

# EDUCAÇÃO NO DOMÍNIO ESCOLAR: PALCO DA DIVERSIDADE OU INSTÂNCIA GERADORA DE PRECONCEITOS?

Fabiana Pelinson<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo discute, inicialmente, as conceituações de cultura, educação e escola. A partir da inter-relação entre esses conceitos, articula-se a educação no âmbito escolar e o constante processo de (re)produção de preconceitos. Para isso, utiliza-se a pesquisa bibliográfica como método, utilizando das considerações de teóricos como Crochik (1995), Adorno (2000), Lopes (1999), Forquin (1993), entre outros. Conclui-se que a educação escolar, quando voltada a uma autorreflexão crítica e ao desenvolvimento da solidariedade e da cooperação, pode desencadear processos de desconstrução de preconceitos.

**Palavras-chave:** Escola. Preconceito. Educação. Cultura.

## ABSTRACT

This article initially discusses the concepts of culture, education and school. From the inter-relationship between those concepts, it articulates the education in schools and constant process of (re)production of prejudices. For this, it uses the bibliographical research as method using considerations from theoreticians like Crochik (1995), Adorno (2000), Lopes (1999), Forquin (1993) and others. It is concluded that the scholar education, when faced for a critical self-reflection and for a development of solidarity and cooperation, can trigger process of deconstruction of prejudices.

**Keywords:** School. Prejudice. Education. Culture.

## INTRODUÇÃO

Tanto no sentido amplo da palavra “educação”, como formação e socialização do indivíduo, quanto no sentido restrito e único ao domínio escolar, reconhece-se que toda educação é sempre educação de alguém para alguém, que supõe também a comunicação, a transmissão, a aquisição de conhecimentos, competências, hábitos e valores, conforme nos aponta Forquin (1993).

Nesse sentido, a educação implica sempre um esforço com vistas a conferir aos indivíduos ou ajudá-los a adquirir qualidades, competências e disposições reconhecidas como

---

<sup>1</sup> Mestra em Comunicação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) na linha de pesquisa "Comunicação, educação e formações socioculturais", Bacharela em Comunicação Social - habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e membro do Grupo de Pesquisa Mídia, Linguagem e Educação (Meduc). E-mail: fabianapelinson@gmail.com.

desejáveis. Entretanto, para isso, nem todos os componentes da cultura possuem igual valor e utilidade.

Ainda de acordo com Forquin (1993), certos aspectos da cultura são reconhecidos como podendo e devendo dar lugar a uma transmissão deliberada e mais ou menos institucionalizada, enquanto que outros constituem objetos apenas de aprendizagem informais, até mesmo ocultas, e outros enfim não sobrevivem ao envelhecimento das gerações. Falar de transmissão cultural, supõe, para Forquin (1993, p. 11), a ideia de uma permanência – pelo menos relativa – e a ideia de um valor, de uma excelência.

Desse modo, entende-se que existe uma estreita relação entre educação e cultura, ou mais especificamente, entre escola e cultura. E que elucidar essa relação é uma tarefa que só pode ser concluída de modo indireto e fragmentado, mas que vale a pena ser perseguida, pois é a justificativa fundamental do empreendimento educativo.

Como a educação permite a construção e/ou transmissão de valores e crenças entende-se que quando realizada no âmbito escolar ela pode ser dirigida à cooperação, à solidariedade e à autorreflexão crítica. Uma educação voltada para esses aspectos pode auxiliar no processo de desconstrução dos preconceitos, já que como uma das instituições sociais, ela pode desencadear processos de subversão.

Ou seja, se a formação do preconceito se dá como resultado do processo de socialização e deriva de uma falta de reflexão, como propõe Crochík (1995), então precisamos voltar-nos à educação, já que, como uma das instâncias sociais, este é um dos mecanismos que pode auxiliar a subverter o preconceito.

Assim, propõe-se, neste artigo, uma reflexão teórica sobre os aspectos relativos à educação e à escola sobre a construção, reconstrução e desconstrução dos preconceitos. Dá-se ênfase também à função da escola nestes processos e ao papel social assumido pelo professor. Para isso, adota-se a pesquisa bibliográfica<sup>1</sup> como método de pesquisa.

## **1 EDUCAÇÃO E PRECONCEITO: CONCEITUAÇÕES**

José León Crochík propõe uma perspectiva psicossocial para compreender o preconceito, considerando os aspectos objetivos, como as situações contextuais e os valores sociais, mas também os elementos subjetivos.

Por entender o preconceito como um fenômeno social que apresenta aspectos objetivos e subjetivos, Crochík (1995) pondera que embora seja um evento manifestado individualmente, o que faz o indivíduo ser preconceituoso pode ser localizado no seu processo de socialização, como respostas aos conflitos gerados nesta ação. Em outros termos, o processo de socialização, que permite o indivíduo se constituir e se transformar, também é responsável pelo desenvolvimento de preconceitos.

Crochík (1995) considera o processo de socialização como fruto da cultura e da história, variante historicamente. Isso quer dizer que as formas de socialização são diferentes para todas as sociedades, uma vez que cada organização social possui a própria cultura e uma maneira específica de construí-la. No processo de socialização, os viventes formam e são formados pela sociedade, e, portanto, são preparados para participar dos sistemas sociais. Isso implica a interação social entre o vivente e a sociedade que o rodeia. Logo, a socialização permite ao indivíduo a compreensão do mundo, por meio das suas vivências e experiências, e a interiorização da cultura e das regras sociais desta sociedade.

Gomes (1990) assinala que no processo de socialização a criança domina o mundo social circundante, incorpora os papéis sociais básicos – seus e de outros, presentes e futuros – e, constrói as características fundamentais de sua personalidade e identidade.

Neste processo, inicialmente a família e a escola são os principais mediadores, pois apresentam e significam o mundo social à criança. Segundo Gomes (1990), a experiência escolar amplia e acentua a socialização. O contato com outras pessoas e outros objetos de conhecimento que não pertencem ao grupo familiar, possibilita outros modos de ver o mundo.

Desta forma, na visão de Crochík (1995), o que leva o sujeito a desenvolver preconceitos ou não é a possibilidade de ter experiências e a refletir sobre si e sobre os outros nas relações sociais possibilitadas pelas instâncias sociais – como a família, a escola, os meios de comunicação. Como experiência e reflexão são as bases constituintes do sujeito na sua relação com a cultura, sua ausência caracterizaria o preconceito.

Essa inter-relação entre aspectos sociais e culturais demonstra o espaço ocupado pela educação e, especialmente, a educação no ambiente escolar, na construção do preconceito.

Nesse sentido, conforme Forquin (1993), quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição

de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama de “conteúdo” da educação.

Desse modo, sempre, e por toda parte, a educação implica, segundo Forquin (1993, p. 11) “um esforço voluntário com vistas a conferir aos indivíduos (ou a ajudar os indivíduos a adquirir) as qualidades, competências, disposições, que se têm por relativamente ou intrinsecamente desejáveis”, e que para isto nem todos os componentes da cultura no sentido sociológico são de igual utilidade, de igual valor.

Especificamente sobre a educação no âmbito escolar, Lopes (1999) afirma que a existência da escola possui sentido como uma instituição que tem por principal objetivo a produção/reprodução cultural.

Tanto maior será seu significado político-epistemológico, quanto maior for sua capacidade de produção de significados e de formação de sujeitos. Sujeitos esses entendidos como pessoas conscientes de seu papel histórico e com capacidade não apenas reflexiva, mas atuante nas transformações em direção a relações sociais não excludentes do ponto de vista econômico e cultural (LOPES, 1999, p. 221).

Dessa forma, ao estabelecer uma relação entre cultura e educação, Forquin (1993, p. 167) explica que “a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última” e que educar significa colocar o indivíduo na presença de certos elementos da cultura de modo “que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles” (FORQUIN, 1993, p. 168).

Neste mesmo sentido, Charlot (2005) afirma que a educação é cultura porque (1) é humanização, é um ingresso na cultura, ou seja, no universo da construção de sentido; (2) é socialização; e (3) “é o movimento pelo qual eu me cultivo. Entrar na cultura, em uma cultura, permite-me constituir minha cultura” (CHARLOT, 2005, p. 137-138). Dessa forma, a escola deve realizar a mediação entre o aluno e o conhecimento culturalmente construído, considerando que o que dá sentido e significado aos conteúdos trabalhados na escola e ao próprio desenvolvimento do aluno é a cultura da qual ele é parte.

Do mesmo modo, Moreira e Candau (2003, p. 160) consideram que as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, “como uma teia no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”. Contudo, os autores destacam que, mesmo aceitando a íntima associação entre escola e cultura e suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional,

essa constatação ainda reveste-se de novidade, sendo vista, muitas vezes, como desafiadora para as práticas educativas.

É, necessário, antes de tudo, esclarecer de que cultura se fala aqui. Seguindo as considerações de Forquin (1993) reconhece-se que esta ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável. Ou seja, entende-se que todas as culturas são híbridas, diferenciadas e não monolíticas.

É necessário reconhecer que esta ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, mas que ela se especifica, ao contrário, numa diversidade de aparências e de formas segundo os avatares da história e as divisões da geografia, que ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade, que ela não se impõe jamais de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos, que ela está submetida aos acasos das “relações de força simbólicas” e a eternos conflitos de interpretação, que ela é imperfeita, lacunar, ambígua nas suas mensagens, inconstante nas suas prescrições normativas, irregular nas suas formas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação (FORQUIN, 1993, p. 14-15).

Ao considerar tais conceituações sobre cultura e educação, e como entende-se que o preconceito não é inato nos indivíduos, ocorre a interferência dos processos de socialização que forçam o sujeito a se modificar para se adaptar. Deste modo, a criança já recebe ideias preconcebidas sobre determinados indivíduos ou grupos. Na transmissão da cultura para as novas gerações também são transmitidos preconceitos na forma de ideias ou concepções que devem ser assumidas como próprias sem que haja reflexão sobre sua racionalidade e consequente adesão ou não a elas.

Isto é, às gerações mais novas são repassadas representações construídas socialmente sobre os objetos presentes no meio social. Tal “apropriação” ocorre pelas relações que o indivíduo tece com as pessoas das quais depende. Os valores não correspondem exatamente à realidade, mas são mediados pela percepção. Assim, quando a criança se volta a objetos já preconcebidos pela cultura, quase nunca o faz por uma reflexão própria.

A superioridade que o preconceituoso sente em relação ao objeto vítima do preconceito também tem estreita relação com a cultura. Essa sensação de superioridade é solicitada por uma cultura que não permite um lugar fixo a ninguém, é, conforme Crochík (1995, p. 61), a eterna luta de todos contra todos que a sustenta. Assim, ter poder sobre o indivíduo considerado mais fraco representa a busca por um espaço em uma sociedade que gira em torno do poder.

As principais características do atual sistema de produção, a competitividade e a utilidade trazem um modelo de homem, que é aquele que corresponde à produtividade exigida pelo sistema. A cultura legitima esse modelo e transforma em “diferentes” os que não se enquadram nele. Assim, sempre que surge um novo modelo de normalidade, novos alvos de preconceito são construídos.

Adorno (2000) cita a frieza e a indiferença como principais características das relações entre os homens na atualidade. Os indivíduos têm dificuldade de amar e parar de se defender diante dos outros em uma sociedade que incentiva o culto ao “eu” e de relações individualistas, nas quais o “outro” aparece apenas como elemento figurativo. A competitividade da sociedade atual favorece relações hostis e de anulação do outro. Dessa forma, só a transformação social que elimine, ou então, minimize a necessidade de competição e fortaleça a cooperação é capaz de eliminar o preconceito. E é isso que justifica a necessidade de uma educação escolar voltada para a solidariedade e para o respeito.

Do mesmo modo, Amaral (1998, p. 26) ressalta que em uma sociedade que tipifica, padroniza e classifica o ser humano em categorias fixas e rígidas, as relações sociais são marcadas pelo maniqueísmo da plenitude versus falha, perfeição versus imperfeição, eficiência versus ineficiência. A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e os atributos considerados comuns para os membros de cada uma das categorias. Ao eleger um modelo a ser seguido atribui-se a ele tudo que é positivo e avalia-se o restante como negativo, com pré-concepções e estereótipos<sup>ii</sup>.

## **2 EDUCAÇÃO NO DOMÍNIO ESCOLAR E PRECONCEITO**

Se a formação do preconceito se dá como resultado do processo de socialização e deriva de uma falta de reflexão, então precisamos voltar-nos à educação, já que, como uma das instâncias sociais, este é um dos mecanismos que pode auxiliar a subverter o preconceito.

Entretanto, se a educação não visar a reflexão de conhecimentos e valores, ela estará favorecendo ainda mais o desenvolvimento do preconceito. Nas palavras de Adorno (2000, p. 121), a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica.

Para a superação do preconceito é necessário o reconhecimento, a elucidação e a autorreflexão constantes por parte de todos os indivíduos envolvidos no processo educativo. Para promover a autorreflexão, é preciso compreender, conforme Pinheiro (2011) que os valores são oriundos do processo de construção realizados pelos homens.

A educação moral, para promover a autorreflexão, precisa compreender que os valores são oriundos de um processo de construção realizado pelo ser humano. E, uma vez que os valores são construídos, e o mesmo ocorre com aqueles voltados aos preconceitos. A construção de valores preconceituosos é um processo que se inicia na infância e não fica apenas nela. É certo que os primeiros anos de vida são cruciais para a formação de valores e seria muito melhor que desde tenra idade todos os sujeitos pudessem não ter acesso aos estigmas construídos pela nossa cultura, evitando quaisquer preconceitos. Contudo, cremos que, se algum dia pretendemos chegar a esse ponto (e se for possível fazê-lo), é necessário um investimento importante na educação moral em todos os níveis de ensino (PINHEIRO, 2011, p. 226).

Entendendo a construção de valores como um processo ativo e dinâmico realizado pelos indivíduos, a educação não pode reduzir-se a reproduzir mensagens sem a autorreflexão. A educação precisa assumir uma perspectiva reflexiva, em que os indivíduos reflitam sobre aspectos importantes da sociedade, principalmente os que se dirigem aos preconceitos. Crochík (1995) acredita que uma educação que se volte para a reflexão e para o incentivo à experiência possa conter o antídoto que permita, ao menos, frear a destrutividade do preconceito.

Quando Adorno (2000, p. 123) pensa em uma educação após Auschwitz, o autor tem como eixo duas preocupações: a) uma educação infantil que se ocupe da primeira infância; e b) uma educação voltada ao esclarecimento geral, que possibilite a produção de um clima cultural e social contrário à barbárie, em que os indivíduos pudessem se conscientizar de seus motivos. Esses aspectos dariam suporte para uma educação para a autonomia e para a reflexão.

Ao objetivar uma educação para a autonomia, Adorno (2000) insiste na necessidade que a educação se contraponha aos processos que integram e subjagam o particular ao universal, o individual ao coletivo. De acordo com Adorno (2000), essa identificação cega com o coletivo submete os indivíduos à dor e ao sofrimento, ao mesmo tempo em que produz nos indivíduos o ressentimento e o desejo de vingança pelas humilhações sofridas, os quais, frequentemente, recaem sobre os indivíduos supostamente mais fracos.

Adorno (2000) recomenda evitar uma educação para a virilidade, em que se privilegie a força, a disciplina e a severidade. Por trás da insensibilidade propagada neste ideal educacional, há também a indiferença à dor e ao sofrimento do outro.

De tudo isso, depreende-se, conforme Silva (2005), que a educação preocupada em se contrapor aos aspectos autoritários da cultura e seus elementos regressivos que, sob muitos aspectos alimentam o preconceito, deveria proporcionar aos viventes uma ampla experiência

com a cultura e evitar reforçar o desejo de ódio e inveja contra o outro. A meta desta educação deve ser o desenvolvimento da sensibilidade e da alteridade nos indivíduos, em oposição à apatia e à frieza, em um mundo em que a esfera dos valores e da cultura foi submetida aos interesses da produção (SILVA, 2005).

### **3 A FUNÇÃO DA ESCOLA**

Embora não caiba somente à educação resolver o problema do preconceito e suas manifestações, cabe-lhe atuar para promover processos, conhecimentos e atitudes que cooperem na transformação da situação atual. Silva (2000, p. 39) vê a educação como um processo de transformação social, preocupada com o desenvolvimento da consciência crítica dos componentes da comunidade escolar e/ou geral, para que sejam capazes de realizar uma leitura crítica da estrutura social em que estão inseridos.

Entretanto, Mazzotta (1986) esclarece que a educação não ocorre apenas na escola, mas em todo lugar onde se aprende alguma coisa. Todavia, sendo a escola a instituição organizada para a educação, ela é o lugar privilegiado que pode bloquear as possibilidades de mudança do indivíduo ou permitir uma abertura para o mundo.

Pérez Gómez (1998) propõe que se entenda a escola como um espaço de cruzamento de culturas. Essa perspectiva exige que se desenvolva uma nova postura capaz de identificar as diferentes culturas que se entrecruzam no ambiente escolar, e de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização: a mediação reflexiva (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Ainda de acordo com Gómez (1998, p. 17), o responsável do sentido e da consistência do que os alunos aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas presentes na escola.

Embora a superação do preconceito e de atitudes discriminatórias seja tarefa da sociedade como um todo, a escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo.

Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece



subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (BRASIL, 1997, p. 21).

Dito de outro modo, se a sociedade é constituída por uma grande diversidade étnica e cultural, então esta diversidade deve ser contemplada na escola, para que se reconheça a pluralidade das vivências dos diversos grupos sociais onde a escola está inserida.

Contudo, frequentemente as escolas repercutem, sem qualquer reflexão, as contradições que a habitam. Durante muitos anos, a escola disseminou conteúdos indevidos e preconceitos de formas diversas. Como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 21-22), certa mentalidade que privilegiava determinada cultura, apresentada como a única aceitável e correta, e a hierarquização das culturas entre si também contribuiu para a disseminação de preconceitos no contexto escolar. Ou seja, algumas doutrinas pedagógicas contribuíram em acentuar atitudes equivocadas por parte de alguns educadores. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 26) destacam que as teorias que afirmam a carência cultural, ainda que rejeitadas atualmente, deixaram marcas na prática pedagógica, traduzidas pela explicação do fracasso escolar única e exclusivamente pela “falta de condições” dos alunos. O simplismo dessa abordagem esconde, na prática, a desvalorização dos alunos e os preconceitos sobre suas capacidades e de seus grupos de origem.

Desta maneira, a escola, e os professores, se encontram marcados por práticas culturais e historicamente arraigadas, bem como por teorias que deslocaram a responsabilidade da instituição de ensino para o aluno.

A escola é, desse modo, fundamental na formação educacional e comportamental dos indivíduos. Segundo Moita Lopes (2006, p. 37), as “práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros”. Sendo assim, o espaço escolar contribui para o desenvolvimento de competências que possibilitem intervir na realidade para, então, transformá-la, de modo a torná-la mais igualitária. Para isso, a escola deve desenvolver uma educação comprometida com o desenvolvimento cognitivo e moral dos indivíduos, de modo a permitir que eles intervenham na realidade.

Como parte integrante de uma sociedade que se sabe preconceituosa, a escola precisa assumir a responsabilidade de ser um espaço de aprendizagem e reflexão onde as transformações devem ocorrer de modo planejado e onde se desenvolvam valores de reconhecimento e respeito mútuo.

Para que isso ocorra, Pinheiro (2011) ressalta que seria necessário inverter a ordem na escola que privilegia o princípio de heteronomia<sup>iii</sup>, em que os estudantes se veem dependentes de normas e ordens que não são assumidas pela sua própria razão. Faz-se necessário dar um maior poder de reflexão aos indivíduos envolvidos no processo educativo, para que possam, pelas suas próprias experiências, criar maior autonomia para repensar mecanismos que estão postos culturalmente na escola e fora dela.

Neste sentido, somente uma educação que não se restrinja apenas aos deveres dos indivíduos, como regras que pairam sobre suas cabeças, seria capaz de subverter o preconceito. Na concepção de Pinheiro (2011), a educação precisa abordar os valores presentes na sociedade, e analisar, de forma crítica, como tais valores são construídos pelos viventes e incorporados pela cultura. Trabalhar somente com regras significa, segundo Pinheiro (2011, p. 228), “desprezar toda a elaboração humana sobre a moralidade, não atingindo efetivamente os sujeitos com seus pensamentos, sentimentos, desejos e valores”.

Nesta mesma perspectiva, Candau (2003, p. 64) afirma que há uma ruptura entre a cultura escolar, e seus parâmetros de homogeneização, normatização e rotinização, e a cultura da escola, com suas múltiplas vertentes de cultura vivida, na qual atuam as culturas sociais de referências dos indivíduos do espaço escolar, que vivenciam diferentes universos culturais. Para a autora, a cultura escolar ignora essa realidade plural, e, deste modo, dificulta a construção de valores e o respeito à diversidade.

Entre outras medidas, o estabelecimento de condições que revertam esse processo inclui, necessariamente, o reconhecimento e valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias e culturas. O reconhecimento da complexidade que envolve o tema é o primeiro passo para que a escola possa desenvolvê-lo adequadamente no espaço escolar. Tal reconhecimento aponta a necessidade de a escola instrumentalizar-se para responder a questões que vêm sendo indevidamente respondidas, ou então ignoradas (BRASIL, 1997).

Cabe à escola construir relações de confiança para que o aluno possa perceber-se como ser em formação, e para que a manifestação de características culturais partilhadas com seu grupo de origem possa ser desenvolvida como parte de suas circunstâncias de vida. A comunidade escolar deve oferecer, também, elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los. Além disso, a escola precisa abrir espaço para que os alunos possam manifestar-se, para que haja troca de

vivências culturais e esclarecimentos acerca de preconceitos e estigmas construídos na escola e fora dela.

Embora em alguns aspectos tenha se avançado<sup>iv</sup>, tem-se consciência de que um há longo caminho a percorrer até a construção de um trabalho que objetive a compreensão do hibridismo e da dinamicidade culturais, e a inclusão de todos no contexto escolar.

#### 4 O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR

O conceito sociológico de papel é complexo. Morton Deutsch e Robert Krauss (1976) produziram um dos trabalhos mais completos sobre o assunto. Os autores afirmam que, dentro de uma cultura, certa posição – ou *status*<sup>v</sup> – se associa com um conjunto de normas e expectativas. Estas expectativas determinam os comportamentos que o ocupante daquela posição ou *status* pode apresentar adequadamente quando interage com o ocupante de outra posição.

Para os autores, o papel social seria um conjunto de prescrições que determinam a conduta adequada daquele que ocupa certa posição social. O termo “papel” é empregado, neste caso, como desempenho do que está prescrito, de expectativas de comportamento determinadas culturalmente, acarretando em direitos e obrigações.

Neste mesmo sentido, Hoyle (1969, p. 36) salienta que o conceito de papel implica:

- a) Um *status*<sup>vi</sup>, ou seja, uma posição ocupacional específica;
- b) Um **padrão de comportamentos** associado a essa posição, o qual é independente das características dos indivíduos que a ocupam;
- c) Um **padrão de expectativas sociais** em relação ao ocupante da posição, que tem a ver com a forma como ele deve agir.

A importância do conceito de papel advém do fato dos viventes basearem seu comportamento em relação ao ocupante de uma determinada posição social, partindo do princípio de que o indivíduo agirá em conformidade com as expectativas que estão associadas a ela. É assumido certo grau de previsibilidade no comportamento dos ocupantes dos papéis sociais. Esta previsibilidade faz com que os atores tenham uma noção geral do comportamento adequado a cada papel e ajam em função dessa noção (LIMA, 1996, p. 49).

Por isso, o conceito de papel tem duas utilidades principais: primeiro, auxilia-nos a compreender a forma como a qualidade das relações interpessoais é condicionada pelas

expectativas; segundo, ajuda-nos a compreender o tipo de funções que o professor, por exemplo, desempenha aos diferentes níveis, desde a escola, até na comunidade e na sociedade de modo geral.

Os comportamentos dos indivíduos são sempre comportamentos que apresentam significados, pois o indivíduo é um ser sociocultural, e seus comportamentos se adequam e refletem os padrões de cultura do grupo social. Como já explicitado anteriormente, os comportamentos são, de certo modo, previsíveis. Isto é, o fato de os comportamentos se adequarem aos padrões de cultura do grupo, torna-os previsíveis, pois diante de determinada situação, os viventes de um mesmo grupo provavelmente reagirão da mesma maneira. Se um professor, durante a interação, se diz favorável à valorização das diferenças e à inclusão, por exemplo, espera-se que a mesma atitude seja compartilhada pelos demais, para que ambos correspondam às expectativas determinadas para o papel que desempenham e mostrem aderência ao endogrupo.

O indivíduo é influenciado por diversos tipos de papéis e a conformidade às expectativas de cada papel indica aderência às normas do grupo. Portanto, o papel social refere-se a um conjunto de comportamentos que se espera de um indivíduo no desempenho de suas atividades sociais.

Sarbin e Allen (1969, p. 488-558) lembram que o termo “papel” vem emprestado do teatro, e constitui uma metáfora que busca mostrar que o comportamento adere antes a certas partes ou posições do que aos artistas que as leem ou recitam. Seguindo a visão interacionista<sup>vii</sup>, Goffman (1985) desenvolveu o que os sociólogos chamam de perspectiva teatral. Essa perspectiva é descrita por Johnson (1997, p. 174) como um “método que usa a metáfora do palco, atores e plateias para observar e analisar as complexidades da interação social”. Segundo o autor, todas as pessoas são ao mesmo tempo atores em relação às outras como plateia, e plateia em relação às outras pessoas como atores.

Em todo encontro social, Goffman (1967; 1985) acredita que cada indivíduo tem um comportamento específico para aquela situação, ou seja, um papel social. Esse papel, de acordo com Tavares (2007, p. 28), caracteriza-se por atos verbais e não-verbais pelos quais expressamos nossa visão da situação, e também avaliamos nossas atuações e as dos outros participantes nesses contextos. É através desse papel que nos percebemos e somos percebidos e é esse modo de percepção que levamos em consideração ao interagirmos com os outros em um contexto dinâmico.

Tavares (2007, p. 28-29) cita que o papel do professor, por exemplo, é universalmente reconhecido e influenciado por fatores típicos da natureza da situação – como posições, atitudes, valores, expectativas, etc – e por fatores mais abrangentes, como a política de ensino da escola e do governo, a região na qual a escola está localizada, etc. Em um contexto escolar, os participantes “representam” seus papéis e, paralelamente, tentam negociar suas imagens nessas “atuações”.

Os professores ocupam uma posição estrategicamente central e sensível nas sociedades contemporâneas, em particular nas dimensões do desenvolvimento e mudança social. Por isso, o papel social do professor é complexo, repleto de ambiguidades e de contradições.

Lima (1996, p. 51) aponta que a ambiguidade detecta-se, sobretudo ao nível do seu estatuto social: por um lado, nível econômico relativamente baixo<sup>viii</sup>, quando comparado com outras ocupações de formação acadêmica similar; por outro, nível cultural acima da média, devido à posse do diploma – tido como símbolo do saber e do conhecimento – e ao prestígio daí decorrente.

Ao contrário de outros profissionais, os professores têm de lidar, face a face, com diversos estudantes simultaneamente, estando, constantemente, em contato com um público cujas atitudes e comportamentos são a maior parte das vezes desconhecidos e imprevisíveis (LIMA, 1996). Em outros termos, os professores encontram-se rodeados de alunos cada vez mais diversos, e por isso exige-se que o professor assuma um posicionamento favorável à inclusão e ao respeito às diferenças.

Conforme Gadotti (1998), faz-se mister que o professor se assuma enquanto um profissional do humano, social e político, tomando partido e não sendo omissos ou neutros, mas definindo de qual lado está, ou a favor ou contra os oprimidos. Posicionando-se como um profissional participativo, o professor pode ascender à sociedade usando a educação como instrumento de luta, levando os indivíduos a uma consciência crítica que supere o senso comum.

Nessa perspectiva, o profissional da educação assume um papel, sobretudo político, quando se tem consciência de que é por meio da educação que se pode construir uma sociedade menos excludente, e realmente igualitária. Deste modo, cabe ao professor, mas não só a ele, o papel social de agente transformador, e de referência para a sociedade, pois participa da construção do conhecimento e de valores nos educandos.

Para a construção de uma educação que estimule a inclusão de grupos socialmente vulneráveis e a valorização das diferenças, Crochík (2002) defende que deve ocorrer uma reforma educacional e que isso tem que se dar, inicialmente, na formação dos professores. Conforme Crochík (2002, p. 282), “sem a adesão livre, consciente e refletida dos professores, sem a consideração pela sua experiência, não há proposta educacional que possa ser bem-sucedida”.

Com vistas a essa perspectiva formativa, Correia (2008) destaca que:

Os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos (CORREIA, 2008, p. 28).

Não é só o professor que precisa estar preparado para atuar com a diversidade no cotidiano escolar, mas todos os profissionais que ali atuam. A formação permanente é, segundo Correia (2008), um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade no ambiente escolar, de maneira mais ampla, oferecendo-lhes um atendimento educacional adequado às suas necessidades.

Para isso, há a necessidade de um lugar de discussão em que as ideias sejam pensadas em conjunto por todos os indivíduos envolvidos no processo educativo. As propostas devem ser construídas por toda a equipe técnica da escola.

Ao discutir as políticas públicas, Arretch (2001) explica que os agentes formuladores destas políticas não são os mesmos que implementam os projetos, de modo que para que os projetos políticos sejam, efetivamente, executados os indivíduos implementadores precisam compreender os objetivos e interesses de um programa elaborado e discutido por outras pessoas.

Em concordância com o explicitado por Arretch (2001), Souza (2006) observa que, para que as propostas sejam transformadas em práticas pedagógicas, é fundamental que haja uma atitude de mudança por parte dos professores e da equipe técnica da escola, pois é sobre eles que recai a responsabilidade pela implantação das novidades na educação.

No entanto, Souza (2006) aponta que o professor tem pouca participação na discussão ou em instâncias de discussão do planejamento e da implantação das políticas públicas voltadas à educação.

Todas [as políticas públicas] foram de alguma forma, gestadas em instâncias que desconsideraram a participação ampla dos educadores, centrando-se em segmentos da hierarquia estatal, centrada principalmente nas instâncias dos dirigentes de ensino e do staff da Secretaria do Estado de Educação e em poucas ocasiões com segmentos de classe, principalmente de supervisores e diretores de ensino (SOUZA, 2006, p. 236-237).

Essa hierarquização nas tomadas de decisão pública resulta em professores que resistem à mudança e que apresentam descontentamento com o trabalho, pois se sentem desvalorizados, despreparados e sobrecarregados em sua prática (SOUZA, 2006).

Essa falta de preparo dos professores e da equipe técnica da escola não se aplica somente aos alunos em situação de inclusão, mas de todos os educandos. Crochík *et al.* (2009) afirma que todo o processo educacional deve ser revisto. Embora entenda que a implantação da educação inclusiva é importante na luta por uma sociedade mais justa e menos preconceituosa, Crochík *et al.* (2009) explica que não devemos desconsiderar os limites da educação atual no que se refere à formação.

Isso implica a necessidade de mais do que somente a inclusão das minorias antes segregadas da escola regular, a necessidade de nos preocuparmos também com a qualidade da educação e com o quanto esta atualmente contribui para formar indivíduos efetivamente críticos. Se a crítica se relaciona com a possibilidade de uma sociedade mais justa, e, se possível, justa, o convívio com minorias discriminadas já se constitui em um elemento formador. O papel do professor para essa formação é fundamental, pois não se trata unicamente de transmitir conhecimentos, mas da forma como o faz e de sua relação com o saber (CROCHÍK *et al.*, 2009, p. 44).

Cabe ao professor criar possibilidades para que os alunos se constituam como cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos. Para que isso ocorra, a formação do professor precisa estar embasada no reconhecimento da pluralidade cultural e da diversidade humana.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 25-26), a perspectiva de um país “de braços abertos” resultou no “mito da democracia racial”, segundo o qual mesmo aqueles que não tivessem integrado diretamente os processos de miscigenação seriam igualmente aceitos e valorizados socialmente. Deste modo, as discriminações praticadas com base nas diferenças ficam ocultas sob o disfarce de uma igualdade que não se efetiva. O acobertamento de comportamentos preconceituosos empurrou para uma zona encoberta a vivência do sofrimento e da exclusão.

Na sociedade atual, a simples menção da palavra “preconceito” ou “discriminação” assusta, uma vez que se convencionou a aceitar, sem discutir, a ideia de que no Brasil todos se entendem, são polidos e pacíficos – o “mito da democracia racial”. Contudo, a ideia de aceitar a existência do preconceito gera, nos indivíduos, o medo de ser acusado de preconceituoso e também o medo de ser vítima de preconceito. Essa atitude é chamada, popularmente, de “política de avestruz”, na qual, por fazer de conta que o problema não existe, tem-se a perspectiva de que ele, de fato, deixe de existir (BRASIL, 1997).

No ambiente escolar, a prática do acobertamento é muito comum e ocorre quando se procura diluir as evidências de um comportamento preconceituoso. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 41) citam como exemplo um professor ter tratado mal um aluno “porque estava nervoso”, ou a ofensa de uma criança a outra ser tratada como um simples descuido ou distração.

O desconhecimento sobre como proceder, em termos educacionais, pode levar a práticas preconceituosas, amparadas em discursos equivocados, que falam apenas de boas intenções, embora seja comum que atinjam seu oposto. Em alguns casos de preconceito na escola, o professor não consegue minimizar o problema por falta de experiência, de qualificação e, até mesmo, por incapacidade de lidar com a diversidade, visto que não sabe como reagir em situações que exigem sua intervenção. Essa falta de preparo, considerada um reflexo do mito de democracia racial, compromete o objetivo de formar futuros cidadãos responsáveis.

Decisiva para a superação do preconceito, a prática do desvelamento exige do professor informação, discernimento diante de situações indesejáveis, sensibilidade e intencionalidade definida para colaborar, efetivamente, na desconstrução do preconceito. A intencionalidade é necessária enquanto produto de uma reflexão que permite ao professor perceber o papel que desempenha nessa situação e também é a capacidade de perceber que deve trabalhar essa questão em si mesmo.

O discernimento do professor é importante para enfrentar situações de preconceito no cotidiano escolar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 41), enfrentar adequadamente o ocorrido significa não escapar para evasivas e não resvalar para o tom de acusação. Quando o professor se cala, ou trata a situação de maneira ambígua, ele está reforçando o problema; e se acusa, pode causar ainda mais sofrimento e ressentimento. Assim, discernir o ocorrido é tratar com firmeza a ação preconceituosa, esclarecendo o que é o respeito e como se pratica a solidariedade.



A prática do desvelamento exige perspicácia para que o professor responda adequadamente a diferentes situações que, geralmente, são imprevisíveis. Ao invés de manter oculta a problemática que envolve os diversos tipos de preconceito no ambiente escolar, e que leva à proliferação do preconceito, pode ser trazida à luz esse problema, como elemento de aprendizagem do grupo escolar como um todo.

Trata-se do professor e dos demais profissionais que atuam no processo educativo perceberem que cada um de seus gestos, e construções linguísticas, pode fazer diferença entre o reforço de atitudes preconceituosas ou a chance de abrir novas possibilidades de diálogo e respeito, haja vista o papel que representam socialmente.

Ao compreender que o conceito de papel social implica em uma posição ocupacional específica, um padrão de comportamentos associados a essa posição, e um padrão de expectativas sociais em relação ao ocupante da posição entende-se que a influência desses aspectos – a saber: o status ou posição ocupacional, o padrão de comportamentos e as expectativas sociais – age na construção discursiva dos professores sobre o preconceito.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Levando em consideração a definição de Crochík (1995) de que a formação do preconceito se dá como resultado do processo de reflexão e experientiação nas relações sociais possibilidades por instâncias sociais como a escola, conclui-se que a educação escolar pode desencadear processos de desconstrução dos preconceitos.

Entretanto, para isso, é necessário que a educação vise a reflexão de conhecimentos e valores, ou seja, dirija-se a uma autorreflexão crítica, assim como nos propõe Adorno (2000).

Entre outras medidas, as condições para a reversão dos processos de (re)produção de preconceitos no contexto escolar associam-se ao reconhecimento e a valorização de características específicas de regiões, etnias e culturas. O reconhecimento dessa problemática é o primeiro passo para que todos os indivíduos envolvidos no processo educacional, e não somente os docentes, desenvolvam o tema e possam responder a questões que vêm sendo ignoradas durante muitos anos.

Embora não caiba somente à educação reverter tais processos, conclui-se que como a escola é o espaço formal de formação e socialização e promove o encontro e o convívio de indivíduos de diferentes etnias e culturas, este é o espaço propício para o desenvolvimento de valores, como a solidariedade, a cooperação e o respeito às diversidades.

No entanto, é necessário deixar claro que a escola e a educação não possuem uma fórmula mágica para a resolução de problemas tão enraizados na sociedade, como é o caso do preconceito. Nesse sentido, concorda-se com Lopes (1999) quando afirma que a sociedade não será modificada a partir da escola ou de mudanças curriculares, mas isso não diminui a tarefa de tornar o ensino cada vez mais efetivo, de tornar a escola capaz de superar as relações individualistas, a intolerância e a indiferença em relação ao outro.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: GROPPA, J. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARRECH, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M.C.R.N. ; CARVALHO, M.C.B. (Orgs.). **Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2005.

CORREIA, J. A. **A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo**. Portugal: Universidade do Porto, 2008.

CROCHÍK, J. L. Apontamentos sobre a educação inclusiva. In: SANTOS, G.A.; SILVA, D.J. (Orgs.). **Estudos sobre Ética**: a construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

\_\_\_\_\_. Teoria Crítica da Sociedade e Estudos sobre o preconceito. Revista Psicologia Política, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 67-99, 2006.

CROCHÍK, J. L.; FRELLER, C. C.; DIAS, M. A. L.; FEFFERMANN, M.; NASCIMENTO, R. B.; CASCO, R. **Atitudes de professores em relação à educação inclusiva**. São Paulo: Psicologia: Ciência e Profissão. v.29, n. 1, p. 40-59, 2009.

DEUTSCH, M.; KRAUSS, R. M. **Teorias em Psicologia Social**. Buenos Aires: Paidós, 1976.

FILHO, J. F. Mídia, estereótipo e representação das minorias. **ECO-PÓS**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, agosto-dezembro, p. 45-71, 2004.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. **Interaction Ritual**: essays on face-to-face behavior. New York: Doubleday Anchor, 1967.

GOMES, J. V. **Socialização**: um problema de mediação? São Paulo: Psicologia/USP, 1990.

HOYLE, E. **The Role of the Teacher**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1969.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

LIMA, J. M. Á. de. **O papel de professor nas sociedades contemporâneas**. Portugal: Educação, Sociedade e Culturas, 1996.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento Escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Escolar**: comum ou especial. São Paulo: Pioneira, 1986.

MOITA, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das letras, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, v.1, 2003.

PEREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

PINHEIRO, V. P. G. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 46, p. 215-272, 2011.

SARBIN, T. R.; ALLEN, V. L. Role Theory. In: LINDZEY, G.; ARONSON, E. **Handbook of Social Psychology**. Cambridge, Mass: Addinon-Wesley, 1968.

SILVA, D. J. Educação, preconceito e formação de professores. In: SILVA, D. J.; LIBÓRIO, R. M. C. (Org.). **Valores, Preconceito e Práticas Educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, M. P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: ASBAHR, F. S. F. **Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

TAVARES, R. R. **A negociação da imagem na pragmática: por uma visão sociointeracionista da linguagem**. Maceió: EDUFAL, 2007.

---

<sup>i</sup> De acordo com Marconi e Lakatos (2001), a pesquisa bibliográfica é caracterizada por um levantamento da bibliografia já divulgada em forma de livros, periódicos científicos, publicações avulsas em imprensa escrita e documentos eletrônicos. O objetivo da pesquisa bibliográfica consiste em conhecer e analisar as principais contribuições teóricas já existentes, a fim de ampliar o grau de conhecimento e informação sobre o assunto.

<sup>ii</sup> Filho (2004, p. 47) acredita que os estereótipos atuam como forma de impor um sentido de organização social e ambicionam impedir qualquer flexibilidade de pensamento na apreensão, avaliação ou comunicação de uma realidade, em prol da manutenção e reprodução das relações de poder, desigualdade e exploração. Isto é, os conteúdos transmitidos através dos estereótipos são frutos de um mecanismo social que visa manter o status-quo.

<sup>iii</sup> Quando um indivíduo se sujeita à vontade de terceiros ou de uma coletividade.

<sup>iv</sup> Como a introdução do preconceito e do respeito às diferenças nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a definição da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, em 2008, pelo Ministério da Educação (MEC), que objetiva garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

<sup>v</sup> Aqui, *status* social é visto como “a posição ocupada pelo indivíduo em um sistema social” (JOHNSON, 1997, p. 220).

<sup>vi</sup> Grifos da autora.

<sup>vii</sup> A perspectiva interacionista “concentra-se nos detalhes concretos do que acontece entre indivíduos na vida diária” (JOHNSON, 1997, p. 174).

<sup>viii</sup> No que se refere aos professores de ensino fundamental e médio.