos de subjetivação por meio de relações poder-saber, como descritas e analisadas por Foucault, atuam sobre o corpo do indivíduo por meio de técnicas e tecnologias. Poder-se-

ia falar em disciplinamento e governo do corpo”. Pois bem, aqueles que não respeitam o contrato social, são controlados por meio de leis sociais, mecânicas e pedagógicas. Isso faz parte de uma tecnologia de poder que age sobre o corpo, atuando naqueles que devem ser punidos. Apesar disto, às vezes a punição é deveras oculta e age muito mais como estimulação do que como repreensão.

Essa punição pode chegar através da mídia, com os corpos perfeitos e exuberantes. Ela pode nos fazer pensar: “A mídia diz que eu posso ser desse jeito. Por que eu não posso ser desse jeito? Eu posso ser<sup>46</sup>”. E Márcio responde: “Se a gente não se encaixa naquilo a gente acha ruim. A gente acha ruim e fica triste, e fica querendo fazer parte daquilo, torce para fazer parte<sup>47</sup>”. O “torce para fazer parte” inclui uma diversidade de métodos e técnicas para ascender aquele ideal. Contudo, as alunas disseram:

*“Marcila: Eu não acho ruim porque a gente tem que gostar da gente como a gente é, não é que tem que estar gorda, magra, bonita. Você tem que gostar do jeito que você é. Quando eu estou na praia, de biquíni, numa boa, eu gosto de mim do jeito que eu sou. Eu sei que não sou magra dessas de revista, mas eu gosto de mim”*

*“Sabrina: Quem tem que gostar de você é você, não os outros”*

*“Marcila: Eu acho que é errado quem fica falando que é muito magro ou muito gordo, cada um tem seu estilo, seu jeito de ser. Se é alto ou baixo não é da conta de ninguém. Se é gordo ou magro o que importa, você tem que cuidar da sua vida, não adianta nada ficar tomando conta da vida dos outros...”<sup>48</sup>*

Ao mesmo tempo que uns acham “ruim não fazer parte”, outros discordam dizendo que não importa os padrões de beleza socialmente impostos. Por outro lado, observamos um resgate ao si mesmo, “gostar de você pelo que você é”, uma certa essência de ser você mesmo. Assim, o corpo é um caminho pelo qual a subjetivação se inscreve. Você se torna alguém, com determinadas características específicas que precisam ser veneradas, cultuadas, mesmo que não esteja dentro do padrão.

Ainda assim, quando questionamos: “Vocês estão falando que o que vale é o que você é, independente do que as outras pessoas vão achar, mas na prática é isso realmente que acontece?”, eles disseram:

*“Sabrina: é que aqui o pessoal se importa. Fala. Critica. Todo mundo tem seu jeito, todo mundo é o que você é. Só que se você não tiver o corpo lindo, né. A mídia coloca uma atriz super linda na televisão, coisas maravilhosas na televisão, aí você não quer ser igual a ela?”*

<sup>46</sup> Transcrição do quarto dia da oficina.

<sup>47</sup> *Idem.*

<sup>48</sup> *Idem.*

*“Fabrícia: Ah, muitas pessoas dizem assim: - ah eu não me importo com o jeito que ela se veste não. Mas sempre tem ali no cantinho que fala assim: - **Aquele menino é mendigo porque ele anda de calça rasgada.** Ah eu não tenho nada a ver com a vida das pessoas, ah aquela pessoa vive com calça rasgada, **vamos fazer uma vaquinha para comprar uma calça nova.** Sempre tem”*

*“Márcio: Todo mundo quer ir para escola bem vestido, quer impressionar, não quer ser mal falado. **Olha aí essa roupa mó paia. Todo mundo quer agradar todo mundo**”  
*“Sabrina: **Até com as próprias amigas, algumas andam muito arrumadinhas, muito preocupadas com a beleza, adoram fazer brincadeiras chatas, chama de gorda, feia. Isso machuca muito. Eu chego em casa e fico pra baixo.**”<sup>49</sup>**

Anteriormente, Sabrina havia dito que *“temos que gostar de nós mesmos”*, no entanto depois disse que na escola as pessoas criticam e que a mídia coloca certos padrões de beleza que ela que seguir<sup>50</sup>. Assim, a mídia tanto faz parte da nossa rotina quanto nos ensina modos de ser e de estar no mundo (MIRANDA, 2007). Por vezes, ela nos desafia, nos faz criar diversas formas de viver e de nos comportar. Também tem efeitos de poder variáveis que tanto nos confronta, quanto nos impele a produzirmos diversos posicionamentos de sujeito, apreciando certos comportamentos, estilos, e, por outro lado, depreciando outros.

Por outro lado, o nosso modo de nomear, localizar e descrever o outro sempre vem muito entrelaçado ao fetiche do estereótipo, como observamos quando Fabrícia diz que se uma pessoa veste calça rasgada é porque é mendigo. A calça é uma marca que posiciona o mendigo, uma marca que o coloca no lugar que dizemos que ele pertence. E já que queremos tanto que ele volte a ser mesmidade, então vamos fazer uma vaquinha. Quantas vaquinhas não gastamos para que o outro volte a ser o mesmo? Ou, quantas vaquinhas gastamos para que nós não sejamos mais o outro? Quantas cirurgias estéticas, roupas na moda, regimes, aparelhos, produtos milagrosos, terapêuticas? As técnicas da disciplina corporal não só criam corpos padronizados, mas subjetividades controladas, como diz Ortega (2002, p.155): *“trata-se da formação de um sujeito que se autocontrola, autovigia e autogoverna. Uma característica fundamental dessa atividade é a autoperitagem”*. Esta, produz diversos sujeitos preocupados e antenados com corpos belos e determinadas formas de se posicionar no mundo. O corpo, como dito acima, é um dos principais caminhos para formação da subjetividade.

Tendo problematizado essas questões, o que nos interessa não é investigar a essência de um sujeito, mas sim entender os diferentes modos pelos quais os seres humanos tornam-se sujeitos, sendo produto de relações de poder-saber (FOUCAULT, 1979). Aqui, a

<sup>49</sup> Transcrição do quarto dia da oficina em que estávamos dialogando sobre o assunto.

<sup>50</sup> Ver trecho transcrito no início da página anterior.

subjetividade é processual, é um vir a ser que não se estabiliza de maneira definitiva. O sujeito é sentido e percebido ao passo que constrói territórios subjetivos desejantes que são campos provisórios de força (DELEUZE, 1988). A construção e a fabricação histórica dos processos de subjetivação trazem uma nova forma de falar sobre o sujeito. Para Deleuze, Guattari e Foucault, “[...] a subjetividade do indivíduo diz respeito **menos à identidade e mais à singularidade**, isto é, à possibilidade de viver a existência de forma única [...]” (MIRANDA, 2005, p. 38, grifos nossos).

O conceito de singularidade, operado por Guattari, se cruza com os vetores de subjetivação, se ocupando de movimentos heterogêneos através de fluxos e atravessamentos. A singularidade que estamos falando nada tem a ver com a individualidade, pois pode ser vivida por grupos ou instituições (MIRANDA, 2005). Assim, ao contrário de pensar em uma subjetividade individual ou uma identidade, a subjetividade se encontra tanto nos indivíduos quanto no *socius*, podendo se inscrever de diferentes formas, variando entre dois polos:

de um lado, a sujeição em relação às instituições produtoras de subjetividade: família, Estado, trabalho, mídia, marcada pela conformidade, pela reprodução do idêntico, o achatamento da heterogeneidade, das diferenças, enfim pela massificação do cotidiano, sinalizando uma produção de subjetividade assujeitada; por outro lado, a criação de novos processos múltiplos e heterogêneos, que engendram relações livres e criatividades, onde indivíduos e grupos assumem suas existências de modo singular, criando outros valores, novas formas de pensar e de agir, viabilizando a produção de subjetivação singularizadas. São formas paralelas e concomitantes (MIRANDA, 2005, p. 41)

A discussão sobre como entendemos a subjetividade é importante para que possamos trabalhar o atravessamento do corpo com os modos de subjetivação. Além de um corpo físico ideal, os alunos comentaram sobre determinados modos de ser dentro da escola. Disseram que o sujeito “*cool*” da escola deveria jogar futebol ou *volley* com destreza. Contudo, não parece ser somente isso como diz Márcio: “*Não é só fazer esportes não, você tem que ser popular, tem que fazer **um monte de coisa a mais***”. Marília refuta: “*Popular é gente que anda de skate, é legal, mas tem o estilo também, tipo rapper ou skatistas, calças apertadas, boné de aba reta, short xadrez*”. Márcio interpela: “*Não, você não está entendendo, não é só estilo, o cara tem que ter várias características, tem que ser simpático, conversar com todo mundo, ter um tipo físico legal, **ter todo esse estilo de ser***”. Então, perguntamos: “*E o que não é legal aqui?*”. Sabrina comenta: “***Ser nerd não é moda aqui! O maneiro aqui é não estudar, você está ali com seu caderno não é maneiro***”.

Permeando o território escolar, observamos uma certa estilística de ser em relação aos bonés de aba reta e esse modo meio skatista, meio jogador de futebol. O que é “maneiro”,

fica. O que não é, vai embora. E assim, muitos “guetos” se formam, como afirma Fabrícia, Marcila e Luan: *“Tem o grupo do nerds, dos pirangueiros, dos que jogam futebol, dos excluídos”*; *“A maioria das panelinhas não se misturam de jeito nenhum. Mas eu me misturo... tem gente que se mistura”*; *“Tem grupo de todo tipo de gente, do futebol, da gandaia, dos pirangueiros”*.

Os grupos não são mais do que um espaço de autorização para que os outros continuem sendo outros, entretanto em um certo espaço de legalidade, de oficialidade (SKLIAR, 2003). Quem estiver dentro do grupo dos nerds serão oficializados e legalizados como nerds. Eles não são maneiros, não tem uma vestimenta *cool*, não são simpáticos. Os nerds, por vezes, se misturam aos excluídos e formam um espaço de convivência dentro da biblioteca, como diz Sabrina: *“Eles vão lá para biblioteca porque sabem que não tem outro lugar para ir”*. Quem disse que aquele era o espaço deles? A temporalidade e espacialidade quem regulamenta somos nós. Eles não têm espaço na quadra: *“A galera do futebol toma conta da quadra, a gente não está nem vendo, não tem nerd que pise aqui”* (Márcio). Para cada corpo um lugar, em cada lugar um corpo, como já disse Foucault (2011, p. 138): “[...] importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações uteis, interromper outras [...] a disciplina organiza um espaço analítico”

Em suma, o padrão de beleza e os modos de ser foram bastante citados quando conversamos sobre o preconceito. A demarcação do que é bonito ou feio, ou do que é *cool* e *bad*, em termos de modos de se vestir ou ser, recaem sobre distintos dispositivos que procuram fazer demarcações e individualizações ao mesmo tempo que também operam generalizações.

### **3.3.3. As práticas de preconceito e as deficiências**

“Uma criança, cega de nascença, só sabe de sua cegueira se alguém lhe conta” Stephen King

O preconceito contra às pessoas com deficiência é visto como um mecanismo de negação social em que as diferenças são ressaltadas pela falta de algo. A deficiência, assim, se inscreve no corpo do sujeito. Em tempos em que se exige corpos saudáveis e fortes, os deficientes não fazem parte da norma (SILVA, 2006).

Os deficientes se configuram de acordo com o nosso temor à incompletude, à ambivalência, à imperfeição. Estão descritos nos manuais, nas classificações, nas avaliações. Existe um excesso ortopédico vindo de distintos especialistas e lugares, afinal, quantas

hiperatividades, quantos retardos, quantos aleijados, gogos, superdotados, autistas, paralíticos, hemiplégicos, surdos, cegos, mudos, sindromáticos. Dessa forma, a egocêntrica normalidade produz cada vez mais diversos anormais (SILVA, 2006).

As deficiências são historicamente produzidas e não são apenas um objeto ou uma fatalidade, mas um discurso construído que não só afeta as pessoas com deficiência, mas principalmente também regula a vida das pessoas normais. Dessa forma, “incapacitação e normalidade pertencem, assim, a uma mesma matriz de poder” (SILVA, 1997, p.5-6).

Para essa anormalidade, é também produzida uma escola especial, sendo esta uma fabricação de dispositivos que busca uma normalização. Em suma, a história da educação especial teve uma intensa relação com saberes médicos e psiquiátricos, e é:

[...] herdeira daquilo que Foucault chamou de grande clausura e que produziu ela mesma pequenas grandes clausuras ou internações por categorias [...] ela foi governada por ingerências médicas, religiosas, benéficas [...] foi cimentada em uma suposta ordem natural de significados que localizam a alteridade deficiente em uma férrea continuidade discursiva: indivíduos deficientes / outros indivíduos deficientes / anormalização / medicalização / institucionalização / segregação / exclusão / correção / normalização / inclusão (SKLIAR, 2003, p. 157).

Em primeiros contatos, os deficientes causam estranheza, e, com o tempo, preconceitos emergem e circunscrevem territórios discursivos. Essa continuidade discursiva que Skliar (2013) comenta é muito importante para esse debate, no sentido do quanto que o estereótipo é produzido para anormalizar, medicalizar, institucionalizar, segregar, excluir, corrigir; e, por fim, normalizar e incluir. Esse é um jogo discursivo que coloca os deficientes em um lugar institucionalizado e naturalizado em relação à mesmidade.

É assim que a deficiência chega na escola – institucionalizada, normalizada e, por fim, incluída. Para Veiga-Neto (2001), o normal e o anormal<sup>51</sup> podem causar alguns incômodos na escola, sendo geralmente aplicada algumas alternativas. A primeira é uma negação abstrata dos anormais, resultando em práticas de exclusão explícitas e radicais, devido ao entendimento de que a anormalidade contamina a pureza, a ordem, a perfeição do mundo. A segunda é a proteção linguística dada através de algumas figuras da retórica, como por exemplo, a substituição do termo pessoa portadora de necessidades especiais por pessoas com deficiências. O politicamente correto tenta se eximir da culpa e coloca a violência debaixo do tapete. A

---

<sup>51</sup> O autor usa esse termo de acordo com as contribuições de Michel Foucault para designar um conjunto variado de grupos que a modernidade produziu: “os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as variadas tipologias), os surdos, cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os “outros”, os miseráveis” (VEIGA-NETO, 2001, p. 105).

terceira é a naturalização da relação normal – anormal, pensando a norma de acordo com a natureza, sendo esta administrada por distintos especialistas. A quarta seria submeter essas questões a uma hipercrítica, envolvendo riscos e cuidadosas análises sobre cada movimento que a Modernidade agrupou sob os anormais.

Na escola, as políticas de inclusão escolar dos anormais têm tido cada vez mais visibilidade, principalmente quando elas decidem como, quando e em quais circunstâncias os anormais devem ser misturados aos normais. Segundo Veiga- Neto (2001), essas políticas têm encontrado resistências por parte dos educadores conservadores; como também têm tido problemas de ordem prática, seja quando generalizam as identidades culturais, ou quando não levam em consideração que estas identidades não são simples como pretendem que sejam.

De uma forma ou de outra, a dificuldade de se ensinar em classes inclusivas não se dá em relação aos níveis cognitivos diferentes, mas sim a uma lógica de separar os alunos em classes por níveis de inteligência, aptidões, idades, classes sociais. A divisão dos alunos foi um:

arranjo inventado, para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade [...] a própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos nós e quem são os outros (VEIGA-NETO, 2001, p. 111).

A inclusão dos deficientes na escola pode ser uma operação de ordenamento, uma aproximação que se faça (re)conhecer, para estabelecer um saber sobre este. Operada esta diferença, se estabelece um estranhamento que demarca o mesmo do outro, que agora é um estranho. No entanto, nessa dicotomia quem fica com a melhor parte é o mesmo. Também é preciso ressaltar que essa diferença acaba ocultando uma relação de poder que está em sua origem. Em suma, existe “uma ordem que se realiza pelas operações de aproximação>conhecimento>estranhamento, ou seja, inclusão>saber>exclusão” (VEIGA-NETO, 2001, p. 113).

Essa inclusão funciona como um dispositivo que gira em torno das vantagens e desvantagens de reunir normais e anormais. Para tanto, os normais tendem a se encontrar no único, no mesmo, enquanto os anormais são ordenados em uma infinidade de tipos e de subtipos para serem terapeutizados, organizados, controlados.

É de tanto saber que existe uma tendência a essa retórica inclusão do deficiente e do aluno dito normal, que na escola pesquisada os deficientes são aceitos na condição em que estão, pois a falta, a incompletude e a anormalidade já está normalizada, ordenada, organizada. Como diz a diretora na restituição:

*“Então assim, a gente tá recebendo alunos especiais. E o engraçado é que nossos alunos especiais não são vítimas de bullying, eles são aceitos na condição em que eles estão. Mas, os alunos que estão em caráter de igualdade, é uma situação que às vezes incomoda”.*

Nessa fala, a diretora coloca duas questões interessantes: 1) os alunos especiais são aceitos nas condições em que estão, mesmo que estejam inferiores em termos de aprendizagem, de corpo, de cognição. Aqui, a incompletude já está naturalizada e normalizada. 2) Os outros alunos que não são deficientes às vezes incomodam, como por exemplo os homossexuais.

Quando nos referimos a homossexualidade, há um incômodo e um estranhamento. Existe algum saber científico e médico que confere um estatuto de verdade a sexualidade dita desviante? Há anos a homossexualidade foi retirada do código internacional de doença. Atualmente, ela não se configura como doença. Ela é apenas um “desvio” moral, algo que sai da linha reta da sexualidade dita normal. Já a deficiência é institucionalizada, naturalizada e especializada principalmente em termos biológicos.

Os que estão em caráter de igualdade de aprendizagem, de corpo, de saúde, às vezes incomodam. E por que será que incomodam? Os ditos gays, lésbicas, gordos, podem voltar a linha reta da normalidade, podem voltar a ser heterossexuais, a emagrecerem, a tirarem óculos. Eles podem voltar a ser mesmidade. Não obstante, se recusaram a ser.

Em geral, no discurso cotidiano e na tentativa de argumento da mesmidade existe a necessidade de chamar atenção da deficiência como uma questão biológica. Em relação a isso, Skliar (2013, p. 158, grifos nossos) chama atenção:

[...] a deficiência não é uma questão biológica, mas uma **retórica cultural**. A deficiência não é um problema dos deficientes e/ou das famílias e/ou dos especialistas. A deficiência está relacionada à **ideia mesma da normalidade e da historicidade**.

A grande questão é que essa deficiência não está relacionada a natureza biológica das coisas, mas sim a uma profunda relação com a construção histórica da normalidade, afinal ninguém se descobre cego até que o digam “você é cego”.

No discurso cotidiano da escola em nenhum momento os deficientes foram citados, exceto na restituição com os professores. Podemos concluir que eles não são negados, não são excluídos radicalmente (alternativa 1); por outro lado, são protegidos linguisticamente - “pessoa com deficiência” (alternativa 2); como também são naturalizados em relação aos normais, para serem melhor administrados pelos especialistas.

Em suma, por que não circula o discurso deficiente na escola? Seria a ideia de que são especiais em termos biológicos e devem ser aceitos na condição que eles são, não é preciso

nomeá-los nem rechaça-los nessa condição, mas sim entende-los, aceita-los, respeita-los? Ou seria uma estratégia de inclusão para se combater a discriminação, o preconceito, o estereótipo?

#### **3.3.4. As práticas de preconceito e o bullying**

Nos discursos da escola frequentemente vinha a relação entre preconceito e *bullying*. Por vezes, alguns alunos tratavam como sinônimos, outras como um prolongamento, como se o preconceito fosse mais “geral” e o *bullying* mais “específico”. Inegável o quanto existe uma onda discursiva a respeito desse fenômeno. Neste sentido, o preconceito parece causar menos impactos e o *bullying* mais, já que no segundo pode existir alguma situação violenta e opressora.

O *bullying* é uma denominação inglesa surgida na Noruega em 1970, tendo sido uma expressão utilizada em vários países tanto nos estudos acadêmicos quanto na mídia (ANTUNES e ZUIN, 2008). Para Lopes Neto (2004), a definição do termo compreende atitudes agressivas, sendo intencionais e repetidas adotadas por um ou mais estudantes contra outros, causando dor e angústia dentro de uma relação desigual de poder.

Ainda assim, podemos afirmar que o *bullying* é uma das retóricas da moda que surge de tempos em tempos para explicar o mal-estar e o desassossego social, já que de uma forma geral essa questão engloba a violência. No entanto, a violência ocorre há muitos anos ocorre nas escolas. Em torno disso, existem várias receitas que propõem identificar e combater o *bullying*. Dessa forma, este termo tem sido tratado como uma subcategoria da violência, tendo que ser intencional, persistente e degradante (BARROS, 2014).

Esse deslocamento da emergência da categoria *bullying* ocorreu na transição do século XX para o XXI, pois a violência deixou de ter foco apenas nas depredações e furtos, passando a ter foco nas agressões verbais e físicas entre pares dentro da escola. Além disso, algumas marcas do neoliberalismo e o consequente dismantelamento de diversas políticas públicas alteraram os desafios na escola. A partir deste período, aumentou a quantidade de crianças nas escolas públicas, porém a qualidade do ensino e do trabalho continuou precária, trazendo uma série de problemáticas que veio a trazer complexidade para as relações (BARROS, 2014).

Em suma, o *bullying* ganha cada vez mais espaço dentro das escolas, sendo amplamente discursado tanto pelos alunos quanto por professores na escola pesquisada, porém, como pontuado anteriormente, parece haver uma relação entre este fenômeno e o preconceito, sendo o *primeiro* muito mais criticado e combatido do que o segundo, que é mais aceito pois

faz parte da “natureza” do homem, como diz Fabrícia: *“olha, eu até aceito que a pessoa tenha preconceito, mas bullying não tem condições não, não dá porque machuca, agride”*. O primeiro passa então a ser uma consequência do segundo, como diz Luan: *“tipo, você tem preconceito, e com esse preconceito você faz bullying”*.

Para Luan, o *bullying* pode estar em um âmbito individual do agressor. Para Antunes e Zuin (2008), este fenômeno é uma forma de violência que envolve aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos e individuais. Esses fatores individuais, fazem referência ao desenvolvimento do sujeito em um ambiente, e os culturais, se referem a um *socius* que exige certas normas e direcionamentos específicos. Assim, o *bullying* se aproxima do conceito de preconceito:

principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores. Essa proximidade leva à hipótese de que o que atualmente tem sido denominado *bullying* é um fenômeno **há muito conhecido pela humanidade**, mas que ganhou nova nomeação pela ciência pragmática que se ilude ao tentar controlá-lo via classificação e aconselhamentos (ANTUNES e ZUIN, p. 36, grifos nossos).

Para tanto, falar do *bullying* como um conceito que apenas se refere a culpabilização do agressor e a proteção do agredido, é deixar de lado a problematização do próprio conceito que acaba adquirindo uma essência estática. Assim, é preciso discutir o caráter descritivo e a ilusão de ordenação e de controle deste fenômeno. *Bullying* e preconceito são conceitos diametralmente opostos, pois a tipologia do primeiro trata o que é dinâmico como estático (ANTUNES e ZUIN, 2008).

Neste ínterim, para os alunos e os professores, o *bullying* é um problema que precisa ser resolvido e combatido. Existe uma necessidade em controlar esse fenômeno, que aparece na escola e aterroriza os alunos. Para o *bullying*, controle. Para o preconceito, conscientização. Assim, o *bullying* é agressivo e absurdamente temido, como diz Sabrina: *“Eu conheço uma menina que sofreu tanto disso que mudou aqui da escola, eu morro de medo”*. E um pouco mais, Fabrícia disse:

*“Alguém pegava as coisas dela e jogava no lixo. Mandava cartinha para ela dizendo que todo mundo odiava ela. Tinha uma menina de outra sala que odiava ela. Dizem o povo, mas ninguém conseguiu descobrir quem era, aí ela se mudou de colégio por causa disso”*

Os alunos, petrificados, disseram que temiam o agressor. Sabrina corroborou: *“Eu soube que fizeram uma cartinha com letra de revista ameaçando ela”*; e Fabrícia completou: *“E que iam fazer coisa ruim para ela. Aí ela se mudou de colégio”*. *Bullying* traz

medo, enquanto o preconceito parece ser algo naturalizado no cotidiano e impossível de escapar, como podemos perceber quando o professor Gabriel diz no curta-documentário “Viver em mundo sem preconceito”:

*“Historicamente a gente vem carregado de preconceitos, dentro da nossa formação seja intelectual, ideológica, de uma determinada maneira de ver o mundo que exclui outras maneiras diferentes de ver”.*

Ainda assim, o *bullying* apareceu bem ao lado e praticamente como sinônimo do preconceito, como dizem os professores na restituição quando questionamos o que eles achavam sobre o preconceito na escola: *“Eu acho que o maior **bullying** aqui é desse tema aí” [referindo ao tema da homossexualidade]”; Essa questão **do preconceito** é um leque muito maior... apesar da gente ter visto aqui **o bullying racial, sexual”**.*

Na segunda oficina com os alunos, após assistirem o filme de “O Primeiro da Classe”, logo fizeram uma relação de que Brad sofria de *bullying*<sup>52</sup>. Assim, perguntamos: *“Pessoal, do que falava o filme”?*, e Márcio disse: *“Você sabe, ele sofreu muito bullying, preconceito.”* Quando foram confeccionar os cartazes, os alunos focaram mais no *bullying* do que no preconceito. Em um dos grupos, Pablo disse: *“Eu não sei se isso é bullying, mas eu estou colocando aqui”*. No outro grupo, Sabrina disse: *“A Dilma pode sofrer bullying, preconceito, né, porque dizem que ela é lésbica”*. Esses dois últimos trechos denotam uma dificuldade de diferenciar o preconceito do *bullying*. Para os alunos, pareceu sinônimos.

Importante notar também que, na restituição Judith colocou em xeque a violência escolar e o quanto o *bullying* pode ser um rótulo que mais auxilia a exclusão do que propriamente a problematização da violência na escola:

*“Meu filho teve uma discussão em sala com uma colega. Eles eram amicíssimos, uma besteira que depois quando a gente vai ver é só uma besteira que a professora poderia ter organizado em sala de aula. Dois amigos amicíssimos. Ela [a amiga] pegou uma redação, rasgou e quis colocar na boca dele, ele chegou e pegou nos braços dela para que ela não continuasse com aquele ato. **A professora disse que ele era violento.** Ele foi suspenso da escola, a amiguinha também. Só que nós, eu como mãe e a mãe da menina, sabíamos que não existia violência nenhuma, eram só amigos, mas quase que chegava a expulsão. E meu filho agora tá no psicólogo, olha, por causa de uma besteira que a professora poderia ter intermediado. **Gente vocês são amigos, que brincadeira besta, mas a partir do momento que você rotula o jovem de violento, de agressivo. Ele agrediu uma menina, olha ele agrediu fulano.** Então a escola inteira começa a olhar para aquele jovem de maneira diferente. Como ele é um jovem muito alto para sua idade, então assim a família paga o preço e ele também paga. **Então agora talvez ele saia daquela sede para ir pra outra sede por conta de um rótulo de violência que não existe, o psicólogo fez foi rir, esse menino é violento?”***

<sup>52</sup> Revisitar capítulo 2 em que contextualizamos os filmes exibidos.

Nesta cena, a professora Judith coloca em xeque o rótulo de violento e agressor, e expõe o quanto às vezes essa nomeação pode ter consequências para a vida do jovem e da família. Dessa forma, observamos o quanto o termo *bullying*, da forma como ele vem operando no cotidiano, despolitiza os conflitos entre os pares, já que é muito mais fácil rotular, excluir, afastar, do que problematizar, colocar em xeque, entrar nesse espaço de conflito e de luta.

Outro elemento que vale ressaltar é a fronteira entre o *bullying* e a brincadeira, como pudemos observar no cartaz confeccionado pelos alunos no segundo dia da oficina<sup>53</sup> e no próprio trecho acima. Se por um lado a “brincadeira” pode ser rotulada de “*bullying*”, por outro ela pode ocultar uma ação que demarca, fere e exclui. Na restituição com os professores, Bianca comentou:

*“Às vezes assim também algo que a gente percebe também é que a gente não toma atitude por achar que a turma está integrada de uma forma que a pessoa que no primeiro momento a gente acha que está sofrendo preconceito, bullying. A pessoa está participando também da brincadeira e a gente acha que se está participando, aceitando está curtindo. E às vezes não é bem assim. Ela entra na brincadeira para não piorar a situação dela, mas ao mesmo tempo ela tá sofrendo e aí a gente não sabe reconhecer quando é que isso acontece. Eu acho que muitas situações em sala de aula acontecem isso, eu percebo isso”.*

Assim, qual é a fronteira entre a brincadeira e a ofensa? Como a diretora diz: “*Eu vejo que inclusive entre professores a questão do fazer hora com a cara do outro, ah isso é brincadeira. A gente não sabe até quando para o outro isso é brincadeira*”. A brincadeira seria outra forma oculta e eufemística de tratar o outro? Seria uma forma de desresponsabilização, de despolitização? “*É só brincadeira, nada demais*” e assim se abafa? Ou, até mesmo nessa situação que acontece em sala de aula descrita pela professora:

*“Gabriela: inclusive eu não sei se vocês já perceberam, mas lá no 8º ano eles tão com uma brincadeira assim, alguns meninos falam uma besteira aí todo grupo dos meninos dá uma tapinha.*

*Zilda: é uma salga...*

*Gabriela: teve uma hora **que eu brinquei**. Aí o J. tava na dele. Um dos meninos falou alguma coisa e todos os meninos bateram no menino. Aí o J. fez algum comentário. Ai um foi e disse: vamos dar nele. Ai outro disse e foi: **não ele não está brincando**.*

*Gabriela: aí eu disse assim como é? Ai ele disse: não ele não tá brincando, **a gente só bate nos que estão brincando, quer dizer bater é uma brincadeira**”.*

---

<sup>53</sup> Revisitar cartaz no capítulo 2.

Para tanto, podemos observar que um mesmo dispositivo (“a brincadeira”) pode operar de distintas formas e produzir diversas ações. Os sujeitos, por sua vez, agem sob diversos posicionamentos.

Em suma, o *bullying* apareceu como um forte analisador que esteve entrelaçado com as práticas de preconceito nesta escola. Seja como sinônimo, como consequência, como deslocamento, ou até mesmo como causa, o *bullying* esteve presente nas discussões sobre o preconceito.

### **3.3.5. As práticas de preconceito e o racismo**

O racismo foi um tema que apareceu com certa regularidade quando discutimos sobre o preconceito, no entanto pareceu incomodar e causar menos estranhamento do que as questões relativas à sexualidade, padrão de beleza e *bullying*. Ainda assim, a questão racista se configura como um problema na sociedade atual quando, segundo o mapa de Violência de 2014, mais de 60% dos assassinatos cometidos no Brasil são contra jovens, e destes, mais de 80% são contra jovens negros.

Para Guimarães (2002), o racismo é um conceito relativamente recente que deriva das questões relativas a raça. Em seus primórdios, o termo raça designava um grupo de pessoas conectadas por uma origem em comum. No entanto, ao longo dos anos surgiram várias teorias biológicas sobre a raça que deslocaram a significação para tipos de espécie de seres humanos distintas, tanto fisicamente quanto em termos de capacidade mental. Baseadas nessa concepção biológica, o conceito do racismo reduz o cultural ao biológico, e busca explicar um *status* social por uma característica natural.

Bobbio (2004) diz que o racismo se refere ao comportamento do indivíduo à raça que ele pertence, como também ao uso político de alguns resultados para levar uma raça a ser superior as demais. Este uso busca justificar as atitudes de discriminação e exclusão contra as raças inferiores. Assim, o racismo é uma forma de corroborar para a divisão dos seres humanos, sendo uns superiores, por alguma virtude ou qualidade, e outros inferiores, apartando a sociedade em estratos.

Skliar (2004), por sua vez, coloca várias formas ou expressões em que o racismo se manifesta: o preconceito, a segregação, a discriminação e a violência racial. O preconceito é uma forma de estabelecer e determinar o discurso para não ferir e proteger as identidades consideradas dentro da norma. A segregação é a espacialidade relacional entre o eu e o outro. A discriminação é um tratamento diferencialista que penaliza as minorias. A violência racial é

a materialidade das outras três formas de expressão do racismo, sendo que estas estão em um estado latente e não intencional de uma forma discursiva, enquanto a violência é sua força visível. Ainda assim, essas formas de expressão não explicam como a questão racial acaba se transformando em uma questão racista, ou seja, como em determinado momento histórico um grupo começa a ser um outro minoritário e diminuído.

Para Foucault (2005), o racismo é a aceitação da matança em uma sociedade normatizada e regulada pela homogeneidade. O racismo é um corte entre o que deve viver e o que deve morrer. Como diz o autor:

[...] no contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros (FOUCAULT, 2005, p. 304) .

Assim, o racismo moderno está ligado a uma tecnologia do poder que se distancia da guerra das raças e se aproxima ao biopoder. Neste sentido, o racismo está ligado ao funcionamento de um Estado que utiliza a raça e a sua purificação para exercer um poder soberano do direito de matar. Essa constatação de Foucault traz mais referência aos estados totalitários, como o nazismo. De uma forma ou de outra, o racismo é um dispositivo que utiliza diversas formas e usos do poder (FOUCAULT, 2005).

O que nos chamou atenção na presente pesquisa foi a relação que os alunos fizeram do racismo com a cor da pele: *negro ou branco*. Os negros seriam alvo de racismo, enquanto os brancos não. Para eles, racismo é discriminação, preconceito e violência contra os negros. Porém, como a maioria da escola é parda e negra, o racismo não se configurou como uma questão, conforme disse Fabrícia: *“Aqui tem pouco branco, os brancos sofrem mais preconceito aqui na escola do que os negros, por exemplo ela ali, na frente da gente ela é muito branca né? É mais fácil ela sofrer preconceito do que a gente”*.

Na restituição, questionamos novamente aos alunos: *“Vocês disseram que aqui na escola não tem racismo?”*. Eles responderam:

*“Sabrina: não.*

*Luan: aqui os negros são todos unidos, se mexer com um... já era, mexe com todos.*

*Marcila: não, tem não, tem umas brincadeiras aqui e acolá mas nunca foi um problema”*.

As brincadeiras que os alunos se referem são a utilização de apelidos carinhosos para designar negros, como neguinho ou pretinho. Quando questionado sobre fora da escola, eles disseram que também nunca haviam passado por nenhuma situação racista e que não via problemas. Porém, percebemos que a relação que estabelecem geralmente fica circunscrita ao bairro e a escola, como diz Gabriela: *“Eu nunca passei nada disso, mas pensando bem eu saio pouco de casa e fico mais na escola”*. Assim, a convivência geralmente se estabelece com a comunidade pobre e negra, que acaba sendo a maioria.

Quando discutimos sobre o curta que contava a história de um casal homossexual, um dos alunos disse que era muito mais fácil fazer um curta sobre racismo do que sobre homossexualidade. Questionamos: *“Por que é mais fácil?”*. Fabrícia disse que a maior parte da escola é contra o racismo, no entanto contra os homossexuais existe uma disparidade, uma parte a favor e outra contra.

Além dos muros da escola o racismo se configura como uma questão nas relações sociais. Dentro dos muros não, principalmente porque o outro da escola não é o negro, não é ele que precisa de um nome, de um espaço, de uma localização. O negro é a mesmidade, é o que já é comum a escola. Não existe mal-estar, não existe distância, não existe necessidade de matar ou excluir, caso contrário toda a escola estaria aniquilada.

A escola não odeia nem maltrata os negros, não separa nem isola, não profana, não segrega. Pelo contrário: ela evoca, torce, afirma: *“Nós somos negros!”*. Como diz Skliar (2004, p.86), *“utilizamos o outro para fazer a nossa identidade algo mais confiável, mais estável, mais segura”*, no entanto, no caso do racismo na escola, o branco é necessário para fazer o negro ser mais estável, mais seguro.

Em relação a isso, é muito interessante notar que a história do curta-metragem que trata do racismo, *“As Aparências Enganam”*, foi produzida em um espaço fora da escola. A história do curta se passa em um bazar e na rua, chamando atenção para os frequentes estereótipos do negro como ladrão, mendigo, vagabundo. No final do curta, o aluno diz: *“Você não pode fazer isso comigo, só porque eu sou negro e mendigo, isso é racismo!”*. Enquanto os outros dois curtas foram passados no ambiente escolar, este não. Assim, para além dos muros da escola, a eliminação racial é um processo dinâmico das sociedades contemporâneas. No interior de países em desenvolvimento, por exemplo, são utilizados grandes operações de purificação racial e eliminação dos indesejáveis. Diversos jovens negros hoje morrem, e essas mortes não podem deixar de serem previsíveis. Elas fazem parte de um planejamento de um biopoder que concede um estatuto de verdade ao que já conhecemos: elimina-se a pobreza por

uma questão política de eliminação dos pobres devido ao fato de pertencerem a raças desfavorecidas. Ainda assim, isso não se constituiu como problema nas discussões na escola.

Dependendo de como se configura as relações de poder dentro de determinados locais, o outro se flexibiliza. Em todo caso, ele sempre vai ser aquele que é necessário para a mesmidade se sentir segura e estável. Nesse jogo de produção do outro, o alívio, o desaparecimento, o aniquilamento, a segurança. Em suma, todo um jogo doloroso e trágico de presenças e ausências, de luzes e de sombras.

### ***3.3.6. As práticas de preconceito e as diferenças de classes sociais***

Segundo o censo do IBGE de 2010, boa parte da população brasileira ganha de ½ a um salário mínimo (24,8%), e de um a dois salários mínimos (33%). Estudos de Rosenberg (1991, 1995, 1998) vão mais além e atrelam as desigualdades sociais às questões de raça. As regiões mais pobres do Brasil – nordeste e norte – predominam a cor parda e negra; enquanto as regiões mais ricas – sul e sudeste – predominam a cor branca. Pretos e pardos, em geral, recebem, em média, menos da metade do que os brancos. A taxa de mortalidade infantil é mais elevada entre pretos e pardos; a expectativa de vida ao nascer é significativamente inferior para pretos e pardos do que para brancos (IBGE, 2010).

A escola pesquisada se situa em Fortaleza, tendo sido considerada a quinta cidade mais desigual do mundo. A escola está localizada em um bairro bastante vulnerável com renda média de 681 reais. Além disso, Fortaleza é a cidade mais densamente povoada do Brasil (IPECE, 2012).

Ao discutir a questão do racismo com os alunos, eles comentaram que não incomodava, já que a maioria era negra ou parda. Quando conversamos sobre as desigualdades sociais, eles disseram que nunca haviam percebido preconceito nem situações que incomodaram dentro da escola, já que a maioria também era pobre. Um deles foi mais além e disse que não se importava, contanto que tivesse um celular que conectasse à internet.

No tribunal do júri, ao discutirmos o curta “A Peste de Janice” que trata da discriminação de uma aluna por conta de sua classe social – filha da zeladora da escola –, os alunos defenderam as colegas que estavam discriminando porque:

*“Márcio: Pessoas desse tipo não podem se misturar com a gente, são pessoas totalmente inferiores, não tem a mesma capacidade que a gente”*

*“Sabrina: A gente é rico. A gente não tem nada que ficar perto deles. Eles ficam no lugar deles, a gente fica no nosso. Eles são totalmente inferiores a gente”*

O discurso deles foi de que os ricos não poderiam nem deveriam se misturar aos pobres. Parecia muito mais confortável a segregação e a diferenciação dos espaços do que propriamente a mistura entre eles. Essa separação diz respeito também a atitude deles de não saírem do próprio espaço em que vivem, e, por conta disso, ao não entrarem em contato com os ricos, não ocorre embate, luta, e, portanto, também não ocorre práticas de discriminação e de preconceito para além dos muros da escola. Ricos e pobres, cada um em seu lugar.

Segundo Perez e Castro (2011), essa separação aumenta devido ao medo de que a vida na cidade tem proporcionado violência. Para tanto, para se proteger, alguns espaços são programados e construídos para oferecer bem-estar e segurança. Esse espaço controlado seleciona os seus frequentadores, como por exemplo, clubes, shoppings, complexos de lazer. Esses enclaves fortificados enfatizam o valor do que é privado e desvaloriza os espaços públicos e abertos na cidade. As pessoas que participam desses espaços geralmente valorizam o mesmo grupo social e homogêneo, e evitam as interações indesejadas de “perigo” e “imprevisibilidade” que caracteriza a experiência urbana. Assim, essas pessoas se unem para buscar uma convivência sem inconveniência.

A classe média e rica convive entre si e se distancia das interações indesejadas com a classe pobre. Esses espaços privados, em geral, empobrecem a experiência da cidade e o contato com o outro. Para tanto, segrega mais ainda os espaços do rico e do pobre, como diz Gabriela: *“Aqui, a gente vai de casa pra escola e da escola pra casa. A gente mal tem saído de casa, e quando sai é mais pelo nosso bairro, então a gente não se mistura”*.

Assim como os alunos não se misturam, os ricos também não devem se misturar com base no que eles falaram. Quando o júri foi decidir quem tinha os melhores argumentos, Sabrina disse:

*“Eu gostei do argumento deles [falando pro grupo que acusa a Janice] o que uma menina de classe baixa quer entre um monte de gente de classe alta? Sabendo que vai sofrer preconceito, sabendo que vai ficar na sarjeta? Então eu acho que o argumento deles é melhor”*

Com esse argumento, a aluna corrobora com a visão de que é preciso espacializar o lugar do outro. É preciso que o outro localizado entre os ricos volte a ser mesmidade entre os pobres. Para cada nome, um lugar.

Depois da atividade do Júri, questionei aos alunos se eles realmente achavam que era necessária uma separação entre os ricos e os pobres, e Sabrina disse:

*“Eu acho assim que é errado a gente fazer isso, tipo assim, é uma pessoa simples, mas é uma pessoa normal como todos nós, é uma pessoa que não merece sofrer aquele bullying aquele sofrimento, que ela leva dos amigos dela. Por ela ser pobre, por ser faxineira, eu acho que não tem nada a ver. Eu acho porque ela é calada, só porque ela é na dela, os alunos implicam com ela por ela ser assim a filha da faxineira do colégio. Afinal, quem quer viver daquele jeito? Só no canto, sem amigos, não ter ninguém para conversar, todo mundo contra você.”*

Nessa cena, analisamos que primeiramente ela se coloca no lugar das colegas que discriminam no trecho “*é errado a gente fazer isso...*”, apontando que é uma atitude que não aprova; por outro, ela se coloca no lugar de Janice, quando questiona: “*Afinal quem quer viver daquele jeito? Todo mundo contra você?*”. Ainda assim, alguns alunos acreditam na separação dos espaços, como podemos ver nesse trecho:

*“Pesquisadora: Nesse grupo, vocês falaram que os ricos não devem se misturar aos pobres. O que vocês pensam sobre isso?”*

*Marcila: Isso é uma besteira porque ser pobre não tem diferença de rico.*

*Pesquisadora: vocês acham que existe uma separação ou não?*

*Márcio: existe*

*Sabrina: eu acho que existe essa divisão sim porque quando uma pessoa é rica a gente já não espera que ela seja humilde [característica dos pobres] ai a gente fala, poxa, como aquela pessoa é humilde, pé no chão”*

Sobre isto, Skliar comenta das espacialidades do outro e da mesmidade:

É a espacialidade do sujeito também uma espacialidade linear – o outro, o outro que volta, **ocupando o mesmo território que lhe designamos sempre?** Um espaço sempre homogêneo, unicamente colonial? Ou será o espaço um espaço simultâneo onde o outro ocupa um espaço outro, mas conhecido ou por conhecer; um outro espaço, mas que se imagina aprazivelmente vinculado, pretensamente comunicativo com a mesmidade? Um espaço multi-homogêneo, um espaço multicultural? **Ou será que se trata de uma espacialidade radicalmente distinta do espaço da mesmidade?** Um espaço que irrompe, um espaço de acontecimento, um espaço de olhares, gestos, silêncios e palavras irreconhecíveis, inclassificáveis, irredutíveis? (SKLIAR, 2013, p. 97, grifos nossos).

Dizer que os ricos devem estar separados dos pobres é definir um território, uma espacialidade, que é radicalmente distinta da mesmidade. A mesmidade vigia, controla, castiga o outro e o conduz para a periferia, ao passo que também insiste sobre a perfeição de sua centralidade. Neste caso, fica claro um centro e uma periferia.

De uma forma ou de outra, Skliar (2003, p.101) nos questiona: “existem lugares não-modulados, de não-controle, de não-exclusão? [...] Existe, por acaso, um tipo de terceiro espaço, um espaço sem nome, um *entrelugar?*”. Fica a pergunta.

### 3.3.7. As práticas de preconceito e a religião

Desde 1988, a Constituição Federal estabelece no artigo 20, parágrafo 1º, que o ensino religioso é facultativo nas disciplinas das escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 2000). Na escola pesquisada, existe uma disciplina de Sociologia e Religião no Ensino Fundamental.

Para Gomes (1998) existe uma tentativa de reestabelecimento do Estado Cristão ou Protestante a partir do ensino religioso obrigatório. Em suma, a maior parte das religiões “aceitas” na sociedade e também na escola são a católica e a evangélica. Para tanto, a questão do preconceito em relação a religião foi colocada pelo professor de Sociologia Gabriel<sup>54</sup> no curta-documentário “Viver em mundo sem preconceito”:

*“Por exemplo, o preconceito religioso é muito presente quando a gente aborda temáticas de diferentes religiões que não são as mais comuns e mais aceitas pela comunidade. Sempre há uma resistência e uma criminalização de outras religiões, como por exemplo matrizes afrodescendentes, como candomblé, ubanda, espiritismo”*

No curta-documentário “Viver em um mundo sem preconceito” um aluno comentou que já sofreu várias discriminações por conta da religião, como diz: *“já sofri vários. Um é a questão da religião. Ah é padre, ah é não sei o que, é muito babão, é muito da igreja”*. Ainda assim, essa questão não foi abordada nas oficinas, com exceção das circunstâncias em que uma aluna comentou das resistências à homossexualidade devido a questões religiosas.

Ainda no curta-documentário “Viver em mundo sem preconceito”, observamos que uma parte dos alunos evocaram os preceitos da bíblia para defender um mundo sem preconceito, como por exemplo:

*“Eu sou uma pessoa que gosto muito de ler a bíblia. Eu costumo falar para as pessoas que o mais importante é o conceito de Deus. Lá em Athos 10:34 Deus não é parcial. Então eu tento falar para pessoa que é uma pessoa boa e Deus gosta dela. Então eu digo a essas pessoas que se concentrem na opinião de Deus e nas pessoas que gostam dela, nas pessoas que cercam ela para o bem, não pras que falam mal. Porque todo mundo tem alguém que fala mal, alguém não, vários alguéns”*

Existe lugar para a religião na escola? O professor Gabriel comenta que sim, porém, que religião? Ele diz: *“Quando vamos conversar sobre a bíblia a maioria das pessoas é a favor,*

---

<sup>54</sup> O professor de sociologia é o responsável pelas aulas de religião na escola.

*mas se já passamos pro candomblé tem aquele pensamento que é macumba e às vezes a discussão fica até complicada”*. Dessa forma, essas religiões são rechaçadas.

Em 2014, um aluno foi impedido de frequentar uma escola no Rio de Janeiro por usar colares de candomblé<sup>55</sup>. Após o acontecido, ele mudou de escola. O que acontece, segundo o depoimento da professora Stela Guedes Caputo na reportagem<sup>56</sup>, é que o ensino religioso dentro das escolas funciona algumas vezes como um catequizador que só aceita e corrobora as religiões cristãs. Além disso, a professora aponta para diversos movimentos na bancada fundamentalista do Congresso Nacional que busca a institucionalização da religião cristã em detrimento das outras (MAZZI, 2014).

Em suma, o preconceito religioso não foi muito discutido durante a pesquisa, porém se apresentou como um elemento que é bastante discutido na sociedade de distintas formas.

### **3.3.8) A práticas de preconceito e a relação professor-aluno**

**“Por ser jovem eu não tenho credibilidade** olhando agora para sua cara que eu estou me ligando em toda verdade. Você me julgou pelo meu estilo, meus panos, minhas tatuagens” (Rappin Hood feat Planta e Raiz – Jovem)

**“Dizem que eu não sei nada, dizem que eu não tenho opinião, me compram, me vendem, me estragam,** e é tudo mentira, me deixam na mão, não me deixam fazer nada, e a culpa é sempre minha, oh yeah!” (Legião Urbana – Aloha)

“Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério **O jovem no Brasil nunca é levado a sério**” (Charlie Brown Jr – Não é sério)

Em alguns momentos em que permeamos a escola, veio à tona uma discussão muito importante que por vezes é esquecida quando trabalhamos as práticas de preconceito: o professor em relação ao aluno, e o aluno em relação ao professor. Na visão do professor, o jovem deve ter determinadas características; na visão do aluno, o professor deve ter outras. Por vezes essa relação se estremece e explode em conflitos. No entanto, não são raras as vezes em

<sup>55</sup> Os colares de candomblé são adereços utilizados pelos adeptos da religião candomblé. O calor é feito de miçangas coloridas, sendo que cada cor significa o orixá ou vodum.

<sup>56</sup> Ver reportagem: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/03/rj-aluno-e-impedido-de-frequentar-escola-com-guias-de-candomble.htm>

que o professor é colocado como o detentor da verdade e como a autoridade máxima que sabe o que deve ser melhor ao aluno.

Primeiramente, nos deteremos nessa visão de juventude construída socialmente. A juventude tem sido objeto de inúmeros estudos de diferentes perspectivas a partir das abordagens sociológicas, psicológicas, pedagógicas e antropológicas. A maioria destes estudos evocam problemas da juventude, como abuso de drogas, agressividade, violência, gravidez, dentre outras. Para tanto, circula uma juventude que está relacionada à crise, irresponsabilidade, imaturidade (SOUZA, 2004).

O termo juventude apareceu ao longo da história, porém, ganhou diversos significados de acordo com distintos contextos sócio históricos. Sposito (1997) comenta que no período pré-industrial essa noção de transição não existia como é entendida hoje, sendo assim, o mundo da criança não estava separado do adulto. É somente a partir de humanistas e de religiosos que, no século XV, surgiram estudos que separam os três estágios: infância, juventude e vida adulta (ARIÈS, 1981).

Por vezes, o conceito de juventude é confundido com o de adolescente, que foi um termo surgido na obra de Emílio, de Rosseau, e se definiu como um segundo nascimento, uma época conturbada que deve ser necessariamente controlada e vigiada. Ao longo do tempo, o conceito de adolescência foi utilizado para demarcar as diferenças biológicas, sociais e psicológicas dos sujeitos entre 14 a 19 anos, enquanto a juventude adquiriu uma conotação mais crítica e mais atrelada às diversas mudanças sócio históricas (SOUZA, 2004).

Independente do que esteja se produzindo sobre o jovem, torna-se necessário discutir que os estudos sobre a juventude geralmente trazem uma produção do ponto de vista do adulto. Essa exacerbação de conhecimentos da verdade sobre a juventude aumentou quando, atualmente, assistimos diversos especialistas e profusões discursivas sobre esse período. Dessa forma, nos interrogamos: por que se faz tão presente falar sobre o jovem; de que forma ele tem sido visto como problema, transtorno, violência, descaminho, desrespeito? Ele é visto como um sujeito sem fala, sem opinião, sem participação política, esvaziado, perdido, agressivo? (OZELLA, 2002). Não é levado a sério, não tem credibilidade, é comprado, vendido, usado, julgado?

É nesse momento que aparece o professor, muitas vezes carregado com o estereótipo de autoridade e com toda a possibilidade de transmitir para esse jovem o que precisa saber e como deve agir. Alguns professores podem usar essa vestimenta, enquanto outros não. Na restituição, a professora Judith discutiu o quanto os jovens hoje estão agressivos na sala de aula, como não obedecem, como são agressivos e como ninguém consegue lidar com todas

essas peculiaridades que essa transição coloca: *“Eu acho que sei isso que você está sentindo. Eu acho que essa transição da criança para o adolescente. Essa autoafirmação perpassa pela agressividade”*.

Judith disse não saber lidar com essa agressividade, sendo muitas vezes vista na sala de aula como signo de indisciplina, que hoje se configura como um dos problemas mais estressantes da escola. Alguns questionamentos podem ser feitos em relação à indisciplina, como, por exemplo, a concepção de uma infância e juventude únicas, com determinadas características preconcebidas como normais, sendo os que desviam tido como anormais, bagunceiros, complicados; a indisciplina colocada como um problema individual, sendo portanto psicologizada; a visão assistencial do projeto educacional público que vê o jovem como marginalizado, fragilizado, inserido nos âmbitos de violência e de riscos; a ação de diversos atores para compreender as faltas dos alunos e estabelecer novas contenções, constrictões, vigilância; e, por fim, a noção de que é preciso acabar com o conflito que é inerente as relações entre professor e aluno, o que acaba por não colocar a posição ambígua que o professor adquire (ROCHA, 2012). Para tanto, essa discussão da indisciplina surgiu na fala da Ana Beatriz durante a restituição:

*“ O que eu percebo muitas vezes é que numa situação de bullying o espaço de conflito é criado um conflito maior **quando o aluno é colocado para fora de sala por indisciplina**. Então assim, xingou o outro... coordenação. Então assim em nenhum momento na **própria sala de aula esse conflito essa problematização foi levantada, a questão do ver o outro, não é fácil, não é fácil para gente, imagina para o adolescente. Quantas vezes em sala de aula eu consigo gerenciar esse conflito? Quantas vezes em sala de aula em vez de eu colocar o menino... ah chamou o colega de doidinho, os dois pega as coisas vão tudo simhora, os dois, sai, vai para o coordenador disciplinar que ele resolve. Mas a verdade foram duas pessoas que tavam dentro de um contexto que talvez a sala toda passe por isso **ai a sala toda vai sair por indisciplina?** [...] e aí a gente tem que se apropriar do ser educador...que eu acho que nós não estamos preparados nunca. Eu tenho um tantinho de ano, mas assim eu ainda me vejo em situações que eu ainda paro e poxa eu não devia ter levado esse aluno para fora. Eu poderia ter resolvido esse problema na minha sala. Eu poderia ter tomado de conta e **até gerenciado esse problema de uma maneira muito mais rica não só pra aquele agressor e agredido, mas para sala todinha que está convivendo com aquele problema**”***

Nessa fala, Ana Beatriz implica a escola a pensar a indisciplina como um analisador das próprias relações entre alunos e entre aluno-professor. Quando não se problematiza essa indisciplina dentro da sala, se perde a potência que pode provocar uma reflexão. Assim, o gerenciamento desse analisador pode ser feito de uma maneira muito mais rica para a sala toda que convive com o problema. Então, ela coloca: e aí, a sala toda vai sair por indisciplina? Essa fala foi colocada após termos problematizado que às vezes é necessário que a escola abra

espaços para problematização e conflito, ao contrário de apaziguamento e de diversas formas de combater e solucionar os ditos problemas.

No entanto, a visão do jovem como aquele perdido, fragilizado, problemático ainda impera na visão de alguns professores, como por exemplo nessa fala:

*“Judith: Então às vezes eles estão muito perdidos. Quem é diretor de turma que está conversando com esses jovens sabe? Às vezes eles não tem idade para saber o que é e o que não é. Imagina com quem não tem definição ainda, se são homossexuais ou são heterossexuais isso não chegou ainda”.*

A partir dessa discussão sobre a juventude, surgiu um questionamento do professor Gabriel, quando ele comentou que é importante falar sobre o preconceito sexual, o racismo, dentre outros, mas também falar sobre o preconceito contra os jovens, como diz:

*“O preconceito dos professores e da sociedade contra a decisão dos jovens. Na decisão que ele toma e o que vai influenciar na sociedade. A sociedade vem meio que marginalizando o jovem. Inclusive foi citado aquela música do Charlie Brown Jr. “não é sério”. Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério, o jovem no Brasil nunca é levado a sério. Essa questão do preconceito é um leque... apesar de ter visto do racial, sexual, mas tem essa questão também contra os jovens, e hoje como educador a gente lida com a juventude desde o 7º até o 3º ano. Isso é algo que é muito importante para gente”*

Nesta cena, o professor problematiza sobre os saberes que se tem produzido sobre esse jovem, a marginalização que muitas vezes não é dele, mas produzida por distintos dispositivos na nossa sociedade e na própria escola. Por saber que esse saber sobre o jovem vem atrelado aos poderes que se regularizam sobre a vida, e, conseqüentemente, que nossos discursos não podem ser ditos em qualquer hora nem em qualquer lugar, no final da restituição o professor veio conversar a respeito deste tema, depois que todos os outros professores foram embora:

*“[...] Por exemplo essa escola tem muito potencial para ser levado para frente. Mas do mesmo jeito que tem muitos alunos que pensam diferente, tem muitos **professores que pensam diferente**. Vamos trabalhar, vamos. Eu vejo que a gente tem que de alguma maneira estudar como abordar, para não fazer contra serviço e sair **reproduzindo estereótipos, preconceitos**. Sobre o Pacto, é um programa do governo federal para fazer formação com professores, e é sobre juventude. Que mostra justamente o seguinte: **professor você já parou para pensar quem é o seu estudante? Qual a realidade dele? Qual a orientação sexual?**”*

Quem é o seu estudante? Muitas vezes ele é apenas o garoto de calça rasgada, como diz o aluno Maicon no curta-documentário “Viver em mundo sem preconceito”:

*“Uma vez em que eu estava andando de skate na quadra meio que três professores me chamaram atenção por causa da minha calça porque ela estava um pouco rasgada. Qual o problema da minha calça rasgada? Por acaso quer dizer que sou pilantra só por causa disso?”*

A fala do aluno Maicon se cruza com o que o professor indaga: quem é o seu estudante, você já parou para pensar nisso, parou para cuidar disso? Às vezes ele é só o garoto da calça rasgada. Uma marca - o rasgo - e uma identidade cristalizada: o pilantra. Quantas vezes não chamaram a atenção de Maicon? Quantas vezes não pediram para ele comprar uma calça nova, vai mais uma vaquinha para ele?

Interessante o quanto na escola existe esses embates e o quanto às vezes essa relação professor-aluno deve ser problematizada dentro do cotidiano, porém muitas vezes não é. Neste ínterim, importante redimensionar essa relação, no sentido em que o professor não precisa ser um tutor, uma autoridade, que o adulto não precisa saber aquilo que o jovem necessita. Diferente da tutela, a ética do cuidado coloca o espaço da fala, da expressão das opiniões e dos desejos do jovem. A partir disso, podemos produzir uma relação mais horizontal e mais politizada do professor-aluno (MATTOS et.al, 2013).

#### **2.4. Notas para uma breve discussão das práticas de preconceito na escola**

As práticas de preconceito na escola que mais incomodaram de acordo com os alunos e professores foram: relacionadas à sexualidade e gênero, a padrões de beleza e modos de ser, ao *bullying*. Outras práticas de preconceito citadas foram: racismo, classe social, professor e aluno, deficiências e religião.

Ao avaliarmos as oficinas e a restituição, pudemos concluir que a emergência discursiva foi em torno da sexualidade, tendo suscitado mais questionamentos e discussões. Ainda assim, não é à toa que a sexualidade aparece de forma bastante visível como uma das grandes problemáticas da escola. No século XX, Foucault (1985) já teria dito que existiu uma emergência e visibilidade em torno do dispositivo da sexualidade. Nas sociedades ocidentais, se ligou o sexo à busca da verdade, a maior parte através do cristianismo. A confissão e o exame foram modos de colocar a sexualidade no centro da existência. Através do sexo, era preciso examinar, vigiar, confessar e discursar. Para falar de sexualidade, era preciso também proibir. As verdades sobre a sexualidade produziram um “problema” que levou a uma certa repressão sexual.

Em 1870, por exemplo, a homossexualidade passou a ser objeto da ciência médica, sendo ponto de partida de novas terapêuticas. Os homossexuais eram loucos ou doentes do instinto sexual. Assim, o poder não tem medo da sexualidade, mas a utiliza para o seu exercício. As proibições, repressões, não são formas essenciais de poder, mas sim limites que produzem diversas verdades. A história da sexualidade, assim, deve ser vista a partir do ponto de vista dos discursos, como diz Foucault (1985, p. 67, grifos nossos):

[...] No ponto de intersecção entre uma técnica de confissão e uma discursividade científica, lá onde foi preciso encontrar entre elas alguns grandes mecanismos de ajustamento (técnica de escuta, postulado de causalidade, princípio de latência, regra da interpretação, imperativo de medicalização), a sexualidade foi definida como sendo, “por natureza”, um domínio penetrável por processos psicológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou **de normalização; um campo de significações a decifrar; um lugar de processos ocultos por mecanismos específicos; um foco de relações causais infinitas, uma palavra obscura que é preciso, ao mesmo tempo, desenterrar e escutar. É a “economia dos discursos”, ou seja, sua tecnologia intrínseca, as necessidades de seu funcionamento, as táticas que instauram, os efeitos de poder que os sustentam e o veiculam – é isso, e não um sistema de representações, o que determina as características fundamentais do que eles dizem.** A história da sexualidade – isto é, daquilo que funcionou no século XIX como domínio de verdade específica – deve ser feita, antes de mais nada, do ponto de vista de uma **história dos discursos.**

Nos discursos sobre a sexualidade existe um jogo com mudanças de posições e de funções. O dispositivo da sexualidade tem uma função de controle-dominância para responder a uma urgência. Uma urgência, que, no caso da escola em questão, serviu para falar aquilo que estava naturalizado e silenciado nas relações. Por outro lado, como podemos observar a partir de Foucault (1985), o dispositivo da sexualidade também pode agir sob forma de confissão: é preciso que se confesse, que se fale sobre a sexualidade, sendo que essa confissão atua justamente como uma forma de controlar e dominar a sexualidade. Para tanto, é preciso levar em consideração tanto os silêncios quanto as confissões: ambas podem ter modos de controle-dominância que precisamos colocar em xeque.

Neste ínterim, também foi possível observar que as práticas de tolerância vieram como uma resposta às diversas formas de discriminação e de preconceito em relação ao outro. Com um tom por vezes retórico, apelativo, igualitário, diferenciado, podemos dizer que é uma forma de tratar o outro. No próximo capítulo, discutiremos as práticas de tolerância em seus primórdios e na contemporaneidade, colocando em xeque como estas se inscreveram na escola.

#### 4. AS PRÁTICAS DE TOLERÂNCIA NA ESCOLA

As práticas de tolerância tornam-se cada vez mais comuns quando somos chamados para respeitar e aceitar o outro. Dentro das escolas, a tolerância pode surgir como uma nova fórmula, como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que organiza a instituição escolar sobre as linhas e os fluxos do poder, fazendo com o que esse corpo escolar alcance as estratégias de governo de si e dos outros. Neste ínterim, podemos dizer que a tolerância é organizada sob a lei, sendo a educação o meio mais eficaz para prevenir o seu contrário – a intolerância (CORREA, 2005). Para Lins (2005), a palavra tolerância é uma cria de um humanismo alavancado pelos Direitos Humanos, Unesco e da Organização Nacional das Nações Unidas (ONU), sob a justificativa de um respeito ao outro ou até mesmo de preceitos cristãos.

A tolerância emergiu de certo modo tardiamente no Ocidente. A primeira noção vinculada a palavra veio do francês intolerância, oriunda do latim *intolerabilis*. O verbo tolerar surgiu nos dicionários no século XV, a palavra intolerância no século XVI, e a tolerância no século XVII. Como conceito, só surgiu no século XVII, através do Tratado Teológico de Espinosa, em que propôs uma rebelião contra a moral ortodoxa religiosa da época. A ética da tolerância de Espinosa vai ser revisada depois por Locke propondo o parlamentarismo como forma de governo. No entanto, é somente no Iluminismo que a ética da tolerância vai ganhar força, através de Montesquieu e Voltaire. Ao pregá-la eles diziam que o homem deveria aplicar a razão. Séculos depois, as combinações entre as teorias da democracia com a tolerância chegam então à Declaração dos Direitos Humanos, do cidadão e da democracia liberal (LINS, 2005). Em suma, esta rápida viagem aponta que a tolerância apareceu depois da intolerância. No início, era a intolerância que mais estava presente nos escritos e no discurso, no entanto com o tempo a palavra tolerância foi ganhando força a partir do Iluminismo.

Passeando pela etimologia da palavra, Lins (2005) diz que o conceito de tolerância tem os mais diversos sentidos. Em uma concepção grega, significa conter e reter; no sentido encontrado na maioria das línguas, francês, hindu, indo-europeu, indo-iraniano, indo-árabe, sânscrito, húngaro, significa aturar, suportar, sofrer; no idioma árabe e turco significa perdoar, no árabe-turco perdão recíproco; na língua oriental (japonês, chinês, coreano e vietnamita) significa permitir. Em suma, a tolerância nesse conjunto de definições se afere a não-violência em uma esfera passiva e conformista. Em geral:

**quietismo e renúncia dominam os significados na maior parte das línguas pesquisadas, em relação ao dever de tolerância.** De tudo isso sairia a definição oficial, acatada e ampliada tanto pela Unesco como pela Declaração Universal dos Direitos do Homem: *A tolerância é um conjunto de modos de agir que comportam simultaneamente uma apreciação negativa de uma situação ou de uma ação e, ao mesmo tempo, a supressão da repressão daquilo que é julgado negativo, intolerante, pernicioso* (LINS, 2005, p. 26, grifos nossos)

Assim, a palavra tolerância tem um sentido ambivalente se consideramos a sua etimologia. Ora ela aparece como paciência, dissimulação, sofrimento, ora como ânimo para sofrer e suportar (AURELIO, 1997). No entanto, em suas variações contemporâneas, em um sentido estrito, quando falamos de tolerância nos referimos:

À permissão de maneiras de pensar e de agir que vão contra aqueles que adota para si aquele que tolera, ou à permissão de maneiras de ser – cor de pele, raça, origem étnica – diferentes da que apresenta o grupo em que o tolerante está integrado” (AURELIO, 1997, p. 25).

Nessa ambivalente origem etimológica, em que se coloca a renúncia, quietismo, retenção, sofrimento, não seria a tolerância também uma forma de silenciamento? Uma forma de calar, de não problematizar? O que acontece é que a tolerância contemporânea aparece como uma verdade, como um sistema de referência que está territorializado no liberalismo moral, nos princípios de Direitos Humanos, em modos de agir que devem ter suporte em diversos tipos de saberes, seja a economia, a política, o direito. A tolerância está ligada a uma ideologia de rebanho, ao conformismo da opinião, à dominação das forças políticas, mercantilistas, fanáticas e religiosas (LINS, 2005).

A interessante análise de Lins (2005) trouxe pistas para problematizar a tolerância no ambiente escolar desta pesquisa. Para tanto, em primeiro observamos que algumas práticas de tolerância estavam ligadas ao analisador ‘silenciamento’. Em segundo, observamos que essas práticas estavam relacionadas à religião e aos princípios jurídicos, políticos e econômicos que se ligam à Declaração Universal de Direitos Humanos.

Para adentrar no território movediço e ambíguo das práticas de tolerância, no primeiro subtópico problematizaremos as práticas de tolerância relacionadas ao analisador silenciamento. No segundo, discutiremos as relacionadas aos preceitos religiosos. No terceiro, trataremos alguns autores que trabalham o conceito da tolerância na contemporaneidade. No quarto, discutiremos as práticas de tolerância relacionadas aos princípios de liberdade, igualdade, direitos humanos, UNESCO e ONU.

#### 4.1. O silenciamento e a tolerância

“Tolerância! Quantas vezes essa palavra retorna ao seu sentido original latino de suportar um peso, aguentar, sofrer, resistir; em outras vezes vai até a acepção de ser condescendente, indulgente, paciente (Mário Sergio Cortella)”

“O único silêncio que perturba é aquele que fala. E fala alto. É quando ninguém bate à nossa porta, não há e-mails na caixa de entrada, não há recados na secretária eletrônica e, mesmo assim, você entende a mensagem (Martha Medeiros)”

“Quanto barulho cabe no silêncio? (Caio Fernando Abreu)”

“É tão difícil falar, é tão difícil dizer coisas que não podem ser ditas, é tão silencioso” Clarice Lispector

O espaço da oficina atordoado, entre gritos, afirmações e caos; entre verdades, brincadeiras, mentiras; entre cenas distantes e próximas. A violência das palavras, os rasgos discursivos, os gestos, as cabeças abaixadas, os olhares compenetrados, e, enfim, o silêncio. Esse que se configura como uma violência às coisas, como uma forma de gritar. Esse tal silêncio que Clarice Lispector já disse – tão difícil de falar. Esse silêncio que também é um olhar perdido, uma sensação de desconcerto em relação ao desconhecido. Quanto barulho há no silêncio?

O silêncio pode ser uma tolerância com o objetivo de apagar o outro, como também de isentar o problema conferido e produzido para aquele que sai da norma. Como diz Louro (1997, p. 67-68),

Ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os/as “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui, o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”.

E eis que o silêncio imperou na segunda oficina. “*Por favor, não coloca os cartazes lá fora*”, e, imediatamente, tudo aquilo escrito foi posto em silêncio. “*Por favor, não fala nada do que nós falamos aqui, isso tudo é muito complicado*”, disse enquanto faziam os cartazes.

Nesse mesmo dia, ao serem questionados sobre as formas de preconceito na escola, Márcio diz: “*Aqui na escola [pausa] sem comentários*”. Sem palavras. “*O pessoal aqui da*

*escola é muito [...]”*, Márcio não completou a frase, algo foi interrompido, algo foi perdido e o silêncio tomou conta de uma sala que anteriormente estava agitada. Naquela circunstância, como fazer uma sala cheia de jovens simplesmente ficarem em silêncio? Eles se olharam, abaixaram a cabeça e continuaram em silêncio durante alguns minutos. Um silêncio que não estava previsto, que irrompeu a sala e penetrou em cada um deles. Um silêncio que apaga, que borra, mas que sobretudo garante a repetição da norma, garante que os outros continuem sendo tolerados de forma eufemística, que os outros continuem em seus espaços definidos.

De repente o silêncio se quebra e Sabrina diz: *“Eu vejo que ninguém fala nada. A gente não fala, porque sobra para gente, gera uma violência toda e só sobra para gente”*. O silêncio irrompe, os cartazes não podem ser colocados lá fora, ninguém pode falar sobre isso. Ao ouvirmos isso, questionamos: *“Aqui na escola é isso que acontece? Vamos ficar todos em silêncio, não vamos falar?”*. Márcio diz: *“É, sim”*; enquanto Fabrícia diz: *“Direto é isso que acontece”*.

Silêncio que às vezes também se coloca como um medo de se desnudar, de se colocar: *“as pessoas têm medo de se expressarem e serem elas mesmas. Têm medo de perderem alguma coisa com isso. Elas têm medo de serem criticadas”*. Indo mais além, talvez as pessoas tenham medo de serem aquilo que não se é, tenham medo da estranheza de ser sendo em outra pessoa.

Neste íterim, o eu/outro nos remete ao que Skliar (2006) fala sobre a questão do outro *versus* a obsessão do outro. A questão do outro é filosófica, ética e política, é a problematização da alteridade ao longo da história. A obsessão do outro, por sua vez, é transformar uma diferença em diferentes, posicionar essas marcas, essas identidades, fazendo essa diferença ser contrária à ideia de norma, do normal, ou seja, do que é tido como correto, como positivo. A diferença, assim, se diferencializa, se separa, se distingue em diversas marcas a partir de conotações pejorativas e de estereótipos. Se o outro tem uma marca pejorativa, negativa, errada, então como ‘ser sendo’ esse outro? Ele é um problema, é errado, é pior, é inferior, é ruim, então por qual motivo precisamos falar sobre? Por que precisamos gritar, se não queremos sair da normalidade, da mesmidade?

Ao serem questionados sobre o silenciamento na restituição, os alunos falaram:

*“Marília: Quando a gente está indo atrás de alguma coisa, é mais fácil quando têm mais pessoas que sofrem com isso. Quando tem só uma pessoa é mais difícil. Então a gente se cala porque é uma minoria que sofre.”*

*“Sophia: Eu acho que na escola as pessoas não se expressam porque **uma só pessoa em milhões se expressa**, do que que adianta? Se tenta pedir ajuda, é criticado, do que adianta? Se vai conversar com a diretoria, o que adianta? Nada, eles não ajudam,*

*eles têm aquela conversa, mas não fazem nada. Se chama para fazer um grupo ninguém aparece. Ninguém tem consciência de como isso é importante tanto aqui dentro como lá fora.”*

*“Sabrina: Muitas pessoas não sabem o que é certo e errado. Pode até ser que uma pessoa esteja certa, mas não adianta ela ir sozinha porque se o resto tudinho for contra ela vai ser criticada. Eu sou o tipo de pessoa que eu tenho medo. **Eu não falo não**, mesmo que eu veja que algo esteja errado”*

*“Fabrícia: eu tenho medo também, **eu prefiro não falar.**”*

*“Marcila: eu tenho porque nem todos têm a mesma opinião. Você pode se expressar **alguém pode ir lá e fazer as coisas com você**, falar coisas absurdas só porque você foi lá se expressar.”*

*“Marília: pois é, tia, **o errado está em maioria.** Entendeu?”*

*“Sabrina: **eu não tenho problema nenhum com ninguém, eu aceito todos, mas prefiro ficar em silêncio para não ter problemas.**”*

*“Márcio: acho que tenho sim medo”*

*“Marília: tipo assim, a gente acha certo mas os outros vão achar que a gente tá errado. **O certo da gente é o errado dos outros.** Aqui na escola é desse jeito, tipo assim se a gente vai falar alguma coisa os outros vão dizer que a gente tá errado.”*

*“Luan: eu tenho mais ou menos. Tem horas que eu tenho medo, e horas que eu tenho coragem.”*

Esse silenciamento é uma forma de se isentar da questão do outro, como Skliar (2006) diz, de problematiza-lo como uma questão ética, estética e política. O silêncio produz uma tolerância no sentido em que se renuncia diretamente e abertamente uma violência ao outro, se renuncia uma palavra mal colocada, no entanto, por outro lado, se demarca cada vez mais o território da alteridade, se diferencializa cada vez mais as diferenças, se garante mais ainda a repetibilidade do estereótipo e o apagamento do outro.

Assim, a maioria ganha. E se a maioria tem como norma a territorialização, a nomeação, a ex/inclusão do outro, é assim que o binário certo/errado vai funcionar. A maioria se cala para que a minoria seja massacrada, estereotipada, nomeada. Parece, como diz Skliar (2006), que existe uma invenção cada vez maior do outro como fonte de todo o mal, como a origem do problema, ou até mesmo como uma coisa a tolerar, para que a maioria se sinta confortável e segura do lado da normalidade. O medo de falar, então, é um receio de sair da posição confortável da mesmidade, da norma, porém, sobretudo, é também uma forma de cuidarmos das palavras, de resguardar os seus efeitos perigosos ou inadequados. Por outro lado, o silenciamento não se traduz somente no medo, mas também em uma necessidade de deslocar o problema para o diferente, para o desviante, para o anormal, quando na primeira fala Marília diz que se cala porque não é ela, mas é uma minoria que sofre.

Neste ínterim, não estaria esse silêncio em uma relação com uma tolerância distanciada e indiferente? Não vou falar nada contra ele, não vou denegri-lo, não vou machucá-lo, no entanto espero que fique no lugar onde foi colocado, espero que corresponda a uma certa curvatura de normalidade? Estou conivente com a nomeação, com o apagamento, porém nada falo, nada expresso? O silenciamento não seria um analisador, que, ao mesmo tempo que faz aceitar porque é correto aceitar, também reforça para que a diferença não seja vista, falada, problematizada? Será que o silêncio não seria uma forma de fazer com que esse outro não irrompa, para que, por exemplo, os beijos homoafetivos não sejam visíveis e nem falados no pátio da escola? Será que a discussão sobre a proibição dos beijos entre casais homoafetivos e heterossexuais foi levada para toda a escola, ou também foi também calada? O silêncio, a invisibilidade, a falta de tratamento político para a questão do outro, podem ser dispositivos que forcem os diferentes a continuarem na dita anormalidade.

Por outro lado, os que estão fora da norma são silenciados, são forçados a entrar na curva na normalidade, ou seja, até certo ponto pode prosseguir, passou dessa linha não mais. Casais homoafetivos não podem ter nenhum tipo de demonstração pública - essa é a linha que demarca a invisibilidade do diferente. Dessa forma, a exclusão, o silêncio, o deslocamento – peixes fora d'água silenciados: *“Do que adianta falar se serei só uma em um milhão? Não adianta, eu me calo por decisão própria. Eu sei que ninguém me aceita no final”*. Aqui, o silêncio é uma forma de sofrer, de suportar, assim está mais relacionado a etimologia inicial da palavra tolerância da qual Lins (2006) e Cortella (2006) falam.

Voltamos a pergunta deste subtópico: quanto barulho há em um silêncio? Barulho interno, externo e transversal. O silêncio produz coisas. Ele produz tolerância, passividade, invisibilidade, indizibilidade. Ele é um dispositivo que faz a tolerância funcionar, como diz Sabrina que aceita todo mundo, mas prefere ficar em silêncio para evitar maiores problemas.

O silêncio também apareceu na oficina com uma conotação de receio em relação a se tornar vítima de um provável agressor, como diz Fabrícia

*“Sinceramente eu não ia fazer nada não se eu soubesse que alguém tava sofrendo bullying. Eu iria ficar calada. Uma vez no sétimo ano um menino jogou papel no professor, ninguém tinha falado, só eu que tinha visto. Aí esse menino me seguiu até em casa. Ele fez isso dias seguidos. Eu tive medo. Eu tinha que me manter segura.”*

Neste caso, Sabrina estava tentando se proteger. Em um tempo de necessidade de segurança, o silêncio se coloca como a forma mais fácil de evitar um possível confronto, como diz Passeti (2004, p. 158),

Nesta sociedade, espera-se por silêncios, sorrisos, sussurros, acertos, gestos comedidos, assentimentos, negociações abafando discordâncias, confiando em segurança nas instituições e consagrando a tolerância [...] Nela, deve-se evitar o berro, a gargalhada, a contestação, o desassossego, o incômodo.

O silêncio é o lugar do medo. O tempo passa e os silêncios são cada vez maiores. As negociações abafam conflitos, a instituição escolar busca soluções e métodos para diminuir ou sanar os problemas que encontra na travessia. O problema do outro e o silêncio como o método mais eficaz para chegar a segurança, para chegar ao território menos movediço, mais sossegado e menos incômodo.

No entanto, o silêncio não é só lugar de tolerância, de segurança, de sossego. O silêncio também pode fazer pensar, fazer quebrar partículas sonoras que não são audíveis. Ele pode produzir sustos, quebrar circunstâncias que estão naturalizadas. No fundo, o silêncio incomoda. É uma revolução interna, uma voz que canta sem parar e que berra aos gritos enquanto incomoda. Silêncio também é resistência. É um susto, uma sabotagem, como diz Passeti (2004, p. 159, grifos nossos):

Sem a musicalidade do silêncio para estancar e surpreender só há fluxo a atravessar, como uma adaga que penetra o peito, gira 180°, **e ao sair deixa uma mortal hemorragia**; como uma bactéria que invade o seu interior burlando mapas, desviando de antibióticos, destruindo. **Isso é pouco mais que um susto, uma sabotagem. Um silêncio é um susto.**

Hemorragia essa que dói, que cruza com o dito e penetra no que não é dito. O silêncio também é lugar para resistir. Assim, será que o silêncio de Sophia não seria uma resistência? Será que seu silêncio não era uma palavra que não suportava o que estava sendo naturalizado, normalizado, desdenhado? Sua saída da sala<sup>57</sup> não seria uma forma de resistir?

Alguns silêncios podem ser hostilidades; outros, por sua vez, podem ser muito mais do que isso. Manuel de Barros (2006, p.73), em seu profundo apego ao silêncio, uma vez disse:

Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar. [...] Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Os silêncios compõem palavras. As palavras, o silêncio. Não é possível dizer que o silêncio seja só comodidade, já que também pode ser um grito e/ou uma violência que se faz as coisas. O silêncio também pode ser da era da invencionática.

---

<sup>57</sup> A aluna saiu da sala por não suportar os outros colegas acusarem o homossexualismo na atividade de Tribunal do Júri (Cena discutida na página no capítulo 3).

## 4.2 As práticas de tolerância e os preceitos religiosos – a renúncia ao dogmatismo

A centralidade da questão da tolerância religiosa esteve e continua ligada a questão da liberdade. Para os antigos, a liberdade era a participação política no espaço público. No entanto, com o cristianismo a ideia da liberdade foi despolitizada e colocada na esfera do ser humano e da moralidade. Assim, com o princípio da tolerância é possível pensar a proximidade entre a religião e a política, principalmente no que se refere entre a fé cristã e os direitos burgueses (CHAIA, 2005).

A tolerância e a liberdade no âmbito religioso foram primeiramente vinculadas a partir de Santo Agostinho, que apresentou um sujeito que deve ser tolerante a si próprio, já que o ser humano em sua essência falha. Assim, a conversão do outro se dá a partir do reconhecimento da fraqueza humana e da diversidade das paixões carnis, como diz Chaia (2005, p. 36):

O caminho da libertação em direção a Deus (enquanto um indivíduo) e o crescimento do rebanho da Igreja (movimento coletivo) se fazem em cima da constatação de que o homem é um pecador que deve ser salvo. Todos os membros da Igreja, então, devem se esforçar para salvar a alma do antigo pecador. Um pastor deve estar atento aos desvios de seu cordeiro e um pescador deve se esforçar para recolher um peixe.

Nesta concepção, o homem está colocado em um campo de tensões entre o prazer mundano e a servidão à Deus, cabendo somente a ele buscar o sentido das suas diversas ações. Através desse conflito ele pode chegar a libertação dos desejos e ascender ao reino de Deus. O homem nasce de uma reflexão que conduz à aceitação de si mesmo como um pecador que pode e deve buscar a conversão. Como diz Chaia (2005, p. 37, grifos nossos), através disso:

emerge um tipo de liberdade individual expressa no ato de avaliar e criticar a si mesmo. Estão dadas as bases do livre arbítrio, ideia fortalecida até o Renascimento, tornando possível imprimir força à vontade e poder à ação dos homens, enquanto movimentos internos do eu mesmo. O ser específico é feito nas relações da vida, e **cada convertido torna-se um exemplo para os outros**. A fundação do “nós” da Igreja **necessita do reconhecimento de que os outros homens erram e tolerar os pecadores que reconhecem suas culpas é postura cristã e ofício dos religiosos**.

A tolerância religiosa veio de uma necessidade de atrair mais fiéis a Igreja. O homem, por sua essência, erra e deve ser tolerado para que futuramente possa se converter e se tornar um exemplo aos outros que estão no caminho do pecado. A Sagrada Escritura não pune ou obriga, mas conscientiza, demonstra e convence que é importante seguir a Palavra de Deus (CHAIA, 2005).

Ainda assim, Aurélio (1997) afirma que a tolerância religiosa é moralmente inconciliável, já que existe uma tolerância justa e, por sua vez, outra injusta, que se encontram:

[...] duplamente ligadas: no registro da Bíblia, que as guarda sob o véu da profecia; no registro da história, onde ambas cumprem o mesmo desígnio de Deus. A sua diferença, aliás, não reside tanto em si mesmas como nas motivações de quem delas se serve. **Em última análise, a perseguição ou intolerância, quando justificada, deixa de ser um mal mas passa apenas a ser um bem** [...] quem é que duvida que é melhor que os homens sejam levados a servir a Deus pelo ensino do que obrigados pelo medo da pena ou pela dor? [...] **Aos criados e aos próprios filhos indisciplinados também se aplicam, para seu bem**, os açoites, conforme refere o texto, socorrendo-se uma vez mais nas Escrituras. A intolerância face aos hereges inscreve-se na mesma ordem das actuações legitimadas, já pela motivação que as determina, já por constituírem a explicitação de várias passagens da palavra de Deus (AURELIO, 1997, p. 80, grifos nossos).

Para tanto, a tolerância religiosa é bastante ambivalente, marcada por conflitos que são colocados diante da motivação de quem usa a Sagrada Escritura. Como diz Aurélio (1997, p.77), “Deus quer, a razão requer, a prudência aconselha”. Deus quer tanto a tolerância quanto a intolerância; a razão também tem a mesma ambiguidade; a prudência age conforme as circunstâncias daquele que a invoca.

No cotidiano da escola pesquisada, observamos que a tolerância religiosa se veste, em boa parte das vezes, de forma a corroborar com a aceitação incondicional e resignada ao outro, através do amor e da palavra de Deus<sup>58</sup>. Na curta documentário “Viver em um mundo sem preconceito”, quando perguntado a Talita se ela ajudava as pessoas que sofrem preconceito e o que ela falaria aos que são preconceituosos, a mesma disse:

*“Já pensei em como ajudar, como aquela de abordar pessoas, de mostrar o que é preconceito, mas a única forma, a única pessoa que consegue **mostrar a verdade é Deus**. E tipo as pessoas sempre costumam **trata-lo como uma religião, não como uma verdade**. E a verdade é que a única pessoa que consegue mostrar a verdade das coisas do nosso próprio coração e tem o poder para mudar a nossa própria natureza, é Ele. Ninguém vai conseguir mudar sozinho com a própria força.- Ah agora eu vou começar a amar todo mundo, você não consegue. Um dia você pode conseguir ou por uma semana, mas no outro dia você vai caindo e você está odiando todo mundo de novo, com muito rancor no coração, julgando aquele homem por ser moreno, aquela menina por ser nerd, aquela pessoa por ter aquela deficiência física. Mas só Ele pode mudar a natureza do seu coração. Só ele através do espírito dele, porque ninguém mais consegue fazer isso. Então se você quer mudar você tem que ir até ele, até porque ele já conseguiu fazer algo para que nós consigamos mudar. Ele deu o filho dele para isso, entendeu? Eu tenho que começar a falar isso, tenho que falar para mim mesma. Primeiramente, **tentaria amar a pessoa não por aquilo que ela é ou o que ela faz, amar a pessoa**. Assim como tem de amar ao próximo como a si mesmo. O problema é que a gente não ama nem a si mesmo, então eu*

<sup>58</sup> Interessante observar que a tolerância com vestimenta religiosa foi observado apenas no curta-documentário “Viver em mundo sem preconceito”. Nas oficinas e restituições não foram relatadas questões relacionadas à religião, com exceção de um único momento na oficina que problematizaremos a seguir.

*buscaria amar. A única saída para todos os preconceitos, todas as guerras, é bem simples, só que ninguém vê. As armas do amor e os frutos do amor. Que é a humildade, a bondade. Que é tudo aquilo que não valorizamos hoje em dia, então eu iria mudar meu caráter, para mudar o caráter dela”*

“Ame ao próximo como a ti mesmo”, aparece com bastante visibilidade na confissão de Talita. A reverência a Deus e o amor ao seu próximo aparece no discurso quando se é chamado para aceitar o outro. Como diz a Sagrada Escritura “Reconheço por verdade que Deus não faz acepção de pessoas” (At 10.34); ou ainda “todos somos iguais, ímpios, maus, rebeldes, insolentes, escória, indignos até mesmo de existir; e somente não somos consumidos por causa da sua misericórdia, que não tem fim” (Lm, 3:22). No entanto, “todos que pecaram, perecerão sem lei, e todos os que sob a lei pecaram, também serão julgados pela lei” (Rm, 2.12). Aqui, observamos o quanto a tolerância é ambivalente, já que mesmo que sejamos iguais, somos todos pecadores e vamos perecer julgados sem ou com a lei de Deus (ALMEIDA, 2001).

O apelo de Talita se coloca na busca da Verdade, da Lei. A aceitação do outro de forma a amá-lo incondicionalmente também é um chamado para que esse outro se coloque na ordem verdadeira da Escritura Sagrada. A Lei moral guia, assim, o amor incondicional, mesmo que esteja sob pecado, pois até Cristo morreu na cruz por todos, não por apenas uma parte da humanidade. O mundo harmônico, tolerante, amável, seria, então, um mundo cristão. E como seria viver nesse mundo? César fala no curta-documentário:

*“Eu acho que um mundo cristão, pessoas que se valorizam, que se amam. Não vou desamar outra pessoa, se eu me amo eu vou amar outra pessoa como um irmão, não como um negro ou homossexual, vou aceitando a diferença dele, não criticando.”*

Deus não é parcial, ama a todos de forma igualitária, ao passo que o homem também deve amar ao outro como Deus ama a todos. Esse é o principal argumento utilizado na tolerância religiosa. O importante, como diz Kátia no curta-documentário, é que *“se concentrem na opinião de Deus e nas pessoas que cercam ela para o bem, que todos se aceitem dessa forma”*.

Não obstante, assim como diz Aurélio (1997), no cerne da questão da tolerância religiosa nascida principalmente a partir de São Tomás e Santo Agostinho, existe uma lei atribuída e repousada em Deus que pode atenuar a distinção entre o sagrado e o temporal. Quando chega o limite, essa lei é suprimida:

O erro e o crime, tal como a verdade e o bem, confundem-se. É o que pretende Santo Tomás de Aquino, quando compara o herege com o moedeiro falso – é muito mais grave corromper a fé, que assegura a vida da alma, do que falsificar a moeda, com que se garante a vida temporal [...] Os defensores da tolerância poderão objectar,

invocando a caridade evangélica [...] mas São Tomás, à semelhança de Santo Agostinho propõem uma outra versão: **no caso dos hereges não há confusão possível, eles podem ser arrancados do seio da Igreja e lançados à fogueira** (AURELIO, 1997, p.81, grifos nossos).

Ainda que com uma roupagem aparentemente bondosa, evocando a virtude da paz e da harmonia, a Sagrada Escritura é bastante marcada por ambivalências: ao mesmo tempo que evoca a tolerância, também reforça a intolerância. A verdade de Deus é a única verdade possível. Assim, existe uma natureza humana que deve estar de acordo com a verdade divina.

Refutando essa tese, Foucault (1979) analisa que não existe uma natureza humana. Para compreender o homem, é necessário problematizar suas relações com outros e com o mundo em que vive. Também não existe verdades universais uma vez que toda verdade é histórica; é resultado de práticas discursivas e de relações de poder em contextos específicos. As verdades universais, de qualquer forma, possuem efeitos de dominação e adquirem status de dogmas. Todo jogo de verdade acompanha relações de poder que o sustenta. Assim, Foucault (2006b, p. 280, grifos nossos) coloca:

**Por que nos preocupamos com a verdade, aliás, mais do que conosco?** E por que somente cuidamos de nós mesmos através da preocupação com a verdade? Penso que tocamos aí em uma questão fundamental e que é, eu diria, a questão do Ocidente: o que fez com que toda a cultura ocidental passasse a girar em torno dessa obrigação de verdade, que assumiu várias formas diferentes? Sendo as coisas como são, nada pôde mostrar até o presente que seria possível definir uma estratégia fora dela.

Interessante problematização de Foucault acerca da verdade e da forma como nos relacionamos tanto com os outros quanto conosco. É preciso definir uma estratégia fora da verdade. Ainda assim, a verdade da Sagrada Escritura rege muitas das nossas relações e veste distintas roupagens: veste formas eufemísticas de tratar o outro de modo simétrico e não hierárquico, porém, ainda marcado por contradições e modos de dominação.

A tolerância religiosa não se legitima apenas a partir da Sagrada Escritura, mas sobretudo também a partir desta com a esfera política. Com Lutero, os valores cristãos ganham mais força a partir da convicção de que é possível ensinar os príncipes e às autoridades a permanecerem cristãs e a seguirem os mandamentos não como conselho, mas como uma obrigação.

Através da Reforma Protestante, Lutero criticou os abusos cometidos pela Igreja Católica. A mudança de visão do mundo, principalmente atacada por valores do humanismo renascentista (o culto ao homem no centro da sociedade), foi importante para alavancar o movimento da Reforma, através do questionamento da visão teocêntrica (religião no centro da

sociedade), e dos dogmas da Igreja Católica. Uma das principais críticas de Lutero a Igreja Católica era a venda de indulgências (perdões de pecado). Os principais pontos defendidos por Lutero foram: somente a fé em Deus salva as pessoas, a Bíblia é a única fonte confiável, o batismo e a eucaristia são os únicos sacramentos. A livre interpretação da bíblia foi um ponto que possibilitou posteriormente o surgimento de novas tendências religiosas. Em suma, observamos que o movimento da Reforma tinha em seu cerne a luta pela liberdade e pela tolerância. Assim, boa parte da nobreza e da burguesia apoiaram o movimento da Reforma, já que economicamente os dogmas católicos impediam alguns mecanismos para a prática do comércio (AURELIO, 1997).

Lutero confirma que a natureza do espírito cristão é servir ao outro, não para beneficiar a si mesmo, mas sobretudo ao vizinho que tem necessidades. Dessa forma, a espada é necessária para estabelecer a paz e punir o pecado, e os cristãos são obrigados a se submeterem à Espada e a fazerem o possível para servir e sustentar o poder. Assim, a tolerância religiosa amplia o seu espaço para o âmbito político. De uma forma geral:

O princípio de tolerância que floresce como resultado de embates religiosos está vinculado à origem da ideia de liberdade que nasce com o liberalismo. A Reforma criou espaços para que a ordem civil recolhesse dissidências espirituais e novas decisões individuais. Propiciou que as instituições políticas, mesmo autônomas, partilhassem o comando com outras instituições de natureza não política (CHAIA, 2005, p. 40).

Neste ínterim, uma nova estratégia ganha força: a liberdade individual a partir dos preceitos burgueses. Através da herança religiosa, a filosofia burguesa colocou a liberdade e a autonomia do ser humano no centro da teoria do liberalismo. A partir daí a liberdade, e, por sua vez, a tolerância, começam a ser temas bastante discutidos. Os principais precursores dessa nova onda são John Locke e Voltaire. São com eles que a tolerância começa a adquirir um *status* mais político, ainda que não abandonando a centralidade dos princípios religiosos.

John Locke foi o primeiro a discutir a função da Sociedade Civil. Como diz Chaia (2005, p. 40) “para Locke, a lei da Razão nos ensina que todos são iguais e independentes e um não pode prejudicar o outro em sua vida, saúde, liberdade e posse”. Qualquer sociedade política, assim, deve avançar na busca de um Estado harmônico em que os homens não podem destruir uns aos outros.

Em a “Carta Acerca da Tolerância”, Locke (1991) deixa claro que é preciso distinguir as funções do governo civil e da religião, afirmando que não é dever do governo cuidar da alma, e, em contrapartida, nenhuma Igreja deve conduzir os fiéis à submissão de um

soberano. Com isso, o autor inaugura o laicismo, separando as funções do Estado e da Igreja e corroborando para a liberdade de ação e consciência.

A defesa da tolerância de Locke surge por uma necessidade prática de manter a paz e a coesão da sociedade. A partir disso, é preciso que o Estado seja tolerante para que a sua autoridade seja capaz de mediar as relações entre as diversas igrejas, com o objetivo de promover a paz e o livre curso da fé.

Para Locke (1991), as leis civis devem ser instituídas a partir do entendimento humano. Elas devem ser moldadas com base no homem, ao contrário do divino. As leis civis são laicas, sendo os transgressores passíveis de punição nessa vida. Uma das leis necessárias para ser moldada era a tolerância, já que vários Estados passavam por guerras e perseguições devido a distintas religiões. Para resolver esse problema, o filósofo afirmou que todas as religiões deveriam ter livre curso, obrigando todas as pessoas a tolerarem as mais distintas religiões. Dessa forma, o governo não deveria designar qualquer forma de culto a ser adotada na sociedade, e as religiões deveriam se restringir às preocupações espirituais não intercedendo na vida política. A lei da tolerância deveria estabelecer um limite para a liberdade religiosa que favorecesse a paz civil, permitindo as manifestações que não trouxessem desordens à sociedade política:

Todo homem tem o direito de admoestar, exortar, convencer a outrem do erro e persuadi-lo através do raciocínio a aceitar sua opinião; mas é função do magistrado dar ordens por decreto e compelir pela espada. Afirmo, pois, que o poder civil não deve prescrever artigos de fé, ou doutrinas, ou formas de cultuar Deus, pela lei civil (LOCKE, 1991, p.7)

É dever do poder civil assegurar que a comunidade seja preservada e que a melhoria dos bens civis (vida, liberdade, saúde física, libertação da dor, posse externa – terras, dinheiro, móveis) seja assegurada a partir de leis imparciais. Se alguém violar tais leis, opondo-se ao que é de justiça e de direito, deve ser reprimido e castigado sendo privado dos bens civis que qualquer outro poderia usufruir (LOCKE, 1991).

Locke (1991) deixa bem claro na carta que cada um tem a liberdade em assuntos que dizem respeito à vida futura: cada um faz o que quer e o que acredita que pode agradar a Deus. Para o filósofo, se deve antes de tudo obediência a Deus, e, em seguida, as leis. Entendemos assim que Locke não abandona os preceitos cristãos, apenas os separa dos bens civis.

Ao lançar alguns princípios do liberalismo, Locke forneceu a base moral para o surgimento da sociedade capitalista. Com o iluminismo e o racionalismo, o princípio da

tolerância ganha força a partir do Tratado Sobre a Tolerância de Voltaire, escrito quando o protestante Jean Calas foi condenado em 1761. Ao contrário da Carta sobre a Tolerância de Locke, que foi dirigida apenas aos estudiosos, Voltaire queria que seu tratado mobilizasse a opinião pública (POMEAU, 2000).

Jean Calas foi acusado de ter matado o filho Marc-Antoine dentro de sua casa. Toda a família de Calas era protestante. O povo acusou Calas de ter assassinado Marc-Antoine por motivações religiosas devido o filho ser católico. No entanto, o jovem, que era considerado um homem letrado, porém sombrio e violento, decidiu se matar depois de não ser aceito como advogado por não ter sido criado em um ambiente católico. Mesmo sem provas, o povo, em boa parte católico, forçou para que o governo tomasse alguma providência, condenando assim o pai a ser quebrado vivo, depois estrangulado e atirado em uma fogueira. Voltaire, então, criticou o macabro ritual que ajudava a legitimar a intolerância e o ódio de uma religião hegemônica. Importante ressaltar que, segundo Pomeau (2000), neste período, na França, os protestantes eram a minoria reprovada.

Em seu tratado sobre a tolerância, Voltaire chamou atenção para o fato de que a religião havia dizimado muitas vítimas por conta do dogmatismo. Para o autor, a perseguição religiosa havia se institucionalizado através de tribunais que utilizavam os dispositivos jurídicos e investigativos ao seu favor, além de contar com o apoio do Estado em suas ações, lembrando as inquisições na Europa. Ele colocava que era necessário buscar uma convivência pacífica entre as diferentes religiões.

Ao longo do tratado, Voltaire entra em uma discussão se a intolerância seria de direito natural ou humano. Para ele:

O direito natural é aquele que a natureza indica a todos os homens. Educastes vosso filho, ele vos deve respeito como a seu pai, reconhecimento como a seu benfeitor. Tendes direito aos frutos da terra que cultivastes com vossas mãos. Fizestes e recebestes uma promessa, ela deve ser cumprida. [...] Em todos os casos, o direito humano só pode se fundar nesse direito de natureza; e o grande princípio universal de ambos, é, em toda a terra: “não faz o que não gostaria que te fizessem”. Ora, não se percebe como, de acordo com esse princípio, um homem poderia dizer a outro: “acredita no que acredito e no que não podes acreditar, ou morrerás” [...] O direito da intolerância é, pois, absurdo e bárbaro; é o direito dos tigres, e bem mais horrível, pois os tigres só atacam para comer, enquanto nós exterminamo-nos por parágrafos [...] **Se fosse de direito humano conduzir-se dessa forma**, caberia então que o japonês detestasse o chinês, o qual execraria o siamês [...] (VOLTAIRE, 2000, p.33-34, grifos nossos).

O direito natural é toda regra necessária para a sociedade funcionar, como as normas de direito de propriedade ou dos contratos. Essas normas, assim, devem ser relativas ao homem,

dependendo das condições de existência humana (MARTINS, 1999). De acordo com o trecho citado, Voltaire nos diz que a intolerância não é de direito humano. A violência, a dizimação, tende a gerar mais violência. E se essa violência se apoia em um estatuto de verdade dogmático, ficará cada vez mais forte. Assim, a única forma de solucionar isso seria trabalhando com a tolerância universal. Como diz Voltaire (2000, p. 121):

Não é preciso uma grande arte, uma eloquência muito rebuscada para provar que os cristãos devem tolerar-se uns aos outros. Vou mais longe: afirmo que é preciso considerar todos os homens como nossos irmãos. [...] Sim, certamente; porventura não somos todos filhos do mesmo Pai e criaturas do mesmo Deus.

Sem a tolerância entre os homens, o fanatismo pode devastar a terra. Então, a única forma é estabelecer um modo para que os cristãos não matem uns aos outros. Para um governo não interceder e punir o direito dos homens, é preciso que os erros não sejam crimes, sendo que só o são quando perturbam a sociedade a partir do momento que inspiram o fanatismo.

Voltaire inaugura o que podemos chamar de liberdade de expressão “*posso não concordar com nenhuma das palavras que dizes, mas defenderei até a morte seu direito de dizê-las*”. Ele dizia que se algum espírito ficasse surpreso ou contrariado com o que acontecia, isso se devia à falta de conhecimentos, de cultura e de espírito filosófico. Quanto mais esclarecidos, mais livre os homens seriam, sendo o grande embate de sua vida assegurar o direito de pensar e de agir livremente (MARTINS, 1999).

O filósofo foi um defensor ferrenho do direito e um crítico do fanatismo e da superstição. Para ele, as crenças sem fundamentos eram cadeias para o homem, quanto menos dogmas, menos disputas e menos desgraças. A boa razão sempre encontrava uma solução para todos os problemas.

A grande diferença entre Locke e Voltaire era que o primeiro tinha como objetivo uma separação total das funções entre Estado e Igreja; enquanto o segundo buscava a subordinação da Igreja ao Estado, vendo nisso um meio para garantir a tolerância (POMEAU, 2000). Com os iluministas franceses, um novo tratamento anticlerical e anticristão é dado à tolerância.

Para Voltaire, ser verdadeiramente livre é poder fazer o que se quer. O uso das faculdades da inteligência e da liberdade só é possível quando denunciarem e superarem o fanatismo, o dogmatismo, a intolerância. As decisões entre o bem e o mal, o justo e o injusto, são todas tomadas pela razão (MARTINS, 1999).

As relações sociais devem ser balizadas pela igualdade e pela liberdade. A igualdade diz respeito à natureza dos homens: “Todos os homens são iguais porque possuem as mesmas faculdades integradas em sua natureza” (MARTINS, 1999, p. 18). Ainda assim, Voltaire deixa claro que existe uma tendência natural de comandar outros, de modo que o ideal de igualdade dificilmente pode ser alcançado.

Em relação ao Estado, Voltaire tinha uma aversão a qualquer tipo de intolerância. O despotismo era completamente denunciado por ele. O Estado Monárquico era aceitável desde que fosse orientado para a liberdade de expressão e de opinião (MARTINS, 1999).

Para tanto, Voltaire e Locke foram grandes precursores da liberdade de expressão e da igualdade, no entanto durante esse período a tolerância era mais vista como uma atitude filosófica e moral do que propriamente política, voltando-se mais para a liberdade religiosa e de expressão, não abarcando as outras situações sociais (MALISKA e WOLOCHN, 2013).

Na escola pesquisada, a questão da religião ligada a tolerância religiosa, apareceu mais no curta-documentário “Viver em mundo sem preconceito”, como problematizamos acima. As outras circunstâncias que apareceram a religião de um modo geral foram na oficina, quando a homossexualidade foi acusada<sup>59</sup>, e no relato do professor em respeito ao preconceito religioso<sup>60</sup>. Em relação a este último, muito curioso observar que a direção da escola tem uma postura para que a tolerância da diversidade do culto das religiões seja possível. Assim, no currículo formal dos alunos do 5º ao 9º ano existe uma disciplina intitulada “religião”, que é lecionada por um professor de sociologia. Em uma situação informal, ele disse que tenta nas aulas discutir junto aos alunos a diversidade das religiões. Mesmo em relação às religiões mais estigmatizadas, como as afrodescendentes, o professor coloca que é preciso que se respeite as escolhas religiosas das pessoas.

A disciplina de religião lecionada pelo professor de sociologia prega uma tolerância mais baseada no que Voltaire coloca – que é preciso denunciar os fanatismos e favorecer a liberdade de expressão e de culto. No entanto, a diretora da escola afirmou que esta disciplina não tem ementa, o que pode corroborar para que o ministrador estabeleça qual discussão deve se favorecer em relação a este tema. Dependendo de quem lecionar, a discussão pode pender para uma religião ao contrário de outra. Destarte, o professor de religião chamou atenção, durante a restituição, para o quanto a escola ainda tem um poderoso poder de direcionar certas discussões, e, até mesmo, de até fazer alguns desserviços corroborando para diversas práticas de preconceito.

---

<sup>59</sup> Revisitar subtópico 3.2.1 – as práticas de preconceito relacionadas à sexualidade e ao gênero.

<sup>60</sup> Revisitar subtópico 3.2.7 – as práticas de preconceito relacionadas à religião.

Importante notar também que, dentro da escola não tem nenhum objeto, ou qualquer outro adereço que possa identificar alguma religião, como santos, frases, dentre outros. No entanto, é possível observar que alguns alunos utilizam as palavras da Bíblia Sagrada para fundamentar as suas tolerâncias, como foi problematizado acima. Isto pode gerar o que o professor indicou quando falou de preconceito religioso - dificuldade de discutir as outras religiões que não sejam baseadas na Bíblia Sagrada, como as afrodescendentes. De uma forma ou de outra, seja a tolerância baseada nos princípios cristãos, ou na liberdade de culto e de expressão; as duas práticas podem gerar efeitos ambivalentes, tais como uma intolerância ou uma atitude indiferente ou resignada.

### **4.3 As práticas de tolerância, a liberdade, a igualdade e as questões contemporâneas**

“Ambígua tolerância que tolera o suicídio da liberdade de pensar, sentir, criar, agir! Um gesto de desprezo, uma pitada de caridade, um punhado de hipocrisia, uma suspeita de cinismo, uma nuvem de presunção, uma camada de consentimento: eis a composição química da tolerância”

Daniel Lins

As práticas de tolerância contemporâneas vieram das tradições de Locke e de Voltaire, sendo reforçadas principalmente durante o período do liberalismo na Revolução Francesa. Aos poucos, as ideias sobre a tolerância vão mudar a relação Estado-Igreja, colocando a religião em um domínio mais privado. Assim, a liberdade de pensamento e de expressão vão se tornando mais fortes ao passo que a tolerância vai se transferindo para outros campos. Neste período, os direitos de liberdade foram trazidos a partir de múltiplos autores, sendo que esta liberdade aos poucos vai se cruzando com os direitos à vida, à propriedade, à expressão e ao pensamento, à segurança. (MALISKA e WOLOCHN, 2013).

Ainda que as declarações e cartas de direito nas Revoluções Burguesas dos séculos XVII e XVIII tenham dito todos os homens são iguais e livres, as desigualdades ainda eram bastante evidentes. Mulheres, pobres, analfabetos não participavam da vida política. Para tanto, a Revolução Francesa eliminou o absolutismo e o dogmatismo, porém não solucionou as grandes desigualdades sociais. Destarte, alguns movimentos revolucionários socialistas pregavam a necessidade da igualdade geral, apontando as desigualdades econômicas e sociais da era capitalista (MALISKA e WOLOCHN, 2013).

A partir desses movimentos surgiu uma maior reivindicação a respeito de outras necessidades sociais e o pedido para que a igualdade fosse relacionada aos mais diversos fatores sociais, como econômico, político, social, gênero, dentre outros. Aos poucos, algumas mudanças ocorriam como a introdução do voto universal, direitos econômicos e sociais foram postos na legislação. Assim, a exigência do Estado na intervenção do bem-estar social foi cada vez maior, a fim de diminuir as desigualdades. Como diz Maliska e Wolochn (2013, p.41):

A noção de tolerância dos liberais (liberdade indiferente) não se mostrou suficiente para garantir relações sociais estáveis e justas, principalmente frente a outras formas de intolerância provocadas por questões étnicas e políticas. Passou a ser necessário ampliar o conceito de tolerância para abranger não somente as questões ligadas à liberdade, mas também agregar a ideia de igualdade de valores e práticas políticas e sociais, para adequar às necessidades dos diversos grupos integrantes da sociedade. Na visão de pensadores contemporâneos, a tolerância, além de reunir a luta pela liberdade e pela igualdade, seria a base do direito à diferença, no sentido de garantir a possibilidade aos diferentes da existência livre e igual em uma sociedade pluralista.

Um dos pensadores que defendeu a liberdade e marcou o século XIX foi John Stuart Mill. A partir dele, outros autores irão se apropriar de suas ideias, como John Rawls, Norberto Bobbio, dentre outros. Mill foi um filósofo e economista inglês que se dedicou aos assuntos liberais. Suas principais influências foram Locke, Berkeley, Home, e o utilitarismo de Bentham<sup>61</sup>. No livro “Sobre a Liberdade”, Mill analisa a natureza e os limites que o poder da sociedade pode exercer sobre o indivíduo. A liberdade, assim, é um direito fundamental do indivíduo, sendo a única intervenção legítima de governo aquela que promove à autoproteção e a prevenção de danos ao indivíduo. Assim, Mill:

resume suas ideias em duas máximas: a primeira, que o indivíduo não precisa prestar contas à sociedade por suas ações, desde que elas sejam apenas de seu interesse; a segunda, que pelas ações que causem prejuízos aos interesses de outros, o indivíduo pode ser submetido a sanções, caso a sociedade entenda que a sanção seja necessária para fins protetivos (ALVES, 2011, p. 203).

A liberdade de pensamento e de expressão para Mill tem uma importância central para seu trabalho. Para ele, ela é necessária para o bem-estar da sociedade por três argumentos: primeiro porque, em geral, o pensamento tem um princípio de falibilidade, segundo porque é importante o confronto de opiniões, terceiro pela possibilidade de complementação e de

---

<sup>61</sup> O princípio da utilidade (ou utilitarismo) é aquele que pode aprovar ou desaprovar uma ação de acordo com o aumento ou diminuição da felicidade de uma pessoa, ou seja, a tendência em promover ou não a referida felicidade. Para Bentham e Mill, a felicidade é o prazer e a ausência de dor (ALVES, 2011).

ponderação. Devido a isso, nenhum governo deverá impedir a liberdade de expressão (ALVES, 2011). Destarte, é importante observar o quanto Mill influenciou outros pensadores ao tratar da tolerância e da renúncia ao totalitarismo.

A partir daí alguns autores contemporâneos começaram a problematizar uma tolerância mais abrangente, relacionada à diversas questões étnicas e políticas. Dentre eles, destacamos John Rawls, filósofo que propôs a reformulação do liberalismo clássico; Norberto Bobbio, filósofo, cientista político e jurista; e Michael Walzer, antropólogo<sup>62</sup>. Todos eles argumentaram que os princípios da tolerância eram uma necessidade de reforçar os parâmetros de igualdade, sendo, portanto, importante citá-los.

#### ***4.3.1. John Rawls e o contratualismo<sup>63</sup> liberal – uma retomada a tolerância liberal***

Com John Rawls o cenário retornará aos ideais de liberalismo político propriamente ditos. Herdeiro da tradição liberal de Locke, a teoria de Rawls questiona:

Como conciliar direitos iguais numa sociedade desigual? Como compatibilizar as ambições dos mais talentosos com as necessidades dos menos favorecidos a fim de se construir uma sociedade mais justa e igualitária? (SOUZA, 2007, p. 90).

Ao questionar isso, Rawls estava tentando conciliar os princípios meritocráticos norte americanos com a ideia cara da igualdade do liberalismo. Para o autor, era necessário que se problematizasse a ideia de justiça: como conquista-la no seio da sociedade e como mantê-la? Uma de suas respostas era trabalhar com a justiça distributiva e com a equidade, visando garantir direitos à toda a sociedade, no entanto sendo compatível com os direitos de liberdade do outro.

---

<sup>62</sup> John Rawls é um filósofo e jurista que teve forte influência do pensamento liberalista no século XX, a partir de Locke e de Stuart Mill. Sua filosofia é considerada liberal (PINHEIRO, 2003). Norberto Bobbio defendia a liberdade, a tolerância e a unidade dos homens acima de tudo (DI CASTRO, 2012). Michael Walzer critica o contratualismo de Rawls, abrindo uma reflexão sobre a diferença como uma base do pluralismo (SOUZA, 2007)

<sup>63</sup> O contratualismo é um movimento na filosofia política que coloca a noção do contrato como categoria central na justificação de ordem política e social. O primeiro grande teórico é Hobbes. Locke, Rosseau e Kant tiveram premissas diferentes, porém tem pontos em comum. No século XX, o contratualismo foi renovado por John Rawls. Em geral, as teorias contratualistas têm três dimensões: a situação inicial; o contrato; o resultado do contrato. Todas as normas que pretendem justificar as ações humanas e das instituições a partir da celebração de um contrato podem ser designadas de contratualistas. Existe duas correntes do contratualismo: a política e a moral, sendo que a primeira está preocupada com as questões interligadas à justiça, estabelecendo a estrutura básica da sociedade, os direitos e deveres da população e o exercício do poder político; e a segunda mais ligada as questões morais, sendo as normas morais estabelecidas a partir de argumento contratualista. O contratualismo político foi objeto de estudo de Hobbes, Locke, Rosseau, Kant e Rawls (MARTINS, 2001).

Para garantir essa justiça equitativa, ele afirma que é necessário estabelecer um acordo em que os princípios estabelecidos não tenham como base compreensões particulares, pois a posição que cada um ocupa na sociedade, talentos, dons, qualidades, poderá perturbar esse processo. É preciso que os elementos de cunho particular sejam colocados sob o *véu da ignorância*, impedindo que estes influenciem na teoria da justiça:

Despojado de todos os factores que podem perturbar uma escolha puramente equitativa dos princípios determinantes da estrutura básica da sociedade, ou seja, dos princípios da justiça, o sujeito alcança uma posição original pelo qual tais princípios poderão ser descobertos e, como tal, escolhidos (SÁ, 2008, p. 11).

Para discutir a justiça sob o véu da ignorância e trabalhar questões como a equidade, Rawls coloca dois elementos como categorias básicas: a liberdade e a igualdade. A filosofia, a moral, ou a religião não podem ter formas institucionais apropriadas à liberdade e à igualdade. Dado às diferenças e convicções políticas de cada setor, é necessário que haja um acordo político para que as diferenças entre as visões passem a ser moderadas, estimulando a cooperação social e o respeito mútuo (SILVA, 1998).

As ideias de justiça distributiva e equidade chegam na contemporaneidade reforçadas pelas ações afirmativas<sup>64</sup>, como as cotas para negros, pobres, dentre outras. Para Rawls, todos devem ter direito as liberdades básicas, mesmo que haja desigualdades econômicas e sociais. Caso aconteça a desigualdade, é preciso começar a distribuir a renda para gerar benefícios aos menos favorecidos, trazendo a igualdade equitativa das oportunidades. No entanto, como resolvemos a problemática da desigualdade? Através das ações afirmativas. Para tanto, “as ações afirmativas e a inclusão social são uma consequência do aprofundamento do conceito de equidade” (PINHEIRO, 2013, p. 105).

Dentro da escola pesquisada, as ações afirmativas chegam como um consolo, como diz a professora Joana quando conversamos sobre o ingresso dos alunos nas universidades:

*“A gente trabalha como dá para trabalhar, e fica até consolado porque sabe que tem cota para aluno de escola pública. Isso é muito importante para a inclusão dos alunos pobres nas universidades. Mas mesmo assim são poucos os que entram”.*

---

<sup>64</sup> Importante ressaltar que, as ações afirmativas foram frutos de um momento norte-americano na década de 60 em que houve muitas reivindicações democráticas internas que pregavam maiores direitos civis, principalmente para os negros (vale lembrar a marcha que Martin Luther King liderou sobre a ponte Selma reivindicando igualdade de direitos para a população negra). O principal objetivo desse movimento era estender a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos. Para tanto, as ideias de Rawls foram essenciais para fortalecer o movimento e começar a surgir, dentro das políticas públicas americanas, leis que corroborassem com a melhoria das condições das populações pobres e negras (PINHEIRO, 2013).

A professora chama atenção para o fato de que são poucos alunos que ingressam na universidade, mesmo com políticas afirmativas. Foi, portanto, a partir das ideias de Rawls que foi possível começar a pensar em uma igualdade de oportunidades mesmo em uma sociedade que havia desigualdades (PINHEIRO, 2013).

Para chegar a justiça equitativa e igualitária, Rawls confirma que é preciso que seja estabelecido alguns princípios tolerantes. Assim, Souza (2007) assinala cinco diferentes considerações sobre a tolerância na obra de Rawls que confirmam o liberalismo político:

(1) tolerância como resultado de uma justa e igualitária liberdade de consciência e de expressão; (2) tolerância como o mais adequado método de confronto entre diferentes doutrinas compreensivas de bem numa sociedade pluralista; (3) tolerância enquanto recurso político de defesa das liberdades individuais contra um Estado intolerante ou contra grupos intolerantes dentro de uma sociedade liberal; (4) tolerância como virtude democrática dos cidadãos no uso da razão pública e na apresentação de argumentos no fórum político e (5) tolerância enquanto abstenção dos povos liberais de impor à força os princípios liberais aos povos não liberais (SOUZA, 2007, p. 94)

No primeiro caso, a tolerância está mais relacionada a ideia da liberdade de pensamento e expressão; no segundo, como um método que almeja o bem da sociedade; no terceiro como um dispositivo político que defende liberdades individuais contra os Estados totalitários; no quarto, como uma atitude e virtude que favorece o uso da razão; no quinto, como um princípio de liberdade de governo. Em todos os casos, como podemos observar, o que está em jogo é a liberdade, reforçando o paradigma liberalista que Rawls restaura. Como observaremos no subtópico 4.3.5, as ideias de Rawls influenciaram a tolerância com base em uma igualdade e liberdade, principalmente se observarmos do ponto de vista dos Direitos Humanos e da ONU.

#### **4.3.2. Norberto Bobbio – tolerância e la mitezza (serenidade)**

Para Bobbio<sup>65</sup>(2002), a tolerância está entre a verdade, se colocada diante da religião; e a diversidade, se pensada em torno daquele que é considerado diferente. Como diz o autor:

---

<sup>65</sup> Importante notar que Bobbio é considerado um socialista liberal, no sentido que fez uma fusão entre os aspectos positivos do liberalismo com o socialismo, inaugurando uma síntese democrática entre socialismo e liberalismo. Sua visão de sociedade se baseia em uma visão pluralista de mundo em que são preservados os seguintes pontos: as liberdades civis, a política e os direitos sociais. O autor sofreu grande influência de John Stuart Mill, quando fez um convite ao consenso, a repactuação, a partir do conflito. Assim, uma combinação entre socialismo e liberalismo fundiu distintas teorias (BRANDÃO, 2006).

Uma coisa é o problema da tolerância de crenças ou opiniões diversas, que exige uma reflexão sobre a compatibilidade teórica e sobretudo prática entre verdades contrapostas; outra coisa é o **problema da tolerância diante daquele que é diverso por razões físicas ou sociais**, que põe em primeiro plano o tema do preconceito e da consequente discriminação (BOBBIO, p. 19, grifos nossos).

Com relação ao problema da tolerância relacionada à diversidade física e social, Bobbio (2002) postula que o preconceito é uma opinião errônea que corresponde a interesses particulares de um grupo em relação a outro. A discriminação é uma consequência desses preconceitos. No entanto, a atitude de discriminação só é negativa quando vem carregada pelo preconceito. A discriminação de fato leva a suposição de que as pessoas são diferentes, já a discriminação de valor leva ao reconhecimento da diversidade, como também o reconhecimento que dentro da diversidade existe relações desiguais, portanto o superior pode explorar o inferior. Dependendo de como reconhecermos as desigualdades – natural ou social – é possível buscar a superação da desigualdade. Como os preconceitos e as discriminações são sociais, é totalmente possível eliminá-los.

Como reforçar o combate ao preconceito, e, em consequência, elogiar a tolerância? Para Bobbio (2002), isso só é possível através de *la mitezza*, que na tradução brasileira significa *serenidade*. A serenidade é uma virtude encontrada nas pessoas simples, cidadãos comuns, que podem usá-la através da não-violência. É nessa dimensão que Bobbio (2002) coloca a tolerância – como uma possibilidade de ser virtuoso e de praticar uma atitude serena de uns em relação aos outros. Sobre isso, o autor diz que a serenidade não guarda uma relação recíproca, mas a tolerância guarda. Neste caso,

Se o indivíduo sereno é tolerante e respeitoso, não é apenas isto. A tolerância é recíproca: para que exista tolerância é preciso que se esteja ao menos em dois. Uma situação de tolerância existe quando um tolera o outro. Se eu o tolero e você não me tolera, não há um estado de tolerância, mas, ao contrário, prepotência. Passa-se o mesmo com o respeito. Cito Kant: "Todo homem tem o direito de exigir o respeito dos próprios semelhantes e reciprocamente está obrigado ele próprio a respeitar os demais". O sereno não pede, não pretende qualquer reciprocidade: a serenidade é uma disposição em relação aos outros que não precisa ser correspondida para se revelar em toda a sua dimensão [...] "Eu o tolero se você me tolera". Em vez disso: "Eu protejo e exalto minha serenidade - ou minha generosidade, ou minha benevolência - com relação a você independentemente do fato de que você também seja sereno - ou generoso, ou benevolente – comigo". **A tolerância nasce de um acordo e dura enquanto dura o acordo. A serenidade é um dom sem limites preestabelecidos e obrigatórios** (BOBBIO, 2002, p. 42-43, grifos nossos)

A serenidade é, então, um combate a prepotência em que é necessário deixar o outro ser aquilo que ele é. Mesmo que seja uma virtude fraca, ela torna possível um acordo forte: a tolerância. Ainda assim, na tolerância não existe limites, já que devemos tolerar até os

intolerantes: “O sereno é, ao contrário, aquele que ‘deixa o outro ser o que é’, ainda quando o outro é o arrogante, o insolente, o prepotente” (BOBBIO, 2002, p.40).

#### 4.3.3. *Michael Walzer e a tolerância como pluralismo*

Ao longo de sua trajetória Walzer realizou duras críticas a Rawls, principalmente na obra *Esferas da Justiça: defesa do pluralismo e igualdade*. Nela, Walzer critica o anteriormente citado contratualismo de Rawls, dando centralidade a igualdade e abrindo uma problematização sobre o direito da diferença como uma forma de garantir o pluralismo. Com isso, ele procura encontrar uma resposta para o problema do igualitarismo nos tempos atuais.

A grande crítica de Walzer a Rawls é sobre a sua teoria da justiça. Para Walzer não se consegue chegar à justiça através do véu da ignorância e da posição original, pois não se leva em consideração que o indivíduo inserido em uma sociedade jamais consegue chegar a um estado neutro. Essa justiça seria, de uma forma ou de outra, distorcida. Outra crítica é que Rawls trata os bens sociais de forma abstrata, sendo que para Walzer os bens mudam socialmente, dessa forma não existe um significado universal em todos os lugares. Para avaliar a melhor obtenção de justiça, Walzer pontua que essa justiça é social, tendo sido criada e recriada na sociedade e não apenas em um indivíduo (SOUZA, 2007).

Já na obra “*Da Tolerância*”, Walzer (1999) tenta buscar o funcionamento da tolerância nas sociedades. A tolerância seria uma reação a intolerância. Para tanto, a tolerância tornaria a diferença possível, e a diferença tornaria a tolerância necessária. Em seu estudo, Walzer (1999) diz que a tolerância é necessária para alcançar a coexistência pacífica dos mais distintos seres humanos.

Para o autor, é possível observar quatro atitudes em relação à tolerância: 1) aceitação resignada da diferença – mais relacionada aos preceitos religiosos; 2) indiferença bondosa em relação aos outros; 3) reconhecimento dos direitos da diferença; 4) abertura e curiosidade ao outro (WALZER, 1999). Para tanto, esse *continuum* parte da extrema passividade até a disposição para conviver com o outro, aprendendo e dialogando. As duas primeiras atitudes não reforçam a convivência pacífica, de acordo com Souza (2007, p. 106).

Se a tolerância se restringir aos dois primeiros níveis apresentados por Walzer ela não cumprirá o seu objetivo enquanto projeto de convivência ou coexistência pacífica, pois num sistema marcado pela resignação não há a opção de se aceitar ou não as diferenças como uma riqueza. Num sistema de resignação, as diferenças são impostas como legítimas e cabe aos diferentes grupos a mera submissão. Nesta perspectiva, a coexistência pacífica seria a falta de opção de conviver de outra maneira; não haveria

uma opção consciente e argumentada pela tolerância e, na primeira oportunidade, o grupo que tomasse o poder partiria para a eliminação daqueles que são diferentes. Os outros dois níveis, verdadeiramente reveladores do conceito de tolerância, tiram a convivência pacífica de sua situação de precariedade. A tolerância será sempre precária se ela se basear em resignação e **será substancial se avançar na garantia de direitos e na abertura às diferenças** como riquezas que nos constituem dignamente.

Para tanto, é possível afirmar que para Walzer (1999), a tolerância seja aplicada com fins pacíficos.

#### **4.4. As práticas de tolerância no seio do ordenamento jurídico – ONU e os Direitos Humanos – “somos todos iguais!”**

Nossos tempos demandam uma série de reflexões em torno de diversas questões. Várias disciplinas são chamadas para discutir sobre diversas problemáticas políticas, como a educação, a sociologia, a filosofia, a comunicação, a medicina, o direito, dentre outras. Questões como aborto, corrupção, casamento homoafetivo, mídia, religião, eutanásia, cidadania, pluralismo, etnia e raça, requerem uma discussão política no seio dos Direitos Humanos. Neste ínterim, a tolerância também tem sido pauta das questões morais e políticas.

Podemos dizer que a Organização Nacional das Nações Unidas (ONU), é a principal organização internacional que trouxe novamente o tema da tolerância no seio dos direitos humanos na contemporaneidade. O primeiro movimento que influenciou o surgimento da ONU foi a Carta do Atlântico, firmada entre Reino Unido e Estados Unidos, redigida em 1941, que tinha seis princípios fundamentais: 1) o direito dos povos à segurança das fronteiras; 2) O direito do povo de escolher a forma do governo sob a qual serão submetidos; 3) A igualdade de todos os Estados de acesso à matéria prima e ao comércio; 4) A promoção das nações para obter melhores condições de trabalho, segurança e prosperidade; 5) a liberdade de navegação; 6) o desarmamento (XAVIER et.al., 2007).

O segundo movimento foi em 1942, quando 26 estados aderiram à Carta do Atlântico, principalmente com o objetivo de combater Hitler. Para tanto, foi assinada em Washington a “Declaração das Nações Unidas”. Em 1945, mais 21 estados aderiram à luta. Em 1943, a Declaração de Moscovo estabeleceu a necessidade de fundar uma Organização Internacional que permitisse igual soberania a todos os Estados pacíficos (XAVIER et.al., 2007).

Em 1945, na Conferência de São Francisco, nasceu a Carta das Nações Unidas, que entrou em vigor em outubro de 1945. Em 1946, a sede da ONU foi fixada em Nova Iorque. De uma forma geral, podemos dizer a ONU surgiu com o interesse de deter a guerra e fornecer uma forma de abrir o diálogo dentre os países (XAVIER et.al.,2007).

A ONU é uma organização internacional que não tem objetivo de ser universal ou supranacional, mas sim intragovernamental. Embora se associe à ONU a manutenção da paz e da segurança entre os países, os seus objetivos são mais amplos, objetivando por exemplo a cooperação econômica, social, política, militar, humanitária e cultural.

O preâmbulo da Carta das Nações Unidas afirma:

A preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade; e a reafirmar a fé **nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres**, assim como das nações grandes e pequenas; e a estabelecer condições sob as quais a **justiça e o respeito às obrigações** decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos; e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro **de uma liberdade ampla**. E para tais fins: **praticar a tolerância** e viver em paz, uns com os outros, como bons vizinhos, e unir as nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, e a garantir, pela aceitação de princípios e a instituição dos métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum, a empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos (XAVIER et.al., 2007, p. 33, grifos nossos).

Destarte, fica claro que a Carta das Nações Unidas escrita em 1945 teve como objetivo evitar que a guerra se prolongasse e que houvesse mais sofrimento, se baseando assim nos princípios de Direitos Humanos.

Ao longo do tempo, as primeiras afirmações em torno dos direitos dos homens se deu com as Revoluções Americana e Francesa no séc. XVIII. Antes disso, no âmbito político, existia uma discussão sobre o bom governo. Como a tirania soberana prevalecia, vários pensadores haviam se preocupado em buscar meios para derrotá-la, propondo por exemplo a divisão de poderes. Neste caso, o foco era sempre os governantes. A partir das revoluções, houve uma ênfase na promoção dos direitos do cidadão, a partir da ideia do “direito de ter direitos”, como uma base dos regimes democráticos contemporâneos. O governante, assim, passou a ter o seu poder limitado e foi plenamente instaurado o liberalismo. A partir disso, era melhor “contar cabeças do que cortar cabeças”. Assim, considerou-se mais importante os conceitos de dignidade humana e de universalidade, a despeito de qualquer particularismo, inaugurando o Homem Universal (LAFER, 1995).

No plano internacional o processo se desenvolveu de forma mais lenta. Lafer (1995) lança mão de três paradigmas clássicos de convivência internacional que podem aprofundar a questão: o hobbesiano-maquívelico, o grociano e o kantiano. O primeiro diz respeito ao estado de guerra de todos contra todos; o segundo fala sobre uma necessidade de valorização do transnacionalismo e de uma abertura sociável e solidária, no entanto, interessada entre os Estados; o terceiro considera importante que os temas da humanidade não sejam só locais, mas globais. Na ONU, o primeiro tema global tem um ingrediente bem kantiano – sendo o problema da paz um tema que não diz somente respeito aos países do conflito, mas a todos os membros. Dessa forma, podemos dizer que os direitos humanos da Carta das Nações Unidas é um tema global à maneira kantiana. No terreno comum da carta, é possível convergir três grandes temas: direitos humanos e democracia no plano interno, e paz no plano internacional (LAFER, 1995).

Em 1945, foi criada a Comissão de Direitos Humanos (CDH), a fim de organizar uma Carta Internacional de Direitos Humanos, que buscava uma elaboração de uma Declaração Universal. Em 1948, foi votada a elaboração da Declaração Universal, que deveria ter além de direitos civis e políticos, também os econômicos, sociais e culturais, se constituindo como um inimigo dos regimes totalitários, basicamente se apoiando nos princípios liberais.

Em relação a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é importante citar alguns artigos para nosso trabalho:

Artigo 1. Todas os seres humanos **nascem livres e iguais em dignidade e direitos**. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. Artigo 2. 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, **sem distinção de qualquer espécie**, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. Artigo 3. Todo ser humano tem **direito à vida, à liberdade** e à segurança pessoal. Artigo 7. **Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção**, a igual proteção da lei. Todos têm direito a **igual proteção contra qualquer discriminação** que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. Artigo 18. **Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento**, consciência e religião. Artigo 19. Todo ser humano **tem direito à liberdade de opinião e expressão**. **Artigo 26. 2.** A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a **tolerância** e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (UNESCO, 1998, p.2).

Aqui, vale algumas observações: a expressão “*sem distinção de qualquer espécie*” aparece em 4 artigos do DUDH (artigo 2, 7, 16, 23). Já o ideal de liberdade perpassa todo o documento, do primeiro ao último artigo. A palavra tolerância, por sua vez, aparece apenas uma vez, no artigo 26.2, fazendo uma ligação com a educação.

A respeito da Carta das Nações Unidas citada preliminarmente, observamos que a organização visa praticar a tolerância com o objetivo de coexistência pacífica “conviver como bons vizinhos”. Por outro lado, a tolerância como uma forma de combate às mais diversas discriminações aparece de forma mais clara na DUDH, já que é necessário promover-la para que se possa garantir os direitos humanos (art. 26) (UNESCO, 1998).

Para tanto, é possível afirmar que a ONU tem uma tradição que parte de uma racionalidade iluminista. Os elementos da DUDH não são novos, se observamos toda a caminhada de Locke, Voltaire, e outros que se propuseram ao mergulho do tema (ver os subtópicos anteriores).

Em uma concepção crítica, Lemos (2012) diz que não foi somente a partir do DUDH que o indivíduo foi visto como sujeito de direitos. Kant já realizou uma discussão sobre este tema, como também Foucault em *Segurança, Território e População* problematizou como os dispositivos policiais e diplomático-militares eram organizados para uma defesa da sociedade de indivíduos livres que deveria lutar pela paz e pelo desenvolvimento da economia, da política e da administração do Estado Moderno. Neste ínterim, a gestão da população e as leis são formas de assegurar a liberdade, a segurança, a população e o investimento econômico. A liberdade é muito importante para a governamentalidade, “pois é por meio dela que a ONU propõe a gestão das populações pela mobilização de saberes/poderes operacionalizados pela regulação com normas em meio ao aparato jurídico de regulamentação das liberdades” (LEMOS, 2012, p.56). Para tanto, é possível afirmar que os documentos da ONU são dispositivos biopolíticos que regulamentam a vida, de acordo com as problemáticas que surgem na contemporaneidade.

Em meio a tantas discriminações contemporâneas (racismo, homofobia, xenofobia, dentre outros), a ONU lança em 1995 um documento que propôs problematizar a tolerância, denominado “*Princípios sobre a Tolerância*”. No entanto, a discriminação é tão antiga quanto contemporânea, tendo sido datada de séculos anteriores, e, atualmente, vem sendo produzida de outras diversas formas, sendo um problema relacionado à segurança e a vida das populações.

O documento “Princípios sobre a Tolerância” foi elaborado no ano de 1995, proclamado como Ano das Nações Unidas contra a tolerância. Já no seu preâmbulo, afirma:

Decididos a tomar todas as medidas necessárias para promover a tolerância nas nossas sociedades, pois a tolerância não é somente um princípio relevante, mas igualmente uma condição **necessária para a paz** e para o progresso econômico e social de todos os povos (UNESCO, 1997, p. 10, grifos nossos).

A tolerância aqui tem uma forte conotação enquanto convivência pacífica para garantia da diversidade, tendo de certa forma uma similaridade quanto a concepção de Walzer. No entanto, boa parte do documento vem fortemente influenciado pelo liberalismo político, principalmente de John Rawls, quando fala que todas as pessoas têm livre escolha de suas convicções e aceita que o outro tenha a mesma liberdade (SOUZA, 2007). Assim, a tolerância não é uma atitude passiva, mas sim ativa no sentido de buscar “o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e das diversidades das culturas de nosso mundo” (UNESCO, 1997, p. 16).

Em relação ao Estado, o documento explicita que a tolerância é fundamento do Estado de direito democrático, plural e justo. Assim sendo, é necessário que o Estado seja imparcial e justo, fundamentando assim a convivência pacífica e a garantia da pluralidade. O Estado deve também garantir a tolerância aos grupos mais vulneráveis, como diz que todos devem ter oportunidades econômicas e sociais sem discriminação. Assim, a tolerância é “mais necessária do que nunca” (art.3), já que vivemos em uma época absurdamente intolerante (UNESCO, 1997).

Em relação à educação, o documento deixa claro que é “o meio mais eficaz de se prevenir a intolerância” (art.4). A primeira etapa seria, então, ensinar sobre os direitos e as liberdades almejando o respeito e a proteção. A educação para tolerância deve ser prioritária, tendo que ser promovida através de vários métodos, como políticas e programas de educação, para chegar ao seu objetivo. Ela também deve almejar o combate ao medo e à exclusão do outro, ajudando jovens “a desenvolver sua capacidade de exercer um juízo autônomo, de realizar uma reflexão crítica e de raciocinar em termos éticos” (art. 4.3). Assim, para concluir, o documento chama atenção para formação docente, programas de ensino, manuais, cursos e materiais pedagógicos que possam formar indivíduos abertos as mais distintas culturais, levando em consideração o valor da liberdade, dignidade e diferenças dos seres humanos a fim de prevenir conflitos de forma não violenta (art. 4.4) (UNESCO, 1995).

A educação se torna, então, um modo de, através de documentos, regulamentos, leis, produzir certas atitudes em prol da prevenção dos conflitos e do pacifismo. Para tanto, não foi difícil, durante a caminhada na escola, encontrar a sala do “coordenador de disciplina” vazia. Este, era incumbido de resolver os problemas relativos à indisciplina que emergiam dentro ou fora da sala de aula. Considerado pela escola como uma figura pacificadora e mediadora, o coordenador conversava com o aluno para entender e tentar prevenir futuros comportamentos. Em relação a isso, durante a restituição, a própria diretora questionou o motivo do coordenador disciplinar estar sempre recebendo alunos que são colocados para fora de sala. Os espaços de conflito, assim, são substituídos por espaços apaziguatórios em que a indisciplina é punida.

Em relação as reuniões dos professores, uma delas comentou, durante uma conversa informal, que quando há alguma situação em que os professores não entram em um consenso, geralmente é marcada uma reunião para tentar sanar o conflito. Assim, é importante que haja uma decisão em comum em que todos concordem e que seja resolvido o conflito. Foi através de uma reunião que a equipe decidiu que nenhum casal, seja heterossexual ou homossexual, poderia se beijar dentro da escola.

Uma educação para tolerância tem sido cada vez mais clamada nos cotidianos escolares, não só almejando o respeito e a aceitação do outro, mas sobretudo uma necessidade de se construir um espaço pacífico. Não é à toa que esse tema apareceu tantas vezes nas oficinas, no curta-documentário e nas restituições – precisamos aceitar o outro, custe o que custar, sob qualquer pena ou qualquer imperativo, a fim de obtermos uma escola pacífica. Geralmente posicionada principalmente sob o imperativo liberalista “somos todos iguais”, a tolerância é mais do que citada, ela é clamada e reforçada nos discursos e nos posicionamentos. Assim, lançaremos alguns fragmentos que problematizam as possíveis vestimentas da tolerância cotidiano escolar.

#### ***4.4.1 Fragmentos das práticas da tolerância – a igualdade e a liberdade em questão***

No **primeiro** fragmento, diversas falas a respeito da necessidade da igualdade:

*“Gabriel: Todos devem ser tratados com respeito, independente da raça e da classe”  
Professor – Curta-documentário “Viver em um mundo sem preconceito”*

*“Sophia: como é importante tentar fazer as pessoas entenderem que todo mundo é igual, ninguém é diferente” – Curta-documentário “Viver em mundo sem preconceito*

*“Márcio: É, ninguém é melhor do que ninguém, todo mundo é igual” – Oficina*

*“Sabrina: Não tem nada a ver as pessoas ficarem fazendo essas coisas com ela. Ela é igual a todo mundo” – Oficina*

*“Paulo: Na minha opinião todo mundo é igual a todo mundo” – Oficina*

*“Marília: Então. É, não é bom discriminar porque cada um tem sua escolha, cada um tem seu jeito de ser. Ninguém pode empatar o que a pessoa quer ser, entendeu? A gente precisa aceitar” – Oficina*

*“Juliana: até porque assim eles se sentem mais superiores a ela porque eles serem mais ricos, mas todo mundo é igual a todo mundo não tem esse negócio de diferença de dinheiro” – Oficina <sup>66</sup>*

---

<sup>66</sup> Observar que nesse fragmento os enunciados foram proferidos em momentos distintos – oficina e curta-documentário “Viver em mundo sem preconceito”.

A primeira afirmação, “*todos devem ser tratados com respeito, independente da classe ou da raça*”, nada mais é do que uma cópia dos princípios dos direitos humanos, principalmente a partir do DUDH. A segunda afirmação, muito atrelada e especialmente alavancada pelo liberalismo e perpetuada pelo DUDH “*todo mundo é igual, ninguém é diferente*”. A terceira e a quarta, também surge na mesma esteira da anterior, ninguém é diferente. Todos os discursos enunciados aqui fazem referências ao ideal de igualdade – a necessidade de igualdade acima de qualquer outro argumento. Por sua vez, a quinta “*ninguém pode empatar o que a pessoa quer ser*”, vem com uma concepção um pouco distinta das anteriores, uma vez que nos remete a liberdade – “*cada um tem seu jeito de ser, sua escolha*”, também muito alavancada pelos direitos humanos, no entanto carrega o mesmo significado das anteriores – no final, precisamos aceitar. A sexta traz um novo elemento: o superior e o inferior em relação a alguma diferença, o rico superior, o pobre inferior; ainda assim, a afirmação cai para a mesma igualdade – não tem diferença, somos iguais.

Neste primeiro fragmento, a tolerância está fortemente relacionada a uma perspectiva liberal de Locke e Rawls, ora fazendo referência a igualdade, ora a liberdade. Essa tolerância parece ser mais resignada, mais submissa, mais passiva, como se não existisse outra solução a fazer a não ser aceitar já que todos somos iguais, já que temos por natureza o fato de sermos todos iguais. Aqui, a lei não foi citada.

No **segundo fragmento**, problematizamos junto aos alunos: <sup>67</sup>

*“Pesquisadora: Por que a gente tolera?”*

*Marília: às vezes tem religião no meio. Amar ao próximo como teu irmão.*

*Márcio: acho que é porque sei lá, a gente tem que estudar junto e **tem que aceitar**, é lei né”.*

*“Márcio: **Tem que aceitar**, é lei, porque se ele escolheu aquilo é porque ele não se sente bem sendo normal, a gente **tem que aceitar**, se ele não quer gostar de mulher, tudo bem”*

Ressaltamos também o imperativo da aceitação “a gente **tem** que aceitar, é lei”, ou seja, não resta outra saída senão aceitar. Para tanto, existe uma forte influência de uma judicialização da vida.

Por outro lado, a bíblia nos diz que precisamos aceitar o outro como nosso irmão, como filho de Deus, como diz Marília. Neste caso, uma forte presença do imperativo cristão.

---

<sup>67</sup> Nesse fragmento temos um diálogo que aconteceu em um único momento – terceiro dia da oficina.

Aqui, o imperativo da palavra de Deus influencia na regulação da vida, com fortes influências de uma tolerância resignada e passiva de inspiração religiosa.<sup>68</sup>

No **terceiro fragmento**, perguntamos como a lei se relaciona com a tolerância<sup>69</sup>:

*“Pesquisadora: se não tivesse nenhuma lei sobre bullying, sobre o preconceito, sobre a discriminação, sobre a tolerância?”*

*Sabrina: eu acho que se não tivesse lei seria mais difícil né? É difícil você seguir algo, se comportar.*

*Pesquisadora: se não tivesse uma lei contra a homofobia, vocês acham que as pessoas iam discriminar os gays?”*

*Márcio: eu acho que as pessoas não iam tá nem aí, iam excluir mesmo.*

*Pesquisadora: então vocês acham que tem que ter uma lei?”*

*Márcio: infelizmente né”.*

A judicialização da vida aparece quando a escola não consegue mais intervir nos conflitos, quando é preciso acionar Conselho Tutelar, Ministério Público, ou até mesmo as leis para regulamentar as condutas. O *bullying*, por exemplo, aparece na escola como um fenômeno que precisa ser erradicado, conforme está colocado pelo Conselho Nacional de Justiça e outras leis (HECKERT e ROCHA, 2012)<sup>70</sup>.

Em relação as práticas jurídicas, Foucault (2002) diz que elas estão estritamente relacionadas às verdades, seja em uma história interna da verdade, que se corrige a partir de seus pontos de regulação; ou por outro lado, uma história externa que é formada a partir de vários lugares da sociedade, onde há um número de regras definidas que produzem formas de subjetividade, domínios de objeto e tipos de saber. Assim, é possível deduzir que a tolerância é uma prática que produz uma verdade em volta de uma lei que procura dizimar as discriminações e almejar uma coexistência pacífica. Como diz Foucault (1979), não há possibilidade de exercício de poder sem uma economia da verdade, somos obrigados pelo poder a produzir a verdade. Tanto na fala de Marília “precisamos aceitar ao próximo como ao teu irmão”, no segundo fragmento, quanto as falas do terceiro fragmento, trata-se de uma lei (seja a de Deus, seja a jurídica) que estabelece uma verdade produzindo diversas formas de subjetividade, domínios e tipos de saber e poder.

No **quarto** fragmento, temos o depoimento da aluna no curta-documentário “Viver em um mundo sem preconceito”:

<sup>68</sup> A relação entre tolerância e a religião foi tematizada no subtópico anterior.

<sup>69</sup> Este fragmento se trata de um diálogo que ocorreu no quarto dia da oficina.

<sup>70</sup> Revisitar subtópico 3.2.3 – as práticas de preconceito e *bullying*.

*“Sophia: Muitas pessoas já morreram porque ninguém aceitava ela, discriminava ela, por ser branca, por ser negra, por gostar do mesmo sexo, já morreram muitos jovens por causa disso Para e pensa um pouco. Muitas pessoas podem ser felizes por serem como dizem diferente, mas ninguém é diferente na verdade, todo mundo é igual. Para e pensa um pouco, porque um mundo feliz é um mundo aceitável”*

Seu depoimento chamou muita atenção dos professores durante a restituição. Eles se comoveram e disseram que um mundo feliz é um mundo mais aceitável. Nessa frase, observamos dois pontos bem interessantes: tanto a igualdade apregoada pelos direitos humanos e ONU; quanto à necessidade de aceitação colocada pela tolerância. Este fragmento nada mais é do que a celebração da tolerância, a pura necessidade de inclusão da diferença dentro da pluralidade democrática com o objetivo de uma coexistência pacífica (*quantos jovens vão precisar morrer?*), tendo assim inspirações no pensamento de Walzer. No entanto, o que seria essa sociedade democrática? Como diz Mouffe (2003, p. 11)

O que é uma “sociedade democrática”? É uma sociedade pacificada e harmoniosa onde as divergências básicas foram superadas e onde se estabeleceu um consenso imposto a partir de uma interpretação única dos valores comuns? Ou é uma sociedade com uma esfera pública vibrante onde muitas visões conflitantes podem se expressar e onde há uma possibilidade de escolha entre projetos alternativos legítimos?

Parece que uma sociedade tolerante é aquela que pacifica e harmoniza as divergências básicas, sendo preciso um consenso para a plena aceitação do outro. Neste sentido, o “somos todos iguais” é legítimo. Para Mouffe (2003), o colapso do comunismo abriu espaço para muitos conflitos que os liberais não conseguiram compreender. Para os liberais, os conflitos pertenciam a épocas passadas, a um tempo pré-moderno; devido a isso, os liberais têm dificuldades para entenderem os particularismos e os antagonismos. Principalmente caracterizado pelo racionalismo, individualismo e universalismo abstrato, o liberalismo trata a política a partir do ponto de vista individual e racionalista, e isso acaba tornando difícil oferecer respostas aos problemas contemporâneos. Destarte, Mouffe (2003) deixa claro que a igualdade é uma utopia muito ambígua uma vez que põe em xeque o pluralismo que deveria definir a democracia. Pensando a partir de um ponto de vista individual, a tolerância se transforma mais em um melodrama privado do que propriamente uma discussão pública.

No **quinto** fragmento temos:

*“Flávia: A gente precisa respeitar e aceitar o outro independente se a pessoa vai fazer o mesmo ou não... a gente precisa trabalhar a bondade e o respeito ao próximo” – Restituição com professores*

Aqui, aparece um novo elemento: o respeito e o tratamento. A questão da igualdade se liga a uma necessidade de respeito e a um tratamento digno ao outro. A tolerância neste fragmento traduz uma atitude mais serena. É necessário além de aceitar, trata-lo bem, respeitar, ser complacente, paciente, cuidadoso. Aqui, a tolerância não precisa ser de via-dupla, ela é, em suma, algo que precisa ser trabalhado como uma atitude pessoal, como diz Bobbio anteriormente citado “eu protejo e exalto minha serenidade - ou minha generosidade, ou minha benevolência - com relação a você independentemente do fato de que você também seja sereno - ou generoso, ou benevolente – comigo” (BOBBIO, 2002, p.42-43). Destarte, a tolerância parece mais como uma atitude serena que o autor comenta, no sentido de que é preciso que se trate bem independente do outro.

No **sexto** fragmento, temos<sup>71</sup>:

*“Marília: aqui tem muita gente que finge, mas tem muita gente que aceita também”  
- Oficina*

*“Sabrina: não existe gente pobre e gente rica, existe pessoa com menos qualidade de vida, e outras com mais condição de vida” – Oficina*

*“Juliana: aceitar é conviver com aquela pessoa normalmente, né. Aquela pessoa é normal. Mas tem muita gente que diz que aceita e não aceita. **Aceitar é conviver com a pessoa do jeito que ela é.**” – Oficina*

*“**Não é a gente que tem problema** [diz a garota que se assumiu como lésbica]. Não é a gente que tem que resolver o problema. É a questão deles botarem a mão na consciência e perceberem que ninguém é diferente. Todo mundo é igual. A gente não vai conseguir resolver esse problema, a gente tem que abrir o olho do outro. O que eu tenho ah, mas isso não significa que seja diferente. Pelo contrário, posso pedir para ele me ajudar com isso.” – Oficina*

Analisamos aqui uma ambivalência entre aceitar ou fingir aceitar. Denota que mesmo que haja uma pretensa tolerância, ainda assim o outro produz incômodo e estranhamento a ponto de não ser possível estar no mesmo espaço que ele. Essa pretensa tolerância pode agir no âmbito dos olhares, das ações, dos silêncios. Ela pode ser politicamente correta, pode produzir diversos modos de tratamento do outro, pode descobrir novos nomes para designá-lo, como diz Márcio no curta produzido “Xô preconceito nas escolas”: “*Viado não, menos! É gay*”; ou até mesmo a segunda fala deste fragmento “*existe pessoa com mais condição de vida*”. Neste ínterim, não seria a tolerância uma retórica da moda, como diz Benevides (2011)? Uma forma eufêmica de dizer que aceito o outro, uma palavra suave que tranquiliza a consciência e produz uma ilusão de que o mundo está mudando simplesmente porque existe uma dita

---

<sup>71</sup> Este trata-se de fragmentos pronunciados em distintos dias da oficina.

tolerância? Um falso método que propõe incluir, aceitar, respeitar; agindo conforme saberes e técnicas, porém sobretudo escondendo de uma forma sutil os dispositivos de exclusão?

Para Skliar (2013), existe três formas de tradução do outro: a) o outro como fonte de todo mal, que impele a xenofobia, homofobia, racismo; b) o outro como uma marca do multiculturalismo, que pode fixar os sujeitos em identidades específicas; c) a tolerância como um dispositivo que produz indiferença e um pensamento frágil. Diria mais que a tolerância não só produz o que Skliar (2013) fala, mas um campo de respostas muito mais vasto como discutimos aqui.

A terceira fala do sexto fragmento “*aceitar é conviver com a pessoa do jeito que ela é*”, é uma tentativa de não colocar o problema no outro, como também uma forma de não forçar que ele volte a ser mesmidade. Essa fala não usou os ideais de igualdade, liberdade<sup>72</sup>; ainda que tenha usado o termo normal, no entanto o fez no sentido de dizer que não existe anormalidade na escolha do outro, que não existe uma escolha arbitrária de uma identidade como sendo a única possível e verdadeira.

A última fala do sexto fragmento “*não é a gente que tem que resolver o problema*” critica o fato de colocar a anormalidade e o problema nas mãos do outro – o outro como fonte de todo mal. O que reforça o que Skliar (2006) diz que a diferença pode ser transformada no diferente: “os diferentes respondem a uma construção, uma invenção” (SKLIAR, 2006, p. 23), sendo o outro uma fonte de todo mal, um portador das falhas sociais – a deficiência é do deficiente, a homossexualidade é do homossexual. Assim, nada melhor do que colocar o outro como portador de um problema, e “coloca-los longe, no exterior de nós mesmos, a uma distância que nos seja fácil falar, discutir, conceitualizar, dizer; a uma distância em que seja impossível ouvir (-nos), responder (-nos), dizer (-nos)” (SKLIAR, 2003, p. 81). Dessa forma, o depoimento dela é muito interessante no sentido que nos chama para discutir o seu “dito problema”.

Em suma, observamos ao longo deste tópico as possíveis vestimentas que a tolerância pode usar: indiferença, resignação, calma, tranquilidade, serenidade, silenciamento, distanciamento, imperativo, respeito, coexistência pacífica. Torna-se importante, sobretudo, levar em consideração que existe um tom de verdade nas práticas de tolerância, existe um sistema de saber que as legitimam e as sustentam produzindo diversas outras ações.

---

<sup>72</sup> No próximo tópico discutiremos as problemáticas em volta da igualdade, liberdade e diferença.

## 5. O POSSÍVEL AGENCIAMENTO PRECONCEITO-TOLERÂNCIA

A partir das problematizações de Deleuze e Guattari (1977), é possível entendermos a relação entre as práticas de preconceito e de tolerância sob a ótica do agenciamento. Para o autor, temos no agenciamento instâncias territorializadas, como também fortemente desterritorializadas. Segundo Zourabichvili (2000), estamos diante de um agenciamento quando pudermos identificar e descrever relações materiais acopladas a um sistema de signos correspondentes. Existem agenciamentos sociais preestabelecidos que funcionam sob signos específicos almejando a estabilidade e a reprodução do que já existe. Esse é o polo estrato que Deleuze e Guattari (1977) chamou de *agenciamento molar*. Por outro lado, o modo como os sujeitos investem, participam, e lidam com essas formas estáveis e reprodutoras pode gerar irregularidades e desterritorializações (*agenciamento molecular*). Tendo em vista isso, podemos dizer que todo agenciamento sugere um desequilíbrio, uma correlação de forças concretas em que podem surgir linhas de fuga.

As práticas de preconceito e de tolerância são agenciadas tanto no plano molar (territorial, estável e reprodutor), quanto no plano molecular (irregular, instável e desterritorial). Porém, não podemos dizer esta relação é produzida sob uma dicotomia, já que tanto as práticas de preconceito, quanto as de tolerância, possuem agenciamentos específicos. A relação entre estas duas práticas, todavia, produz um novo agenciamento que se remete a outros, e assim por diante.

O que nos parece importante para nossa análise é que essas práticas, a partir do momento que formam agenciamentos molares e moleculares, funcionam a partir de correlação de forças que tanto territorializam quanto desterritorializam o plano material e o sistema de signos.

Pensando a partir do agenciamento preconceito-tolerância, existe uma tensão que atravessa estas práticas: enquanto fabricamos o outro, a partir de um sistema de discursos pré-formados (preconceitos) e de modelos rígidos e fixos (estereótipos), também podemos produzir discursos de tolerância que servem para os mais diversos fins.

Na contemporaneidade, em tempos em que é necessário tolerar a diversidade de culturas, a palavra tolerância pode surgir com um tom eufêmico e brando, em que nos exige de assumirmos certos posicionamentos e problematizações. A tolerância pode surgir, por exemplo, como uma autorização para que certos indivíduos continuem sendo os anormais, os diferentes (reforçando, assim, as práticas de preconceito e os estereótipos), no entanto em um certo espaço de legalidade, de oficialidade, uma certa convivência remediada (SKLIAR, 2004). Ou ainda, a

tolerância pode assumir uma posição de distanciamento em relação ao outro, o que revela uma posição privilegiada daquele que tolera em relação ao sujeito que é tolerado.

Nominamos, acolhemos, respeitamos, aceitamos, porém também podemos nos eximir de tomar certos posicionamentos, produzindo assim o apagamento das diferenças. Porém, segundo Skliar (2004), agora não se trata de matar, enfrentar, rivalizar, amar ou odiar, mas sim produzir sujeitos com base em um saber que diz o que o sujeito é; e um poder que não só sanciona, normaliza e disciplina os corpos, como também produz outros agenciamentos possíveis. Sobre isto, o autor nos diz que neste processo existe a tentativa de “[...] nomear o outro, designá-lo, inventá-lo para em seguida apaga-lo (massacrá-lo) e fazê-lo reaparecer cada vez que nos seja **útil**, em cada lugar que (nos) seja **necessário**” (SKLIAR, 2004, p.84).

Se pensamos o preconceito e a tolerância como práticas inquestionáveis, fixas, imutáveis, esquecemos também da relação de poder e de saber que sustenta essas práticas, daí a necessidade de pensarmos essa relação sobre um sistema de correlação de forças, ou seja, como um agenciamento. Assim, tanto as práticas de preconceito e os estereótipos atravessados a ela, quanto as de tolerância, não só sugerem uma produção de discursos, mas também certas formas dos próprios sujeitos agirem e se relacionarem.

Para discutirmos esse agenciamento, lançaremos alguns fragmentos. O **primeiro** trata do tema no seio da igualdade e da liberdade:

*“Gabriela: As pessoas que sofrem **preconceito** devem se sentir muito mal porque assim **cada um tem sua escolha, cada qual é do jeito que quer**. Ninguém é melhor do que ninguém, **todo mundo é igual**, então eu acho muito errado o que fazem e acho que elas devem se sentir muito mal, por isso **a gente tem que aceitar**” - Oficina, aluna*

*“Fábio: Como se as pessoas fossem **rotuladas pela sua cor, pela classe social**, eu acho que as pessoas não deveriam ter esse tipo de **preconceito**, porque todos **nós somos iguais, somos cidadãos, devemos aceitar**” – Curta-documentário “Viver em mundo sem preconceito”, professor*

*“Judith: Quando você começa a trabalhar essa característica dos nichos, quando você começa a trabalhar os góticos, os emos, essa linha dos vampiros. Ai eles dizem, isso é tudo coisa de viado, é viadagem. Ai você conversa e diz, meu filho não tem **nada a ver com viadagem, isso é preconceito**. É opção, opção **que você precisa respeitar**. Quando você começa a pontuar independente da área. Eu acho que qualquer momento é momento para você perceber, de saber respeitar” – Restituição, professora*

Neste fragmento analisamos o limite entre preconceito e tolerância. Na primeira fala, o argumento para o combate do preconceito é a liberdade – cada um tem sua escolha; seguido do jargão todos somos iguais, e por fim, o imperativo tolerante - então devemos aceitar. Na segunda fala, o professor fala do rótulo baseado na cor, na classe social, e liga imediatamente o rótulo ao preconceito. O argumento para o combate ao preconceito é a igualdade, a cidadania,

a diversidade, e, por fim, a tolerância. Na terceira fala, o estereótipo e o preconceito se cruzam – tanto em relação aos “nichos” do qual a professora fala, quanto em colocar todos estes em uma só categoria “os homossexuais”. Então, ela declara: isso não tem nada a ver com viadagem, isso é preconceito. É uma opção das pessoas, por fim, devemos aceitar e respeitar. Nas três falas, os dispositivos liberais são bem claros. Destarte, parece que a solução se coloca do seguinte modo: existe o preconceito que é reforçado pelo estereótipo; no entanto, o preconceito não se legitima uma vez que a grosso modo somos iguais, temos liberdade, temos uma natureza humana; por esses motivos devemos aceitar.

No **segundo fragmento**, observamos um conflito entre preconceito e tolerância:

*“Sabrina: E, principalmente assim porque é diferente aceitação e preconceito. Eu posso não aceitar, tudo bem, mas eu não tenho direito de ter preconceito com o próximo” – Oficina*

*“Marluce: Teve aula de formação humana e a gente discutiu em relação a isso. Um defendia e o outro falava, aí o menino disse que tinha preconceito que não aceitava. A gente não aceita, mas, se tem que conviver tem que ter respeito né? O certo é todo mundo ter respeito entre si porque ninguém é melhor do que ninguém todo mundo é igual” – Oficina*

Este fragmento nos mostra o quanto esse agenciamento é envolto de conflitos. Na primeira fala, Sabrina diz que podemos não aceitar, mas não temos **direito** de sermos preconceituosos. Racismo é crime, homofobia também, não podemos nem temos direito de praticar preconceito. Aqui, a regulação da conduta também serve para reforçar atitudes que são comumente chamadas de politicamente corretas e bondosas. Assim, não seria essas atitudes uma forma eufêmica de dizer que aceitamos o outro exatamente como ele é, com ou sem excessos? Tudo bem não aceitar, contanto que não denigre, que não tenha preconceitos expressos. Por outro lado, Marluce reforça o fato de que mesmo que não se aceite, deve existir o respeito, a boa convivência, o pacifismo.

Importante, então, questionarmos: em nome do quê e de quem vamos continuar reforçando uma convivência remediada, pacífica, um comportamento politicamente correto? Talvez seja em nome de um outro que inventamos, organizamos, nomeamos, traduzimos, territorializamos, pré-conceituamos, estereotipamos. Em nome de uma inclusão mascarada que sempre será nossa – pois somos nós quem formamos, preparamos e acolhemos; e uma diferença que sempre será do outro. Uma obsessão pelo outro que sempre será nossa, e uma necessidade cada vez maior de produzir bons discursos, bons jargões de igualdade, liberdade, respeito, tolerância. Jargões esses que não param de ser modificados com o objetivo de resguardar o nosso medo, o nosso incômodo produzido pelo outro. Como diz Larrosa (2002, p. 70):

Los aparatos socio-policiales, asistenciales y pedagógico-culturales tratan de poner en marcha políticas que reduzcan los posibles riesgos y que potencien las virtualidades “positivas” de una sociedad así caracterizada. Y todos, o casi todos, nos sentimos un poco mejores en esa representación de nosotros mismos en la que aparecemos como miembros de una comunidad racional, democrática y acogedora que se esfuerza por ser abierta, tolerante, dialogante, respetuosa, comprensiva e integradora con esos seres extraños y venidos de afuera.

Em nome da democracia, da cidadania, do pluralismo, da liberdade, da igualdade. Em nome também da abertura, do diálogo, do respeito, da compreensão, da tolerância. Em nome da uma tolerância cada vez mais eufêmica, resignada ou pacífica.

No entanto, este agenciamento não só opera a partir da igualdade, mas sobretudo a partir da diferença, como observamos a seguir no próximo fragmento:

*“Paulo: Sim porque a escola assim como a sociedade é um espaço de muita diversidade, diferenças. A juventude em si é muito diversa, tem pessoas de diversas maneiras, comportamentos, crenças. Então tá sujeito a acontecer de **preconceitos** [...] o importante é a gente sempre ter em mente, reconhecer esses preconceitos e **respeitar**. O fundamento básico dessa temática é o respeito. Reconhecer as **diferenças e poder respeitar e dialogar bem com ela para ter uma convivência tranquila, harmônica, diversa, mas pacífica.**” – Curta-documentário “Viver em um mundo sem preconceito”*

*“Joana: Normalmente quem tem preconceito julga por ser diferente, então por ser diferente de mim ou diferente daquilo que eu acredito, não pertence ou não merece o meu respeito. **Eu acho que por isso que acontece o preconceito, pela diferença.**” – Curta-documentário “Viver em um mundo sem preconceito”, aluna*

*“Karla: Não, não me considero uma pessoa preconceituosa porque eu considero que as pessoas devem fazer suas escolhas e serem do jeito que elas são, **não devem ser iguais a ninguém porque ninguém é igual a ninguém**” Curta-documentário “Viver em um mundo sem preconceito”, aluna*

*“Paula: Então é algo vão você ter preconceito porque **ninguém é igual, mesmo porque se nós fôssemos todos iguais o mundo seria muito chato.**” Curta-documentário “Viver em um mundo sem preconceito”, aluna*

Claramente, nesse fragmento observamos um outro modo de tratar o tema – pelo culto à diferença<sup>73</sup>. Parece, como diz Pierucci (1999), algo inovador, progressista, emancipatório. Para tanto, o respeito à diferença, o convívio às diferenças, a defesa do direito da diferença vem, em seus primórdios, da direita<sup>74</sup>:

<sup>73</sup> Lembrando que a palavra diferença que Pierucci (1999) expõe no seu livro está mais no sentido do deslocamento desta para o diferente (representação), com a marca identitária que provoca e a legitimação das diversas manifestações de preconceito e de discriminação. Para tanto, esta concepção é distinta da que Deleuze (1988) opera, como bem demarca Pierucci (1999). Para Deleuze, a diferença não faz referência a representação, mas sim a um ato de criação que produz imagens de pensamentos, que cria conceitos a partir da problematização.

<sup>74</sup> Ao longo do livro Pierucci (1999) diz que existe uma assimetria quanto a utilizar o nome da direita em relação à esquerda. Frequentemente, a direita é tida como arcaica, conservadora, ultrapassada, recusadora da mudança,

[...] A certeza de que os seres humanos não são iguais porque não nascem iguais e portanto não podem ser tratados como iguais, quem primeiro a professou e apregou nos tempos modernos foi a direita. Para ser historiograficamente mais exato, foi a ultradireita do final do século XVIII e primeiras décadas do XIX, aliás a primeira direita a surgir na História, **em reação à Revolução Francesa**, ao ideal republicano de igualdade, fraternidade e a tudo quanto de universalismo e igualitarismo [...]” (PIERUCCI, 1999, p. 21, grifos nossos)

Assim, a questão que reside em torno da nossa relação com o outro é:

“**queremos ser iguais ou queremos ser diferentes?** Houve um tempo em que a resposta se abrigava, segura de si, no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou [...]” (PIERUCCI, 1999, p. 7, grifos nossos).

Para o autor, a concepção do homem universal, apregoada pelos Direitos Humanos, é problemática:

A concepção simplificadora e redutora da natureza humana, da vida social e da ordem política, tal como encontrada na doutrina dos *Droits de l'Homme*, e nas novas constituições políticas modernas, descompromete o homem em relação à sua comunidade de origem, à qual deve sua diferença histórica, arranca-lhe as raízes, das quais depende sua vida pessoal, que é social e é civil (PIERUCCI, 1999, p. 23)

Ora, mas quem primeiro apregou que os direitos do homem são metafísicos, que careciam de uma ordem prática, foi Burke, um filósofo pragmatista da direita francesa. Ele se opusera aos ideais da Revolução Francesa. Burke critica veemente que a abstrata nudez do homem perde todas as outras qualidades e relações específicas do humano. Se perdemos isso, como podemos justificar a desigualdade, as discriminações? Como diz Pierucci (1999), os judeus não foram dizimados por serem apenas homens, mas por toda a sua especificidade em serem judeus – foi por uma fobia, uma desvalorização de sua diferença. Então, será que a diferença é uma boa causa a lutar, uma boa ideia que deve ser defendida, ensinada?

A defesa da diferença demarca território para que se realce os diferentes. Esse deslocamento da diferença para os diferentes pode legitimar as práticas discriminatórias; o preconceito; a homofobia; o racismo; a xenofobia. Fica claro essa ideia em: “*Normalmente quem tem preconceito julga por ser diferente, então por ser diferente de mim ou diferente*

---

devido a herança do regime militar. A esquerda, por sua vez, remete a mudança, justiça, igualitarismo. Ainda assim, é importante relatar que as direitas e as esquerdas são universos múltiplos, plurais, mesmo a direita radical. Como diz o autor, na direita há clericais e anticlericais, conservadores e modernizadores, repressivos em moral e política, quanto só em moral ou só em política. Adotadores de partido e abolinadores; estatistas e liberais, nacionalistas e internacionalistas. No entanto, uma defesa que vem crescendo é a defesa à família, a proteção da família contra o homossexualismo.

*daquilo que eu acredito, não pertence ou não merece o meu respeito. Eu acho que por isso que acontece o preconceito, pela diferença*". Nessa fala, o preconceito está legitimado pelo fato de julgarmos que alguém é diferente. No final, somos preconceituosos, não podemos deixar de ser, pois todos são diferentes. Essa afirmação faz a diferença funcionar.

No trecho do professor Paulo: *"A sociedade é um espaço de muita diversidade, diferenças. A juventude em si é muito diversa, tem pessoas de diversas maneiras, comportamentos, crenças. Então tá sujeito a acontecer de **preconceitos** [...] o importante é a gente sempre ter em mente, reconhecer esses preconceitos e **respeitar**"*. Aqui, o reconhecimento do preconceito é legitimado pelas diferenças entre as pessoas. No entanto, a diferença aqui possui a marca de "maneiras, comportamentos, crenças", ou seja, marcas representativas. Destarte, a saída apontada pelo professor é reconhecer o preconceito e respeitar. Aqui, observamos três elementos: 1) a diferença se desloca para a marca identitária, ou seja, para o diferente; 2) o preconceito é legitimado tendo por base essa representação de diferente; 3) a tolerância é colocada como a saída possível, como o modo de apaziguar as relações. Nos três, observamos que a cilada da diferença opera para que o preconceito e a tolerância se agenciem e produzam outros efeitos possíveis.

Em geral, a diferença assusta muito pouco a direita, porque é absolutamente familiar a ela. A direita escolheu, desde sempre, a diferença pelo fato dela legitimar as desigualdades, como diz Pierucci (1999, p. 57-58, grifos nossos):

[...] quem, portanto, consegue nadar melhor do que ninguém nas águas da diferença? A direita. Quem tem medo da diferença? Não a direita, ela não. Ela tem medo é dos diferentes [...] **Seu tique mais evidente é sentirem-se ameaçados pelos outros**. Pelos delinquentes e criminosos, pelas crianças abandonadas, pelos migrantes mais recentes, em especial os nordestinos, pelas mulheres liberadas, pelos homossexuais (particularmente os travestis), pela droga, pela indústria da pornografia mas também pela permissividade "geral", pelos jovens, cujo comportamento e estilo de pôr-se não estão suficiente contidos nas convenções nem são conformes com o seu lugar na hierarquia das idades, pela legião de subproletários e mendigos que, tal como a revolução socialista no imaginário de tempos idos, enfrenta-se a eles em cada esquina da metrópole, e assim vai. **Eles têm medo**. Abandonados e desorientados em meio a uma crise complexa, geral, persistente, que além de econômica e política é cultural, eles se crispam sobre o que resta de sua identidade moral em perdição, e tudo se passa como se tivessem decidido jogar todos os trunfos na autodefesa. "Legítima defesa" poderia muito bem ser um termo-chave do seu vocabulário. **A auto-defesa, que é prima facie a proteção de suas vidas, de suas casas e bens, da vida e da honra de seus filhos** (suas filhas!), sua família, é também a defesa dos seus valores enquanto defesa de si diante da inversão dos valores em curso.

Sim, eles têm medo e se sentem ameaçados pelos *outgroup*. Reclamam um espaço, afirmam e legitimam as diferenças de fato, produzem cada vez mais nomes, terapêuticas, espaços. Como diz os professores na restituição:

*“Judith: Eu tenho uma sobrinha que é lésbica, quando a coisa chega na sua casa você percebe o sofrimento, a dor, a angústia da jovem. Como a escola não está preparada, a escola rotula, os amigos se afastam, a minha irmã quase morre, teve depressão. Só que nós precisamos pensar que é a vida do outro, a felicidade do outro.*

*Heitor: a gente aceita, aceita, aceita, mas que não seja com a gente, né.*

*Judith: que não seja na sua porta. Que não seja na sua família.”*

Que não seja na sua família, que esteja longe de sua porta, que não irrompa no seu território. Eles têm medo e continuam ameaçados pelos outros, continuam produzindo um outro para resguardar o ideal da boa família, dos bons costumes. Como diz Jurema no curta-documentário “Viver em um mundo sem preconceito”: *“Eu não tenho preconceito, desde que sejam resguardados a moral e os bons costumes”*.

No entanto, além do diferencialismo da direita, recentemente vem surgindo uma nova esquerda nos movimentos sociais que reclamam legitimidade, respeito, defesa, preservação das diferenças. Assim, nos novos movimentos sociais, nas ONG’s, o diferente é enfocado: negro é diferente, gay é diferente, a mulher é diferente; isso confirma o que já sabemos e legitima a diferença enfocada, sendo esse distanciamento alargado.

Este diferencialismo da esquerda gira em torno do “direito à diferença”, no entanto a esquerda não pode abrir mão da igualdade, dessa forma ela também a abraça. Enquanto a direita repudia a igualdade, a esquerda abraça o “direito da diferença” tentando argumentar que isto não significa necessariamente uma desigualdade. O jargão “diferentes, mas iguais” muito bem conhecido pelo novo diferencialismo da esquerda ganha força na contemporaneidade. Para argumentar as suas ideias, eles tentam “mostrar que estas diferenças são contingentes, não necessárias; são transitórias, não permanentes; são fruto do meio, não da natureza; são adquiridas, não inatas, posto que os seres humanos são todos iguais” (PIERUCCI, 1999, p. 340).

Assim, a antítese (igualdade *versus* diferença) de certa forma oculta que os dois termos são interdependentes, sendo que a igualdade não é a eliminação da diferença, e a diferença também não rechaça a igualdade. Os esquerdistas sabem que quando celebram a diferença carregam uma carga explosiva que a qualquer momento pode detonar, prejudicando principalmente os grupos mais vulneráveis e discriminados.

Tanto a igualdade quanto a diferença têm suas ciladas. No entanto, a diferença parece ter muito mais do que a igualdade, como afirma Pierucci (1999), uma vez que as diferenças sempre têm linhas que demarcam superioridades e inferioridades, algumas sendo muito fortes, outras tênues; além de ter uma grande força de sedução e maior facilidade de

penetração, surgindo como uma nova palavra de ordem, novas reivindicações, novas atitudes. A diferença é socialmente partilhada com um sinal positivo (a nossa diferença!), ou negativo (a diferença dos outros), operando como uma diferença de valor, como podemos observar no trecho a seguir:

Mostrar ou esconder, eis o “dilema da diferença” [...] ‘o estigma da diferença pode se repor, tanto no ignorá-la quanto no enfoca-la’. **Tratar as pessoas diferentemente e, assim fazendo, enfatizar suas diferenças pode muito bem estigmatiza-las (e então barra-las em matéria de emprego, educação, benefícios e outras oportunidades na sociedade), do mesmo modo que tratar de modo igual os diferentes pode nos deixar insensíveis às suas diferenças**, e isto uma vez mais termina por estigmatizá-los e, do mesmo modo, barra-los socialmente num mundo que foi feito apenas a favor de certos grupos e não de outros. Ser diferente é um risco de qualquer maneira – é o que pretende nos dizer o dilema da diferença (PIERUCCI, 1999, p. 106, grifos nossos).

Além disso, a diferença produz diferença, provocando um campo de representações e emergência de novas diferenças. Destarte, há diversas diferenças entre as mulheres (como mulheres negras – um mix raça e gênero, mulheres que usam véu – mix religião e gênero, dentre outras). Mulheres enquanto mulheres pode ser considerado como um essencialismo. Pensando no movimento feminista, observamos três importantes momentos: o primeiro a igualdade acima das diferenças; o segundo das diferenças acima da igualdade; e o terceiro das diferenças entre as mulheres, as diferenças dentro. Assim, existem três momentos: 1) igualdade; 2) diferença; 3) diferença(s) (PIERUCCI, 1999).

Já com o advento da pós-modernidade, além da tendência da homogeneização global, também existe um fascínio da diferença alimentado por um marketing da alteridade, da localidade; tendo um novo interesse no local com o impacto do global. Atualmente, as identidades nos países ricos e também no Terceiro Mundo, se tornam:

mais posicionais, mais políticas, mais plurais e mais diversas; menos fixas, menos definitivas, menos unificadas, cada vez menos trans-históricas e cada vez mais transculturais. Dizer que as “identidades” grupais estão cada vez mais sujeitas ao jogo da história, da política, das estratégias discursivas, da “tradução”, conforme a proposto de Kevin Robins na esteira de Homi K. Bhabha, é dizer que elas se encontram sempre mais trabalhadas pela diferença, sujeitas ao jogo da diferença (Deleuze, 1968) e, por conseguinte, funcionando cada vez menos na órbita do idêntico, do mesmo, da permanência. É dizer que elas se põem e se mostram cada vez menos fixas e estruturadas, cada vez menos essenciais e mais posicionais, mais flexíveis, proteiformes, nômades, internamente plurais, heteróclitas, múltiplas, híbridas, proliferantes (PIERUCCI, 1999, p. 176).

Em suma, em meio a ciladas da diferença – que diferencializa, como também a da igualdade, que essencializa, nos perguntamos: é possível pensar em uma escola para além das

práticas de preconceito e da tolerância? Talvez seja pela via da crítica que consiste em ensaiar a mudança, mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto nós achamos, colocar em xeque o que se aceita como vigente. Para Foucault (2006a), é preciso tornar difícil os gestos fáceis, sendo a crítica indispensável para qualquer tipo de transformação. O mais importante, aqui, reside em questionar os sistemas de verdade e as relações de poder que sustenta este agenciamento.

### **5.1. Para um tratamento crítico do agenciamento preconceito-tolerância**

Um tratamento crítico e político<sup>75</sup> dado as práticas de preconceito e de tolerância se faz cada vez mais necessário no nosso cotidiano. Tolerar é, de certa forma, exercer um ato político e assumir que esta prática também é sustentada por relações de poder. A tolerância aparece, nestes contextos, em uma relação de desigualdade em que grupos ou indivíduos que são tolerados ocupam uma posição inferior, e os que toleram uma posição superior. No entanto, dizer que a relação entre o que tolera e o que pratica a tolerância se coloca no binômio de poder inferior-superior não reforça uma dicotomia, mas assume o fato de que as relações de poder são assimétricas, como nos diz Foucault (1995). Por outro lado, o preconceito e os estereótipos são produções que fazem o outro continuar temporalizado, territorializado e nomeado.

Neste sentido, estas práticas são atos de poder, são uma ação sobre uma ação. Assim, é preciso questionar: de que modo, através de sistemas de verdade e de relações de poder, se produz estratégias específicas, tecnologias e práticas para a condução das condutas, a partir principalmente da perspectiva do governo?

Se pensamos na concepção clássica de poder, há lugares em que o poder se concentra e outros em que não se concentra, ou seja, o poder pode estar concentrado em certos lugares ou grupos. Já na concepção de Foucault (1979), o poder está disseminado pela sociedade. Ele produz efeitos positivos, não impedindo o saber, mas o produzindo. Na escola, há relação entre aqueles que são tolerantes e os outros que são tolerados? São lugares estanques ou são posicionamentos que diferentes sujeitos podem ocupar, dependendo das práticas discursivas em questão? A tolerância pode reforçar o preconceito? Como podemos

---

<sup>75</sup> O político aqui é entendido numa perspectiva de Mouffe (2003 p.15) que é distinta de política: “Por “político” refiro-me à dimensão do antagonismo que é inerente a todas as sociedades humanas, antagonismo que pode assumir formas muito diferentes e emergir em relações sociais diversas. “Política”, por outro lado, refere-se ao conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas, porque afetadas pela dimensão do “político”. É apenas quando admitimos esta dimensão do “político” e entendemos que “política” consiste em domar a hostilidade e tentar neutralizar o antagonismo que existe nas relações humanas [...]”.

problematizar, estas práticas variam de acordo com várias questões sociais, históricas, culturais e políticas.

Destarte, é importante assinalar que nosso trabalho se distancia de alguns teóricos até o momento discutidos, já que a maioria se sustentam na tolerância como uma forma de obter o pacifismo e a harmonia na sociedade (exemplo: Walzer, Bobbio), ou até mesmo como uma forma de obter a utópica igualdade e liberdade, herdadas do Iluminismo, da Revolução Francesa e do liberalismo (Locke, Voltaire, Rawls, Stuart Mill). Longe disso, Foucault (2008b) sustenta que o fundamento da concepção liberal do Estado Moderno está estritamente relacionado com a noção de governo: como se dá o governo dos homens.

O governo, para Foucault (2008a), tem vários significados: tem um sentido físico de dirigir, seguir um caminho; tem um sentido material de assegurar a subsistência; tem um sentido moral de conduzir alguém – seja espiritual, ou impondo um regime; pode também ter o sentido de uma relação entre indivíduos, em que existe um mando ou chefia. Em qualquer desses casos, parece claro que nunca se governa um Estado, um território, uma estrutura política; mas quem se governa são as pessoas, os indivíduos, as coletividades.

A governamentalidade do século XVI girava em torno das instituições religiosas. Na antiguidade e até o final da Idade Média, a arte de governar era de instrução religiosa e de trabalho de orientação espiritual. Essas técnicas de condução da vida foram se desdobrando até que os Estados Nacionais consolidaram seu poder na Europa, ultrapassando o Estado Monárquico. Com o estabelecimento do Estado Nacional, o liberalismo e a democracia se consolidaram. Para Foucault, as questões do liberalismo se relacionam ao modo de governo dos homens, assim a sua maior preocupação:

não é traçar os limites da ação governamental tendo em vista a proteção dos direitos individuais, mas engendrar uma tecnologia política que assegure a eficácia do poder do Estado. Dito de outro modo, o liberalismo na medida em que integra as **técnicas de governo, está a serviço do gerenciamento da vida dos homens**, tomada tanto em escala individual quanto em escala coletiva (a população) (ADVERSE, 2014, p. 18 grifos nossos).

O liberalismo e a política democrática surgiram com o objetivo de governar a conduta, ao contrário de lutar pelos direitos fundamentais. A democracia, neste sentido, se coloca em uma ambiguidade: seu desejo de liberdade não se desvincula das práticas de poder que procuram aprisionar – a liberdade se interliga às dominações políticas. Para Foucault (2008b), o liberalismo é consumidor da liberdade, ou seja, essa prática governamental liberal não só quer garantir direitos, mas sobretudo:

consome liberdade, quer dizer que está obrigada a produzi-la. Está obrigada a produzi-la e obrigada a organizá-la. A nova arte governamental vai então se apresentar como **gestora da liberdade**, não no sentido do imperativo: 'seja livre', com a contradição imediata que afeta este imperativo. Não é o 'seja livre' que formula o liberalismo. O liberalismo formula isto, simplesmente: **eu vou produzir as condições para que você seja livre** (FOUCAULT, 2008b, p. 65, grifos nossos)

Destarte, traçamos nossos distanciamentos em relação à concepção de tolerância ligada a uma ideia utópica de igualdade e de liberdade. Mais do que alcançar e perpetuar uma herança iluminista, nos resta questionar sob quais condições o governo atual dos homens produz condições para que eles sejam livres, ou, em outras palavras, quais são as condições criadas tanto pelo Estado, quanto pelos próprios indivíduos, para que seja possível legitimar as práticas de preconceito e de tolerância. Também não podemos compactuar com uma tolerância em que o objetivo seja uma coexistência pacífica e harmônica, principalmente apontada por Walzer e similarmente por Bobbio, já que configuraria uma dissonância em relação ao que estamos discorrendo nesta dissertação. Por outro lado, também não podemos cair na armadilha do elogio da diferença, já que como diz Pierucci (1999), ela configura uma forma de legitimar as diferenças de fato e de valor, reforçando inúmeras práticas discriminatórias, preconceitos e estereótipos.

Em suma, é importante trazer uma dimensão crítica em que este agenciamento não seja apenas o que ele é; que o seu gesto não seja simples, mas difícil e necessário para uma problematização da questão do outro. O principal questionamento que podemos fazer é como este agenciamento é engendrado no território escolar, ou seja, através de quais arranjos e atitudes ele se organiza; e quais condições de possibilidade são criadas para que os outros sejam ou não tolerados, reforçando e legitimando as práticas de preconceito. Neste ínterim, é muito importante analisar quais são os efeitos dessas práticas, tendo em vista que estão emaranhadas em uma teia que sugere muitos outros atravessamentos. Aqui, não buscamos entender e promover a harmonia, o equilíbrio ou a paz da sociedade, nem levar a uma discussão liberalista da igualdade, da liberdade, da justiça, ou, do outro lado, a um elogio da diferença, mas sim problematizar as lutas, os conflitos, os desalinhamentos e os desencaixes que podem surgir a partir destas práticas.

Talvez o caminho seja pela via do desconhecido, do ato de criação, da problematização dos nossos posicionamentos e dos nossos discursos, das reflexões dos mecanismos de poder-saber que sustentam as nossas práticas. Talvez a partir disso possamos produzir algo que nos traga estranheza, que nos tire o sono e que nos faça repensar os nossos

próprios (des)caminhos em relação ao preconceito e a tolerância. Destarte, é necessário também discutirmos as possíveis resistências, aquilo que se configura como escape, fuga, estratégia que reverte o que é consumado e cristalizado nas nossas relações.

## **5.2. Para além e aquém das práticas de preconceito e de tolerância na escola – resistências possíveis**

“Educar como mostrar, não como torção que leve à dor: mostrar a árvore que ainda não existe, a trajetória invisível de um som até a sua inesperada palavra, a rebelião de uma ideia e suas cinzas, o momento em que a chuva é posterior à sua pronuncia. Educar como indicar, não como acusação de ignorância: indicar o mais distante e o mais próximo, perceber o mínimo e esquecer o absoluto, olhar para os lados como quem submerge em turbulências. Educar como dádiva, não como mesquinhez dividida: dar o que nos vem, o que não é nosso, o que ainda não nasce nem morre, dar a voz que já se tinha no instante que não se sabia. Educar como partir, não como chegada ao porto” Carlos Skliar.

Em meio ao caos, a escola é chamada para resolver os problemas do preconceito, da tolerância, do *bullying*, dos riscos, das indisciplinas. Assim, uma parte das pessoas diz que a escola tem uma prática des-educadora, não ensinando, não instruindo, não construindo. No entanto, elas tentam se reconciliar com os sentidos do educar. Por causa disso:

o mundo pede às escolas que cumpram com sua estirpe civilizadora, que *cidadanizem*, que abram e garantam o horizonte do trabalho, que sejam inclusivas, que gerem valores de aceitação e pacificação, que criem uma atmosfera de harmonia e convivência. A questão é que o mesmo mundo, que exige tudo isso da educação, é um mundo incapaz de realiza-lo. Enquanto as escolas tentam afirmar a vitalidade da diferença e o estar-juntos como um modo de convivência álgido e complexo, o mundo – grosseiramente representado por seus mecanismos de midiatização informativa – só contribui com uma estética da violência, da estranheza infausta do humano, do folclore do bizarro e da espetacularização de corpos desenhados por bisturis cegos (SKLIAR, 2014, p. 188).

E como contribui esse mundo! Com as suas pesquisas acadêmicas ávidas por respostas, seus métodos que produzem novos modos de nomear, novas terapêuticas, novas subjetividades. Soluções, imperativos, discursos em prol de uma vida mais pacífica. Quando não há saída, colocam culpa na escola, no aluno, no professor, no sistema, na política. Receita de bolo fácil para isentar o problema que não é o diferente, mas sobretudo a questão da diferença, como diz Skliar (2006).

Ainda assim, em meio ao caos, as culpas, as dores, a escola sobrevive como um espaço que não somente precisa estar atenta aos conteúdos, não somente precisa elaborar um discurso sobre presença ou ausência de alunos, não somente precisa se atentar a uma homogeneidade ou diversidade, porém, sobretudo, pode estar atenta a uma brecha dentro da norma para que o outro possa surgir. A escola não é só lugar de disciplina e de controle; mas também de resistências (SKLIAR, 2006).

Nos últimos dias em que estive na escola problematizei a minha caminhada. Pensei nos dias que levei alguns murros no estômago, que me senti desconfortável, que repensei até que ponto realmente a escola era um lugar de resistências. Depois de ouvir alguns discursos tão manjados, alguns posicionamentos tão claros e secos, algumas exclusões e discriminações dentro do próprio espaço do dispositivo oficina, perguntei-me: era realmente possível pensar em uma escola para além e aquém das práticas de preconceito e de tolerância?

Era um dia chuvoso. Algumas gotas caíam no meu rosto, senti um vento fresco nos olhos quando subitamente olhei no pátio uma garota auxiliando um menino visivelmente caído no chão. Aproximei-me aos poucos e só depois percebi que o garoto tinha dificuldade de andar. Enquanto todos riam ao redor, a garota o pegava em seus braços e o levava para observar se seu joelho havia sido machucado. Ali, um gesto não esperado vislumbrou meus olhos, inaugurando uma possibilidade de repensar a escola, apesar das agendas e das aparências. Um gesto difícil que se transformou em um analisador – um cuidado ao outro.

Cuidado ao outro que se trata de uma dupla condição, de “pensar o outro como nós mesmos e colocar em jogo as relações de alteridade num sentido ético” (SKLIAR, 2014, p.85). Esse cuidado sugere um desprendimento dos saberes que deixaram o outro em um lugar inferior, subestimado e subalternizado. No entanto, mais do que isso, alguma coisa, pessoa ou situação pode irromper imprevisivelmente e alterar uma ordem; perturbar o espaço medido e controlado. O gesto interrompido da garota que o ajuda a se levantar – tudo o que as pessoas menos esperam e aquilo que pode irromper para quebrar o riso. Imediatamente, lembrei-me de Janice e o gesto interrompido<sup>76</sup> – as meninas olham para a garota esperando que ela termine o gesto, o que quase todas esperam é o oposto do que Janice espera. O que quase todos esperam é que ela se junte aos colegas e continue rindo, porém é o oposto do que o garoto espera. A

---

<sup>76</sup> A Peste de Janice é uma história baseada em um conto de Luis Augusto Fischer, que conta a história de Janice, filha de uma faxineira de uma escola de classe média. Em um determinado dia, Janice pega no braço de uma colega para conversar, e a mesma diz: “A Janice pegou no meu braço, eu vou pegar a Peste da Janice”. Depois disso, ninguém tocava em nada que a Janice tocasse, porém sempre que ela tocasse as colegas deveriam repassar a peste da Janice para as outras. Em um dia, Janice se encontrava à espera de que o mesmo acontecesse, ou seja, de que repassassem a sua própria peste.

perturbação, a anormalidade, a essência inferior e subalterna é do outro, sendo inerente e natural à sua condição.

O cuidado ao outro não está no sentido de respeitar, de dar carinho, de prestar apoio, mas sim de colocar em xeque essa tendência secular de trata-lo como comumente acostumamos; de quebrar com esse vício de que cuidamos do outro como se estivéssemos fazendo uma redenção, uma salvação, uma atitude benevolente. Ao contrário disso, cuidamos para irromper um gesto, quebrar um já pensado, um já sabido. Um descuido do outro, por sua vez, seria transformá-lo em mesmo, em uma essência que satisfaça a nossa identidade, uma invenção que mata, exclui, denigre. Como diz Skliar (2014, p.194) “o descuido do outro é, no final das contas, a perda do outro, o massacre do outro, o desaparecimento do outro”. Mais do que levantá-lo, a garota quebrou um gesto que estava esperando ansiosamente para ser repetido: quebrou o riso, quebrou o descuido. Foi uma ação intempestiva, inesperada.

A partir disso, pensei: não seria a escola envolta por acontecimentos inesperados, por gestos de cuidados que comumente podem não ser vistos, pensados, olhados? Não estaria a resistência justamente nesse cuidado? Voltei imediatamente ao segundo dia da oficina, quando Sophia saiu da sala por não suportar ouvir os comentários sobre a acusação da homossexualidade. Neste momento, uma das alunas me chamou e disse: “*Pode ir lá fora conversar com ela? Ela com certeza não deve estar se sentindo bem*”. Quando Sophia voltou, outro aluno foi perguntar se estava tudo bem. Gestos esses que rompem com a apatia, com a negação, com a rejeição, com a exclusão. Palavras e olhares que se cruzam para o outro não como o estranho; mas sobretudo como aquele que também faz parte de nós. A ausência de Sophia quebrou o silêncio de alguns alunos. Assim, um gesto comumente esperado e repetido foi rompido: alguém se importa com a ausência de Sophia.

Pergunto-me também por que não falar sobre o curta-documentário como um dispositivo vídeo que se propôs a ouvir os alunos, os professores, as pessoas na rua. Um elemento que se transformou em um analisador para a pesquisa, que fez parte do próprio texto-pesquisa. Um dispositivo que fez falar e pensar, como também fez silenciar; um dispositivo que incomodou a escola ao passo que questionou um tema que não aparecia; ou que aparecia e não era problematizado.

Por que não falar do vídeo sobre homossexualidade e sobre o racismo como também uma forma de resistência –problematizar aquilo silenciado, ou ainda, silenciar aquilo gritado, ainda que não tenha sido exibido para escola inteira, ainda que tenha tido espaços de conflitos que impedissem sua exibição, como também o contrário, como diz Sophia na restituição:

*“Muitos abriram a boca para dizer, a gente tem que se unir para lutar contra isso, a gente tem que mostrar que não somos preconceituosos. Mas não tem coragem de botar na cara da pessoa que a gente não tem preconceito, que a gente luta contra isso. Isso é um medo deles, eles tão aqui para lutar contra isso, primeiro de mostrar que não tem preconceito. Isso é uma forma de mostrar que não tem preconceito. Ai tem medo de mostrar que não tem preconceito. Então as palavras deles não valeram nada, então foi da boca pra fora?”*

No vídeo, os alunos se colocaram em um devir-outro, no lugar dos que geralmente são violentados por estarem demonstrando afeto publicamente. No entanto, eles não suportaram exhibir para a escola.

Pensando nisso, será que a escola precisa estar *preparada* ou precisa começar a abrir espaços de conflito para que isso seja discutido? Talvez ela não precise estar pronta, talvez seja preciso fazê-la cotidianamente com gestos que irrompem ao que se espera. Assim, por que também não falar o que Marília disse sobre os cartazes lá fora: *“Eu acho que tem que mostrar. Do mesmo jeito que a gente está tentando se conscientizar, eles também podem se conscientizar com os cartazes”*.

Nessa esteira, por que também não falar do dispositivo oficina, como um elemento que fez falar, fez pensar; que fez barulho no silêncio? Como diz Sophia no segundo dia da oficina:

*“É tipo assim, ó, é bom ter esse projeto porque aqui a gente tem liberdade daquilo que a gente quer falar. Não é sempre que a gente tem oportunidade e isso que a gente falou a pessoa escutar e parar para pensar ah é verdade, então é bom ter esse projeto. Eu gosto muito de falar, de debater o assunto, então para mim isso é bom porque a gente fala o que pensa, o que precisa falar”*

E por que não comentar sobre o que fazer com tudo que havíamos discutido ao longo das oficinas durante a restituição:

*“Sabrina: eu acho que a gente devia chamar todo mundo, fazer uma roda junto com o professor para conversar sobre isso também.*

*“Marília: eu acho que a gente podia pegar os vídeos e passar em todas as salas, sabe?”*

*“Sophia: a palestra é uma ideia muito legal. A gente podia fazer uma palestra”*

O dispositivo oficina foi um espaço que trouxe a possibilidade de colocar em xeque aquilo que estávamos acostumados a fazer, ouvir, falar, agir. Foi uma arena entorpecida com conflitos necessários para que o gesto não continue ansiosamente sendo repetido e esperado. Este dispositivo foi um ensaio, no sentido que não teve um final preestabelecido, tendo uma composição heterogênea e um caleidoscópio de fragmentos. O ensaio é algo que nunca vai ser terminado, que problematiza uma linguagem que tem vontade de verdade, que assume a forma

de perplexidade (SKLIAR, 2014). Ou, ainda, a oficina pode ser, como diz Larrosa (2001), uma experiência no sentido de algo que nos toca, nos passa, nos acontece.

Talvez o caminho seja abrir espaços de conflito em que não se almeje uma coexistência pacífica, harmônica. Sobre isto, a diretora falou na restituição:

*“Eu achei muito interessante você dizer esses espaços de conflito, eu falei que a escola ia estar aberta para você sempre, a gente precisa desse feedback porque eu acho que esse espaço de conflito tem que acontecer em cada quadradinho da sala de aula, mas será que eu estou disposto? Porque é muito fácil ser dador de aula [...] Exclui! Bota para fora. Então é algo que a gente precisa se trabalhar. Eu achei muito bacana esse seu feedback para gente e fiz questão em você vir em um dia que a gente tivesse o maior número de professores justamente para isso. Eu acho que a condição de você estar em uma escola pública existe a possibilidade de fazer essas intervenções que o engessado das escolas particulares não nos proporciona. Nós somos educadores”.*

Nessa fala a diretora se implica para fazer com que esses espaços de conflito aconteçam dentro da sala de aula, mesmo que “dê trabalho”. No entanto, chegamos a outra questão: a temporalidade da escola. A aula tem cinquenta minutos, o professor precisa terminar o conteúdo, o ENEM está próximo, o índice de repetência precisa diminuir, a escola precisa receber mais incentivos, o toque de recolher soa e os alunos precisam voltar imediatamente para sala. Talvez seja necessário também começar a fazer com que a escola dê tempo, como diz Skliar (2014, p. 202):

*Talvez uma das questões mais interessantes – e por isso a mais preocupante, a mais complexa – seja a de entender o educador como aquele que dá tempo aos demais – tempo para pensar, para ler, para escrever, para brincar, para aprender, para perguntar, para falar – e dá tempo a si mesmo – para escutar, para ser paciente, para não se submeter à lógica implacável da urgência por cumprir metas, finalidades e programas.*

Que seja possível buscar uma outra temporalidade para escola, que o tempo seja menos voraz e devorador das coisas e das pessoas. Com outro tempo, a lógica das metas e dos programas não vão ser os únicos objetivos da escola, mas apenas um mero detalhe que habita esse território.

Mesmo que não exista um espaço estruturado para debater essas questões, a escola procura buscar espaços outros. Como diz a professora Judith:

*“O projeto Diretor de Turma já é uma ponta para que a gente comece a trabalhar esses conflitos que os alunos venham a expressar o que sentem. Eu tenho um trabalho “Fale garoto” eu pergunto a eles: o que vocês querem trabalhar hoje, o que vocês querem debater? Tragam textos. Eles têm direcionado o debate, eles trazem o material, eles discutem. Eu acho que o diretor de turma é o começo de tudo. Que pena*

*que é só nos 1º Anos. Eu acho que esse trabalho do diretor de turma mesmo que não exista no 9º ano, mas que os professores tivessem uma aula em que eles pudessem debater, um “Fala garoto” vamos discutir esse assunto. Trabalhando vários assuntos que são interessantes para eles, que eles procurem trabalhar esses conflitos, eu acho que é interessante para eles. Esse projeto é excelente, tem muita burocracia tem, mas se durante uma aula a gente deixar esses alunos falarem, meu 1º. Ano eu sinto como tem ajudado aquele trabalho de formiguinha. Uma aluna dessas quando ela se abre, quando conversa. Então você sente, esse menino que apareceu no vídeo é um jovem que eu mesma reclamei. Eu digo: fulano eu vou falar com coordenador. Terceira vez que você não traz caderno de português, é só pedindo folha. Se você não trouxer um caderno amanhã eu vou mandar para o coordenador, peça sua mãe para comprar um caderno. E ele disse: tia minha mãe não está nem aí para mim, história de comprar caderno. Eu vou trabalhar sábado e eu garanto a senhora que na segunda-feira eu trago um caderno. Um caderno, gente, uma mãe não quer comprar para o filho. Ai eu estava discutindo, o problema é muito maior em casa. Então só em esse jovem chegar em sala de aula já é uma benção. Ele estar em sala de aula. Da maneira como ele estiver vamos fazer a diferença porque para muitos eles só têm a nós, a família está toda sucateada. E se nós formos ainda o chicote deles, aí meu filho acabou-se. Ai não aparece mais nunca, às vezes a evasão tá muito grande por conta disso. Muita peia muita peia, é peia em casa, peia aqui e peia na rua, não sobra nada. E às vezes a gente faz a diferença só em falar, o que meu filho está sentindo por que você está sentado lá atrás vem para cá. Esse projeto diretor de turma é excelente só em deixar esses meninos falarem durante uma hora, mesmo que não tenha no 2º ano, na 9ª. Eu vou pegar minha aula de português, vamos meu filho eu vou dar formação humana. Por que você acha que isso aqui é viadagem? Onde está a viadagem? Então vamos tentar fazer a diferença porque é muito problema e não é só rede pública não. Você pode, uma professora doidinha pode encher a cabeça do meu filho, entendeu? Então isso é muito difícil, nós temos que nos colocar. Eu sempre coloco será que a aula que eu estou dando para eles é a aula que a colega está dando pro meu filho? Infelizmente essa colega não fez ao rotular meu filho [se refere a professora que rotulou o filho de agressivo]. Ela não conhece o dia a dia dele. É como a gente está fazendo com esses jovens. Destruindo a autoestima, a esperança. Às vezes um médico mata, nossos professores matam muito mais. A última esperança deles pode ser a gente. A gente precisa refletir isso realmente. Só tenho a lhe agradecer. Muitos dos meus alunos estavam com você, felizes de estar tendo essa conversa, esse diálogo. Tudo que eles querem é falar e não tem ninguém que queira ouvir”.*

Com esse relato, a professora coloca que existe um espaço no projeto “Diretor de Turma” que pode abrir para a discussão destes temas, o que denota que a escola não é um espaço totalmente silenciado. Ela também inverte a lógica do professor que ensina e o aluno que aprende, ao pedir que o aluno traga textos e assuntos que queira debater. Discute que a família também é um núcleo que precisa ser discutida e levada em consideração; e que a punição e o controle só favorecem o distanciamento dos alunos. Esse depoimento inverte o esperado do professor: o punidor, o que somente transmite o que sabe, o autoritário. Pelo contrário, a professora coloca como a escola pode ser um potente local de subjetivação, e mesmo que o lugar da conversa esteja em boa parte das vezes esvaziado e repetido em monólogos, ela propõe a possibilidade de um “fale garoto”, convidando aquele jovem a falar sobre algo.

Também importante levar em consideração o relato de professor Gabriel:

*“A escola tem que saber quem são seus alunos e não pode ser mero reprodutor de conteúdo até porque o próprio ENEM que é que a escola tanto trabalha não está reproduzindo conteúdo. Isso é um desafio sabe, é uma formação de professores para poder fazer. Nem todos tão afim, nem todos querem, quero dar a minha aula, o meu conteúdo. Esse negócio de conteúdo é uma discussão muito complicada. **O que é esse conteúdo significativo e importante.** Isso aqui numa aula de algumas pessoas trabalha e tem potencial para fazer. Agora joga num todo, aí já começa. Mas é algo que deve ter algumas bandeiras. A diretora falou e eu concordo com ela, **a escola não está engessada.** Tem uma proposta, se você chegar, eu vou fazer isso aqui minhas aulas vão ser assim, não vou fazer esse conteúdo não. Vou fazer isso e isso e vou levar não sei para onde. Fica à vontade. Tem outro dilema de se doar para ser professor. Tem esse negócio de horário, de diferença de escola, esse negócio de estudar, de formação. Às vezes a gente vem preparado para dar uma aula de matemática de aritmética e tal. Se eu quiser ir além eu vou ter que estudar, **e qual horário eu tenho para estudar, pesquisar, propor?** Cada um são vários dilemas. Essa escola tem um potencial de explorar e fazer, que é isso que você falou, que você trouxe, **mudar essa dinâmica da estrutura da escola.** A escola como toda estrutura em si está toda quebrada mesmo, como a gente vai mudar isso aí é um processo. Mas tem que ter disposição, e eu vejo que aqui tem essa abertura, não é à toa que você chega e soma e traz e reflete, pode ser que ano que vem já tenha alguma coisa. **E essas coisas são lentas dependendo.** Pode ser mais apressada ou lenta. É como você fez, trouxe fez reuniu. 15 alunos só? É um ganho. A gente estava fazendo um projeto a noite aqui com professores. Sempre era essa média 15, 10, 12, isso já é o diferencial. Não ache que foi pouca gente, porque é muito importante. 15 pessoas no contra turno para vir para escola para estar em sala. O problema é que a sala de aula é um espaço de que? Disso: **de professor falar e aluno ouvir e se se danar vai para fora.** Então para eles quererem estar em espaço de sala de aula, eles adoram a escola, mas não necessariamente a sala. Adoram os corredores, o pátio, a galera, os amigos, mas a sala..”*

Nesta cena, o professor coloca em xeque a instituição escolar: sua temporalidade, seu conteúdo, sua organização. Expõe a necessidade de mudar a estrutura da escola, tendo em vista que isso pode ser um processo lento.

Por fim, por que também não falar sobre a pesquisa-intervenção como uma resistência a um tipo de pesquisa pretensamente científica e objetiva, como resistência a uma forma de pesquisar que apenas colhe dados e se afasta, que trata os sujeitos como meros dados? Na fala dos professores:

*“Junior: às vezes a gente discute muito aqui na escola, às vezes o pessoal da universidade vem faz a pesquisa e vai embora. Não tem esse retorno né. Eu queria agradecer em nome do pessoal eu estou sentindo aqui pela primeira vez que a Universidade está dando esse retorno aqui para gente, o que está acontecendo, está dando esse diagnóstico. Às vezes vocês escolhem o material, levam pra Universidade, apresentam lá e a gente não tem esse retorno. E quando a gente vai na Universidade a gente vê os estudantes, pesquisadores conversando entre si, mas a realidade da escola não é o que eles tão falando lá. Você teve um momento em que veio para cá e sentiu como é a escola, não foi só aquela coisa que colheu o material e saiu. Você vivenciou, teve uma vivência dentro da escola que esteve bem próxima da realidade.*

*Carlos: essa pesquisa é muito mais significativa para gente do que para academia”*

Nas entrelinhas, nos espaços habitados, nas vivências sentidas, nas conversas que não se sabe onde vai chegar. Esta pesquisa foi um verdadeiro acontecimento para mim como pesquisadora. Foi uma conversa da questão do outro, ao contrário de uma conversa sobre o outro. Foi um modo de tensionar o meu próprio modo de ver, sentir e olhar o outro – não como uma produção obsessiva e enfática, mas como também fazendo parte de mim. Quem dera se fosse possível que as pessoas pudessem sentir o outro habitando em si....

## 6. É PRECISO HABITAR OS PORÕES

Veiga-Neto (2012) realiza uma releitura da metáfora da casa de Bachelard (2003). Na visão de Bachelard, a casa é como se fosse o nosso canto no mundo, no sentido que traduz os nossos posicionamentos e atitudes. Antes de começar a habitar o mundo, nos acolhemos na casa. A casa tem três dimensões, duas verticais – o porão e o sótão, e uma central – o quarto<sup>77</sup>. O porão é o ser das potências subterrâneas, é o obscuro, é a irracionalidade das profundezas. O sótão é o edifício dos sonhos em que se trabalha a razão dos projetos intelectualizados. Assim, Bachelard (2003) fala que o porão e o sótão estão intimamente ligados e que, no caso de barulho dentro da casa, geralmente os habitantes se precipitam indo ao sótão para assegurarem que não tenha ninguém na casa, porém raramente vão ao porão por medo. No sótão, os medos são racionalizados rapidamente, enquanto no porão a racionalização é menos clara e definitiva. O quarto é o que traduz a simplicidade, as situações vividas, a intimidade do refúgio.

Baseado nessa metáfora, Veiga-Neto (2012) problematiza como estes lugares da casa fazem parte de nós. De início, ele problematiza a metáfora como um transporte de significados da poética para outro campo, sendo que essa migração não é neutra já que se trata de uma relação de forças, de um embate. A partir disso, podemos dizer que a poética migra para a política. Se, para Bachelard (2003), a metáfora da casa é importante para a compreensão fenomenológica da psique, para Veiga-Neto (2012) a metáfora tem uma importância para a vida em comunidade, ou seja, para aquilo que as pessoas partilham entre si.

Mesmo que habitemos a casa corremos o risco de viver bloqueados caso não ocupemos todos os espaços. Para Veiga-Neto (2012), o porão é onde estão as raízes e a sustentação da casa; o sótão é onde está a imaginação e a sublimação racional; e o piso intermediário é o espaço das experiências imediatas.

Nos porões a racionalização não é clara e não é definitiva, devido a ser um profundo obscuro; e, principalmente por ser um lugar onde guardamos arquétipos que tomamos como verdades necessárias não levando em consideração que estes são construções sócio históricas. Dessa forma, o desafio é desencavar o porão, afastar a escuridão e colocar em xeque os arquétipos, preconceitos, estereótipos e tudo o que dá sustentação a casa. No entanto, tudo o que faz parte do porão pode ser de forma essencial devido ao medo de enfrenta-lo (VEIGA-NETO, 2012).

A limitação da vida apenas ao piso intermediário perpassa pelo bloqueio ao:

porão – onde se enraízam os pensamentos – e ao sótão – de onde se pode voar [...] é absolutamente necessária a ocupação, do modo mais completo possível, de todas as

---

<sup>77</sup> Na releitura de Veiga-Neto (2012) o quarto é chamado de piso intermediário.

dependências da casa onde alojamos as origens do nosso pensamento (o porão), onde desenvolvemos nossas práticas pedagógicas cotidianas (o piso intermediário) e de onde podemos nos lançar para tentar construir outros mundos (o sótão). (VEIGA-NETO, 2012, p. 272).

As origens dos nossos pensamentos, os preconceitos, a tolerância, nossos discursos, estão enraizados no porão e é através desse espaço que sustentamos as nossas visões de mundo e maneiras de pensar. No sótão, podemos realizar novas maneiras de ser e de estar no mundo, mas não se não habitarmos o porão. Assim, o porão é o local da analítica, enquanto o sótão é o local do agenciamento; o porão sem o sótão é fantasia onírica, enquanto o sótão sem o porão é academicismo vazio. Neste ínterim, somente a prática da militância é um agenciamento mal fundamentado, pois é um fazer que fica automatizado e obediente a comandos. Já somente a prática da analítica é uma especulação. Os dois extremos têm, assim, suas ciladas.

Em relação a isso, Veiga-Neto (2012) faz uma distinção entre militância e ativismo. A militância é o seguimento de um conjunto de ideias, enquanto o ativismo é a tortura de estar permanentemente tentando mudar a si e, ao mesmo tempo, provocando mudanças nos outros.

Pensando no trabalho desenvolvido durante esta dissertação, torna-se importante perguntar: será que as práticas de preconceito e de tolerância não podem soar como uma mera militância? Práticas de inclusão, frases de jargão, pensamentos pré-concebidos, eufemismos, retóricas da moda? Será que os argumentos da igualdade ou da diferença como uma solução para a questão do outro não são apenas visitas que fazemos ao quarto e ao sótão – ao que nos é íntimo e que não causa pavor, ao que é racionalizado rapidamente? Será que não damos a impressão de que habitamos a casa inteira, como diz Veiga-Neto (2012, p. 275, grifos nossos):

À primeira vista, pode parecer que nós, professores e professoras, já habitamos a casa inteira. Mas entendo que, infelizmente, a situação é bem outra. Talvez boa parte dos educadores esteja mesmo habitando, há bastante tempo, não mais do que o piso intermediário e, no máximo, também o sótão. Afinal, desde há muito tempo fazem parte do *ethos* pedagógico a imersão nas práticas – o piso intermediário – e a **defesa dos ideais de humanização, igualdade e justiça social – o sótão**. E isso para não falar nas muitas lutas utópicas nas quais a classe docente vem se envolvendo de algumas décadas para cá – travadas a partir do sótão.

Indo mais além, não só os professores, mas a estrutura escolar tende a ter a impressão de habitar a casa inteira, e isso só é possível devido à construção e as bases pelas quais a escola se construiu, tendo seu edifício fundamentado em práticas fundamentalistas, transcendentais, finalistas, denunciativas, salvacionistas, redentoras (VEIGA-NETO, 2012). Para tanto, a escola se fundamenta em bases humanistas, em que pensa o Homem Universal;

ela procura chegar a um final; denuncia práticas e pessoas; salva alunos; surge para render o Homem.

Poucos são os que visitam os porões onde se sustenta essas bases. Poucos descem e colocam em xeque as suas imagens de pensamento e as suas convicções por quais baseiam suas práticas – de onde elas vieram, como elas se engendraram? Para Veiga-Neto (2012, p. 276): “o que falta para muitos de nós é descer aos porões. A imensa maioria tão somente toma de empréstimo tais opções e convicções, assumindo-as como verdades naturais e, desse modo, não problematizáveis”.

Seja na escola ou fora, devido a emergência de solucionarmos os problemas que giram em torno do outro e a necessidade utilitária de colocar tudo em prática, parece que não temos tempo de visitar os porões. O que sobra são princípios, leis, sugestões superficiais. Práticas de combate ao preconceito, ao bullying; promoção à tolerância; hashtags #diganãoaopreconceito #diganãoaobullying; soluções ligeiras e vazias que nos deixam no quarto e no sótão.

Ir ao porão não significa adquirir conhecimentos, mas sobretudo conhecer de que forma estes foram construídos ao longo da história e quais os seus efeitos na atualidade, independente de qualquer juízo de valor. Mais do que isso, a visita ao sótão:

nos **capacitará a combater os estereótipos e preconceitos**, sempre tão comuns e danosos tanto para uma compreensão mais acurada e consequente dos fenômenos sociais – aí incluídos os fenômenos educacionais –, **quanto para uma prática social mais justa e equitativa. Racismos (étnicos, religiosos, sexistas, etários) e homofobia** são práticas sombrias que têm suas raízes nos porões. Em contrapartida, ali também estão as bases racionais que sustentam a compaixão, o senso de justiça e o respeito à diferença. No campo da educação, por exemplo, o saudosismo do “antes era melhor” e estereótipos do tipo “as disciplinas oprimem” ou “o poder rouba a liberdade” só se sustentam se não examinarmos o que existe nos porões dos discursos que **disseminam tais asserções e as fazem parecer verdadeiras** (VEIGA-NETO, 2012, p. 279, grifos nossos)

Quantos preconceitos e estereótipos não continuam presentes no nosso discurso e no modo como nos relacionamos porque não habitamos o porão? Quantas práticas sombrias com raízes no porão. Quantos argumentos baseados em Deus e na boa família não utilizamos para sustentar homofobia? Quantos discursos tolerantes totalmente isentos de problematização?

No entanto, não podemos dizer que nesta dissertação as práticas de preconceito e de tolerância foram somente discursos vazios, eufemísticos e ligeiros. A suspeita do próprio pensamento e das verdades, a dúvida constante tanto da pesquisadora, quanto de professores e de alunos. Espaços foram criados, e, junto deles, a emergência de tornar a questão problemática. As visitas aos porões também ativam as indignações e as indagações. Por vezes, o grito rompeu

o silêncio; noutras o silêncio gritou. Espaços de conflito foram criados e o que já estava comumente naturalizado e cristalizado foi colocado em xeque.

É preciso ter coragem o suficiente para subverter o jogo da verdade no qual estamos submetidos. Mais do que falar quais os preconceitos e tolerâncias aparecem na escola, é preciso pensar o modo como ganham estatuto de verdade. Só assim vamos não só visitar os porões, mas sobretudo habitá-los.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, C. F. **Caio 3D: O essencial da década de 70**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- ADVERSE, H. Liberdade e Governamentalidade: Foucault e a genealogia do Liberalismo. **Revista Estudos Filosóficos**, no. 12, pp. 16-27, 2014.
- ALMEIDA, J.F. **Bíblia Sagrada**. L.C.C. Publicações Eletrônicas, versão para Ebook, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/biblia.html>. Acesso em: 14/09/2014.
- ALVES, R.V.S. Sobre a Liberdade: indivíduo e sociedade em Stuart Mill. **Revista CEPPG**, no. 25, pp. 197-212, 2011.
- ANTUNES, D. C.; ZUIN, A.A.S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**; vol. 20, no.1, pp. 33-42, 2008.
- AQUINO, F. G. **Diferenças e preconceitos na escola**. Alternativas teóricas. São Paulo: Summus, 1998.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- AURELIO, D. P. **Um fio de nada**: ensaio sobre a Tolerância. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.
- AZEVEDO, C. M. M. Cota racial e Estado: abolição do racismo ou direitos de raça? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, pp. 213-239, 2004.
- A PESTE DE JANICE. Direção de Rafael Figueireido. Bahia: Casanova Filmes, 2007. 1 DVD (15min).
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BARROS, J. P P. **Violência infanto-juvenil: o bullying como analisador de processos de subjetivação contemporâneos**. Tese de doutorado. 276 fl. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Ceará, 2014.
- BARROS, M. O apanhador de desperdícios. In. PINTO, Manuel da Costa. **Antologia comentada da poesia brasileira do século 21**. São Paulo: Publifolha, 2006.
- BENEVIDES, P. S. As retóricas contemporâneas e a significação da educação inclusiva. **Rev. Psicologia & Sociedade**, vol. 23, no. 2, pp.248-253, 2011.
- BHABHA, H.K. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, H.B. **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- BITENCOURT; SANTOS; et. al. Entre curvas e sinuosidades: a questão da inclusão. **Entrelaçando, Revista Eletronica de Culturas e Educação**. Caderno Temático VII: Educação, Gênero e Sexualidade. No. 9, Ano IV, pp. 58-70, 2013.

BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade**. E outros escritos morais. Unesp: 2002.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de Política**. São Paulo: Ed. UnB, 2004.

BORBOLETAS EM VOO. Direção de Luiza Rudge Zanoni. São Paulo: Bivolt Produções, 2010. 1 DVD (3min).

BRASIL. **Lei nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Ministério da Saúde, 1991.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 122**, de 12 de dezembro de 2006. Altera a Lei no. 7.716 que define crimes resultante de preconceito de raça e cor. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=79604](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=79604). Acesso em: 10/11/2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 7457**, de 6 de maio de 2010. Dispõe sobre o desenvolvimento de política "antibullying" por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=480191> Acesso em: 13/12/2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil**: ano de 2012-2013. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto/Ministério Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2014.

BRANDÃO, A. Bobbio na História das ideias Democráticas. **Lua Nova**, São Paulo, vol. 68, pp. 123-145, 2006.

BULLYING. Direção de Lee Hirsch. São Paulo: Distribuidora Vinny Filmes, 2011. 1 DVD (98 min)

BURMAN, E. Contemporary feminist contribution to debates around gender and sexuality: from identity and performance. **Group Analysis**, vol. 38, no. 1, pp. 17-30, 2005.

BUTLER, J. O parentesco é sempre tido como heterossexual? **Cadernos Pagu**, vol. 21, Campinas, pp. 219-160, 2003a.

\_\_\_\_\_, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. São Paulo: Autêntica, 2010.

CEARÁ. **Lei nº 14.754**, de 13 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a instituição do programa de combate ao *bullying* no Ceará.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características da população e dos domicílios**: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

CHAGAS, R. Vítima de homofobia, aluno agredido quebra silêncio e pede respeito. **Terra**, Santo Angelo, maio 2012. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/vitima-de-homofobia-aluno-agredido-quebra-silencio-e-pede-respeito,044a42ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em: 30/01/2015.

CHAIA, M. Tolerância e liberdade – aforismos intempestivos. In: PASSETI, D; OLIVEIRA, S. **A Tolerância e o intempestivo**. Cotia-SP, Ateliê Editorial, 2005.

CORREA, G. Um corpo para a tolerância. In: PASSETI, D; OLIVEIRA, S. **A Tolerância e o intempestivo**. Cotia-SP, Ateliê Editorial, 2005.

CRUZ, P. A. S.; FREITAS, S. A. A produção de verdades na sociedade disciplinar e o *bullying* na escola: reflexões a luz do pensamento de Michel Foucault. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, Unigranrio, vol.2, no.1, pp.68-77, 2012.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 2, no. 24, pp.40-52, 2003.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs**. São Paulo, Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. O ato de criação. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais!, 27 de junho de 1999.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DI CASTRO, Priscila Gonçalves. Norberto Bobbio: breve relato acerca da sua trajetória. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, vol.7, no.2, pp. 1378-1299,2012.

DINIS, N.F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, no. 39, pp.39-50, 2011.

EU NÃO QUERO VOLTAR SOZINHO. Direção de Daniel Ribeiro. São Paulo: distribuidora Lacuna Filmes, 2010. 1 DVD (17 min)

FARIAS, M. O. Mitos atribuídos às pessoas homossexuais e o preconceito em relação à conjugalidade homossexual e a homoparentalidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, vol. 9, no. 1, pp.104-115, 2010.

FERRARI, A. “Esses alunos desumanos”: a construção das identidades homossexuais na escola. **Rev. Educação & Realidade**, vol. 28, no. 1, pp. 87-111, jan/julho, 2003.

FIPE. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo, maio de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 12/09/2014.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, pp. 371-289, 2003.

FISCHER, L. A. A Peste de Janice. In: **Escuro, claro: contos reunidos**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1971.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. Sexo, poder e a política da identidade. **Verve**, vol. 5, pp. 260-277, 2004.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Dits Et écrits IV**. Paris: Gallimard, 2006a.

\_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: **Ética, Política e Sexualidade: Ditos e escritos. Vol. V**, 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território e população**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 39 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FLEURI, R.M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, no. 95, p. 495-520, 2006.

FLOR, G. Corpo, mídia e status social: reflexões sobre os padrões de beleza. **Rev. Estud. Comun.**, Curitiba, vol. 10, n. 23, pp. 267-274, set./dez. 2009.

FORTALEZA. **Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza:** perfil da Ser II. Tiragem mil exemplares, Fortaleza, 2011. Disponível em: [http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional\\_II.pdf](http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_II.pdf). Acesso em: 30/01/2015.

GALLO, S; SOUZA, R. M. **Educação do Preconceito:** ensaios sobre poder e resistência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

GENTILI, P. A McDonaldização da escola. A propósito de Consumindo o "outro". In: COSTA, M. V. (org.) **Escola básica na virada do século.** Cultura, Política e Currículo. Porto Alegre, FACED/UFRGS, 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ªed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

GOMES, M. R. O.; VIEIRA, N. Saúde e Prevenção nas Escolas: Promovendo a Educação em Sexualidade no Brasil. **Revista Tempus Acta em Saúde Coletiva**, vol. 2, n.2, pp. 145-147, 2010.

GOMES, A. L. Divisões da fé: as diferenças religiosas na escola. In: AQUINO, J.G. **Diferenças e Preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

GORE, J. M. Foucault e a Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. **O sujeito da Educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, p. 9-20, 1995.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002.

HALL. S. Quem precisa da identidade?. In: **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HECKERT, A.L.C; ROCHA, M.L. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, vol. 24(n.spe.), pp. 85-93, 2012.

IPECE. **Perfil Municipal de Fortaleza:** distribuição espacial da renda pessoal. IPECE Informe, no. 42, outubro de 2012. Disponível em: [http://www.fortaleza.ce.gov.br/sites/default/files/ipece\\_informe\\_42\\_distribuicao\\_espacial\\_da\\_renda\\_pessoal.pdf](http://www.fortaleza.ce.gov.br/sites/default/files/ipece_informe_42_distribuicao_espacial_da_renda_pessoal.pdf). Acesso em: 10/02/2015.

JESUS, M. R. C. **Cultura de paz:** estratégias, mapas e bússulas. Salvador: INPAZ, 2003.

JUNIOR, V. J. G. **O comunitarismo de Michael Walzer e as interfaces com a educação.** Tese de Doutorado. 300 fl. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: CASTRO, L. R.; CORREA, J. **Pesquisa-intervenção na infância e na juventude.** Rio de Janeiro: Trarepa/Faperj, 2008.

KOHAN, W. O. Sócrates e Foucault Professores: Entre o Ensino do Já Sabido e a Busca Por Ensinar Diferentemente. In: GALLO, S. et.al. **Educação do Preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

LAFER, C. A ONU e os Direitos Humanos. **Estudos Avançados**, vol. 9, no. 25, pp. 169-185, 1995.

LAPOUJADE, D. Desprogramar o futuro. In: NOVAES, A. **Mutações**: o futuro não é mais o que era. São Paulo: Edições Sesc SP, 2013.

LARA, N.P.; LARROSA, J. Apresentação. In: LARA, N.P.; LARROSA, J. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, no. 19, pp.20-28, 2001.

\_\_\_\_\_. Para que sirven los extranjeros? **Educación & Sociedad**, ano XXIII, no 79, pp. 67-84, 2002.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, pp.04-27, 2011.

LARROSA, J; KOHAN, W. Apresentação da coleção. In: RANCIERE, J. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, J; SKLIAR, C. **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEMOS, F.C.S. Práticas de governo das crianças e dos adolescentes propostas pelo UNICEF e pela UNESCO: inquietações a partir de ferramentas analíticas de Foucault. **Psicologia & Sociedade**, vol. 24,(n. spe.), pp. 52-59, 2012.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e segurança pública nas práticas da Unesco no Brasil. **Impulso**, Piracicaba, vol. 24, no. 61, pp. 67-78, 2014.

LIMA, M. E. O; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estud. Psicol. Natal**, vol. 9, no. 3, pp. 401-411, 2004.

LINS, D. Tolerância ou imagem do pensamento? In: PASSETI, D; OLIVEIRA, S. **A Tolerância e o intempestivo**. Cotia-SP, Ateliê Editorial, 2005.

LOBO, L. F. A expansão dos poderes judiciários. **Psicologia & Sociedade**, v. 24(n.spe.), pp. 25-30, 2012.

LOCKE, J. **Carta Acerca da Tolerância**. Coleção Os Pensadores: Abril Cultural. Tradução de Anuar Aiex, 1991.

LOPES, M. C; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação (Porto Alegre, Impresso)**, v. 36, n.2, pp.210-219, 2013.

LOPES, J.S.M. Antropologia e educação intercultural: algumas reflexões. **Doxa**, v.4, no.8, 2002.

LOPES NETO, A.A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, vol. 81, N°5(Supl), pp.164-172, 2005.

LOURAU, R. **Análise Institucional**. Petrópolis - RJ: Ed. Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Uma apresentação da Análise Institucional. In: ALTOÉ, S. (org.) **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.

LOURO, G. L. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MACHADO, R. **Foucault: a ciência e o saber**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MACHADO, C. P. Os sentidos da palavra preconceito na produção do conhecimento das ciências sociais. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, vol. 3, no. 1/2, pp.81-90, 2010.

MALISKA, M.A; WOLOCHN, R.F. Reflexões sobre o princípio da Tolerância. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, no. 58, pp. 37-52, 2013.

MARTIN, L.H. et al. **Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault**. London: Tavistock. pp.9-15, 1988.

MARTINS, E.C.R. Tolerância e novo mundo: Voltaire diante do desconhecido. **Textos de história**, vol. 7, no.1/2, pp. 7-25,1999.

MARTINS, A. M. O contratualismo. **Dicionário de Filosofia Moral e Política**, vol.2, no.1, pp. 1-20, 2001.

MATTOS, A.et all. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Estudos de Psicologia**, vol. 18, núm. 2, pp. 369-277, 2013.

MAZZI, C. Aluno é impedido de frequentar escola com guias de candomblé. **UOL**, São Paulo, set. 2014. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/03/rj-aluno-e-impedido-de-frequentar-escola-com-guias-de-candomble.htm> . Acesso em: 10/01/2015.

MELO, M. Maria Araújo: a mulher trans que passou na UFPE. **Carta Capital**, São Paulo, fev. 2015. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/conheca-maria-clara-araujo-a-transexual-que-passou-na-universidade-publica-6544.html>. Acesso em: 14/12/2014.

MENDES, C. L. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, n. 39, pp. 167-181, 2006.

MIRANDA, L. L. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: JOBIM, S. e SOUZA, L. **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre educação, pós-mídia e produção de subjetividade no contexto escolar. In: MACHADO, A. M, et. al. **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

\_\_\_\_\_. Fazendo mídia, pensando educação: reverberações do mesmo canal. **Rev. Comunicação & Sociedade**, ano 30, n. 51, pp. 89-112, 2009.

\_\_\_\_\_. Uma câmera na mão e um dispositivo na cabeça: Carta Aos Pesquisadores. In TAVARES, G.; MORAES, M.; BERNARDES, A. (org). **Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia**. Vitória: EDUFES, p. 77-88, 2014.

MOREIRA, J. O.; ROSÁRIO, A.B.; SANTOS, A.P. Juventude e adolescência: considerações preliminares. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 4, pp. 457-464, 2011.

MORONI, A. O; FILHA, E. A. O. Estereótipos no telejornalismo brasileiro: identificação e reforço. In: **bocc.ub.pt**. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/moroni-alyohha-oliveira-elza-estereotipos-no-telejornalismo.pdf> Acesso em: 20/03/2014.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, no.3, pp 11-26, 2003.

NASCIMENTO, A.E.J. Educação e preconceito racial no Brasil: discriminação no ambiente escolar. **Pesquisa em Educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social**, vol. 1, no.2, pp. 1-12, 2000.

NOGUEIRA, C. Análise(s) do discurso: diferentes concepções na prática de pesquisa em psicologia social. **Psic.: Teor. e Pesq.**, vol.24, no.2, pp. 235-242 ,2008.

NOVAK, M. G. Estoicismo e epicurismo em Roma. **Letras Clássicas**, n. 3, pp. 257-273, 1999.

NUNES, C. H. S. S. **Construção, normatização e validação das escalas de socialização e extroversão no modelo dos cinco fatores**, 2005. Tese de doutorado não publicada. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8368/000574856.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 de abril de 2014.

OLIVEIRA, M.M. As origens da educação no brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, pp. 945-958, 2004.

ORTEGA, F. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: KOLLER, S. H. **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

O XADREZ DAS CORES. Direção de Marco Schiavon. Rio de Janeiro: Midmix Entretenimento, 2004. 1 DVD (22min).

O PRECONCEITO CEGA. Direção de Patrick Thouin. São Paulo (4min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aec-i7n6V48>. Acesso em: 10/10/2014.

PASSETI, E. Segurança, confiança e tolerância: comandos na sociedade de controle. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 18, no 1, pp. 151-160, 2004.

PAULON, S. M. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**. Vol. 17, no.3, pp. 18-25, 2005.

PEREZ, B.C; CASTRO, L. R. Jovens no Rio de Janeiro: percursos, inseguranças e riscos. **Educação**, Santa Maria, vol. 36, n. 1, pp. 107-120, 2011

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: USP, 1999.

PINHEIRO, R. G. A Teoria da Justiça de John Rawls e a constitucionalidade das ações afirmativas no Brasil. **Revista CEJ**, Ano XVII, n. 59, pp. 100-108, 2013.

POMEAU, R. **Comentário sobre o Tratado da Tolerância de Voltaire**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PRECONCEITO. In: **DICIONÁRIO Michaelis**. Disponível em: <[www.uol.com.br/michaelis](http://www.uol.com.br/michaelis)>. Acesso em: junho 2013.

PRÓCHNO, C. C. S. C.; ROCHA, R.M.G. O jogo do nome nas subjetividades travestis. **Psicologia e Sociedade**, vol. 23, no. 2, pp. 254-261, 2011.

RAMOS DO Ó, J. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Rev. Educação e Realidade**, vol. 32, no.2, pp. 109- 116, 2007.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Lisboa: Presença, 1993.

REPROLACTINA. **Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras**. Projeto Escola sem Homofobia, 2011. Disponível em: [http://www.abgl.org.br/docs/Relatorio\\_Tecnico\\_Final.pdf](http://www.abgl.org.br/docs/Relatorio_Tecnico_Final.pdf)  
Acesso em: 30/12/2014

RIOS, R.R. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

RIO DE JANEIRO. **Projeto de Lei 484**, de 10 de setembro de 2013. Dispõe sobre a educação contra o preconceito em todas as séries do ensino fundamental das escolas do Município do Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/13df1141087cf5230325775900523a40/dd75116845e5c27603257be3005561d0?OpenDocument> . Acesso em: 10/11/2014.

ROCHA, M. L. Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. In: **Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

\_\_\_\_\_. Psicologia e práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. In: **Revista Psico**, v. 37, n. 2, pp 169-174, 2006.

\_\_\_\_\_. (In)disciplina em questão. **Revista Eletronica do Vestibular**, ano 4, no. 12, pp. 1-3, 2012.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, vol. 23, no. 4, pp. 63-77, 2003.

\_\_\_\_\_. Micropolítica e o Exercício da Pesquisa-intervenção: Referenciais e Dispositivos em Análise. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, vol. 27, no. 4, pp. 648-663, 2007.

RODRIGUES, D. **A Educação e a Diferença**. Porto: Porto Editora, 2001.

ROSA, G. **Grande Sertão: Veredas**. 3ª edição, Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

ROSEMBERG, F. Raça e educação inicial. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, no.77, pp. 25-34, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil, classe, raça e gênero: notas preliminares**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.

\_\_\_\_\_. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J.G. **Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

SÁ. O problema da Tolerância na filosofia política de John Rawls. **Philosophica**, no.10, 2008.

SAKAMOTO, L. Escola sem Homofobia” – chamado por intolerantes de “Kit Gay”. **UOL**, São Paulo, fev. 2015. Disponível em: <http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/02/11/baixe-o-escola-sem-homofobia-chamado-por-intolerantes-de-kit-gay/> . Acesso em: 10/02/2015.

SALLES, L. M. F; SILVA, J.M.A. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, vol. 30, pp. 149 - 166, 2008.

SANCHES, I; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusofona de Educação**, no. 8, pp.63-83, 2006.

SANT’ANNA, D. B. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 99-110.

SEDUC. Projeto Professor Diretor de Turma, 2011. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma>. Acesso em: 10 de janeiro de 2015.

SIBILIA, P. **Redes ou Paredes: A escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro; contraponto, 2012.

SILVA, L. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.11, no.33, pp. 424-561, 2006.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8ª ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. A Política e a epistemologia do corpo normalizado. **Espaço**, no. 8, pp. 3-15 1997.

SILVA, M. J. A; BRANDIM, M. R. L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Rev. Diversa**, Ano 1, nº1, pp. 51-66, 2008.

SILVA, J. C. A escola pública no Brasil: problematização a questão. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, vol. 15, no. 2, pp.25-32, 2007.

SILVA, R.P.M. Teoria da Justiça de Rawls. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília. no. 35, pp.193-212, 1998.

SOUTO, C. A. T. Direito e ilegalismos: reflexões sobre a normalização na obra de Michel Foucault. **Kínesis**, Vol. II, nº 04, pp. 23-39, 2010.

SOUZA, C. Z. V. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Ultima décad.** Vol.12, no.20, pp. 47-69, 2004.

SOUZA, M.G.A. **Tolerar é pouco? Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância**. Tese de Doutorado. 315fl. Doutorado em Ciências Humanas - Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SPOSITO, M. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, no. 5-6, anped, 1997.

STDS. **Apresentação do Projeto Primeiro Passo**. Governo do Estado do Ceará, 2013. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br>. Acesso em: 13/11/2014.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. A Materialidade da Morte e o Eufemismo da Tolerância. Duas faces, Dentre as Milhões de Faces, desse Monstro (Humano) Chamado Racismo. In: GALLO, S. et.al. **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

\_\_\_\_\_. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TERUYA, T. K.; FELIPE, D.A., et. al. Sujeitos da Juventude, mídia e escola. In: **I Jornada de Estudos do Curso de Pedagogia a Distância**. EaD: Desafios e Possibilidades. 2011. Disponível em: [http://nt5.net.br/publicacoes/minicurso\\_22.pdf](http://nt5.net.br/publicacoes/minicurso_22.pdf). Acesso em: 20/09/2013.

TOLERÂNCIA. In: **DICIONÁRIO Michaelis**. Disponível em: <[www.uol.com.br/michaelis](http://www.uol.com.br/michaelis)>. Acesso em: junho 2013.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

UNESCO. **Princípios sobre a Tolerância**. Brasília: UNESCO, 1997.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 1998.

VARELA, J. O Estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: Estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

\_\_\_\_\_. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

\_\_\_\_\_. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17, no 50, pp. 267-282, 2012.

VERMELHO COMO O CÉU. Direção de Cristiano Bortone. Roma: Orisa Produzioni. 2006. 1 DVD (96min)

VOLTAIRE. **Tratado sobre a Tolerância**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

XAVIER, et.al. **A Organização das Nações Unidas**. Coimbra: Publicação Humanas, 2007.

WALZER, M. **Da tolerância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEEKS, J. Interview with Malen Aznarez Torralvo - Cada vez más difícil definir lo que es perverso. **Journal El País**, 22 de fev. 2009. Disponível em: [http://elpais.com/diario/2009/02/22/eps/1235287612\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/02/22/eps/1235287612_850215.html). Acesso em 6 outubro 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8ª ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2008.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

# **ANEXO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AS PRÁTICAS DE PRECONCEITO E DE TOLERÂNCIA: DE QUE FORMA OS JOVENS PRODUZEM MODOS DE SE RELACIONAR COM O "OUTRO" NO CONTEXTO ESCOLAR?

**Pesquisador:** Lorrana Calipe Castelo Branco Mourão

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 27952914.9.0000.5054

**Instituição Proponente:** Departamento de Psicologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 612.674

**Data da Relatoria:** 10/04/2014

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de Mestrado do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, desenvolvido pela discente Lorrana Calipe Castelo Branco Mourão, sob orientação do professora doutora Luciana Lobo Miranda. A pesquisa busca analisar como as práticas de preconceito e de tolerância são fabricadas no contexto escolar, produzindo modos dos jovens se relacionarem consigo mesmos e com os outros. Esta pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa, mais especificamente na modalidade da pesquisa-intervenção. A pesquisa será realizada com alunos da 9ª série e do 1º ano, como também com professores e com o núcleo gestor da Escola de Ensino Fundamental e Médio Matias Beck. Toda a pesquisa se realizará na escola citada. A metodologia proposta será a realização de entrevistas semi-estruturadas com os professores e com o núcleo gestor com perguntas que demarquem o tema, e oficinas com os alunos da 9ª série e do 1º ano. Nas oficinas será proposto, em um primeiro momento, a exibição e debate de alguns filmes que tratem da temática do preconceito e da tolerância. Posteriormente, espera-se que os jovens produzam um vídeo, através de celulares ou câmeras próprias, que retratem a temática. Após da transcrição das entrevistas e das oficinas, utilizaremos a análise do discurso com orientação foucaultiana. Foucault (1971), na aula inaugural transcrita e publicada como a ordem do discurso, nos questiona onde está o perigo quando as pessoas falam e proliferam os seus discursos.

Continuação do Parecer: 012.074

**Objetivo da Pesquisa:**

**Geral:** Analisar como os jovens são subjetivados pelas práticas de preconceito e de tolerância presentes no cotidiano escolar.

**Específicos:** 1) Investigar como as práticas de preconceito e de tolerância são produzidas dentro da escola; - Debater a tensão entre as práticas de preconceito e de tolerância fabricadas no contexto escolar; 2) Analisar como estas práticas produzem sujeitos que ocupam o lugar de preconceito e de tolerância; 3) Discutir como os jovens se posicionam diante destas práticas, observando os discursos presentes nos enunciados; 4) Discutir como os jovens podem lidar com este outro para além dos preconceitos e da tolerância, deixando-se atravessar pelas diferenças.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** Por tratar-se de pesquisa que utiliza entrevistas para obtenção de dados e grupo focal não se prevê riscos ou complicações, a esse respeito a pesquisadora indica que trabalhará de forma a sempre contemplar as condições físicas, psicológicas, sociais e educacionais dos jovens, professores e núcleo gestor da escolar.

**Benefícios:** Esta pesquisa poderá contribuir para que os jovens, professores e núcleo gestor da escola possam entender e lidar melhor com o preconceito e a tolerância.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante para o campo da Psicologia e Educação. Os objetivos estão claros e alinhados com a metodologia a ser empregada.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O pesquisador apresentou ao CEP: folha de rosto assinada pela Chefe do Departamento de Psicologia/UFC; carta de encaminhamento do projeto ao CEP; Autorização da Diretora da Escola escolhida para a execução da pesquisa; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE para professores, gestores e responsáveis pelos estudantes; Termo de Assentimento; CV Lattes da pesquisadora; Cronograma de execução e Orçamento financeiro detalhado no projeto.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto de Pesquisa com atendimento aos princípios éticos, sem pendências.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não