

5. SOBRE A DISCRIMINAÇÃO

Após responderem sobre sua percepção e compreensão das relações que se estabelecem entre os estudantes e entre estes e os professores, os entrevistados foram questionados sobre a presença de posturas discriminatórias nestas relações. Em um primeiro momento, foi-lhes perguntado se percebiam algum tipo de discriminação entre os estudantes, seja devido a características étnico-raciais, opções religiosas, orientação sexual ou diferença de gênero. Foi também solicitado que, caso tivessem vivenciado ou presenciado alguma situação de discriminação entre os estudantes, descrevessem qual foi sua atitude, se sua atitude teve algum resultado, e que resultado foi esse. Perguntamos, também, se na escola havia alguma regra ou norma que contribuísse de alguma forma no enfrentamento de situações de discriminação.

A seguir perguntamos se percebem a presença de atitudes discriminatórias, referentes aos mesmos aspectos e características identitárias (étnico-raciais, opções religiosas, orientação sexual ou diferença de gênero), nas relações entre os demais atores escolares (professores, gestores e funcionários) e os estudantes. Assim como na questão anterior solicitamos que nos relatassem possíveis situações vivenciadas, como agiram diante delas e se sua ação foi ou não produtiva.

É importante ressaltar que nos propomos investigar a percepção e compreensão que os docentes possuem sobre a presença ou ausência de discriminação no espaço escolar e não a efetiva presença ou ausência de discriminação nestas relações, o que exigiria que fossem ouvidos também os demais sujeitos escolares, além de um trabalho mais detido de observação. Cabe ainda esclarecer que não foi apresentada nem solicitada aos professores uma conceituação do termo discriminação, o que é proposital para os objetivos da pesquisa. A partir de seus relatos sobre a presença ou ausência de discriminação, dos exemplos e do modo como agem diante dela, pretendemos construir uma análise sobre como a concebem e a partir de que pressupostos éticos lidam com situações discriminatórias.

Assumo, assim, que a apresentação ora apresentada é uma visão parcial, a partir da interpretação de um dos atores do espaço escolar, os docentes. Deixamos para outro momento, uma análise mais abrangente, que busque ouvir os demais atores da comunidade escolar, gestores, funcionários, estudantes e seus familiares. Neste sentido, assumo os limites e a parcialidade dos dados e das análises ora apresentadas, mas confio que elas podem trazer algumas descobertas importantes tanto para esta pesquisa quanto para futuras.

Em um primeiro momento será apresentado o que pensam os professores sobre a incidência de atitudes discriminatórias nas relações entre os estudantes, bem como o modo como as avaliam e suas possíveis intervenções, e posteriormente sua visão da presença deste fenômeno nas relações entre os demais atores escolares, em especial entre os professores e os estudantes.

5.1

A presença de discriminação entre os estudantes

Ao se posicionarem sobre a presença ou ausência de discriminação entre os estudantes, os tipos com maior incidência foram os relacionados à orientação sexual e à raça/etnia. Dos dezessete professores entrevistados, dez responderam que percebem a presença de discriminação em função da orientação homossexual de alguns jovens. Em relação à discriminação por raça/etnia, sete entrevistados afirmaram que alguns estudantes são discriminados, enquanto dez afirmaram que não percebem esse tipo de discriminação no espaço escolar. Além dessas duas características identitárias mais mencionadas, quatro professores disseram perceber a presença de discriminação por quaisquer diferenças que se apresentem, três em função da opção religiosa, dois por diferença intelectual (alunos considerados muito ou pouco inteligentes), um por aparência física, um por condição social e um por origem geográfica (por ser nordestino).

Por não se tratar de uma pesquisa quantitativa, a apresentação das incidências das percepções pelos professores sobre as atitudes discriminatórias entre os estudantes objetiva apenas dar uma ideia geral sobre o que foi mais relatado pelos entrevistados e não oferecer dados estatísticos, a partir dos quais se possa fazer inferências. Tal como já explicitado, nossa análise se centrará nas falas e argumentações dos entrevistados, buscando entender como compreendem

esse fenômeno, como agem diante dele e que pressupostos éticos fundamentam suas ações.

A construção e apresentação da análise será feita levando-se em conta os tipos de discriminação percebidos e relatados pelos docentes, buscando-se sempre apresentar suas falas e contextualizando-as a partir dos referenciais teóricos que fundamentam este estudo.

5.1.1

“Ah, aquele veado, eu não quero no meu grupo”.

A discriminação por orientação sexual foi considerada a mais presente, segundo a percepção dos professores entrevistados. Entretanto, o modo como ela se apresenta e sua compreensão e interpretação se diferencia muito nas falas dos docentes.

Esse tipo de comportamento preconceituoso e discriminatório é em geral, conceituado como homofobia, conceito ambíguo e polissêmico, que merece algumas notas de esclarecimento. Segundo Borrillo (2010, p. 21), este conceito refere-se ao “receio de estar com um homossexual em um espaço fechado e, relativamente aos próprios homossexuais, o ódio por si mesmo”. Apesar de ter sofrido muitas críticas e de outros termos terem sido propostos, o termo homofobia se estabilizou e teve seu significado ampliado, podendo designar dois aspectos diferentes do mesmo fenômeno: uma dimensão individual e afetiva que expressa a rejeição pela pessoa do homossexual, e uma dimensão cultural, de natureza cognitiva que rejeita o comportamento homossexual como fenômeno sócio-cultural e psicológico (BORRILLO, 2010). A partir destas duas dimensões, podemos ter uma melhor compreensão da aparente contradição presente em nossas sociedades, que varia entre a simpatia em relação às pessoas homossexuais e a não aceitação de políticas que defendem uma igualdade de direitos, como a legalização do casamento homoafetivo ou a adoção de crianças por casais do mesmo sexo.

Outros termos foram cunhados para se referir às discriminações específicas em relação aos homens homossexuais (gayfobia), às mulheres (lesbofobia), às travestis e transexuais (transfobia) e aos/às bissexuais (bifobia). Entretanto, o termo homofobia continua sendo utilizado para se referir a todos os tipos de comportamentos discriminatórios dirigidos àqueles que não se enquadram

na orientação e/ou identidade heterossexual. É neste sentido que o termo será utilizado nesta tese, ou seja, para designar comportamentos hostis dirigidos àqueles que suposta ou efetivamente sentem desejo ou possuem práticas sexuais com pessoas de seu sexo biológico, bem como à “construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo)” (BORRILLO, 2010, p. 34), organizando uma hierarquização onde um tipo de sexualidade é mais valorizada que a outra. Este processo de promoção de uma forma de sexualidade em detrimento da outra é também identificado como heteronormatividade (BORGES et al., 2011).

Na visão de alguns entrevistados, a homofobia existe, mas em menor intensidade, ou seja, estes professores avaliam que em momentos anteriores esse tipo de atitude era mais intenso: *“tem discriminação, mas não é tanto quanto. Eles estão presentes aí, tem muitos homossexuais nas turmas, rola sim muita brincadeira (...) Mas eles convivem, se abraçam etc., coisa que na minha escola isso não aconteceria jamais, se abraçasse, você seria gay também”* (Cravo). Ao considerar que esse tipo de discriminação está diminuindo, os professores tomam como referência sua experiência passada, sua experiência de estudante, quando em sua visão havia comportamentos discriminatórios mais frequentes. Essa visão por parte de alguns professores pode sim indicar que a homofobia tem diminuído no ambiente escolar ou pode também indicar que não estão muito atentos ao que ocorre entre seus educandos ou que, ainda, não dão a devida importância para tais comportamentos discriminatórios.

Para outros dois professores, esta discriminação não ocorre de maneira explícita, mas se dá de forma velada, de modo que nem sempre é percebida enquanto tal: *“É uma coisa mais velada ultimamente, antes era mais aberto. Ultimamente, com o surgimento da lei da homofobia, eles estão mais velados, mas ainda tem bastante”* (Tina). Carneiro Leão dá o exemplo de um aluno homossexual que procurava participar das aulas, sempre fazendo o que lhe era solicitado, demonstrando compreender que a escola também é um espaço seu, entretanto, *“não o via se relacionando com os outros; com poucos que ele se relacionava; e não o via sendo recebido pela maioria que ali estava. Nunca vi uma relação tranquila. Nunca vi violência, nunca vi. Mas, tá presente no olhar, subliminarmente”*.

Segundo alguns pesquisadores (LOURO, 2000; ABRAMOVAY, CASTRO E SILVA, 2004; BORGES et al., 2011) as expressões de preconceitos e discriminação em torno da sexualidade são naturalizadas, não são vistas como problema e em muitos casos prestigiadas por professores e gestores escolares, sendo prejudicial não apenas para aqueles estudantes alvo dos comportamentos preconceituosos e discriminatórios, mas também para toda a comunidade escolar, pois um clima escolar marcado pela homofobia, por um lado, não acolhe os homossexuais vítimas do preconceito e envia para os agressores uma mensagem subliminar e/ou explícita de que o comportamento homofóbico é aceito e/ou desejável.

Louro (2000) observa que as piadas, as gozações e os apelidos são aprendidos na mais tenra idade e se dirigem a todo/as que não se adequam aos modelos e padrões de identidade de gênero e de orientação sexual aceitos por seu meio cultural.

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. (LOURO, 2000, p.19)

Em sua pesquisa, Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 288) concluem que os professores mantêm uma postura de distanciamento e conseqüente convivência passiva em relação aos comportamentos preconceituosos e discriminatórios dirigidos aos estudantes considerados homossexuais. Segundo estas autoras, “omite-se o debate sobre assuntos que são engendrados por preconceitos e discriminações, quando muito pregando uma abstrata tolerância, em que cada um poderia ser o que quisesse, quando, na prática, não é isso que ocorre”.

Para Borges et al. (2011), a ausência de apoio institucional para a discussão da temática do preconceito e da discriminação, em especial da homofobia na escola, possibilita que brincadeiras com teor homofóbico ocorram e recebam a aceitação por parte da comunidade escolar. Ao ser dada prioridade aos conteúdos pré-estabelecidos pelos programas das disciplinas, a escola silencia diante de comportamentos discriminatórios e ofensivos e se nega a refletir e questionar a heteronormatividade.

Na opinião de dois dos entrevistados, alguns estudantes homossexuais mantêm uma postura de afastamento em relação a seus colegas de turma, como

forma de se proteger. Neste sentido, segundo estes professores, eles não são discriminados pelos colegas, mas se excluem do grupo para que não sejam vítimas de algum tipo de provocação:

Quando eu não estou na sala de aula, às vezes, eu percebo que eles usam de um certo deboche com o aluno que é homossexual, então eu percebo isso. E, às vezes, também esse aluno... Eu noto que ele fica assim afastado da turma, ele fica isolado, se isola. Quer dizer, esse isolamento, eu não sei se é por causa dos colegas ou se ele se coloca assim pra se defender de uma possível brincadeira, entendeu? Eu vejo assim que é mais para se proteger; para não dá margem para ser motivo de chacota ou coisa parecida. (Lia)

O tipo de postura dos estudantes homossexuais também é citado como um fator importante que motivaria comportamentos discriminatórios por parte de seus colegas. Na visão de quatro professores seriam algumas atitudes consideradas exageradas, por parte dos jovens gays, o motivo por sua discriminação, porque *“tem aluno gay que fala ‘eu gosto mesmo de homem’, que quer mostrar pra todo mundo que é gay. Os outros, não acho que tenham desrespeito em relação a eles”* (Lucca). Segundo a avaliação desses professores, se os estudantes homossexuais se comportassem ou se vestissem com mais discrição, talvez não haveria discriminação: *“Eu acho que pode ser mais discreto. Tudo bem que a adolescência tem uma questão sexual que é muito mais forte (...) Por exemplo, assim, o cara é gay, mas acho que ele não precisa vir caracterizado como gay”*. (Vera)

Essas duas formas de interpretar as atitudes dos jovens estudantes que não se enquadram nos padrões de comportamento heterossexual – tanto a suposição de que se isolam para se proteger de potenciais provocações como a crítica a seu comportamento pouco discreto – são exemplos de uma tendência de alguns professores em transferir a responsabilidade pelo preconceito e discriminação homofóbicos àqueles que são alvo, desviando o foco da discussão da ideologia heteronormativa da sociedade, para dificuldades pessoais ou psicológicas particulares.

Louro (2000, p.22) nos adverte sobre as dificuldades enfrentadas por aqueles que se percebem com desejos e interesses que fogem à heteronormatividade, restando-lhes apenas a segregação ou a dissimulação, a partir da pressuposição de que apenas um tipo de desejo sexual – inato a todos e dirigido ao um indivíduo do sexo oposto – possui legitimidade e pode ser assumido sem culpa ou vergonha. Ao não levar em conta essa imposição da

norma heterossexual, em geral, por ignorância, muitos professores deixam de cumprir importante papel no enfrentamento de posturas homofóbicas ao não perceberem que “pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras”.

Borges et al. (2011) e Teixeira et al. (2011) apontam para as consequências psicológicas que a pressão homofóbica produz em suas vítimas, causando desconforto, traumas e desordem diversos, de ordem psíquica, social e moral. Esses distúrbios podem explicar alguns dos comportamentos retraídos desses jovens e adolescentes, cuja identidade e desejos sexuais são vistos pelos demais, assim como por si mesmos, como anormais ou vergonhosos. Por outro lado, aqueles comportamentos mais expansivos são também reprimidos com um discurso falsamente tolerante, que admite que se fuja à norma heterossexual, em geral nos espaços privados, desde que se mantenha dentro dos limites do comportamento de seu gênero, como denunciam Borges e Meyer (2008, p. 70): “um homossexual que não transgride a relação entre sexo e gênero e se comporte como um homem masculino ou uma mulher feminina é mais aceito do que um homem com características femininas ou uma mulher com aparência masculina”.

Um dos professores, entretanto, avalia positivamente os comportamentos mais expansivos de alguns alunos homossexuais, argumentando que desse modo se impõem perante os demais e conseguem que sejam tratados com respeito, sem a necessidade de se isolar ou esconder sua orientação sexual:

Aí era muito engraçado, cara, porque ele criava uma situação, ele, com humor, com alegria, com felicidade, ele falava as coisas para aqueles outros, que ele falava piadinha, e os outros foram integrando aquela brincadeira. Alguns até se aproximavam dele mais carinhosamente, sem nenhum indicativo que eu classificasse como relação, mas tinha um carinho e um respeito gostoso ali. (Carneiro Leão)

Por outro lado, este mesmo professor avalia que há alguns alunos homossexuais com comportamentos mais agressivos, avaliados por parte do corpo docente e discente como exagerados e inconvenientes. Estes estudantes, entretanto, promovem um embate que considera interessante e positivo: “o outro cortava o cabelo, pintava as unhas, unhas grandes, já era mais agressivo sob esse

ponto de vista. Já era mais provocante nesse sentido, o que eu gosto. Entre parênteses, eu gosto desse tipo de aluno que empurra os limites” (Carneiro Leão).

Nesta mesma linha de raciocínio, a perspectiva intercultural valoriza a ênfase na construção de identidades particulares, que possuem um histórico de silenciamento e exclusão, dentre as quais merecem destaque as identidades etno-raciais, de gênero e relativas às orientações sexuais. Seguindo a perspectiva de Candau (2002, p153), penso ser possível compreender e enfrentar os desafios colocados pela homofobia e pela heteronormatividade a partir do empoderamento dos sujeitos alvo de preconceitos e discriminações homofóbicas, levando-se em conta que “para um relacionamento lúcido e crítico com o outro, o diferente, é importante a construção consciente da própria identidade cultural, assim como um autoconceito e uma autoestima positivos, do ponto de vista pessoal, social e cultural”.

Alguns dos entrevistados trazem em suas falas dúvidas em relação ao caráter de normalidade ou anormalidade do comportamento homossexual, como um fator que interfere nas posturas discriminatórias. Na visão de uma das professoras, há um esforço da mídia no sentido nos convencer que a homossexualidade é um comportamento natural: *“parece que é uma forçação de barra pra todo mundo achar que isso é normal, natural”* (Helen). De modo semelhante, outro professor questiona se a homossexualidade é ou não objeto de escolha: *“muito homossexual é homossexual, às vezes, não porque quer, às vezes, por opção. Dizem que tem mais por opção (...) já li uma pesquisa sobre isso, que tem muito mais gente por opção do que nascer com esse tipo de problema”* (Botafofo). Aqui as afirmações sobre “forçação de barra” e “esse tipo de problema” podem ser apenas uma descuido da linguagem ou demonstrações de não aceitação da sexualidade de alguns dos seus educandos.

A discussão a respeito do caráter de normalidade ou anormalidade da homossexualidade nos coloca diante do esforço da ideologia heteronormativa em manter uma hierarquia de valores, segundo a qual existem comportamentos normais, determinados pela natureza, e comportamentos anormais, frutos de perversão ou de algum desvio na construção da sexualidade humana. Borrillo (2010) denomina de homofobia clínica os discursos homofóbicos que surgiram no decorrer do século XIX, que se contrapuseram aos discursos teológicos substituindo a antiga ideia de sodomia pela noção de homossexualidade, que na

visão do autor é resultado da tentativa de medicalização do desejo sexual por pessoas do mesmo sexo. Tratava-se de um esforço de tirar da Igreja e dos moralistas o papel de julgar os comportamentos homossexuais e demonstrar que eram fruto de uma patologia passível de ser diagnosticada e tratada pela medicina, que se mantém, entretanto, vinculada a uma ordem ao mesmo tempo natural, moral e jurídica.

É imperioso denunciar, junto com Borrillo (2010, p.71), a homofobia presente nos questionamentos sobre as causas da homossexualidade, posto que tal investigação “se baseia no preconceito que pressupõe a existência de uma sexualidade normal, acabada e completa, a saber: a heterossexualidade monogâmica, em função da qual se deve interpretar e julgar todas as outras sexualidades”, o que estamos aqui identificando como heteronormatividade. Neste sentido, as tentativas de classificação das orientações sexuais são fruto de arbitrariedades, pois não possuem fundamento legítimo, tratando-se de preconceitos e juízos morais particulares, que se recusam a admitir a pluralidade de sexualidades.

Por outro lado, os discursos que defendem que a homossexualidade é uma escolha, são expressão de uma homofobia liberal (BORRILLO, 2010), que lhe atribui uma natureza análoga às opiniões políticas e confissões religiosas, estando relacionada apenas à vida privada dos indivíduos e enquanto tal deveria estar isenta de interferência de outrem. Neste sentido, os liberais defendem que haja tolerância para com os comportamentos homossexuais. Entretanto, consideram ser a heterossexualidade o único comportamento a merecer o reconhecimento institucional. O discurso liberal defende que o Estado deva assegurar o respeito pela privacidade dos indivíduos, porém, não deve ir além dessa esfera, ou seja, não admite que sejam estendidos aos casais homossexuais os mesmos direitos conquistados pelos heterossexuais. O discurso liberal, utilizando-se do “mito da escolha de vida privada”, justifica a homofobia e a heteronormatividade, considerando que ao escolherem suas práticas sexuais, os homossexuais se colocaram por sua livre vontade fora do contrato social e, conseqüentemente, fora do exercício de seus direitos.

Apesar de seu caráter contestável, baseado no pressuposto de que os homossexuais escolhem sua sexualidade, nada permite excluir, neste caso, que os heterossexuais escolhem sua heterossexualidade: mas então, por que uma escolha privaria umas pessoas dos direitos atribuídos a outras a não ser pelo fato de tal

opção é a homossexualidade? Com efeito, ou ninguém escolhe sua sexualidade e o Estado garante os mesmos direitos para todos, ou todo o mundo faz sua própria escolha e tal opção não condiciona, de modo algum, o exercício dos direitos. (BORRILLO, 2010, p. 78)

A reflexão de Cortina (2005) sobre o processo de construção identitária em sociedades multiculturais, ajuda-nos entender como ocorre uma depreciação das outras identidades sexuais, consideradas fruto de escolhas pessoais ou decorrentes de uma anormalidade psicológica, em uma sociedade heteronormativa, ou seja, cujo estilo de vida heterossexual é culturalmente dominante. Neste sentido, aqueles que se identificam com comportamentos e/ou desejos não heterossexuais, ou seja, com a identidade desprezada por esta sociedade, têm sua autoestima enfraquecida, de modo que se faz necessário o reconhecimento público da legitimidade de seu modo de ser, em especial, por aqueles que possuem algum tipo de poder ou respaldo político. Seguindo esse raciocínio, podemos concluir que, no caso dos jovens e adolescentes alvos de homofobia no espaço escolar, o reconhecimento por parte de seus professores de que seu comportamento e suas preferências são dignos de respeito seria uma exigência ética que deveria ser assumida por todos que não desejam ser coniventes com posturas homofóbicas.

Junto com Borrillo (2010) e Cortina (2005), penso que ambos os discursos – tanto o que coloca o foco na investigação sobre a normalidade ou anormalidade da homossexualidade como o que alega ser uma escolha livre e pessoal, e enquanto tal quem escolhe deve arcar com as consequências de suas escolhas – partem da presunção de que a heterossexualidade monogâmica é a única alternativa natural e moralmente aceitável que os seres humanos têm para se relacionarem sexualmente e que qualquer outro arranjo sexual é um desvio, e, por isso, necessita ser explicado e se possível corrigido. Em função da força da ideologia heteronormativa, esses discursos pseudocientíficos são aceitos e cotidianamente repetidos, sem que sejam questionadas suas contradições e fragilidade conceitual. Assim, não seria de se estranhar que eles também aparecessem entre os professores do Colégio Guarani.

Na compreensão de uma das entrevistadas, algumas atitudes discriminatórias não devem ser objeto de preocupação, pois ocorrem como brincadeira: “*eu não presencio assim uma discriminação entre eles direta não, a*

não ser de uma forma muito brincalhona, que eles mesmos brincam, eles mesmos riem. Não me incomoda” (Lucca).

Ao considerar que brincadeiras com teor preconceituoso e discriminatório não devem ser objeto de preocupação, a professora demonstra ignorar o nível de sofrimento a que estão expostos esses estudantes em seu dia-a-dia no espaço escolar. Sua fala, ao dizer que não se incomoda, pode também expressar uma possível indiferença ou mesmo a crença de que se os alvos das brincadeiras se submetem a ela, é porque estão de acordo. Ignora que, embora participem e riem de si mesmos, muitos desses jovens e adolescentes estão sofrendo, dissimulando seu sofrimento e sua baixa autoestima.

Essa postura permissiva com atitudes homofóbicas, interpretadas como simples brincadeiras entre jovens, também é relatada por Borges et al. (2011) e Teixeira et al. (2011, p.728), para quem “são toleradas e praticadas por professor@s, funcionári@s e também por jovens, sendo tudo considerado ‘brincadeira’, ‘coisa de jovens’, ‘sem importância’”. Segundo esses autores, essa permissividade ocorre, em geral, devido ao grande número de responsabilidades e a necessidade de dar conta de muitos conteúdos, à ausência de discussão sobre gênero e sexualidade na escola, que supere o binarismo da heteronormatividade e à dificuldade em se diferenciar homofobia de uma simples brincadeira.

Compreendo, corroborando Candau (2011), que a insensibilidade de alguns professores em relação à gravidade dos comportamentos homofóbicos no ambiente escolar se deve também por não reconhecerem e valorizarem positivamente as diferenças, o que os impede de combater as tendências em transforma-las em desigualdades, tornando, conseqüentemente, os sujeitos alvo, objetos de preconceito e discriminação. A pesquisadora enfatiza que uma das dimensões que caracterizam a educação intercultural é o investimento na redução do preconceito e da discriminação, o que significa estimular uma atitude e um relacionamento positivo para com os grupos e indivíduos que possuam diferentes características identitárias, dentre as quais, segundo nossos depoentes, a orientação homossexual foi a mais destacada.

A abordagem ética de Cortina (2013) nos possibilita interpretar que essa postura de insensibilidade e permissividade por parte de alguns docentes diante de comportamentos homofóbicos pode ser causada, talvez, por sua incapacidade de se compadecer com os grupos subalternizados social e culturalmente. Refletindo

sobre a compaixão, a pensadora espanhola aponta alguns requisitos para que as relações humanas sejam mais compassivas, o que nos ajuda a compreender como alguns professores não se compadecem com o sofrimento dos jovens que são vítimas de preconceitos e discriminações. Esta falta de compaixão pode aparecer ao minimizarem e considerarem os casos de homofobia simples brincadeiras entre jovens. Em primeiro lugar, afirma Cortina (2013), o sofrimento de alguém, para nos despertar compaixão, deve ser considerado por nós como algo grave que o impeça de viver bem; devemos, igualmente, acreditar que a pessoa não merece o sofrimento a que está submetida, que é um sofrimento injusto. Um terceiro requisito consiste em considerar que também estamos vulneráveis e podemos ser atingidos pelo mesmo mal. Por fim, a pessoa que sofre deve ser considerada importante para mim, ou seja, sua felicidade deve fazer parte de meu projeto de vida boa.

Poderíamos, portanto, supor que ao minimizarem e considerarem as brincadeiras com teor homofóbico algo sem importância, os docentes não se compadecem com seus alunos talvez porque alguns ou vários desses requisitos não estejam presentes, ou seja, não avaliam a homofobia algo grave; não se sentem vulneráveis a esse tipo de preconceito por serem heterossexuais; mantêm uma distância afetiva em relação aos projetos de vida de seus educandos, ou ainda, por considerarem a homossexualidade uma perversão que merece ser alvo de censura.

A pensadora espanhola acrescenta que um componente fundamental para a compaixão é o sentimento de empatia, que em sua visão deve ser cultivada como um afeto,

(...) que nos permite situar-nos no lugar do outro e reconstruir com a imaginação, que é o que nos permite sentir, seja uma experiência alegre ou triste, agradável ou dolorosa. (...), se trata de uma capacidade de reconstruir o *páthos* do outro, levando em conta que *páthos* significa o que alguém experimenta, o que sente, com o qual a empatia é a emoção que nos permite sentir o que o outro sente²³. (CORTINA, 2013, p. 124)

Para os entrevistados que disseram não perceber comportamentos discriminatórios em relação aos alunos homossexuais, estes estudantes estão bem

²³ No original: (...) que nos permite situarnos en el lugar del otro y reconstruir con la imaginación qué es lo que siente, sea una experiencia alegre o triste, placentera o dolorosa. (...), se trata de una capacidad de reconstruir el *páthos* del otro, teniendo en cuenta que *páthos* significa lo que uno experimenta, lo que siente, con lo cual la empatía es la emoción que nos permite sentir lo que el otro siente.

integrados na comunidade escolar e não enfrentam problemas em relação a sua orientação sexual. Uma das entrevistadas relata que os meninos que não são homossexuais, em muitos momentos, não demonstram se incomodarem com o comportamento de seus colegas homossexuais e participam juntos em muitas atividades. Cita como exemplo a festa junina de um determinado ano, quando muitos meninos *gays* dançaram com seus colegas heterossexuais: *“era uma brincadeira que tinha parceiro e nenhum dos meninos héteros, nunca se colocou contrário à exposição do outro. Brincaram o tempo todo, foram parceiros na hora da dança. Não há discriminação desde a hora que existe um aceite”* (Elza).

Outro professor observa uma boa relação entre os alunos homossexuais com seus colegas de turma e cita, como exemplo, um comentário sobre as relações afetivas de um deles, que em sua visão expressa a ausência de tratamento discriminatório:

Eles fizeram a brincadeira com ele do tipo “você tá pegando muito homem, você tá um galinha danado”, “não, não to não, to só pegando um ou dois”. Eles fizeram a brincadeira na boa com ele e na mesma hora piscou uma lanterninha na minha cabeça do tipo: “Opa, essa galera já tá exagerando.”. Quando eu fui intervir, graças a Deus, eu dei um tempo e falei “Não, não posso!”, porque eu percebi que a “zoação” que eles estavam fazendo com esse menino é exatamente a mesma que eles fazem com outros garotos heterossexuais. Então, eu percebi que aquela brincadeira era a mesma que eles faziam com outros garotos héteros, e a mesma que eles estão fazendo ali, com aquele homossexual. Eu achei isso genial, porque a naturalidade, como tem que ser, da condição sexual do rapaz, já tá permeada para a turma inteira. Ninguém enxerga ele de maneira preconceituosa. Os meninos abraçam ele normalmente, ficam juntos, brincam, fazem grupo, da mesma maneira como se ele fosse um heterossexual porque tem que ser, porque tem que ser assim. (Cristiano)

Foram poucos relatos de atitudes positivas e de aceitação em relação aos estudantes homossexuais, posto que dos seis entrevistados que disseram não perceber esse tipo de discriminação apenas dois apresentaram exemplos de situações em que jovens *gays* e héteros se relacionam e interagem sem qualquer tipo de preconceito ou constrangimento. Embora tenham sido poucos esses relatos, penso que devem ser valorizados, pois sinalizam uma possibilidade de rompimento, por parte de alguns jovens e adolescentes, com a ideologia heteronormativa e homofóbica presente em nossa sociedade e, segundo alguns relatos, revelada no Colégio Guarani. Infelizmente, não podemos afirmar, devido a ausência de dados mais precisos, se estas posturas de aceitação são constantes

ou esporádicas e/ou se são fruto de algum investimento pedagógico por parte do corpo docente.

Luz e Cunha (2011) realizaram um estudo comparativo sobre as percepções que os participantes do ENEM, entre os anos de 2004 e 2008, possuíam sobre a qualidade da educação que receberam no ensino médio e constataram que aqueles estudantes que relataram ter sofrido preconceito e discriminação homofóbica apresentaram percepções sobre a qualidade da educação recebida, em média, inferiores às percepções daqueles que não relataram esse tipo de experiência, o que pode atestar que ambientes nos quais os estudantes estão expostos a situações de preconceito e discriminação interferem negativamente em seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, os relatos de experiências de aceitação e convivência respeitosa devem ser divulgados e ter os fatores e atores que contribuem para que ocorram investigados e explicitados porque, como afirmam Luz e Cunha (2011, p. 99):

Em uma sociedade democrática, espera-se que estudantes sejam expostos a contextos de relacionamento onde a diversidade e o respeito pelas diferenças sejam valorizados. O combate à homofobia no contexto escolar traz benefícios não só para a população LGBT, mas contribui expressivamente para a melhoria do clima escolar.

Este é um dos objetivos de uma educação intercultural, conforme propõe Candau (2002, p.148), para quem a redução do preconceito e o empoderamento de diferentes grupos são dimensões da prática pedagógica que devem ser incorporadas à dinâmica de sala de aula por todos os docentes. Ambas as dimensões têm o potencial para envolver e mobilizar a escola em um processo de mudança social, partindo de seu ambiente educacional e criando “uma cultura escolar e uma estrutura social que seja ‘empoderadora’ dos estudantes de diferentes grupos, especialmente daqueles oriundos de setores sociais e culturais marginalizados”.

Finalizando a apresentação das percepções e interpretações dos professores sobre a presença de atitudes e/ou comportamentos homofóbicos entre os estudantes, dois entrevistados argumentaram que em outros espaços, em particular em turmas do ensino fundamental, percebem a existência dessas atitudes, o que não ocorre no Colégio Guarani:

No ensino médio, engraçado, isso vai evoluindo. No ensino fundamental, a gente ainda vê um pouco disso, sobretudo, por exemplo, na comunidade onde eu dou aula é uma comunidade com uma raiz muito nordestina, onde a questão da homossexualidade é negócio extremamente rejeitado, então. Mas depois, na medida em que ele entra no ensino médio, que ele vai se coadunando com novos pensares, parece que ele muda. Aqui não, aqui eu vejo que eles trabalham de forma muito tranquila. (Emygídio)

Como podemos perceber pela fala deste professor, em sua avaliação o ambiente escolar propicia aos estudantes uma mudança de mentalidade em relação a seu local de moradia e de convívio familiar. Deixando de lado sua referência à “comunidade nordestina”, talvez, fruto de outros tipos de preconceitos e estereótipos, o que merece ser destacado em sua fala é a contribuição do espaço escolar, em especial no ensino médio, para a mudança de postura dos estudantes diante das diferentes características identitárias, em especial à orientação sexual.

Conforme ressaltado anteriormente não é objetivo desta pesquisa investigar a efetiva presença ou ausência de comportamentos preconceituosos e discriminatórios, mas a percepção dos docentes sobre sua existência, bem como suas supostas reações. No que se refere à homofobia podemos concluir, mesmo que preliminarmente, que a maioria dos docentes entrevistados percebe que está presente nas relações entre os estudantes. Entretanto, ela não é percebida por um pequeno número de professores. O que explicaria essa contradição de percepções entre os professores entrevistados? É possível que no dia a dia do Colégio Guarani ocorram tanto (1) situações de homofobia que não são identificadas pelos professores, como (2) exemplos de relações de aceitação e respeito pelas diferentes identidades sexuais presentes no espaço escolar e (3) que também haja atitudes preconceituosas e discriminatórias, explícitas e implícitas identificadas pelos docentes como atitudes homofóbicas. A partir de nossas observações do campo, de dados de outras pesquisas, aqui apresentados (LOURO, 2000; ABRAMOVAY, CASTRO E SILVA, 2004; BORGES et al, 2011; TEIXEIRA et al, 2011), me arrisco a afirmar que a primeira hipótese é a mais provável, a saber, que existem casos de discriminação homofóbica que não são percebidos enquanto tal por alguns professores.

5.1.2

“Ah, porque sou preto”, às vezes brincam.

Como já apontado anteriormente, a maioria dos entrevistados (dez entre os dezessete) afirmaram não perceber comportamentos discriminatórios entre os estudantes, em função de características étnico-raciais. Entretanto, merece nossa atenção o que dizem aqueles que percebem esse tipo de discriminação, bem como as impressões e comentários dos professores sobre a aceitação desse tipo de diferença no espaço escolar. A fim de melhor compreender o que será discutido a partir das falas dos entrevistados, considero oportuno tecer, primeiramente, algumas notas conceituais e históricas sobre esse tipo de discriminação.

Denominado entre nós de racismo, a discriminação em função da cor da pele e de outras características fenotípicas, em sua forma moderna e contemporânea, é fruto do colonialismo europeu (SANTOS, 1984), tendo alcançado seu auge com o surgimento do capitalismo e com a competição e divisão do trabalho nos países colonizadores. Esse discurso sobre a existência de diferenças inatas e hereditárias entre os diferentes grupos humanos, percebidas a partir de características físicas, pode ainda ser compreendido como consequência das correntes de pensamento individualistas e igualitárias modernas. O peculiar do racismo da modernidade é justamente a noção de que são as diferenças biológicas que constituem as desigualdades entre os seres humanos, de modo que “a igualdade política legal seria, portanto, a negação artificial e superficial da natureza das coisas e dos seres” (GUIMARÃES, 2004, p.10).

Segundo Guimarães (2004), o racismo aparece no Brasil como doutrina científica, nas vésperas da abolição, como uma reação das elites intelectuais, tanto à nascente igualdade política e formal que se instalava entre os brasileiros e os africanos escravizados, quanto às desigualdades crescentes entre o Norte e o Sul do país, devido à decadência do açúcar e a prosperidade do café. De uma concepção rígida que fundamentava os estudos de criminalidade e de medicina legal, o racismo no Brasil evoluiu para as diferentes doutrinas que pregavam o embranquecimento da população brasileira, a partir da substituição da mão de obra negra por imigrantes europeus e asiáticos e do processo de miscigenação.

Para Ferreira (2002), essa doutrina que previa a extinção das características somáticas e fenotípicas negras da população brasileira, que

caracteriza o racismo no Brasil do início do século XX, é decorrente de uma subjetividade ocidental moderna que visava eliminar o diferente. O processo de escravização de um grande contingente de africanos possibilitou que estes fossem destituídos de sua condição de pessoa. Entretanto, segundo este mesmo autor, a partir dos anos 1930, passa-se a exaltar a figura do mestiço como símbolo da identidade brasileira, gestando-se a partir daí o mito da democracia racial, teorizado, principalmente, por Gilberto Freire.

Temos aqui o fértil terreno para a constituição do racismo silencioso, o peculiar racismo à brasileira - uma visão negativa do afrodescendente e um discurso contrário que tenta negá-la. Assim, está constituído o espinhoso terreno no qual é gestada a identidade do brasileiro afrodescendente (FERREIRA, 2002, p. 75)

O mito da democracia racial brasileira foi intensamente defendido por sociólogos norte-americanos, que se negavam a reconhecer a existência de grupos raciais e de preconceito no Brasil, durante a primeira metade do século XX. Segundo Guimarães (2004), foram os estudiosos brasileiros que, a partir da década de 1950, sensíveis às denúncias e às legítimas aspirações dos movimentos sociais negros brasileiros, inovaram a agenda de pesquisas e passaram a investigar e denunciar o racismo presente e encoberto pela crença de que o Brasil seria um exemplo de um país onde as relações raciais seriam harmônicas.

Apesar de já denunciado a partir da segunda metade do século XX, o mito da democracia racial brasileira ainda é utilizado para negar a existência do racismo em nossa sociedade. Entretanto, quando se comparam alguns dados estatísticos constatamos o quanto de desigualdade persiste nas relações raciais no Brasil. Como ilustração, apresento dois exemplos emblemáticos. O primeiro se refere ao acesso à educação superior. Segundo a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE de 2010 (ZAMORA, 2012), no ano de 2009, enquanto somente 28,2% dos negros e 31,8% dos pardos, com idade entre 18 e 24 anos, tinham curso superior, era de 62,6% o percentual da população branca desta mesma faixa etária com este nível de formação. O segundo exemplo é referente à relação entre a cor da pele e segurança pública. Segundo Oliveira Júnior e Lima, (2011), nos municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes, a possibilidade de um adolescente negro ser vítima de homicídio é 3,7 vezes maior se comparado com um adolescente branco. Por outro lado, 6,5% de negros foram agredidos por policiais ou seguranças privados no ano de 2009, contra um percentual de 3,7% de brancos agredidos (OLIVEIRA JÚNIOR e LIMA, 2011). Ambos os exemplos, o acesso

desigual à educação e a maior vulnerabilidade à violência, denunciam de forma veemente como a sociedade brasileira é permeada por relações racistas.

O racismo, portanto, nesta tese será compreendido como uma ideologia, segundo a qual: primeiro, existiriam diferenças raciais entre os grupos humanos, caracterizadas pelas diferenças fenotípicas, como constituição física, cor da pele, de etnia, entre outras; segundo, algumas raças seriam inferiores a outras, de modo que são atribuídas desigualdades sociais, culturais, políticas, psicológicas à raça e aceitas as diferenças sociais a partir das presumidas diferenças biológicas (ZAMORA, 2012).

Os depoentes do Colégio Guarani foram motivados a falar sobre o racismo e se ele se manifestaria na escola. Em um primeiro momento, apresentarei o que dizem os entrevistados que percebem comportamentos discriminatórios em função de características étnico-raciais. Segundo uma destas professoras, um caso que chamou sua atenção foi o de uma menina negra que se comportou de maneira discriminatória em relação a outro estudante negro e a reação envergonhada deste último em relação à postura de sua colega de classe:

Essa menina é passista de escola de samba, mas ela não gosta de negro e ela debocha dos colegas dela que são negros, a ponto de eu intervir com ela (...) Ela chama ele de negro, de carvão. Assim, é bem ofensiva mesmo. E esse menino nunca rebateu. (...) E ele fica dizendo que se sente envergonhado, acho que mais vergonha ainda de ela ser uma negra e desfazer dele como negro. (Lia)

Como podemos perceber, a entrevistada não apenas se posiciona de forma crítica à postura discriminatória da estudante em relação a um colega negro, mas demonstra surpresa por ser ela também negra. Poderíamos interpretar que na visão da professora, pelo fato de ser negra, a aluna deveria, obrigatoriamente, respeitar e valorizar essa característica identitária. Essa concepção da professora não leva em conta, entretanto, que o racismo é um processo histórico de desvalorização do negro, que produziu uma visão de mundo segundo a qual a pessoa branca é superior e que se impôs como ideologia a toda a sociedade, inclusive sobre os afrodescendentes que passam a aceitar as crenças sobre sua inferioridade e a justificar sua sujeição (FERREIRA e CAMARGO, 2011). Essa introjeção de valores negativos, associados às características etnorraciais negras, faz parte do dia a dia das práticas sociais, tanto das pessoas que se consideram fora deste grupo, quando dos afrodescendentes. Como consequência, há uma persistência da

inabilidade de se desenvolver atitudes de afirmação das identidades negras subalternizadas.

O comportamento discriminatório da estudante pode ser interpretado como uma expressão de uma ideologia de desvalorização das características identitárias de um grupo em detrimento de outro. Por não perceber que os juízos depreciativos a respeito das características fenotípicas que compartilha com seu colega negro são arbitrários e fruto do contexto histórico, político e cultural brasileiro, a estudante reproduz o discurso racista. Talvez como uma forma de fortalecer, embora de forma equivocada, sua própria autoestima, pois como negra, também está sujeita a ser alvo de preconceito e discriminação.

Ao analisar a prática pedagógica de um de um curso de pré-vestibular direcionado às populações afrodescendentes²⁴, Candau (2002) afirma que a redução do preconceito é uma das dimensões da educação intercultural e pode se efetivar tanto a partir de discussões informais como em momentos específicos de debates sobre questões culturais e cidadania. A autora chama também a atenção para a vigilância em relação à linguagem e para a promoção da autoestima racial, de modo que seja possível despertar os jovens e adolescentes para uma visão crítica sobre a realidade de discriminação a que estão submetidos os negros no Brasil.

Segundo o relato de duas entrevistadas, a discriminação é percebida como simples brincadeira, sem que haja a intenção de ofender ou de menosprezar alguém. Para estas professoras, não é uma atitude grave que mereça preocupação: *“às vezes, algumas brincadeiras assim, ‘porque tu é negro’, uma coisinha assim, mas dentro de uma coisa muito aceitável da brincadeira. O outro ri. (...) Mas é uma brincadeira, só pra fazer graça, nada que o outro ficasse sem graça”* (Lucca). Uma delas relata que já participou de algumas brincadeiras deste tipo e que isso não é discriminação, pois todo mundo participa e acha engraçado, inclusive aqueles que são alvo dos comentários jocosos:

O menino era negro, aí eu falei: “Não canta açúcar, então, quer cantar? Canta, canta café! Mamãe passou café em mim! Aquele café gostoso. Pilão. Aí meu Deus do céu!”. Aí pronto, aí acabou. Mas também não era uma coisa assim, é porque ele estava cantando uma coisa, todo mundo amigo dele, todo mundo. Não era rejeitando ele não, estavam rindo porque era um escuro falando “passou açúcar”. Mas eu não vejo muito isso não (Sandra).

²⁴ Trata-se do movimento identificado como PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes).

Ao avaliarem os comportamentos discriminatórios como simples brincadeiras, ambas as professoras desconsideram toda a carga negativa e depreciativa que as atitudes racistas possuem. Ao mesmo tempo difundem a crença histórica de que o brasileiro aceita bem a convivência entre as diferentes etnias e que não há preconceito racial em nossa sociedade. São falas que se amparam – e, ao mesmo tempo, reforçam – o mito da democracia racial brasileira. Segundo Ferreira e Camargo (2001, p.78), essa veiculação encoberta do preconceito alimenta o mito da democracia racial, como se vivêssemos em uma sociedade com ampla aceitação das singularidades e particularidades identitárias, o que impede que o problema seja enfrentado, porque os aspectos etnorraciais são “escamoteados pela maioria das pessoas que procuram elementos de identificação em símbolos do grupo social e economicamente dominante”.

Ao tratar com naturalidade a presença de brincadeiras preconceituosas e discriminatórias – e, ainda, ao participar desse tipo de brincadeira, como é o caso da segunda entrevistada –, as professoras expressam em suas falas o quanto a escola está despreparada para enfrentar de forma consistente as práticas de preconceito e discriminação presentes em seu ambiente. Segundo Zamora (2012), salvo algumas exceções, o combate ao racismo não têm sido uma meta nas instituições escolares, pois essa questão não faz parte da formação dos docentes e não há uma discussão sobre essa temática nem mesmo com as famílias dos estudantes negros.

Abramovay e Castro (2006), por sua vez, observam que o uso de apelidos e as brincadeiras racistas que ocorrem nos espaços escolares fazem parte de um jogo de negociação entre os estudantes, que em sua visão não é incompatível com os laços de amizade e com as relações de solidariedade e simpatia existentes entre eles. Segundo as pesquisadoras, a resistência aos apelidos e/ou a não participação das brincadeiras significariam deixar de se envolver da intimidade do grupo, pois é interpretada como uma recusa a se tornar mais próximo e fraterno. Neste sentido, o estabelecimento da intimidade é dependente da aceitação pacífica por parte do receptor deste discurso que o desqualifica enquanto pessoa diante da turma. Soma-se a isto o fato de não ter a mesma possibilidade de atribuir apelidos aos outros na mesma intensidade que lhe são atribuídos, devido à visão hegemônica que desqualifica suas características identitárias negras em relação aos colegas brancos. Todavia, advertimos, com Abramovay e Castro (2006,

p.198), que “a insistente preocupação em justificar que os apelidos de cunho racial fazem parte de uma ‘brincadeira’, pode revelar o incômodo que podem causar”.

Segundo um dos entrevistados, a existência de poucos professores negros (apenas dois num total de cento e trinta e três) no colégio expressa esse quadro geral de discriminação presente em nossa sociedade. Reconhece que o fato de ter conseguido uma formação profissional de nível superior não nega a existência de discriminação e desigualdade de oportunidades para os jovens negros: “*na verdade eu não sou norma, eu sou exceção, eu talvez consegui sobreviver naquele mar de tubarões, mas eu consegui chegar lá na borda e tal e que não me dá nenhum mérito, eu consegui, como meus irmãos conseguiram*” (Emygídio). Observa, ainda, que muitas vezes, por ser negro, outros docentes demonstram surpresa com suas intervenções e posturas nas discussões que ocorrem nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe, sugerindo que esperavam menos dele:

Não é desconforto, é surpresa. Fala, “Pô, espera aí, eu esperava desse cara uma coisa, mas ele tá falando uma outra coisa além daquilo que eu tava esperando”, sabe assim? Então, fica aquela situação da expectativa quebrada, mas pra cima. Não tô querendo aqui fazer apologia, não é nada disso, mas a pessoa percebe. (...) A expectativa é sempre menos e quando ela enxerga alguma coisa que vai além daquilo que ela esperava, isso assusta. Aí vem a admiração, ou não. (Emygídio)

A presença de poucos professores negros, observada pelo entrevistado, deve ser vista como uma das expressões das evidentes desigualdades de acesso à escolarização entre brancos e negros. Ao avaliar que o acesso ao ensino médio no Brasil ainda é limitado, Zamora (2012) enfatiza que é muito mais restrito para a população negra, que por se posicionar entre os estratos de menor renda, sofre pressões para afastar-se dos estudos e incorporar-se precocemente ao mercado de trabalho.

Sobre a presença desta população no ensino superior, Junqueira (2007) destaca seu potencial para transformar este campo, até o momento instituído como um espaço de formação de profissionais de uma ampla maioria não negra, numa sociedade que em toda sua história sempre considerou apenas o homem branco, masculino e heterossexual como único elemento civilizatório. Neste sentido, prossegue Junqueira (2007), a lógica de exclusão dos processos seletivos para o ensino superior brasileiro tem buscado o recrutamento, tanto de seus novos estudantes como de seus professores, apenas no contingente sócio-racial branco. Por um lado, o autor lembra que a entrada de estudantes negros em nossas

universidades, graças às mais diversas adoções de políticas públicas de ação afirmativa tem produzido potenciais mudanças nestes ambientes, tanto no sentido de abrir novas possibilidades aos contingentes, até o momento com poucas possibilidades de ocuparem este espaço, como estudantes, professores e pesquisadores negros. Por outro lado, tais políticas introduzem na academia possíveis novos olhares, anseios e esperanças que “a induz a produzir novos conhecimentos e abrir novos horizontes sociais, políticos, econômicos, culturais, em benefício de um país que até hoje tem dificuldade de reconhecer a humanidade de uma enorme parcela de sua população” (JUNQUEIRA, 2007, p. 27).

Em seu estudo sobre os professores brasileiros, Gatti e Barreto (2009) apontam que apenas 38,7% dos docentes se autoclassificam como não brancos, com predominância entre estes dos que se consideram pardos. Segundo as autoras, conforme aumenta o nível de ensino, o grau e os anos de escolaridade dos professores, há também o aumento do número de brancos em relação aos negros e pardos. No ensino médio, quando é exigida formação de nível superior o percentual dos que se autodeclararam não brancos diminui pra 32,1%. A diminuição do número de professores negros, conforme aumentam as exigências de mais anos de formação, expressa o quanto as oportunidades de escolarização e formação profissional são desigualmente distribuídas entre negros e brancos, privilegiando estes últimos.

Merece também ser destacada, na fala do entrevistado, sua percepção sobre as expectativas que os demais docentes possuem a respeito de sua atuação e participação nas reuniões pedagógicas. Mesmo considerando o grau de subjetividade e parcialidade das declarações do professor, seus comentários vão ao encontro do que asseveram Ferreira e Camargo (2001, p.88) sobre o processo de construção de “uma identidade positivamente afirmada” por indivíduos afrodescendentes, pelo qual toma consciência da presença do racismo na sociedade brasileira, “a partir deste momento terá desenvolvido recursos de defesa, um sistema de censura e uma orientação de eficácia pessoal que o predispõe a atribuir a culpa de circunstâncias adversas a outros fatores e não mais somente a si mesmo”.

Já os entrevistados que disseram não perceber a presença de comportamentos discriminatórios de motivação etnicorracial entre os estudantes, apresentaram diferentes considerações e observações sobre como seus alunos se

relacionam com as diferenças étnicas e raciais no espaço escolar. Um dos professores justifica que, talvez, não perceba discriminação racial entre os estudantes porque a maioria seja parda e negra. Pondera que pode ser que haja, mas nunca percebeu: *“do meu ponto de vista, é muito importante repetir isso, é muito pardo e muito negro, é pouco branco. Então, assim, eu diria que a escola é parda, nesse sentido homogeneíza muito, mas eu não estou dizendo que não há”* (Carneiro Leão). “Eu não estou dizendo que não há” é um tipo de afirmação que demonstra, para o próprio depoente, que sua afirmação é quase improvável, ou seja, ele diz, sem dizer, que o mais provável é que haja discriminação racial entre os jovens do Colégio Guarani. Talvez porque o professor esteja consciente das desigualdades raciais em nossa sociedade ou, talvez, como postura de quem não deseja compartilhar o mito da democracia racial brasileira.

Para outra entrevistada, entretanto, há uma autoestima elevada por parte de algumas alunas negras, uma afirmação de sua condição de negra muito positiva:

São meninas negras com os cabelinhos tudo afro, cacheadinho, tocando tambor, aquele estilo meio ‘Olodum’, alguma coisa assim, que são meninas do ‘Nós do Morro’. (...) Então, assim você vê um orgulho negro dentro desse movimento artístico no Vidigal. Eu vejo que os negros têm esse movimento de orgulho, os negros que vêm pra cá, eu percebo isso, eles tem uma autoestima, parece, boa, sabe? (Ideia)

Como já comentado anteriormente, o fato de possuírem as características identitárias e fenotípicas negras não impede que indivíduos afrodescendentes tenham crenças negativas sobre si mesmos e seu grupo identitário. Como observam Ferreira e Camargo (2011), o preconceito racial foi historicamente construído pelos grupos dominantes brancos, mas, em seu processo de legitimação, passa a ser compartilhado também por negros e pardos. Neste sentido, o argumento que demonstra a ausência de preconceito e discriminação em função de a maioria dos estudantes serem pardos merece, mais uma vez, ser colocado em questão.

Por outro lado, a referência à alta autoestima de algumas alunas negras e sua associação à ausência de preconceitos e discriminações, articula-se com o que afirmam Gomes (2003) e Ferreira e Camargo (2011, p.388), ao analisarem o papel que a participação em grupos de referência, sejam religiosos ou culturais, cumpre na constituição e afirmação de uma identidade negra positiva. Segundo estes autores, a inserção em grupos de militância, sejam políticos, culturais ou

religiosos, tem um grande potencial para a construção da identidade pessoal e para o fortalecimento da autoestima, pois a proximidade com pares, que vivenciam problemas e situações semelhantes, possibilita que estas questões sejam discutidas abertamente, de modo que “a militância pode tornar-se um espaço em que a vergonha de ser negro pode transformar-se no orgulho de ser negro”.

Ainda que tenha fortes desconfianças sobre o argumento de que uma maioria negra (pretos e pardos) no ambiente escolar eliminaria ou diminuiria uma questão social tão forte quanto à racial na sociedade brasileira, valeria a pena maiores investimentos para se entender o que os professores apontam tangencialmente, ou seja, em um ambiente mais homogêneo a discriminação teria mais dificuldade de se revelar? Ela seria mais branda ou menos notada? Se um ambiente de maioria negra é percebido como uma mais favorável para os negros e negras, o mesmo poderia ser considerado para outras identidades socialmente subalternizadas? Por exemplo, um ambiente de maioria feminina seria menos sexista? Ou um ambiente de maioria de homossexuais seria menos homofóbico e menos heteronormativo? Estas são questões que não me propus a responder, mas que puderam agora ser levantadas e, quem sabe, possam ser mais aprofundadas em próximas pesquisas.

Por fim, sobre a percepção dos entrevistados a respeito da presença de comportamentos preconceituosos e discriminatórios em função das identidades étnicorraciais, podemos, assim como procedemos em relação à homofobia, interpretar que o fato de dez professores afirmarem que não percebem comportamentos preconceituosos e discriminatórios e sete afirmarem o contrário, pode se dever à maior sensibilidade e atenção de alguns professores em relação às atitudes de seus educandos. É possível também supor que alguns grupos de estudantes se relacionam de maneira mais respeitosa em relação às diferenças do que outros, o que explicaria as diferentes percepções dos professores sobre a presença ou não desse tipo de discriminação no Colégio Guarani.

5.1.3

“Qualquer coisa que faça a pessoa se destacar”

Os entrevistados também apontaram, embora com menor incidência, que alguns dos estudantes se comportam de forma discriminatória em relação a quaisquer tipos de diferença, seja física ou comportamental: “(...) *aquele aluno que faz umas perguntas assim, coitado, completamente fora do contexto. Então, ele vai fazer uma, vai fazer duas, na terceira ele já tá marcado e ele vai ser marcado pelo menos por aquele ano inteiro*”, relata a professora Danon. Outros são discriminados por serem gordinhos, por usarem óculos, por serem introvertidos ou por sua origem geográfica: “*Então, sotaque, qualquer coisa assim, quando sinaliza que é nordestino: ‘Ah é Paraíba’, que é uma bobagem, né? E poxa, a maioria ali é da mesma origem ou próxima, né? deveria valorizar e tudo*”. (Ideia)

A dificuldade em lidar com as diferentes características presentes no ambiente escolar se manifesta em forma de preconceitos e discriminações e, como deixa claro a fala da entrevistada, determinado jovem que manifesta um comportamento ou característica percebidos pelos demais como diferente, será rotulado, marcado como diferente pelos demais. Para Goffman (1988), assim se define o estigma, como a atribuição de um valor negativo a uma característica ou comportamento de alguém, de modo que esta diferença se transforma na marca de uma inferioridade pressuposta. Segundo o autor, são estabelecidas conexões entre aspectos físicos ou comportamentais e particularidades morais depreciativos que fomentam exemplos de repúdio aos indivíduos ou grupos estigmatizados. O estigmatizado, portanto, possui um atributo considerado profundamente depreciativo, que provoca um grande efeito de descrédito em relação aos demais, “um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (GOFFMAN, 1988, p. 7).

A professora Ideia afirma, também, que características físicas, como a obesidade ou o uso de óculos são exemplos de diferenças estigmatizadas entre os jovens estudantes, bem como comportamentos que expressam alguma dificuldade de aprendizagem. Ao terem essas características ou comportamentos percebidos pelos demais, estes estudantes passam a ser conhecidos e identificados por estas

marcas, ou seja, como “o gordinho”, o “de óculos” ou “o estúpido”, passando a ser qualificado segundo este estigma, sempre a partir desta marca que o desqualifica. Cumpre destacar também o que Menezes (1997, p. 47) apresenta como ódio cego pela diferença, a ponto de aquele que discrimina “não ver no discriminado um ser humano concreto, mas algo abstrato, ou seja, o ‘estigma’, ou a diferença hipostasiada. Assim, é comum referir-se a ele unicamente por sua diferença: um negro, um índio, um velho, uma mulher”. A “diferença substancializada”, muitas vezes, sobrepõe-se diante de qualquer tentativa de argumentação racional sobre a dignidade humana.

Outra característica identitária destacada pela outra entrevistada se refere à origem geográfica. Chama sua atenção o fato de, apesar de a maioria dos estudantes do Colégio Guarani pertencerem a comunidades cujos familiares são originários do norte e nordeste do Brasil²⁵, alguns fazem comentários preconceituosos e pejorativos em relação às origens dos colegas. O preconceito de origem geográfica, em especial, em relação aos nordestinos se fundamentam, em geral, nos estereótipos que foram historicamente constituídos sobre alguns tipos regionais, como o retirante, o flagelado e o cangaceiro, pelos habitantes de outros estados do Brasil (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007).

As duas grandes ondas migratórias, nos anos de 1920 para São Paulo, vindos principalmente do estado da Bahia e nos anos de 1930, para o Rio de Janeiro, oriundos de estados mais ao norte, como Pernambuco, Ceará e Paraíba fizeram com que em São Paulo o termo “baiano” seja utilizado de forma pejorativa para se referir a todo aquele migrante nordestino negro e pobre que se destacava de uma população paulistana que havia passado por um processo de branqueamento em função da imigração europeia. Já no Rio de Janeiro, segundo Albuquerque Junior (2007), os migrantes nordestinos são pejorativamente denominados de “paraibas”, considerados culturalmente atrasados em relação aos habitantes do sul e possuidores de comportamento violento. Às mulheres nordestinas, por sua vez, são atribuídas características masculinas e o estereótipo de trabalhadoras, moralmente rígidas e pouco atraentes, eternizado na figura da “mulher macho”.

²⁵ Favelas da Rocinha e do Vidigal, conforme apresentação do campo de pesquisa.

Albuquerque Júnior (2007) chama a atenção para o fato do estereótipo do nordestino como capacitado apenas para realizar atividades subalternas e pouco qualificadas ser introjetado e assumido tanto pelos setores populares da região como por seus intelectuais. Estes também se consideram menos qualificados que seus pares do sul, o que faz com que surja uma atitude de rejeição às suas próprias origens geográficas por parte de alguns migrantes, que ao serem vítimas de preconceito, após chegarem aos grandes centros urbanos como Rio de Janeiro ou São Paulo, se esforçam por renunciar aos traços que os identificam como nordestinos.

Um dos extremos desta negação, ou seja, não assumir e desvalorizar suas origens, é a postura de reprodução do preconceito contra os recém chegados destas regiões, por parte de outros nordestinos que já se encontram integrados nos grandes centros, ou mesmo por seus filhos que nascidos no Rio ou em São Paulo “irão negar veementemente as sua origens, e poderão também ridicularizar, até com maior ênfase, as pessoas que daí provêm, como forma de afirmarem sua paulistanidade ou sua carioquice” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p.118). Considero, então, que esta postura discriminatória se articula ao relato da professora e chama sua atenção, quando diz que por serem da mesma origem deveriam se valorizar e não se discriminarem.

Segundo Cortina (2005), a busca pela realização de um projeto ou de uma causa comum é o que cria laços que constituem uma vida em comunidade. E este processo possui muito mais força de coesão do que o simples pertencimento a uma etnia ou a uma nação. Para a pensadora, discriminar ou negar aos estrangeiros ou aos migrantes alguns direitos, em função de sua diferente origem étnica ou geográfica, constitui um ato de injustiça que não pode ser aceito, posto que exclui algumas pessoas dos direitos básicos e bens que deveriam ser acessíveis a todos, pelo simples fato de serem humanos. Referindo-se ao contexto europeu, a pensadora espanhola afirma não ser propriamente o racismo ou a xenofobia os grandes responsáveis pela exclusão a que são submetidas algumas populações vítimas de preconceito e discriminação, mas a *aporofobia*, porque o que desperta aversão nos países da Europa não são os estrangeiros, mas os pobres, os fracos os necessitados.

Poderíamos nos arriscar a interpretar, junto com Cortina (2005), que a persistência dos preconceitos atribuídos aos nordestinos tem essa conotação

aporofóbica, posto que os principais estigmas a eles atribuídos são a pobreza, a dependência econômica e a desqualificação profissional.

A opção religiosa também é mencionada como objeto de discriminação, na percepção de três entrevistados, sendo os estudantes que professam religiões de matrizes afro-brasileiras os que são os maiores alvos, tanto por parte de seus colegas, como por parte de alguns docentes:

Eu tive uma estagiária aqui da PUC que era de umbanda. Então, tive alunos que, foram poucos, até me surpreendeu, mas tive alunos que falaram que não queriam assistir a aula porque ela tinha recebido santo e tava com a vestimenta. Professores também preconceituosos com isso mais do que os alunos. Existe esse embate de professores religiosos com os alunos, de achar que ofendeu a religião de alguma maneira. Então, esse aspecto religioso é bem forte, é bem marcante. (Cravo)

Muitos são os preconceitos atribuídos às religiões de matrizes afro-brasileiras, entre os quais o de serem constituídas de rituais malignos e de cultuarem o demônio, desconsideram que o candomblé, a umbanda e demais denominações religiosas possuem uma base sagrada e princípios valiosos para a convivência em comunidade, como o respeito e a solidariedade (PEREIRA, 2007). Essas visões preconceituosas e estereotipadas são, em geral, consequência da busca por uma homogeneidade religiosa que objetiva que determinado grupo, elitista e racista, mantenha sua hegemonia. Neste sentido, há uma íntima ligação entre a intolerância religiosa dirigida às religiões de origem africana e o preconceito racial.

Caputo (2010, s/p) questiona por que as crianças e adolescentes que praticam as religiões afrodescendentes, como umbanda e o candomblé, por exemplo, se sentem envergonhados e humilhados no espaço da escola, vítimas de preconceito e discriminação por parte de alguns de seus colegas e professores. A pesquisadora é categórica ao afirmar que os jovens e adolescentes discriminados têm consciência de que são discriminados em função do racismo presente nos espaços escolares e associam “a rejeição de sua religião e de suas culturas ao fato de serem negros e praticarem uma religião afrodescendente. Essa identificação ocorre mesmo quando a associação raça-religião é feita de forma velada e disfarçada”.

Outro fator que nos ajuda a compreender o aumento do preconceito e da discriminação dirigidos às religiões de matrizes afro-brasileiras é o crescimento das religiões evangélicas neopentecostais que a partir década de 1970 assumiram

uma postura de abdicação ou abrandamento de sua visão ascética e passaram a valorizar o pragmatismo, adotando gestões empresariais na administração de seus templos, com ênfase para a teologia da prosperidade, através do uso em larga escala dos meios de comunicação (jornais, redes de televisão) a serviço de seu proselitismo religioso, com “centralidade da teologia da batalha espiritual contra as outras denominações religiosas, sobretudo as afro-brasileiras e o espiritismo” (SILVA, 2007, p.208), constituindo o que se denomina “guerra ao demônio”. Este, invariavelmente, está relacionado às religiões de matrizes afro-brasileiras.

Ainda sobre o desrespeito às opções religiosas, este entrevistado mencionou posturas discriminatórias de estudantes católicos em relação aos evangélicos e vice-versa, acusando-se e desqualificando-se mutuamente, em alguns momentos de aula, em discussões que envolviam suas concepções e crenças:

Surge muito em relação a preconceito de achar que evangélico é burro e evangélico achar católico metido ou burguês. Vira, às vezes, até uma questão de classe, e tem essa questão mesmo religiosa que é muito fervorosa e, às vezes, aparece mesmo na discussão da matéria. (...) Então, eu já tive aula que aluno levantou no meio pra fazer uma intervenção religiosa porque achou que aquilo ali ofendeu a religião dele e fez. Aí o outro levantou, católico, chamando de ignorante e tal, usando estereótipo do evangélico...” (Cravo).

Como podemos perceber, não são apenas os seguidores das religiões de matrizes afro-brasileiras que são alvos de preconceitos e estereótipos. Tanto católicos quanto evangélicos recebem, em alguns momentos, os estigmas historicamente atribuídos a seus seguidores. Segundo Gualberto (2011), nas últimas décadas do século XX, ocorreu um grande aumento do número de evangélicos no Brasil e as igrejas pentecostais e neopentecostais passaram a adotar táticas de marketing muito agressivas, na tentativa de demonstrar sua capacidade de mobilizar fieis. Como reação a este crescimento trava-se uma guerra de propaganda, em que são ridicularizados alguns de seus costumes e práticas, como o dízimo e o estilo de suas pregações. Na visão deste autor, uma das maiores intolerâncias com os evangélicos é a generalização, que faz com que todos protestantes sejam falsamente identificados como reacionários e intolerantes.

Em relação aos católicos, uma das grandes críticas da qual são alvo se refere ao uso de imagens em seus templos, e a consequente acusação de idolatria por parte de alguns pastores protestantes (GUALBERTO, 2011). Entretanto, na

fala do entrevistado, não é esse o estereótipo utilizado pelos alunos evangélicos para desqualificar seus colegas católicos, mas a alcunha de burguês. Talvez seja uma tentativa de denunciar seu suposto distanciamento social em relação aos demais alunos, posto que o Colégio Guarani é uma escola pública cuja clientela é oriunda das classes populares e, se há alguém que não pertence a este segmento social, supostamente não deveria estudar neste espaço.

Como podemos perceber, os estereótipos do evangélico burro e o do católico burguês são utilizados para desqualificar as crenças e opções religiosas dos outros e, enquanto tal, deveriam ser problematizados pelos professores, na tentativa de desconstruí-los. Assim como as diferenças étnicorraciais e de orientação sexual, a opção religiosa é um elemento constitutivo de nossa identidade e quando é alvo de preconceito e discriminação afeta profundamente a autoestima do indivíduo.

Considero, acompanhando Candau (2011), que a escola ainda está distante de se instrumentalizar para trabalhar com as diferenças que se apresentam no ambiente escolar, e transforma-las, como defende esta pesquisadora, em “vantagem pedagógica”. Esta é a aposta da perspectiva intercultural, que tem potencial para questionar a prática pedagógica no que diz respeito à seleção dos conteúdos e estratégias de ensino, à relação entre os sujeitos escolares, à organização dos espaços de aprendizagem, à relação entre escola e comunidade, e a outros de seus aspectos relevantes. Neste sentido, posturas preconceituosas e discriminatórias, como a homofobia, o racismo ou a discriminação em função de quaisquer outras características identitárias, não serão relegadas a segundo plano, consideradas menos importantes que os conteúdos disciplinares. Deverão fazer parte dos conteúdos, disciplinares ou não, dependendo da forma como se organizarem os conteúdos a serem desenvolvidos. Diante de casos de preconceito e discriminação, mesmo que sutil ou velada, os professores teriam espaço e apoio institucional para colocar em questão os pressupostos e valores em que se baseiam tais comportamentos, denunciando seu caráter preconceituoso e desrespeitoso da diferença, que não deve ser negada ou disfarçada, mas assumida como legítima.

Articular o reconhecimento entre iguais e o sentido de pertença a um grupo específico com a inter-relação com os “diferentes”, reconhecendo-os como tais e desenvolvendo a capacidade de um diálogo crítico, é uma preocupação fundamental da educação intercultural. Esta perspectiva articuladora não nega os conflitos e supõe lutar contra toda forma de preconceito e discriminação,

favorecendo dinâmicas sociais orientadas à afirmação de uma sociedade democrática e igualitária. (CANDAU, 2002, p. 154)

Concordando com Cortina (2005) e Andrade (2009), defendo que uma educação em valores seja um caminho viável para a afirmação de uma sociedade democrática e igualitária na qual seja possível a articulação e o reconhecimento das diferenças. Dentre os valores que, segundo os dois autores, devem ser cultivados como condição do desenvolvimento de uma cidadania plena e que possui estreita relação com o enfrentamento de preconceitos e discriminações, merece ser destacada a tolerância ou o respeito ativo. Considerando que a tolerância pode também ser compreendida como resultado da impotência em agir, ou mesmo como indiferença ou desinteresse, quando se tolera o outro apenas porque suas ações não afetam nossos interesses imediatos, Cortina (2005, p.189) opta pelo conceito de respeito ativo, que em sua concepção consiste “no interesse positivo em compreender seus projetos, em ajudá-los a levá-los adiante, desde que represente um ponto de vista moral respeitável”.

Andrade (2009, p.141) defende que a tolerância, embora tenha sido historicamente relacionada à indiferença ou a uma suposta superioridade de quem tolera o diferente, mas não o respeita enquanto igual, busca ressignificar o conceito compreendendo-o “como convivência pacífica”, “como abertura ao outro”, “como negação ao dogmatismo” e “como valorização das diferenças que dignamente nos constitui enquanto seres humanos”.

Outro valor que, segundo Cortina (2005), deveria ser referência para uma educação cidadã é a solidariedade. Não a solidariedade que se refere à defesa dos interesses que partilhamos com os demais membros de nosso grupo ou comunidade, mas àquela que se dirige aos interesses e assuntos dos outros, em especial daqueles que estão impossibilitados, ou com dificuldades de defenderem seus interesses legítimos, ou têm seus direitos e/ou integridade violados. Neste sentido, ao questionarem e demonstrarem que não concordam e que não admitem que determinado educando ou educanda seja tratado/a com desrespeito, em função de sua orientação sexual, de sua raça ou etnia, ou de quaisquer outra característica considerada inferior pelo demais, os professores estariam sendo solidários e ao mesmo tempo demonstrando que este é um valor que merece ser vivenciado. Além do mais, estarão fortalecendo a autoestima e o reconhecimento das

identidades daqueles jovens e adolescentes que porventura considerem que sua diferença é sinal de inferioridade e motivo de vergonha.

MacIntyre (2002), por sua vez, entende que um possível caminho para se formar as novas gerações dentro de um espírito de tolerância para com as diferenças é uma educação que, desde a mais tenra idade, propicie às crianças e adolescentes acesso não somente à história e visão de mundo de sua tradição particular, mas de diferentes tradições e outras visões de mundo, em especial aquelas conflitantes com a sua. Ao se referir às tradições católica e protestante irlandesas, o pensador britânico argumenta que os estudantes, tanto católicos como protestantes, não deveriam ser educados exclusivamente por docentes filiados a sua crença, mas que alunos católicos fossem educados por professores protestantes e vice-versa. Mesmo arriscando a fazer uma extrapolação um pouco exagerada do pensamento de MacIntyre, e também considerando que nossas escolas teriam muita dificuldade de levar tal intento adiante, penso que um possível caminho para a superação das posturas preconceituosas e discriminatórias na escola seja a maior presença de professores negros e assumidamente homossexuais ocupando espaços de poder e influência em seu interior, de modo que as crianças e adolescentes percebam que a cor da pele e a orientação sexual não devem ser critérios para se julgar alguém digno ou não de respeito e consideração.

5.2

A discriminação nas relações entre professores e estudantes

Ao se posicionarem sobre a presença ou ausência de discriminação nas relações entre os demais sujeitos escolares, os tipos com maior incidência foram os relacionados à posição ou classe social, apontado por oito dos entrevistados, e por orientação sexual, citado sete vezes. Também foram mencionadas, embora com menor incidência, discriminações por características étnico-raciais e por opções religiosas, cada uma com duas incidências. Cinco entrevistados, entretanto, afirmaram não perceber quaisquer tipos de posturas discriminatórias nas relações entre os demais sujeitos escolares e os estudantes, afirmando que o Colégio Guarani é um espaço onde há uma boa aceitação das diferenças.

Novamente, cabe advertir que por não se tratar de uma pesquisa quantitativa, a apresentação das incidências não objetiva a formulação de inferências estatísticas, mas sim apontar quais tipos de discriminação são mais percebidos pelos docentes. No mesmo sentido, consideramos que as informações aqui apresentadas não representam uma descrição factual da presença ou ausência de discriminação nas relações que se estabelecem no Colégio Guarani, mas as interpretações que os docentes entrevistados possuem sobre elas, bem como algumas de suas concepções sobre como essas relações se dão ou deveriam se dar. É na tentativa de explicitar essas concepções e interpretações que suas falas serão apresentadas e discutidas, cotejadas com os referenciais que orientam este estudo.

5.2.1

“Deixa de ser veado, menino!”

Ao mencionarem sua percepção da discriminação por orientação sexual, os entrevistados apontam que, em geral, ocorrem por meio de comentários depreciativos sobre os estudantes ou mesmo professores que, supostamente ou assumidamente, são homossexuais: *“O professor fala: ‘ah, aquele cara é gay’, ‘o diretor é gay’, sei lá (...), ‘Ah, porque aquele cara, você sabe, mostra que é garanhão, mas na verdade é gay’”* (Luca); *“‘Aquilo é uma bichona. Ele está se revelando, está desabrochando’, com relação ao aluno que tem tendência à homossexualidade. Já ouvi muito”* (Tina).

A naturalização das expressões de preconceitos e discriminações já foi objeto de discussão nesta tese, quando da apresentação de sua presença na relação entre os estudantes. Entretanto, não podemos deixar de enfatizar a gravidade de tais posturas e comportamentos discriminatórios, quando sua origem são os professores, que, por serem responsáveis pela formação de seus alunos, deveriam exercer um importante papel no questionamento e desconstrução dos estereótipos e preconceitos, bem como de atitudes que discriminam aqueles que são diferentes.

Como podemos perceber pelas falas destes entrevistados, alguns professores não apenas aceitam as brincadeiras com teor homofóbico, sem questionamentos, mas possuem, eles próprios, comportamentos discriminatórios e ofensivos em relação aos homossexuais, negando-se a refletir e a questionar a

heteronormatividade como norma hegemônica e opressora no espaço escolar (LOURO, 2000; ABRAMOVAY, CASTRO E SILVA, 2004).

É importante ressaltar aqui que o grau de insensibilidade desses docentes se deve, em grande parte, por não perceberem a gravidade de seus comportamentos homofóbicos, resultado do não reconhecimento e da desvalorização das diferentes identidades presentes no ambiente escolar (CANDAU, 2011).

Esses comentários ocorrem, também, em tom de reprimenda, expressando a crença no direito de censurar ou corrigir determinado comportamento ou modo de agir, bem como argumentando que o que se questiona ou critica não é a orientação homossexual, mas um suposto exagero no modo de se expressar de alguns indivíduos homossexuais: “*Professor falando na sala dos professores: ‘porque o aluno tava desmunhecando, não precisa desmunhecar né? A gente não precisa ficar sabendo que o aluno ta...’ (...)* ‘Ah, mas não precisa se pintar’” (Luca); “*Já, já vi, tipo assim ‘deixa de ser veado, menino!’*” (Carneiro Leão).

Também já discutimos, em momento anterior, o caráter homofóbico e heteronormativo desses discursos falsamente tolerantes, que admitem que alguns comportamentos fujam da norma heterossexual, mas exigem que sejam mantidos alguns limites dentro das normas de gênero, ou seja, os padrões masculinos e femininos. O que significa dizer que os homossexuais são aceitos desde que se comportem com discrição, assumindo comportamentos tipicamente masculinos, no caso dos homens e tipicamente femininos, no caso das mulheres. Nesta lógica, um gay afeminado e uma lésbica masculinizada serão menos aceitos do que um jovem gay que corresponda ao padrão masculino ou uma jovem lésbica que se enquadre no papel feminino socialmente aceito. Diferentemente dos heterossexuais, que podem expressar carinho e afeto em público, as expressões de sexualidade dos homossexuais deve estar restrita a sua vida privada (BORGES e MEYER, 2008).

Uma das entrevistadas observa, ainda, que ocorrem comentários preocupados por parte dos professores sobre aumento de meninos e meninas que “*muito cedo*” se assumem homossexuais:

Hoje em dia, como eles têm mais liberdade entre eles, muitos professores não vêem isso com bons olhos, essa coisa deles da sexualidade exacerbada. (...) Os professores reclamam muito de, como é dada muita liberdade hoje em dia, tem

muito mais homossexual no colégio, os meninos novinhos, as meninas novinhas já estão revelando esse lado (Helen).

O que merece ser problematizado nesta fala não é se está ou não ocorrendo um aumento de número de adolescentes assumindo sua homossexualidade, o que exigiria um grande esforço de pesquisa, com duvidosos benefícios, mas, talvez, como a entrevistada compreende a sexualidade humana, para a superação dos comportamentos preconceituosos e discriminatórios.

Entretanto, ao colocarem como uma preocupação a possibilidade de os jovens e adolescentes estarem assumindo sua homossexualidade cada vez mais cedo, estes docentes partem do pressuposto da existência de uma sexualidade normal, a saber, a heterossexualidade (BORRILLO, 2010) e, assim, ainda que inconscientemente, eles reforçam a heteronormatividade no espaço do Colégio Guarani. Sua preocupação é fruto, portanto, da ideologia heteronormativa, que desconsidera que qualquer tentativa de classificar as orientações sexuais é arbitrária, posto que se fundamenta em preconceitos e estereótipos homofóbicos que se recusam a admitir que as sexualidades são plurais.

Na visão de uma das entrevistadas, o machismo da sociedade brasileira é um fator importante que influencia a permanência de comportamentos discriminatórios em função da orientação homossexual, embora considere que mudanças estejam ocorrendo: *“porque é uma questão cultural, não só educacional, é da cultura brasileira, e leva-se muito tempo pra mudar uma cultura como essa. Eu acredito que com conversa, estudo, respeito, principalmente respeito à lei, isso tende a mudar, já está mudando”* (Tina).

Diferentes autores (BORGES e MEYER, 2008; BORGES et al., 2011; TEIXEIRA et al., 2011) associam a homofobia aos comportamentos machistas, que privilegiam os papéis masculinos em detrimento dos femininos. Dentro desta lógica, para se obter respeito e reconhecimento não basta ser homem, mas se faz necessário destacar-se em relação aos outros homens, o que coloca os homossexuais como alvos preferenciais dos machistas. Ao se constituir a partir de uma intensa valorização da potência e da virilidade e do desprezo às condutas socialmente consideradas como femininas, em especial quando estão fora de seu lugar convencional, o machismo rechaça com força e violência os comportamentos homossexuais.

Sobre a estreita relação entre machismo e homofobia, Abramovay, Castro e Silva (2004) observam que as mulheres consideram maior a gravidade de agressões a homossexuais do que os homens, o que provavelmente revela maior preconceito dos homens e como consequência maior aceitação das práticas de violência contra *gays*. Borges e Meyer (2008, p.66), por sua vez, observam que rígidos papéis de gênero contribuem com a discriminação homofóbica, “pois são construídos dentro de uma estrutura social patriarcal machista e associados a performances e expectativas de gênero que se impõe na escola”.

5.2.2

“Ele já entra rotulado”

Ao se referirem à discriminação por classe social, os entrevistados observam que alguns professores encaram seus alunos de forma depreciativa, em função de sua origem social. Esses professores já entram em sala de aula com expectativa muito baixa em relação às possibilidades de aprendizagem dos jovens que encontrarão nas salas de aula: “*‘Porque eles não vão aprender nada mesmo, eles vão ser caixa de supermercado, eles vão ser não sei o que’. Eu sinto isso, uma desesperança em relação ao aluno por parte de muitos professores*” (Luca).

Esta baixa expectativa que alguns professores possuem em relação à aprendizagem de seus educandos pode ser decorrente do fato de pertencerem a uma classe social distinta e de em seu processo de formação terem criado uma expectativa em relação a seus futuros estudantes que, ao chegarem às salas de aula, entra em choque com os jovens reais, com aspirações, comportamentos nem sempre predispostos à realizar as tarefas propostas. “*O olhar do professor é como se estivessem tratando com alunos de classe média, não com aluno de escola pública. Por isso que eles não zelam tanto pelos próprios alunos, porque sabem que vêm de comunidade*” (Elza)

Conforme já discutimos em outro momento, os professores chegam às salas de aula com um modelo ideal de escola, concebido para receber estudantes oriundos das classes médias, filhos de pais escolarizados e com uma formação baseada em valores cristãos e ocidentais (ANDRADE, 2009). Ao entrarem em contato com os estudantes reais, oriundos dos mais diversos tipos de arranjos familiares, filhos de pais pouco escolarizados e que trazem para a escola seus problemas e conflitos, alguns professores se sentem incapazes e atribuem a esses

jovens o estigma de incompetentes. Cabe lembrar, com Candau (2011), que nossas escolas foram construídas a partir de uma matriz epistemológica que prioriza o que é uniforme e homogêneo, o que faz com que as diferenças sejam ignoradas ou consideradas um problema a ser eliminado, quando deveriam ser tomadas como uma riqueza com grande potencial pedagógico.

Ao se referirem a situações discriminatórias envolvendo características étnicorraciais, entre os professores, os entrevistados apontam que elas ocorrem de forma muito velada e implícita. Em suas avaliações, não há casos de discriminação, mas comportamentos que expressam posturas preconceituosas disfarçadas. São comentários depreciativos e piadas em tom de brincadeira, muitas vezes não levados a sério pelo grupo e, outras vezes, rechaçados com certa veemência:

Me lembrei de uma situação que um professor falou uma coisa mais racista, nem me lembro mais o que foi, e aí tanto eu quanto uma outra professora falou assim: “Cuidado com o seu vocabulário, cuidado com o que você tá falando, você está falando de um grupo, isso não vai ficar legal!” “Não?” “Não, mas não é por aí que você tem que caminhar!” (Danon)

A sutileza e a dissimulação são características do racismo no Brasil. No entanto, isto não significa que produza relações mais equilibradas no que diz respeito ao acesso aos bens e oportunidades por parte de brancos e negros (ABRAMOVAY e CASTRO, 2006). Segundo estas duas autoras, esta suposta sutileza do racismo brasileiro pode, por um lado, ser interpretado como algo ruim, mas que provocaria menos sofrimento do que o racismo em outros países, onde ele é mais explícito. Por outro ponto de vista, ao disfarçar sua efetiva proporção e gravidade, o racismo brasileiro se torna mais cruel, pois se apresenta de forma imprevisível quando explicitado. Não podemos, entretanto, deixar de ponderar que, em ambas as interpretações, há o reconhecimento de que o racismo provoca enormes prejuízos e sofrimentos para aqueles que têm seus direitos negados e autoestima violentada, em função de suas características étnicorraciais.

Segundo o relato dos entrevistados, o caráter sutil do racismo se apresenta, também, na forma de brincadeira, o que possibilita que se desconsidere a carga negativa e depreciativa que essas atitudes possuem. Entretanto, é importante destacar positivamente as reações de recusa dos demais professores diante das piadas e brincadeiras racistas, o que pode indicar senso crítico e intolerância para com esse tipo de discriminação. Ao reagirem com veemência e indignação a esse

tipo de brincadeira, os professores deixam claro que, além de compreender o que está implícito, ou seja, o menosprezo e a desqualificação do outro em função da cor de sua pele e/ou de outra característica fenotípica, não compartilham de tal pensamento. Deixam claro, igualmente, a gravidade desse tipo de postura ocorrer no ambiente da escola, que deveria ser um lugar de discussão de ideias e partilha de conhecimento, não de reprodução de preconceitos.

A discriminação em função do pertencimento a uma determinada religião foi mencionada tendo como alvo dois públicos distintos. Por um lado, os professores evangélicos são, em alguns momentos, considerados ignorantes ou mesmo “burros” e, por outro lado, aqueles que professam crenças de matrizes afro-brasileiras são relacionados ao mal, ao “demônio”: *“A religiosidade negra (...) muito. É quase tabu, é praticamente impossível. Trabalhar candomblé, umbanda é falar do demônio, seja pra católico, crente, acho que até ateu”* (Ideia).

Como já foi apresentada uma reflexão sobre este tipo de discriminação, quando da discussão sobre os estudantes, limitar-me-ei aqui a tecer apenas um breve comentário. Assim como ocorre entre os estudantes, alguns professores reproduzem os mesmos preconceitos e estereótipos atribuídos às religiões de matrizes afro-brasileiras e aos evangélicos. Neste sentido, o estigma de pertencer a um culto ao demônio, atribuído às religiões afro-brasileiras, é aceito e atribuído também por alguns professores (PEREIRA, 2007; CAPUTO, 2010), o que é muito mais grave, em função da formação que deveriam possuir e do papel que deveriam desempenhar como modelo e referência para seus educandos. Por sua vez, os rótulos “burro”, “fanático” ou “ignorante”, atribuídos aos evangélicos, segue a mesma linha de raciocínio, é fruto de uma generalização preconceituosa a partir do estereótipo do evangélico fundamentalista e reacionário, que, em geral, faz uma leitura literal dos textos bíblicos. Tal generalização desconsidera a variedade de denominações religiosas protestantes, algumas mais abertas a leituras críticas e contextualizadas desses textos.

5.3

A reação dos professores.

A seguir irei apresentar e discutir o relato dos entrevistados sobre como reagem ou reagiriam diante de comportamentos discriminatórios. É importante

ressaltar que os pontos de vista e as interpretações dos professores sobre suas atitudes que serão apresentadas e analisadas não podem ser compreendidos como descrição factual de suas atitudes e reações diante de conflitos envolvendo discriminação, mas como expressão de suas concepções, ou seja, do modo como pensam que agem ou acreditam que deveriam agir. Neste sentido, não podemos deixar de considerar o grau de subjetividade e parcialidade de seus depoimentos. Como já afirmado e discutido na metodologia, o reconhecimento desta subjetividade é um dos critérios importantes para a garantia de rigor na análise dos dados qualitativos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A grande maioria dos entrevistados, quinze de dezessete, disse que intervém ou que interviria, diante comportamentos discriminatórios dos estudantes. Afirmaram que teriam algum tipo de atitude, seja uma repreensão ou uma conversa com os envolvidos, sinalizando que não concordam com esse tipo de postura. Entre os entrevistados que não relataram tomar algum tipo de atitude, um deles apenas não mencionou qual seria sua atitude, aparentando não perceber casos graves de discriminação entre os estudantes, enquanto a outra disse que participaria de uma “brincadeira” desse tipo.

Dez entrevistados disseram que teriam uma conversa franca e ponderada com os estudantes, procurando deixar claro os problemas e as consequências desse tipo de comportamento, bem como os sentimentos das pessoas que são discriminadas. Segundo um dos entrevistados, sua atitude seria interromper a aula e argumentar que:

Tem que pensar que o cara tem família, o cara tem pai, tem irmão, tem mãe que gostam dele. Podem ser de outra religião, que você vai ofendê-lo, ofender esses parentes, ou alguém pode está passando, entender aquilo e se ofender. Então, às vezes, é brincadeira, não é ofensivo entre eles, mas ofende na sociedade. Eu converso com eles, que conceitos carregam tudo isso, que coisas a gente está reproduzindo? (Cravo)

Na fala do professor Cravo, o diálogo aparece como um caminho possível para se enfrentar os conflitos decorrentes de atitudes e comportamentos preconceituosos e discriminatórios. Compreendo com Candau (2008) e Cortina (2005) que o diálogo deve ser sempre considerado como alternativa no enfrentamento das questões postas pelas diferenças nos espaços escolares, posto que é uma prática que contribui para o aprendizado da convivência respeitosa entre as diferentes identidades e estilos de bem viver. A filósofa espanhola

compreende o diálogo como um meio que cria vínculos entre todos os que com ele se comprometem, posto que ao se envolverem nele convertem-se de simples expectadores em protagonistas de uma “tarefa compartilhada, que se bifurca em dois ramais: a busca compartilhada do verdadeiro e do justo, e a resolução justa dos conflitos que vão surgindo ao longo da vida” (CORTINA, 2005, p. 195).

Merece ser ressaltado na fala do entrevistado o papel desempenhado pelo professor, enquanto modelo de postura respeitosa e aberta ao diálogo sobre as posturas e comportamentos de seus estudantes. Ao se colocar aberto ao diálogo diante de posturas preconceituosas e discriminatórias, não apenas se posicionando contrário a elas, mas se dispondo a ouvir, mesmo aqueles que com seu comportamento excluem os demais e justificar porque considera inadequado seu comportamento discriminatório, o professor se coloca como um exemplo de pessoa aberta ao diálogo. Deixando claro que não concorda com as posturas preconceituosas e discriminatórias. Apresentando, porém, seus argumentos e demonstrando estar disposto a ouvir os argumentos dos estudantes, o docente se coloca como um modelo de uma autoridade compreensiva, que se posiciona com firmeza e com espírito aberto a compreender os pontos de vista dos jovens, desde que estes estejam dispostos e sejam capazes de fundamentar suas posições.

Nesta mesma direção, três entrevistados relataram que procuram sensibilizar os estudantes para uma postura de aceitação em relação às diferenças presentes no espaço escolar, mas que, em alguns momentos, cedem diante das resistências de alguns, procurando respeitar suas convicções pessoais:

Quando eu passei um vídeo sobre África: ‘Professora a senhora me dá licença?’, ‘O que foi, você não tá bem?’, ‘Eu não gosto de ver essas coisas, não passa essas coisas, eu tenho medo dessas coisas’ e pediu pra sair. (...) Eu deixo. Depois eu conversei, conversei, mas na hora eu dou essa liberdade sim, mas depois eu converso: ‘Por que você se sentiu assim? Vamos analisar essas questões’. A minha disciplina possibilita isso. (Olinda)

Ao permitir que as estudantes saiam de sala por se sentirem incomodadas, a entrevistada também se coloca aberta ao diálogo e demonstra respeito por seus sentimentos, mesmo não concordando com os preconceitos que fundamentam tal postura. A atitude aberta da professora possibilita, por outro lado, que em um segundo momento as estudantes escutem suas argumentações e reflitam sobre a validade de seus receios e resistências em relação à atividade da qual se ausentou. Possibilita, igualmente, que seja acordado como e em que momento essa ausência

será compensada, posto que a temática em discussão nesta atividade fazia parte do conteúdo programático da disciplina. Neste sentido, Candau (2008, p.53) defende que as diferenças culturais sejam reconhecidas e valorizadas pelas práticas pedagógicas, através de uma reconstrução do que

consideramos “comum” a todos e a todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar.

Para três dos entrevistados, por sua vez, a intervenção diante de casos de discriminação deve ser feita com muita firmeza e demonstrar que não admitem esse tipo de comportamento. *“Dar um esporro no moleque, brigar com ele, reclamar com ele e usar todo meu poder argumentativo e persuasivo que eu tenho como professor de redação para provar que ele tá errado”* (Cristiano).

Na fala do professor Cristiano, identificamos uma postura de justa indignação com os comportamentos discriminatórios. Todavia, o entrevistado não se limita a repreender e expressar com veemência sua discordância em relação a tais posturas, mas se propõe a argumentar e demonstrar seu caráter nocivo. No pensamento de Aristóteles (1979), a justa indignação é a virtude que se refere ao sentimento de dor e incômodo com o sofrimento não merecido, injusto, infringido aos outros. Intimamente ligada à compaixão, a indignação nos possibilita uma sintonia com o sofrimento dos outros, a percepção das injustiças e quando reivindica justiça para todos torna-se um sentimento ético. Entretanto, adverte Cortina (2013, p.145), será um sentimento sincero “se, uma vez percebidas as injustiças, busca caminhos viáveis para acabar com elas²⁶”.

Um dos entrevistados destacou a importância de fazer uma intervenção firme diante do grupo, não apenas individualmente, de modo que tenha uma repercussão no comportamento de todos os alunos, estando envolvidos ou não em comportamentos discriminatórios: *“vou falar isso, mas não para o indivíduo, falo pro grupo e tento trazer de uma forma pedagógica para que as pessoas entendam que o outro tem o direito, tanto quanto o outro, quanto aquele que está agredindo e que as pessoas podem conviver em harmonia”* (Emigydio).

Ao ponderar que sua intervenção se daria no coletivo, o professor Emigydio demonstra ter clareza do papel que a escola deve desempenhar na

²⁶ No original: “sí, una vez percibidas las injusticia, busca caminos viables para acabar con ellas”.

formação moral dos estudantes, pois deixa claro que não está preocupado apenas em defender algum estudante que por ventura esteja sendo alvo de discriminação, mas com o modo como todos seus alunos se relacionam entre si, e com a construção de relações de convivência mais respeitadas para com as diferenças.

Caberia ainda ressaltar que uma intervenção coletiva pode potencializar a explicitação e desconstrução de alguns dos estereótipos e preconceitos, que impregnam, muitas vezes, de modo difuso e sutil as relações sociais que constituem o universo escolar, posto que sua naturalização impede que sejam percebidos e dificulta seu enfrentamento (CANDAU, 2008).

Entre os entrevistados, cinco disseram intervirem em comportamentos discriminatórios, contextualizando-os com os conteúdos de suas disciplinas e apontando que os conteúdos de história, geografia e sociologia têm muito a contribuir com o questionamento e a superação desse tipo de atitude: “(...) *aí começo a trazer pra história, quantas coisas em nome de Deus, quantas pessoas morreram por causa de guerras de religião. Então, a gente começa a ver na história e eles começam a ter um outro olhar. Isso é muito importante, esse trabalho*” (Olinda).

Apoiado em Candau (2011), sustento que a contextualização defendida pela professora Olinda, como forma de enfrentar os conflitos decorrentes dos comportamentos discriminatórios de seus educandos, seja um caminho viável e produtivo, pois possibilita que sejam colocadas em discussão as crenças e valores que fundamentam tais comportamentos, denunciando seu caráter de negação das diferenças e explicitando os mecanismos culturais e sociais de sua produção. A abordagem intercultural tem potencial para provocar mudanças tanto no que se refere à seleção dos conteúdos e estratégias de ensino como no que diz respeito às relações entre a comunidade escolar e os espaços de aprendizagem. De acordo com esta perspectiva, posturas discriminatórias não são deixadas de lado em função do cumprimento dos conteúdos disciplinares, mas são contextualizadas, problematizadas e a eles incorporadas.

Dois professores entrevistados apontaram que não apenas repreenderiam e conversariam com os estudantes sobre seus comportamentos discriminatórios, mas comunicariam o ocorrido à direção da escola e convocariam as famílias para que tomassem ciência e medidas diante das atitudes de seus filhos: “*em um primeiro momento eu poderia falar alguma coisa (...) eu deveria chamar os pais*

tanto dos discriminados, quanto dos que estão discriminando, e ter uma conversa franca, tranquila, com o objetivo de esclarecer esse tipo de coisa” (Chico).

No entanto, o recurso às famílias e à direção da escola diante de atitudes preconceituosas e discriminatórias pode ser interpretado, pelo menos, por duas perspectivas: a primeira, que considero produtiva para formação moral dos estudantes, e outra que limita essa formação.

Na primeira perspectiva, a postura do professor pode estar indicando uma parceria entre os adultos responsáveis pela formação dos jovens e adolescentes. Assim, além do professor, tanto a direção quanto os familiares teriam oportunidade de se posicionarem e questionarem as atitudes desrespeitosas desses jovens. Como já apontado em momento anterior, a parceria e corresponsabilidade entre professores, gestores e família para a formação moral de jovens e adolescentes pode ser um caminho a ser seguido (LEITE, 2009; BAZÍLIO e KRAMER, 2003). Nesta perspectiva, necessitam acordar alguns princípios de convivência, que estejam em consonância, tanto com os estilos de vida das famílias quanto com a convivência coletiva no espaço escolar. Acredito que a abordagem dos mínimos e máximos éticos (CORTINA, 2008) tem muito a contribuir com essa parceria entre família e escola, posto que propõe que os diferentes sujeitos implicados no processo de socialização entrem em acordo sobre os princípios e valores que têm em comum, bem como sobre quais concepções e estilo de vida podem abrir mão em função de uma convivência respeitosa em sociedade.

Na segunda perspectiva, o recurso à direção da escola e às famílias pode sinalizar uma transferência da responsabilidade e da autoridade do professor para os demais. Neste sentido, o professor estaria abdicando de seu papel de autoridade perante seus estudantes e, ao mesmo tempo, se eximindo de se posicionar diante das suas posturas discriminatórias. Caberia aqui enfatizar que tal postura poderia ainda ser interpretada pelos estudantes como indiferença ou permissividade diante de preconceitos e discriminações, tirando do professor a possibilidade de contribuir com a formação moral dos jovens. Conforme observado em momento anterior, diante de conflitos e problemas de relacionamento entre estudantes em sala de aula, deveria caber ao professor, enquanto adulto e referência de autoridade neste espaço, propiciar que as partes sejam ouvidas e compreendidas,

intervindo com segurança, de modo que, além de atuar como mediador do conflito em questão, contribuísse com a formação moral de seus educandos.

Duas professoras entrevistadas fizeram referência a aspectos legais, lembrando que alguns casos de discriminação são considerados crimes pela legislação brasileira. Uma delas afirma que orientaria os alunos alvo de discriminação a denunciar o fato à direção da escola e à polícia: *“nós conversamos, e eu fui muito clara, a questão de ser um crime e que, se a pessoa se sentisse ofendida o suficiente pra chamar a polícia, ela poderia. Eu seria testemunha porque foi na minha frente, eu vi, eu ouvi, e eu testemunharia de bom grado”* (Tina).

Penso que seja importante advertir que a denúncia de casos de discriminação não exime o docente de se posicionar enquanto autoridade no espaço de sala de aula, como também de atuar pedagogicamente visando o questionamento e a desconstrução dos preconceitos. Ademais, não são todos os tipos de discriminação que são passíveis de sanção legal pelas leis brasileiras, fato que poderia ser objeto de discussão, no sentido de possibilitar que os estudantes compreendam que algumas leis são fruto da luta da sociedade organizada, como é o caso da lei antirracismo. Neste caso, a denúncia poderia ter um caráter pedagógico, se acompanhada de uma discussão sobre o histórico da luta por sua aprovação, bem como sobre os projetos que estão em discussão com o objetivo de criminalizar a homofobia, por exemplo. Não podemos, igualmente, desconsiderar o processo de judicialização das relações escolares, que pode estar sinalizando que os atores educacionais não estão conseguindo assumir seus papéis nas tomadas de decisões diante das questões e problemas que caracterizam a educação escolar, transferindo para o judiciário a condução de uma possível solução (CURY e FERREIRA, 2009). Sobre a tendência de judicialização do espaço escolar, Chispino e Chispino (2008) discutem a necessidade de mudanças nas práticas cotidianas das escolas, que abarquem a formação dos profissionais da educação e estabeleça novas práticas e procedimentos de tomada de decisão, no sentido de manter o protagonismo sobre os destinos das escolas nas mãos dos atores educacionais.

Dentre os entrevistados, duas professoras alegaram não saber como lidar diante de situações envolvendo discriminação em sala de aula, explicando que

tentam intervir, mas que não se sentem seguras sobre que atitude tomar diante de comportamentos discriminatórios de seus alunos:

Eu posso falar: “Que isso, onde você tá com a cabeça?” eu posso falar uma coisa assim: “Tá ficando doido?”. Eu não sei resolver. Falar: “Olha, parou pra pensar no que você tá fazendo, que isso é um absurdo?” “Ah, ele é carvão mesmo, sei lá, qualquer coisa”. Eu não sei, eu acho que eu não sei lidar, não sei parar uma aula e falar: “Olha, vamos debater sobre isso, porque você está fazendo isso?” (Lucca)

Já foi mencionado, em momento anterior, os problemas e limites dos cursos de formação inicial de professores, em especial no que se refere aos conteúdos que concernem à formação moral e a construção identitária na juventude e adolescência (LONGO, 2009 e 2014; GATTI e BARRETO, 2009), o que faz com que muitos docentes cheguem às salas de aula sem elementos teóricos e de experiência que lhes possibilitem intervir com propriedade e segurança, diante dos mais diversos problemas que ocorrem em sala de aula, tais como casos de indisciplina e/ou comportamentos discriminatórios.

Não podemos, ainda, deixar de considerar que as dificuldades e limites de alguns professores em lidar com os problemas decorrentes de preconceitos e discriminações são, em geral, decorrentes de um modelo de escola que prioriza o que é uniforme e homogêneo, uma escola que diante das diferenças as ignora ou se propõe a eliminá-las (CANDAU, 2011). Neste sentido, defendo, com Andrade (2009b, p.43), que a escola possa promover uma articulação entre a cultura escolar e a diversidade cultural de seus sujeitos, de modo que sejam revistos e ressignificados os mais diversos elementos da prática pedagógica e incorporadas “novas temáticas nas aulas, novos conteúdos e saberes nos currículos, novas fontes de informação, novas linguagens e novos processos de construção do conhecimento”.

Ao analisarmos o que dizem os professores sobre como reagem ou reagiriam diante de comportamentos discriminatórios de seus educandos, constatamos que a grande maioria, quinze entre dezessete, identificam e fazem algum tipo de intervenção, seja no sentido de questionar tais posturas, explicitando sua discordância em relação a elas, seja promovendo um diálogo sobre o que os motiva a ter tais comportamentos, contribuindo dessa forma com sua formação moral.

Embora apenas dois entrevistados tenham demonstrado não perceber a gravidade dos comportamentos discriminatórios e, conseqüentemente, não realizarem intervenção alguma no sentido de coibi-los ou questioná-los, não podemos deixar de observar que tal omissão em muito contribui para a perpetuação do sofrimento perpetrado àqueles que têm sua identidade desrespeitada nos espaços escolares. Além da postura de indiferença desses dois entrevistados, merece ainda ser destacado como preocupação o sentimento de insegurança e despreparo para lidar com comportamentos preconceituosos e discriminatórios, expresso por duas das entrevistadas, que, ao assumirem que não sabem como lidar com tais situações, que não se sentem seguras sobre que atitude tomar, também deixam de assumir o papel que lhes cabe, tanto enquanto autoridade diante de seus alunos quanto corresponsável por sua formação moral.

Merece, igualmente, ser destacada a importância dada ao diálogo por um grande número de entrevistados, os quais afirmaram que além de se posicionarem com firmeza – alguns com muito mais ênfase que outros – contra os comportamentos discriminatórios, colocam-se abertos a conversar com seus alunos sobre suas crenças e sentimentos, buscando a desconstrução de seus preconceitos e a promoção de atitudes de reconhecimento e respeito pelas diferentes identidades culturais presentes nos espaços escolares. Tal abertura ao diálogo possibilita não apenas que os estudantes tenham em seus professores modelos de adultos tolerantes e respeitosos para com as diferenças, mas em muito contribui com sua formação moral e cidadã, pois possibilita que suas crenças e valores sejam objeto de reflexão e que os valores fundamentais para a coexistência em uma sociedade democrática lhes sejam apresentados e vivenciados, dentre os quais, junto com o diálogo, merecem destaque: a solidariedade, a tolerância, a igualdade e a liberdade (CORTINA, 2005)

Para MacIntyre (2002), em nossas sociedades multiculturais, faz-se necessário que seja repensado o papel desempenhado pela educação, que deveria se focar tanto no desenvolvimento de capacidades para realizar diferentes atividades, como para reconhecer os bens que tais atividades promovem para si e para a comunidade. Em sua visão, o processo de escolarização não deveria ser visto como um momento de preparação para a vida adulta, mas como uma experiência de vida em comunidade, como um empreendimento cultural no qual diversas outras práticas têm possibilidade de florescer. O diálogo, defendido como

forma de lidar com as atitudes discriminatórias pela maioria dos professores, poderia ser interpretado, junto com MacIntyre (2002 p.10), a partir do reconhecimento do caráter único de cada vida, que, embora complexa, é a narrativa de um sujeito particular,

alguém cuja vida é um todo no qual as diferentes partes devem ser integradas, de modo que as atividades dos bens do lar e da família reforçam as atividades dos bens do local de trabalho e vice-versa, como também com os outros diversos bens de uma vida em particular²⁷.

Ao nos lembrar que cada religião possui sua própria resposta e seu caminho particular para responder às questões sobre os bens humanos, MacIntyre (2002) nos possibilita que façamos a mesma reflexão em relação às diferentes tradições culturais presentes em nossas sociedades plurais. Neste sentido, os estudantes precisariam aprender, na visão do filósofo, que todas as respostas à pergunta sobre o bem último do ser humano, as quais deveriam orientar nossas ações, estão presentes no pensamento e nas práticas de cada cultura ou tradição particular. A aprendizagem do diálogo e do respeito às diferenças, poderia se dar a partir do contato não apenas com as concepções e visões de mundo da própria tradição ou cultura, mas também no contato com visões de mundo distintas e divergentes de seu contexto cultural.

Podemos argumentar – com Cortina (2005, 2007), MacIntyre (2002) e Candau (2002, 2008) – que uma educação cidadã, em sociedades pluralistas, deveria estar centrada, não apenas nas habilidades necessárias à produção e à reprodução dos meios necessários à sobrevivência, ou seja, em determinadas habilidades e técnicas, mas também em proporcionar que as novas gerações sejam capazes de pensar por si mesmas e de serem capazes de tomar decisões que levem em conta não apenas suas vidas e bens particulares, mas também os bens coletivos. Neste sentido, a sensibilidade para com as diferentes formas de viver, de sentir e de ser, é um dos aprendizados mais caros, que uma educação intercultural poderia oferecer.

²⁷ No original: “someone whose life is a whole into which the different parts have to be integrated, so that the pursuit of the goods of home and family reinforces the pursuit of d goods of the workplace and vice versa, and so too with the other diverse goods of a particular life”;