

## **CÍRCULO DE CULTURA: LOS DESAFÍOS DE ENSEÑAR Y APRENDER A VIVIR**

### **TÍTULO: PRECONCEITO, ESTEREÓTIPO, ESTIGMA: CHAVE DA EXCLUSÃO?**

AUTORA: DIAS, Elaine T. Dal Mas

#### **INTRODUÇÃO**

O homem necessita estar em convívio com outros homens, compartilhando, construindo e individualizando-se. Na necessidade das relações interpessoais estabelece contatos os mais variados, desde os episódicos até os de caráter estável, que o incluem ou o excluem.

A inclusão é o estado daquilo ou de quem está incluso, inserido, implicado; é a introdução de alguém em um grupo<sup>1</sup>. Indica uma atitude volitiva ou um ato conduzido; e como ato conduzido sugere a obrigatoriedade, ou a imposição, de *estar*. Exclusão<sup>2</sup> indica não ter compatibilidade com alguém, deixar de admitir, privar, despojar, não deixar entrar, afastar.

Este trabalho pretende discutir alguns dos aspectos presentes na ação prolongada e contínua da exclusão escolar, especificamente no ensino fundamental II, a saber: o preconceito, o estereótipo e o estigma, como aspectos embutidos na transmissão cultural e, possíveis, interditores do processo de inclusão. Auxiliarão nesse percurso recortes da tradicional teoria da socialização de Berger e Luckmann, das teorias do desenvolvimento humano referentes à adolescência que influenciam e sobre/determinam<sup>3</sup> a compreensão desse período do ciclo vital, e das teorias de Walter Benjamin, especificamente narrativa, experiência e vivência.

Ouvir o professor nos ajuda a refletir e a descortinar as possíveis causas da marginalização dos adolescentes que, muitas vezes, culmina em exclusão, inviabilizando o sentimento de pertença e aceitação.

---

<sup>1</sup> Cf. Houaiss, 2001:1595.

<sup>2</sup> Idem, p. 1282.

<sup>3</sup> Cf. Dias (2001), situações de dominação, influência e/ou pré-determinação marcadas com precisão e permanentemente ativas.

## SOCIALIZAÇÃO E PRECONCEITO

O compartilhamento da vida cotidiana evidencia seu caráter intersubjetivo, principalmente na correspondência ininterrupta de significados que são acumulados, selecionados e transmitidos às gerações seguintes. No curso da socialização, o conjunto de conhecimentos transmitidos configura o indivíduo, delinea sua identidade e produz um tipo específico de pessoa.

O desenvolvimento do ser humano implica o relacionamento com o ambiente e com uma ordem cultural e social específica mediada, principalmente, pela família e pela escola, mantendo a tradição institucional. E a linguagem, primordialmente, é o veículo que oferece os meios para que novas experiências sejam incorporadas e legitimadas como facticidade, ficando acessíveis espacial, temporal ou/e socialmente.

O processo que explica e justifica, em diversos níveis, a tradição institucional pode ser compreendida como: pré-teórico, que está presente incipientemente nas transmissões da experiência humana; teórico rudimentar, que se refere aos esquemas explicativos – provérbios e máximas morais - que relacionam grupos de significações objetivas; teórico, que diz respeito a um corpo diferenciado de conhecimentos freqüentemente outorgado a pessoas especializadas; e os universos simbólicos, compreendidos como “matriz de todos os significados socialmente objetivados e subjetivamente reais” (Berger & Luckmann, 1974:132) e, portanto, produtos sociais dotados de história que integram diferentes áreas de significação.

Berger & Luckmann (1974) entendem que o indivíduo só pertencerá efetivamente à sociedade quando interiorizar os fenômenos sociais objetivados e dotados de sentido. A interiorização depende das identificações e apenas se realiza a partir delas. A personalidade é vista pelos autores, como uma entidade reflexa que retrata as atitudes tomadas pela primeira vez pelos outros significativos com relação ao indivíduo. É um processo que implica a dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada. Nesse sentido, “todos que empregam a mesma linguagem são outros mantenedores da realidade” (p.204).

Claro está que a experiência adquirida numa mesma dimensão sócio-histórica predispõe as pessoas a comportamentos e atitudes semelhantes que tendem, por

esses mesmos motivos, a se diferenciarem das experiências de grupos etários anteriores ou posteriores. É notável, entretanto, que em muitos aspectos a transmissão de determinadas experiências têm o poder de manter suas características fundantes. O preconceito, o estereótipo e o estigma são exemplos emblemáticos; mantidos por forças emocionais, e identificados como agentes mobilizadores ou imobilizadores das ações humanas, invariavelmente estão presentes como intermediários das relações interpessoais e são transmitidos pelo legado cultural.

O preconceito<sup>4</sup> pode ser compreendido como um conceito formado a priori, anterior à experiência e composto por atitudes – entendidas como disposições ou predisposições afetivas favoráveis (positivas) ou desfavoráveis (negativas) - direcionadas pontual ou generalizadamente para algo ou alguém, visando a restrição e a repetição de movimentos; que fala e mostra mais a respeito do preconceituoso do que sobre os seus objetos. O estereótipo<sup>5</sup>, como um dos elementos do preconceito, é uma forma rígida e anônima reprodutora de imagens e comportamentos que categoriza e separa os indivíduos; é passível de apropriação e modificação conforme as necessidades que busca transmitir, objetivando a manutenção do *status quo*. E o estigma<sup>6</sup>, é definido como um atributo altamente depreciativo que se diferencia entre as abominações do corpo (deformidades), as culpas de caráter individual (entendidas como vontade fraca, desonestidade, etc) e os tribais de raça, nação e religião (transmitidas através da linhagem).

Depreende-se disso, portanto, que “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para os outros atributos seus” (Goffman, 1988:14). Dessa maneira, tem-se que o preconceito não está localizado exclusivamente no indivíduo, mas também na sociedade que tem o poder de suscitá-lo, exacerbá-lo ou inibi-lo, haja vista os diversos movimentos segregadores ocorridos na história da humanidade.

Para Crochik (1997), a necessidade do estabelecimento do preconceito se faz porque a sociedade, ainda que implicitamente, ameaça de exclusão aqueles que não

---

<sup>4</sup> Cf Amaral (1998), Crochik (1997) e Krüger (1986).

<sup>5</sup> Cf USP-NEMGE/CECAE, 1996.

<sup>6</sup> Cf. E. Goffman (1988:14).

seguem suas regras e normas. Ser diferente, portanto, obstaculiza a possibilidade de pertencer e aponta para a pretensa superioridade daquele que pertence.

Deparamo-nos, nessa perspectiva, com uma sociedade fincada na convicção da dominação, que reafirma sua compreensão e apreensão da realidade redirecionada para diferença e para a divergência, procurando afastar-se do “estrangeiro” que se configura na alteridade.

Para Crochik (1997), a dominação só pode ser compreendida dentro de uma situação de subjugação real ou imaginária. Na subjugação real o preconceito e o estereótipo sancionam uma prática social; e na imaginária, o seu surgimento se dá quando se evidencia a necessidade de ser melhor do que os demais. Em várias situações a comunidade científica oferece a base de sustentação da realidade e oferece a possibilidade de reificação dos objetos e fenômenos.

#### ADOLESCÊNCIA COMO IDENTIDADE<sup>7</sup>

A apresentação de algumas das tradicionais conceituações e dos principais pesquisadores da adolescência que se seguem tem o sentido de destacar a historiografia e os momentos que, entendemos, sobre/determinaram esse período como, exclusivamente, crítico e conflituoso, facilitando o surgimento do preconceito, do estereótipo e do estigma.

As concepções sobre a adolescência remontam a Antigüidade. Entre as referências mais abordadas está a apresentada por Aristóteles (s/d), em *Arte Retórica*, denominada “Caracteres dos jovens”, que retrata o adolescente pela observação do comportamento manifesto associado à hierarquia dos eventos desenvolvimentais. O caráter da juventude é apresentado pela exposição julgadora e valorativa dos comportamentos classificados como inadequados, dos sentimentos considerados incontroláveis, da aproximação excessiva entre iguais e da sexualidade escancarada. Como destaca Morin (1969), “o esboço do adolescente surge na Antigüidade com o efebo ateniense e, sobretudo, o personagem Alcebíades, este ‘paleo-beatinik’, esse James Dean ático, que quebrava à noite as estátuas sagradas e embarcava para aventura siciliana” (p.159).

Avançando na história, temos na Idade Média, conforme Crouzet-Pavan (1996), os jovens vistos como infratores, pois transgrediam as regras cristãs e sociais motivados

---

<sup>7</sup> Cf. E. T. D. M. Dias (2001)

pela impaciência e por uma agitação infrene, de onde surge a idéia de que frente os *giovani* a sociedade inteira teme o parricídio. Nota-se que a violência associada à juventude permanece até nossos dias, não sem justificativas, mas que se fixa como traço distintivo, dificultando, em muitos casos, a promoção de um sentido próprio do adolescente.

A infância e adolescência são, exaustivamente, analisadas no século XVIII com o objetivo do planejamento de um desenvolvimento sadio. As caracterizações apresentadas por Rousseau (1968), embora reprovando as transformações e as mudanças que ocorrem na adolescência e considerando-as maléficas, deram a forma e a configuração às conceituações contemporâneas, inclusive quanto à perda da identidade infantil e à busca por uma nova identidade.

O século XIX privilegiou os aspectos biológicos e o XX foi denominado o “Século da Adolescência”.

Em 1904, nos Estados Unidos, Stanley Hall inaugurou o inexplorado campo da Psicologia da Adolescência. Ancorado em Darwin, caracterizou-a como parte dos estágios que compreendem o desenvolvimento humano, instaurando a “*teoria psicológica da recapitulação*”, na qual o indivíduo refaz a história da humanidade e revive todo o percurso da espécie. A adolescência foi definida como um período de “*tempestade e tensão*”, comparada ao período em que a raça humana passava por turbulências e transições. Os comportamentos considerados como socialmente inaceitáveis se explicariam, por similaridade, com as fases históricas arcaicas e deveriam ser tolerados por pais e professores já que seriam indispensáveis para o desenvolvimento social. Suas postulações influenciaram os estudos posteriores que mantiveram um único modo de olhar esse período do ciclo vital: como insubjugável.

Os estudos sociológicos, notabilizados como uma das mais importantes e pioneiras séries de pesquisas sobre a juventude, centraram sua atenção sobre os comportamentos desviantes de adolescentes pertencentes a estratos sociais inferiores e para as *street gang boys*, que viviam “a maior parte de seu tempo nas ruas, fora dos espaços institucionais adequados a uma socialização ‘sadia’”. (...) As questões da delinqüência, por um lado, e da rebeldia e da revolta, por outro, permanecem como chaves na construção da problematização da juventude” (Abramo, 1994:10), estruturando a caracterização de “*juventude normal*”.

Sob essa ótica intensificam-se os estudos sobre a adolescência. Classificados e excluídos, os adolescentes viam seus direitos reivindicatórios qualificados e estigmatizados como “arroubos de juventude”, pelo que eram perseguidos e punidos (Dias, 2001).

Winnicott (1994), na mesma linha teórica, mas contrário em considerar a adolescência especialmente problemática, explicou suas manifestações como decorrentes da imaturidade e da falta de experiências do indivíduo. Vê no isolamento uma característica marcante desse período, pois colabora com as reflexões, descobertas e ensaios de novas atitudes e comportamentos. Para o autor, o período da adolescência é muito necessário porque permite, justamente, a significação desse momento singular, que as ciências, por sua vez, tentam curar. Sua leitura dos fenômenos adolescentes contrapõe-se aos estudos antropológicos, que exaltam a continuidade do processo educativo, por inserirem os púberes na vida adulta num curto espaço de tempo, impedindo a elaboração da passagem da infância para a vida adulta.

Nos diferentes períodos históricos, de acordo com Dias (2001), observa-se uma inconformação com o desvio da norma e a preocupação da ciência psicológica em considerar doente e anormal aquilo que é diferente. A possibilidade de expressar livremente sentimentos e sentidos parece provocar o adulto que, aparentemente, ameaçado usa o poder de sua autoridade e de seu julgamento para controlar o adolescente.

A Psicologia da Adolescência, até meados da década 70, direcionou suas concepções, principalmente, ao comportamento manifesto e observável. Conduziu a comunicação de teorias que implicaram numa desconfiança social redobrada dos adolescentes, criando, por intermédio da consolidação de uma idéia, um meio propício para a discriminação e o estigma, contribuindo para a caracterização e naturalização desse período como de crise *per si*, constituindo a adolescência como identidade (Dias, 2001), que traz em seu bojo uma constante e permanente tensão nas relações familiares, educacionais e sociais.

Blos (1996), num ensaio de 1971, estendeu o conceito de ambiente facilitador à adolescência, introduzido por Winnicott. Aponta que, se faltarem no ambiente as condições necessárias para facilitar ou permitir a articulação das potencialidades e anseios juvenis, os benefícios possíveis dessa interação estarão criticamente

prejudicados. E considera que “(...) nenhum adolescente, em nenhum momento de sua jornada pode desenvolver-se bem, sem estruturas sociais prontas para recebê-lo, oferecendo-lhe a autêntica credibilidade com a qual ele possa identificar-se ou opor-se”.(p.141). Nesse sentido, o autor amplia para as demais instituições sociais, além da família, a responsabilidade pelas manifestações da “adolescência difícil”. A apatia e o caos, a rebelião e a violência, a alienação e o desafeto “são as conseqüências sintomáticas de um mau funcionamento no processo metabólico social, cujo funcionamento saudável é essencial para a manutenção do crescimento do organismo e seu ambiente, produtivamente unidos”.(p.25), apontando, decisivamente, para a questão da intersubjetividade, do amparo ao adolescente e da estranheza encoberta nos adultos.

Dessa época em diante, os pesquisadores passam a enfatizar o significado do tecido social no acolhimento dos adolescentes e muitos especialistas em teorias psicológicas descolam a adolescência da ênfase nosológica.

Pesquisas em ciências sociais mostram que uma pessoa que possui atributos diferentes dos demais membros de seu grupo incorpora o modo e a compreensão que lhe é dirigida. Nas palavras de Goffman (1988), a “pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma idéia geral do que significa possuir um estigma particular”.(p.41).

A transmissão cultural constante e permanente poderia ter estigmatizado a adolescência? Parece que sim, pois, de modo similar foram criados estigmas diversos; o julgamento do comportamento e das atitudes adolescentes determinou sua apropriação. A questão da normalidade/anormalidade aplica-se também à adolescência, pois se considerarmos as definições e conceituações apresentadas, verifica-se a desconfiança pelo afastamento da norma, da submissão e da busca pelo tipo ideal<sup>8</sup>. Muitos adolescentes parecem incorporar essa representação, esse ponto de vista do adulto, agindo e atuando conforme essas expectativas e configurando a adolescência como identidade.

## OUVIDO O PROFESSOR

---

<sup>8</sup> Cf. L. A. Amaral, 1993:129.

A crise da educação, de acordo com Arendt (1997) e se referindo aos Estados Unidos da América, não pode ser analisada sem se levar em conta as questões de ordem política que a envolvem.

O que torna a crise educacional mais importante é o espetacular “temperamento político do país (EUA), que espontaneamente peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e adultos e, particularmente, entre alunos e professores” (Arendt, 1997:229). Ampliando essa leitura para outros rincões, deparamo-nos com situação semelhante entre nós: “todos somos iguais”.

Não somos. Somos diferentes em graus diversos e é imperioso o respeito à diversidade. E por mais que tentemos ignorar ou minimizar essa realidade, procurando torná-la verdade, nos deparamos com impedimentos e interdições concretas ou imaginárias, individuais ou coletivas, sociologizantes ou psicologizantes. Nessa perspectiva, o rastreamento das motivações para o preconceito, o estereótipo e o estigma que circulam e atravessam a escola podem ser encontradas no discurso do educador.

Algumas *expressões significativas* (ES)<sup>9</sup>, exemplificam<sup>10</sup> os sentimentos dos professores:

- “*Não posso nem pensar em entrar naquela sala com aquele bando de marginais*” – professora de matemática, referindo-se a uma classe de ensino médio.
- “*Aqueles caras são uns chatos. Não suporto olhar para eles*” – professor de física, referindo-se a uma classe de ensino médio.
- “*Toda manhã antes de entrar em sala penso que a aborrescência é a pior fase que o professor tem que agüentar*” - professora de língua portuguesa, referindo-se a uma classe de ensino fundamental II.
- “*Se nem os pais suportam esses aborrescentes, porque eu deveria?*” - professora geografia, referindo-se a uma classe de ensino fundamental II.

A frequência com que são reafirmados os dizeres freudianos de que “a educação é impossível”, refletem esse estado de coisas, e sugere a apreensão equivocada e

<sup>9</sup>E. T. D. M. Dias (1995), emprega o termo Expressões Significativas (ES) para designar algumas frases dos discursos, que merecem maior atenção, por apresentarem um significado implícito e passível de interpretação.

<sup>10</sup> As frases aqui apresentadas foram retiradas de trabalhos realizados por professores especialistas e atuantes no ensino fundamental II e ensino médio, com a devida autorização, antes da reflexão sobre atitudes e sentimentos.



minimizada de seu teor, graças ao descolamento dos conceitos psicanalíticos. Por outro lado, têm-se compreensões objetivantes e conscientes calcadas no cotidiano, plenamente justificadas, em que pese o estado difícil e comprometido da educação brasileira, as dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício de seu ofício, as evidências de anos de descuido e a adolescência dos alunos, em particular aqueles cursando o ensino fundamental II e do ensino médio.

As compreensões objetivantes assistidas pela consciência apresentam-se como um dos elementos que impossibilitam a educação, ampliam a crise e a tornam desastrosa. Uma análise dirigida pode ajudar na elucidação. E o pensamento constelar de Walter Benjamin auxilia nessa empreitada, por intermédio de suas teorias problematizadoras e iluminantes acerca de narrativa, experiência e vivência, oferecendo significado e sentido ao fenômeno.

Sob essa ótica, temos modos diferenciados de apreensão da vida e do mundo. Um, paulatinamente, construído no entrelaçamento metódico do contato e do convívio que cria uma trama especial entre os indivíduos; e outro, absorvido rapidamente que deixa vestígios significativos.

O educador, como indivíduo privado e isolado, parece assimilar às pressas seu cotidiano, sob pena de perder as novas marcas da relação dos homens com o tempo – a imediatez e a agoridade<sup>11</sup> -, que o impele às vivências em detrimento às experiências. Assim, se “a *Erfahrung* se dissolve na *Erlebnis*, a experiência na vivência, é porque o vivido é a impossibilidade de pensar a significação de um acontecimento na história; a *Erlebnis* só lembra o quando e onde” (Matos, 1993:151).

Nesse sentido, esse homem educador estaria levando de roldão a narrativa das experiências, efetivadas na transmissão social pelos outros significativos, juntamente com as suas, e absorvendo as vivências como força de conhecimento. Ou seja, está esquecendo de sua própria adolescência e dos momentos de dúvida, de conflito e de confusão que auxiliam na captação do novo que se apresenta, favorecendo o amadurecimento, esquecendo a própria historicidade. As lembranças estão fixadas no agora, na defrontação e na “aversão” da *aborrescência*.

Ao encararmos a adolescência como metáfora da *aborrescência*, sustentados nas idéias de *crise* e *conflito*, estamos estigmatizando o aluno-adolescente – marcando-o

---

<sup>11</sup> O. Matos (1989) define “o sentido positivo do agora, se definido em sua imediatez, é o permanecer ao nível da afirmação do senso-comum segundo o qual ‘só o presente é, o passado não é mais e o futuro não é ainda’” (p. 52).

com fogo em brasa<sup>12</sup> -, determinando sua exclusão e, portanto, dificultando e obliterando sua participação escolar e social, e, possivelmente, também impedindo que se faça educação.

A exigência de rememoração do passado não implica, apenas, sua restauração, pede uma transformação do presente. Desse modo, a obtenção de uma outra compreensão da adolescência pode favorecer esse processo, que só ocorrerá se nos despregarmos daquilo que está posto, e voltarmos nosso olhar para experiência vivida pelo próprio adolescente (Dias, 2001). Questionar os motivos da *hebefobia*<sup>13</sup> poderá levar ao encontro de suas causas, facilitando, posteriormente, a compreensão e o resgate de um tempo único.

As teorias da psicologia da adolescência, visando a normatização e o ajustamento, deixando o indivíduo guardado no esquecimento da memória, corroboram com a visão desconectada e distanciada com que se olha o aluno /adolescente, sobre/determinando-o profeticamente, legitimando-o como reflexo das atitudes dos outros significativos e objetivando a identidade atribuída e subjetivamente apropriada. Nesse sentido, a adolescência se constitui como identidade, que é pressuposta e (re)posta continuamente<sup>14</sup>

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 1998.

\_\_\_\_\_. Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo, ROBE, 1995.

BLOS, P. Transição adolescente. Trad. Maria R. Hohmeister. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. Construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 1974.

<sup>12</sup> Cf. Houaiss, 2001:1252.

<sup>13</sup> HEBEFOBIA: neologismo apresentado pela associação dos termos HEBE + FOBIA, procurando caracterizar a fobia frente à adolescência ou juventude.

<sup>14</sup> Cf. A. C. Ciampa.

- BENJAMIN, W. Obras escolhidas. Trad. José Carlos M. Barbosa. São Paulo, Brasiliense, 1995, v.3.
- CIAMPA, A. C. A estória de Severino e a história de Severina, um ensaio de Psicologia Social. São Paulo, Brasiliense, 1993.
- CROCHIK, J. L. Preconceito: indivíduo e cultura. São Paulo, Robe, 1997.
- DIAS, E. T. D. M. Adolescência: entre o passado e futuro, a experiência. São Paulo, 2001, 199p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. A dúvida da continuidade dos estudos universitários: uma questão adolescente. Taubaté, Cabral, 1997.
- GOFFMAN, E. Estigma. Notas sobre a manipulação da Identidade deteriorada. Trad. Márcia B. M. L. Nunes. Rio de Janeiro, Guanabara, 1988.
- KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. Adolescência Normal. Trad. Suzana M. G. Ballve. Porto Alegre, Artes Médicas, 1981.
- KRÜGER, H. Introdução à Psicologia Social. In: RAPPAPORT, C. R. Temas Básicos de Psicologia, São Paulo, EPU, v.12, 1986.
- MATOS, O. O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant. São Paulo, Brasiliense, 1993.
- MORIN, E. Cultura de massas no século XX (O espírito do tempo). Trad. Maura R. Sardinha. São Paulo, Forense, 1969.
- ROUSSEAU, J. J. Emílio ou da educação. Trad. Sergio Milliet. São Paulo, Difel, 1968.
- WINNICOTT, D. D. Privação e Delinquência. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- A família e o desenvolvimento individual. Trad. Marcelo B. Cipolla. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

