

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Reconhecer para ser reconhecido: Demandas por direitos diferenciados no espaço  
público escolar**

ESTHER PINHO DA SILVA

NITERÓI  
2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Reconhecer para ser reconhecido: Demandas por direitos diferenciados no espaço  
público escolar**

ESTHER PINHO DA SILVA

Trabalho de conclusão de curso apresentado como parte dos requisitos para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense  
Orientador: Prof.º Dr.º Fabio Reis Mota

NITERÓI  
2015

## AGRADECIMENTOS

As ciências sociais se colocaram como um desafio desde o dia que a escolhi, no vestibular, seguida de palavras que me desencorajaram em meu primeiro dia na universidade, devido ao meu perfil – Essa bolsa é sua, caloura? Com uma bolsa dessas não vai durar muito tempo aqui - não se enquadrar no que se espera de um estudante de ciências sociais. Hoje, entendo que estas vozes desempenharam o papel dos agentes naturais, segundo a termodinâmica, responsáveis por transmitir movimento, serviram de potência motriz, impulsionando-me a alcançar o que me propus há quatro anos.

Disponho-me, assim, ir à contramão dos meus agradecimentos, reconhecendo a priori, os descrentes, por terem me feito desmistificar o lúdico das ciências sociais, sem me impedir de ser perpassada por ele. Parafraseando Goldman, renovei o que pensava ser a Antropologia na medida em que fui capaz de me renovar, pois o que ela pretende fazer com os “outros”, me dispus a fazer comigo: sejamos capazes de nos estranhar e, conseqüentemente, de nos problematizar e questionar. Obrigada por me desiludir, mas não desistir.

A entidade divina, minha total devoção e gratidão, pois creio que foi quem mais esteve ao meu lado, até mesmo quando não a temia. Aos meus pais, que ao contrário da maioria das famílias, sempre entenderam o que é a ciências sociais e foram os meus maiores incentivadores na escolha do curso. Não teria alcançado este título sem a força destes pilares em minha vida. O que teria sido de mim, sem minha mãe enxugando minhas lágrimas enquanto "brigava" comigo, em meus momentos de crise? Sem contar a disposição e paciência em ouvir cada linha que escrevia, lia ou interpretação tida a partir de alguma leitura. Agradeço cada gesto de amor materializado em broncas, carinhos e preocupação. Crescemos, ressignificamos e permutamos juntos durante todo este processo. Estendo, também, aos meus familiares que mesmo sem entender muito bem o que escolhi para vida, torcem por mim.

Ao meu orientador, Fabio Reis Mota agradeço toda dedicação e compreensão para comigo. Tendo sido um privilégio enorme trabalhar ao seu lado, sou muito grata por esta oportunidade. Sigo admirando o seu trabalho, o qual me motiva, frequentemente, a continuar nesta laboriosa trajetória antropológica. Aproveito, também, para agradecer aos meus colegas de pesquisa que ouviam e faziam suas relevantes colocações ao meu trabalho, em nossas reuniões de sexta-feira.

Ao Prof. Dr. Edilson não poderia deixar de fazer menção, tendo sido o meu primeiro professor de Antropologia e responsável por me fazer escolher a carreira antropológica. Todo seu comprometimento e acidez na transmissão do conhecimento me inspiraram e continuarão

inspirando a minha vida acadêmica. Assim como o meu amigo e companheiro de trabalho Bóris Maia. Sempre presente com palavras de sabedoria, nos momentos mais conflitantes que tive durante o trabalho de campo, além da paciência em me ensinar. Lembro-me de ficarmos até tarde no Nufep trabalhando, você mais do que eu, pois perguntava mais do que fazia algo, mas não se incomodava. É como sempre digo: és um menino de ouro. Obrigada por me ajudar a crescer, confiar e não desistir.

Aos amores que perpassaram e influenciaram de alguma forma este meu ciclo, me ouvindo, aconselhando ou dando broncas: Patricia Marys, Anny Farah, Jaisse Alvares, Leonardo Costa, Claudia Fernanda, Monique França, Rosa Maria, Alexanndre Valcacer. Meu muito obrigada! Devo essa conquista também ao companheirismo de vocês. E, que venham outras para florear ainda mais nossos entrelaçados caminhos.

Agradeço a todos que me receberam na escola onde fiz meu trabalho de campo, em especial as professoras Karolyne e Cíntia que me permitiram adentrar em suas turmas, de modo muito solícito, sendo sempre pessoas muito agradáveis, com as quais foi um prazer conviver. Aos alunos por nossos momentos de interação e aprendizado, sou grata.

Por fim, agradeço a Faperj e a UFF por me concederem duas bolsas de Iniciação Científica, propiciando o desenvolvimento deste trabalho.

## **RESUMO**

O presente trabalho de conclusão de curso é resultado de uma etnografia realizada nas aulas de sociologia e física que acompanhei no período de 2013 e 2014 em uma escola pública na cidade de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro. Teve como objetivo compreender os mecanismos acionados pelos atores sociais, na busca pelo reconhecimento de suas identidades diferenciadas no espaço público escolar. Por meio da observação direta durante as aulas de sociologia e física, entrevistas informais com professores e alunos, verifiquei conflitos identitários configurados em uma contrastante relação entre a estigmatização e autenticidade de uma identidade, que perpassa o espaço escolar contemporâneo, propiciando tensões ideológicas no espaço de interação dos atores.

*“Alguém procura por um modelo de homem em um mundo cada vez mais desumanizado, a fim de realizar-se como homem para agir como um ser moral responsável, sem viver à deriva como um objeto inanimado qualquer.” (Cleanth Brooks)*

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
O reconhecimento da busca	9
Metodologia	10
	13
<b>CAPÍTULO 1 –</b>	<b>14</b>
<b>RECONHECIMENTO: O GRITO</b>	
<b>SILENCIADO</b>	<b>15</b>
Reconhecendo o espaço	17
Reconhecimento passivo	19
Reconhecimento ativo	20
Reconhecimento reflexivo	22
<b>CAPÍTULO 2 – MORALIDADES NO</b>	
<b>SISTEMA CLASSIFICATÓRIO</b>	<b>30</b>
<b>CAPITULO 3 – RESPEITO:</b>	
<b>DIREITO OU MERECEMENTO?</b>	<b>31</b>
<b>Respeito mútuo</b>	<b>35</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>37</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>39</b>
<b>ANEXO</b>	

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da etnografia realizada no período de 2013 e 2014 em uma escola pública de São Gonçalo no Estado do Rio de Janeiro ao participar de dois Projetos contemplados por dois Editais da Faperj, aos quais me atentarei mais adiante.

No primeiro semestre de 2013, quando cursava o quarto período da graduação fui convidada por uma colega de turma, já orientanda pelo Prof.º Dr.º Fabio Reis Mota, a participar das reuniões do referido professor, de modo que eu pudesse aprofundar e estabelecer um recorte nos conhecimentos adquiridos até e a partir daquele momento. Prontamente entrei em contato com o Prof.º Fabio Reis o qual me convidou a participar da disciplina que ministrava naquele período – Teorias Antropológicas do Pensamento Social Brasileiro. Entusiasmada, logo passei a frequentar as aulas e as reuniões no NUFEP<sup>1</sup>. Inicialmente, bastante perdida no modo como eram discutidos os temas pelo professor, devido o mesmo instigar, de seus alunos, o complexo exercício de desenvolver nossa imaginação sociológica me sentia, também, impelida a desenvolvê-la.

Logo fui contemplada com uma bolsa de iniciação científica no Projeto “*Formas de Administração Institucional dos Conflitos no Espaço Escolar*” coordenado pelo Prof. Dr. Fabio Reis Mota, inserido no projeto Programa de Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas Públicas, aprovado pela FAPERJ pelo edital FAPERJ-Melhorias da Escola. O Projeto tinha como objetivo compreender como se dava a administração dos conflitos relacionados à expressão de identidades diferenciadas no espaço público escolar, por meio de uma melhoria do ensino público a partir da transformação das relações entre professor e aluno.

Em 2014 participei de um segundo projeto, intitulado “*Conflitos de gênero no ambiente escolar: repensando as formas de administração de conflitos*”, aprovado pela FAPERJ no Programa Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas da Rede Pública Sediadas no Estado do Rio de Janeiro. Este projeto, por sua vez, tinha como propósito

---

<sup>1</sup> A partir de fevereiro de 2009 o NUFEP tornou-se sede do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia - Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (INCT – INEAC), projeto aprovado pelo CNPq. Faz parte de um conjunto de 122 INCT aprovados, sendo dois na área induzida de Segurança Pública, um com sede no Estado do Rio de Janeiro (UFF) e um no Estado de São Paulo (USP).



dar continuidade à temática abordada no projeto anteriormente citado, aprofundando nas questões relacionadas às relações de gênero no espaço escolar. A partir dessa pesquisa, pude entrar noutra universidade escolar, em um bairro nobre da cidade de Niterói, para a aplicação de questionários.

A partir da interlocução dos dois projetos foi possível transformar o meu olhar leigo em um olhar interessado, de modo que meus sentidos agitavam-se no campo na busca pela minha problemática, a qual almejava tanto responder, quando questionada em minhas reuniões de sexta-feira pelo meu orientador “qual sua questão sociológica?”. Passado o período de olhar, ouvir, é finalmente chegada a hora de escrever (Cardoso de Oliveira, Roberto, 1996).

### **O reconhecimento da busca**

A busca pelo campo foi pensada de modo bastante pragmático, sem grandes pretensões metodológicas, para uma ingênua “aprendiz de feiticeiro”, o que influenciou diretamente nas questões mais simples às mais complexas, se é que existe esta hierarquia durante o trabalho de campo.

Encontrar uma escola não era um problema, mas encontrar uma que fosse reconhecida por mim dentro do meu universo de representações e significados. Tentei realizar a pesquisa na escola na qual havia estudado, mas na sede distinta da minha, o que não anulava os meus principais interesses (conhecia dos donos ao corpo docente). Conhecer os alunos seria uma questão de tempo, pois estariam sendo socializados dentro dos mesmos moldes que eu, como eu suponha num primeiro momento, viabilizando a nossa relação. Sendo que, por tratar-se de uma instituição particular, não seria possível realizar a pesquisa, pois o projeto tinha a pretensão de compreender as formas de administração de conflitos no espaço *público* escolar.

A ideia de frequentar uma escola pública era algo bastante angustiante para alguém que havia frequentado durante todo o seu período escolar instituições privadas, fazendo com que o meu imaginário, que porventura é bastante fértil, fosse impregnado de um vasto repertório de pré-noções demasiadamente negativo, não só do espaço, mas como daqueles que o frequentam. Tanto que ir para uma escola pública era sinônimo de punição, utilizado pelas famílias para ameaçar seus filhos quando não tinham um bom desempenho escolar.

Meu segundo pré-requisito, agora primeiro, uma vez que o anterior havia desmoronado, era a localização. Ao acompanhar uma colega de pesquisa em sua rotina fatídica ao campo, em uma região rural, bastante distante de sua moradia, tive a certeza que não era o que almejava experimentar.

Revestida de todas estas noções, fui motiva a procurar uma escola situada a dois quarteirões de onde residia, inicialmente. Ela, segundo líderes religiosos ligados aos meus pais, gozava de boa reputação. Foi quando procurei a instituição, ainda antes das aulas iniciarem, e me apresentei à coordenadora pedagógica e à diretora. Este encontro só se deu na minha segunda visita a escola, já que a mesma encontrava-se bastante tumultuada com o período de ajustes para o ano letivo, inclusive a mudança da direção.

Tendo apresentado a ideia do projeto e entregado um documento assinado pelo meu orientador, legitimando a minha relação com o Nufep e a UFF, era iniciado o processo de “evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção; e de compreender em meus juízos apenas o que se apresentasse tão clara e distintamente em meu espírito que eu não tivesse nenhuma possibilidade de colocá-la em dúvida.” (Descartes, 1637). Ou seja, o campo havia sido identificado, era tempo de conhecer e tornar inteligível um universo aparentemente próximo mas que foi pouco a pouco se descortinando como distante..

## **Metodologia**

Após ter escolhido a escola na qual me fixaria, pode-se dizer que a pesquisa foi realizada em três etapas. A primeira consistiu em exercer uma observação flutuante<sup>2</sup> (PETONNET, 2009), com o propósito de reconhecer e ser reconhecida no campo, de modo que o interesse envolto no meu olhar, ainda disperso, fosse identificado, a partir de uma inserção fluída no campo. Nesta etapa, procurei conhecer oito das nove turmas de ensino médio que a escola oferece, mas apenas nas aulas de sociologia, pois a priori, foi a única professora que me permitiu frequentar suas aulas.

Na segunda etapa, por meio da observação direta e entrevistas informais com alunos e professores, direcionei o meu olhar para duas turmas do segundo ano e uma do terceiro ano do ensino médio. Agora, já não assistia apenas as aulas de sociologia, mas

---

<sup>2</sup> Considerando meu vasto repertório de pre-noções a respeito da realidade do espaço público escolar, vi a necessidade de ser guiada pelo campo, com a pretensão de me distanciar deste imaginário e compreender as lógicas do espaço. Ou seja, fiz uso de uma observação desendereçoada, mas não desinteressada. (Simões, 2009).

todas as disciplinas que eram ministradas para a turma nos dias em que estava presente na escola. Essas duas turmas foram escolhidas por uma melhor receptividade dos alunos, compatibilidade com os dias dos professores que menos se importavam com a minha presença e a compleição das turmas a conflitos por demandas de reconhecimento – questão que vou desenvolver melhor mais frente -, que me instigavam.

A proximidade da minha idade ao dos alunos não foi de um todo benéfico no campo de interação, como no caso de outros trabalhos realizados no interior da escola (Maia, 2011). Outro fator que interferiu na minha interação com os alunos, foi a minha fachada social (Goffman, 1959) adornada de roupas, bolsas, sapatos, corporeidades, formas de expressões verbais e até lenços evidenciando ainda mais nossas diferenças.

Na medida em que conversava com os alunos da turma as perguntas eram geralmente as mesmas: “Quantos anos você tem?” “Você estuda na UFF?” “O que está fazendo aqui?” “Você é rica, né?” “Nossa! Que lenço maravilhoso, tem cara de caro”. A poucos dias de completar 20 anos, ao responder que tinha 19 anos os alunos se chocavam e uma espécie de admiração/curiosidade, a qual propiciava uma aproximação, mesclava-se com a ideia de uma figura do “sagrado”, já que muitos tinham quase a minha idade quiçá a mesma. Isto levava-os à atribuir uma identidade a qual, inicialmente, não tinha me atentado que precisava me esquivar. Para além do esforço de não me fazer conhecida, por eles, como uma estagiária tinha que fugir de aparatos que causava um distanciamento ou até evitação da minha pessoa durante este processo em que buscava ser reconhecida, na medida em que eles procuravam me reconhecer.

A turma do terceiro ano, não era uma turma agitada, o que durante as aulas dificultava algum tipo de interação. Numa manhã de segunda-feira enquanto conversavam sobre uma possível viagem para Região dos Lagos como formatura, uma aluna diz que a mãe não quer deixar ela ir porque não teria nenhum professor responsável. A viagem estava sendo organizada pelo alunos, então apenas eles iriam. Diante desta colocação, os alunos baseados no que liam no facebook de seus professores começaram a cogitar a possibilidade de qual professor poderia ir com eles. Com isso, começaram a contar tudo o que sabiam da vida de seus professores. Intrigada com tantas informações, a professora de sociologia os interroga:

- como vocês sabem isso tudo da vida dos professores?

- Facebook. Muitos ficam falando tudo o que fazem na vida, como adolescentes.
- Esther, toma cuidado com o seu facebook

Quando a professora fala comigo uma aluna pergunta “quem é Esther?” enquanto eu aceno e digo, “sou eu”. A turma completava dizendo “a menina que vem aqui assistir as aulas, a estagiária”. A professora acrescenta, em tom jocoso “depois de três meses, fui notada”.

A questão era que até o momento eu não tinha me atentado para o distanciamento que estava ocorrendo para com os meus interlocutores, devido a minha postura diferente, em detrimento das minhas vestimentas, modo de me sentar, nível escolar, modo de falar. Era preciso achar um meio termo, pois este diferencial também me aproximava de outros grupos. Este despertar se deu a partir de uma conversa com duas meninas no banheiro.

- Este banheiro está vazio?
- Sim, e o único que está funcionando.
- Onde está o papel higiênico?

Apontam para o rolo pendurado próximo a pia.

- Usa o banheiro dos professores. Ele é muito melhor e você pode usar, não precisa vir neste que é horrível.

Situações como estas percorridas anteriormente acompanhadas de perguntas como: “você é rica, né?” “Por que pesquisar aqui? É diferente da gente? Algum robô?” ratificam a ideia de que o processo de (re)conhecimento não se dá isoladamente, fazendo-se necessário que eu deixasse “os estreitos limites dos costumes, crenças e preconceitos em que todo homem nasceu. Nada nos pode ensinar melhor lição nesse assunto de máxima importância do que o hábito mental que nos permite tratar as crenças e valores de outro homem do seu próprio ponto de vista.”. (Malinowski)

Assim como a dinâmica de um espaço público escolar me era estranha, devido a minha socialização em instituições particulares, a minha presença também era um fator destoante neste cenário. Não havendo identificação na interação, era preciso desvencilhar dos equívocos, de modo trazer uma familiaridade nas relações. Já dizia Da

Matta que o exótico deve se tornar familiar e o familiar exótico na intercessão destes dois extremos da relação que o (re)conhecimento ocorre, pois as diferenças estão dadas, mas as semelhanças existentes entre “eu” e “eles” foi emergindo ao longo do percurso da interação.

Saliento que nas etapas anteriores a minha presença na sala dos professores se fazia constante, ao contrário desta etapa final. Com a saída da professora de sociologia e a minha intenção de propiciar uma maior desvinculação da pesquisa com a disciplina de sociologia, de modo que a ideia de estagiária fosse extirpada, passei a frequentar as aulas da professora de matemática e física. Esta tomada de decisão, na reta final do trabalho, trouxe-me algumas complicações me forçando a optar por um lado: professores ou alunos.

## **CAPÍTULO 1 – RECONHECIMENTO: O GRITO SILENCIADO**

Tomando as temáticas “identidade”, “reconhecimento” e “direitos” foi possível delinear a questão que guiará este trabalho, “Quais mecanismos são acionados pelos atores sociais para que suas identidades sejam reconhecidas, no espaço público escolar?”. Questão demasiadamente pertinente na contemporaneidade, período no qual assistimos a emergência da luta pelo reconhecimento, em que grupos ditos minoritários ganham vozes e suas bandeiras visibilidades.

O exercício de compreender a realidade sociocultural do espaço público escolar implicará em uma sensibilidade etnográfica para identificar as noções que compõe o cenário do reconhecimento. As relações constituídas em um espaço institucional, como no presente caso, o escolar, será perpassado por lógicas normativas, as quais influenciarão/coordenarão os modos de agir dos atores em seu espaço de interação. Isto implicará em relações ambivalentes, logo os mecanismos acionados pelos atores para uma legitimação de si, também o serão.

O direito moral, embora seja constituído pelas subjetividades do indivíduo, este se valerá do normativismo do poder judiciário, uma vez que este já possui legitimidade para atribuir reconhecimento ao sujeito. Deste modo, este discurso estará alicerçado na premissa da equidade, salientando a diversidade como fator positivo e passível de inclusão social. O respeito homogeneíza os indivíduos por fundamentar suas noções em ideais universais, como o de humanidade, para igualar os indivíduos em prol do reconhecimento de sua cidadania. A partir destes mecanismos, o reconhecimento ocorrerá ao incluir a diversidade sem que a mesma desfrute de privilégios, de modo que transmita a impressão de uma harmonia social. O reconhecimento pode ser entendido como uma identificação do outro que estará submetida a estimações e avaliações segundo ao que é bom e justo, em seu contexto. Ou seja, “a polaridade do mesmo e do outro revela-se imbricada na dialética do ser na medida em que o mesmo deve se definir ao mesmo tempo pelo “relativamente a si” e pelo “relativamente a outra coisa.” (RICOEUR, P. 2006).

Assim, desdobraremos a ideia de reconhecimento em três tipologias baseadas nas ideias do pensador Paul Ricoeur, com a pretensão de salientar a mobilidade dos atores no processo de reconhecimento, podendo encontrar-se, como: aquele que sofre o reconhecimento, provoca o reconhecimento diferenciado ou reconhecimento mútuo.

## **Reconhecendo o espaço**

Antes de entrarmos propriamente nas problemáticas, é de uma relevância a descrição do cenário a qual os atores estão inseridos, de modo ilustrar e contextualizar as narrativas dos atores.

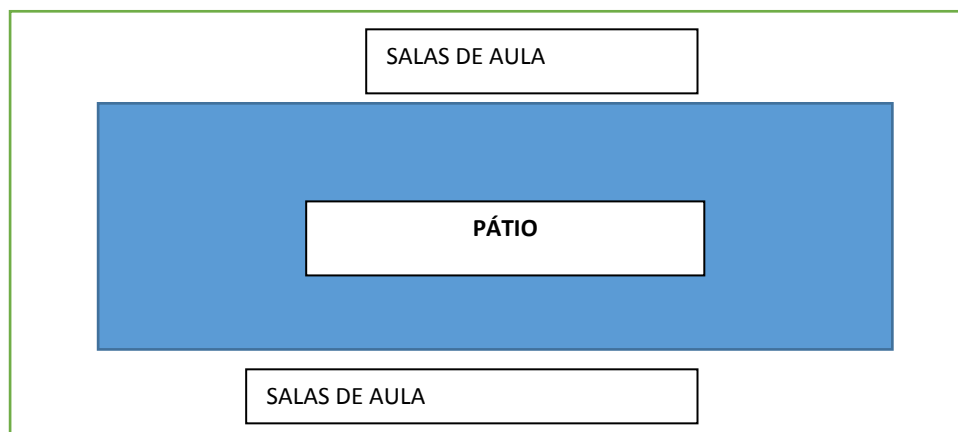
O Colégio Estadual Professora Antonieta Palmeira (CEPAP) é localizado no bairro do Colubandê, cidade de São Gonçalo, Rio de Janeiro. A rua onde está localizada é comumente conhecida como “curva da morte” em detrimento do grande número de acidentes automobilísticos, por ser uma curva bastante fechada e de acesso duplo, propiciando o acesso a principal rua do bairro, a qual é bastante movimentada por ser “rota de fuga” de engarrafamento. Nos arredores tem uma comunidade chamada Chumbada, onde residem parte dos alunos, dado este que é acionado entre os alunos em momentos de jocosidades ou como fator depreciativo para com o outro.

O bairro da Chumbada fica próximo à localização da escola, conhecido por ser uma área perigosa, devido a frequência de tiroteios e assaltos. Além de ser uma região dominada pelo tráfico de drogas. Com isso, relatos de roubos de celular nos arredores da escola não era novidade, e quando isto ocorria com uma assiduidade maior que o esperado, os alunos eram orientados a não demorarem na porta da escola e ficarem atentos ao retornarem para suas casas.

Na fachada da escola se não houvesse uma placa identificando a instituição, poderia facilmente ser confundida com uma residência. Para adentrar o portão azul de ferro, da mesma cor de seu muro alto, é preciso se identificar por um buraco que há na altura do trinco à uma funcionária que geralmente está sentada em um banco de cimento próximo ao portão. O portão sempre fica fechado.

Ao adentrar o portão, a sua direita tem o banco onde a funcionária se senta e um corredor estreito, na verdade, apenas uma separação entre a casinha onde encontra-se a secretária e a sala da direção e o muro da instituição, onde alguns alunos ficam conversando. Seguindo em frente pelo chão todo em cimento há um portão de grade que é fechado quando inicia as aulas, sendo aberto apenas por uma outra funcionária, a qual também desempenha outras funções. Ao transcender esta porta é possível visualizar toda a escola, a direita temos o banheiro dos professores (unissex), o banheiro dos alunos (separado entre masculino e feminino), sala da coordenação, sala dos professores e um longo corredor de salas de aula. Pela esquerda nos deparamos com o bebedouro, o refeitório e o corredor das salas de aula. Ao final desses corredores, os mesmos eram ligados pela biblioteca, precisando subir alguns degraus, pois em frente a biblioteca

havia uma espécie de palco, onde são realizadas as apresentações dos alunos, em programações como o festival de MPB. O pátio é o vácuo que há entre os corredores das salas de aula. Segue um diagrama feito por mim, para melhor visualização do espaço.





## **Reconhecimento passivo**

Ainda sem saber qual ou quais turmas me fixaria, numa manhã de sexta-feira ao entrar na turma 2001 com a professora de sociologia, uma aluna faz sinal apontando para uma cadeira a sua frente vazia, pedindo que eu me sentasse. Imediatamente atendi ao pedido. A aluna logo começou a conversar comigo, questionando o que fazia na escola, expliquei que era aluna da UFF e estava realizando uma pesquisa sobre a administração de conflitos no espaço público escolar. Penso que o tema da pesquisa fez a aluna sentir-se a vontade para expor seus problemas.

Claudia é aluna do CEPAP há cinco anos e a sua irmã também, mas na turma do 1º ano do ensino médio. Repetiu duas vezes, diferentes séries, por conta de seus problemas emocionais que a impediram de frequentar a escola.

Em tom de desabafo, a aluna, discorre a respeito de duas outras alunas, sendo que uma se intitula “modelo” e a outra, sua amiga inseparável. A conversa ocorre durante a “chamada” e quando o nome das duas alunas é evocado, Claudia<sup>3</sup>, imediatamente diz que é sobre elas que está me contando, de modo que eu possa as olhar sem que percebam o real interesse. Em seguida acrescenta: “olha que nojenta!” – fazendo referência ao tom como a Alice responde a lista de presença.

De acordo com a fala de Claudia, ela é estigmatizada por suas colegas em decorrência de sua aparência. A adolescente objeto do estigma narra sua trajetória escolar acionando um sentimento moral associado a “humilhação”. O seu apelido foi atribuído pelos alunos, embora com a demanda de alunos novos não é mais tão acionado. “Palmito” torna-se, segundo ela, um instrumento de negatização de sua identidade e de seu fenótipo, dada a carga negativa do apelido: cujo propósito é comparar a sua feição com a do alimento (geralmente, bastante fino e branco). Segundo a aluna, as meninas tomam esta atitude para pressioná-la a enquadrar-se nos tipos sociais legítimos aos olhos dos estudantes como, por exemplo, se maquiar, mudar o corte do cabelo, combater as espinhas etc. Diante dos insultos morais (Cardoso de Oliveira, 2011) vivenciados ao longo dos anos, a estudante diz sofrer de problemas emocionais em virtude dos constrangimentos aos quais é submetida. Isto fez com que ela entrasse em depressão e passasse a fazer terapia. Na mesma medida em que

---

<sup>3</sup> Para preservar a identidade dos atores, utilizei nomes fictícios.

demonstrava o seu desconforto com a postura de seus colegas e principalmente das duas outras alunas, enfatizava: “Eu não ligo para isso.”.

Ao término da aula, as outras duas alunas, sobre quem a Claudia me contava, me chamaram, então fui até elas. A “modelo” diz: “você é muito bonita, parece comigo. Poderíamos até ser da mesma família.” Sorrio e agradeço o elogio. A aluna segue perguntando o que fazia na escola, explico o projeto assim como fiz com a Claudia e logo a professora de matemática chega gritando com a turma, então me despeço e digo para conversarmos mais depois.

No mesmo dia a Claudia me adicionou no facebook, ferramenta relevante na pesquisa, pois os alunos conversavam mais abertamente sobre seus problemas e as questões relacionadas à escola. Sendo assim, logo após aceita-la na rede social, a aluna inicia uma conversa com a intenção de indagar-me a respeito da minha breve aproximação de suas colegas de classe, as quais ela fez críticas.

- e vc gostou de conversar com as meninas da minha sala?

- ah, gostei. Eu gosto de conversar com todos vocês

- rrsrs pois é mais eu estou te alertando pq vc pode pensar que sou ridícula em te dizer essas coisas. É pq elas tem um arzinho sabe de metida eu até exclui elas pq eu odeio gente metida. Eu não sou, pq vou ficar com pessoas metidas, neah rs

No caso mencionado anteriormente a identidade da aluna é identificada de modo negativo por seus colegas, de modo estigmatiza-la jocosamente. Sendo o estigma um modo de mortificar o eu do indivíduo (Goffman, 1891), por conseguinte ocorre uma identificação da sua identidade, esta por sua vez é excluída com base na percepção que os outros tem dela.

A relação social cotidiana em ambientes já estabelecidos propicia um relacionamento entre pessoas previstas e esperadas a tal lugar, sem atenção ou reflexão. Assim, as pessoas normais preveem as categorias e os atributos de um estranho que se aproxima. Essas pré-concepções, elaboradas pelos normais, são transformadas em “expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso” (Goffman, 1975:12). No entanto, os normais, cotidianamente, ignoram essas pré-concepções até o surgimento de

uma questão que seja efetiva para a realização de suas exigências. É neste momento que os normais podem perceber que fazem afirmações daquilo que o outro deveria ser.

A passividade leva a uma livre interpretação dos espectadores em relação a apresentação que ela faz de si, esta é atribuída a fachada social da aluna que é composta pela combinação de dois mecanismos: “maneira” e “aparência” (Goffman, 1959). Estes mecanismos são produtos de classificações externas, muitas vezes estigmatizantes. Portanto, há um reconhecimento passivo, em que o ator sofre o juízo prático dos outros ao lhe identificarem. No reconhecimento passivo, a identificação é confrontada com o desconhecido e este é excluído (Ricoeur, P. 2006).

### **Reconhecimento ativo**

A partir de uma conversa com um aluno da turma do segundo ano sobre as impressões que ambos causavam no espaço escolar, o aluno diz:

- Eu sou um ser estranho naquela escola! Só quem me conhece não acha isso!

- Pq vc é um ser estranho na escola? Quem diz isso?

- escuto isso desde que entrei naquela escola! **mais nem ligo, na verdade eu até gosto!**

-Sério? Quem fala isso? Sabe pq?

- Sério! Já perguntaram pra amigos meus o porque eles andavam comigo, esse ano mesmo viraram pra um amigo meu e falaram que eu sou muito estranho! Eu acho que e por uma coisa bem visível, neh?! Piercings, alargadores, tatuagens, cabelo grande, ouvir músicas pesadas com berros, e como algumas pessoas mesmo dizem que não da pra entender nada! ¬¬ Melhor que ouvir tche tche re tche tche!

- Então são os próprios alunos q falaram isso... **Vc não se incomoda?**

- **Nem um pouco!** e bom que eu até evito amizade com esses tipos de pessoas! E sei quem são meus amigos de verdade! Vai que um dia eu tatio um deles, e bom que eu cobro uma nota.

- Por isso gosta de ser chamado de esquisito?

**- Não e que eu gosto de ser chamado de esquisito, gosto de ser esquisito! gosto de ser diferente deles! esquisito não! Diferente sim!!**

A categoria “esquisito” é pertencente à arquitetura gramatical estigmatizante, de modo que sua individualidade seja inferiorizada, por seu estado de anomia ao se contrapor as expectativas da lógica dirigente do espaço que o ator está inserido. Sendo o reconhecimento agente de mecanismos ambivalentes, como o respeito e o direito moral, isso se refletirá nas categorias acionadas durante este processo. Assim, embora haja a conotação estigmatizante em ser esquisito, esta não terá o mesmo valor para o ator, já que este visa seus próprios interesses que é “*ser diferente deles*”, ou seja, “ser esquisito” será tomado como uma ipseidade da sua identidade<sup>4</sup>. Isto evidencia que assim como a posição da identidade é móvel na hierarquia social moderna, as categorias também são, uma vez que são significadas com base na lógica identitária de um determinado espaço.

Sendo assim, uma ideia só será estigmatizante de acordo com o seu contexto. Neste caso, tendo o ator como fim um reconhecimento ativo, pode-se dizer que a categoria legitima-se ao estar realocada numa gramática que visa a ipseidade da identidade, do ator. Ou seja, a diferença é acionada como integrante da diversidade, passiva de inclusão, consolidando a satisfação do “aluno cínico” em não ser como os demais. O conflito encontra-se exatamente nesta multiplicidade de significados, pois enquanto uma categoria tem a intenção de negativizar uma identidade, ela pode ser entendida, também, como uma afirmação de si. A ressignificação de termos coletivamente consolidados é o ponto de conflito para um reconhecimento ativo, pois são estas categorias estigmatizantes que as minorias acionam para identificarem a relevância de sua singularidade.

### **Reconhecimento reflexivo**

O reconhecimento reflexivo transcende o passivo e o ativo, pois este se dará a partir do comportamento instável e fluído das relações, fruto da inquietude dos atores, tornando-se suscetível a afetação do outro; isto provocará uma dialética entre a

---

<sup>4</sup> “o si tomou o lugar de alguma coisa em geral. Desse ponto de vista, a bifurcação da identidade entre mesmidade e ipseidade não enfraqueceu a oposição de princípio entre o mesmo e o outro, e é preciso entender o mesmo como eu e não como o outro, outrem, o outro homem.” (Ricoeur, 2006; p. 163).

reciprocidade e alteridade. Válido salientar que a dissimetria não estará extinta, mas presente como pano de fundo destas relações (Ricoeur, P. 2006).

A exclusão (reconhecimento passivo) e a identificação (reconhecimento ativo) se mesclam com intuito de atribuir movimento ao conjunto de representações conferido ao *habitus* dos atores. Após a incorporação destes processos (exclusão e identificação) torna-se possível uma ressignificação destas estruturas internalizadas, de modo que as relações se constituam na diversificação<sup>5</sup> e não na desigualação<sup>6</sup>.

As turmas de terceiro ano foram contempladas com uma atividade extraclasse, irem ao Tribunal da Justiça. A grande maioria fica fervorosa com a notícia e um grupo de alunas perguntam se participarei da atividade, respondo: “Teria que ver com a professora se há espaço no ônibus e se me autorizam participar da atividade.”. As alunas logo retrucam dizendo que sempre sobra vagas, eu estou sempre nas aulas e que gostariam muito da minha presença. Então, converso com a professora responsável pela atividade e a mesma diz que vai confirmar com a coordenação. Enfim, a minha ida é aprovada, não só nesta atividade, mas nas que ocorreram posteriormente.

No dia do evento os professores me viam como uma “estagiária” me pediam auxílio para ajudar a recolher os documentos que autorizavam a ida dos alunos menores de idade, contabilizá-los, entre outras coisas que não costumavam fazer. Em contrapartida os alunos não tinham mais um olhar de mim como algo distante, mas um ser semelhante: uma estudante.

Neste dia ganhei um apelido. Enquanto conversávamos e tirávamos fotos, uma aluna grita: “Cadê a Ana Clara, gente?”. Os alunos se entreolham sem saber a quem ela estava se referindo, a interrogam sobre a Ana Clara, e ela responde: “A menina que assiste nossas aulas.”. Todos riem, corrigem o equívoco e começam a me chamar de Ana Clara a partir deste ocorrido.

A estigmatização é contextual, de modo que suas “tendências morais e intelectuais da época e a estrutura cultural são elementos importantes quando se pensa

---

<sup>5</sup> A diversidade implica no reconhecimento da diferença, mas não em sua hierarquização. A noção de diversidade na educação ascendeu na década de 80/90 em resposta aos movimentos sociais que exigiam direitos iguais e apontavam para a necessidade de se produzir imagens e significados novos e próprios, combatendo os preconceitos e estereótipos que justificam a inferioridade desses grupos (Gonçalves; Silva, 2003, p.113).

<sup>6</sup> A desigualação está associada na premissa econômica capitalista, de modo que as diferenças são hierarquizadas. Sobre diferença e diversidade no espaço escolar, ler “A diferença e a diversidade na educação” (Anete Abramowicz, Tatiane Cosentino Rodrigues, Ana Cristina Juvenal da Cruz)

onde e quem determina o que é estigma. Vale salientar que, o grau de intensidade de estigma também se altera para cada tempo e lugar. Ao mesmo tempo em que estigma está ligado à ideia de mudança em paralelo com o social e o cultural, as pessoas que compõem a sociedade são responsáveis pela sua perpetuação.” (revista imagonautas). O meu status, posição desigual entre os indivíduos, em outros contextos me proporcionaria prestígio, mas no espaço público escolar ele era desconsiderado. Desencadeando, assim, um romper das relações, o qual foi restituído, a partir do momento em que consideraram a minha identidade, propiciando mutualidade nas relações, ou seja, reconhecimento reflexivo.

A consideração foi estabelecida quando ocorreu um equilíbrio entre a “identidade real” e a “identidade virtual” (Goffman, 1975), o qual foi atingido pelo apelido a mim atribuído, pelos alunos, de Ana Clara. Por meio da identidade da Ana Clara eu não era mais uma colega de classe, nem a estagiária que “vem aqui para falar mal da gente”, mas uma estudante, como eles – alunos – e uma aprendiz do cotidiano, por intermédio da pesquisa etnográfica, para os professores.

## **CAPITULO 2 – Moralidades no sistema classificatório escolar**

A esfera pública brasileira é dotada de uma lógica hierárquica e universalista, enquanto que o espaço público é hierárquico e antigualitário que visa uma totalidade integrada. Isto implica em uma evitação dos conflitos, que por sua vez vão se dar no espaço público, onde as relações são estabelecidas de forma pessoal, pois as pessoas se apropriam dele particularizadamente. Com isso, as leis são feitas pensando em indivíduos a quem o sistema “se impõe a pessoa como parte integrante de sua consciência” (daMatta, 1997) em oposição a ideia de pessoa a quem “o sistema individualista sofre uma espécie de curvatura, deixando que nele possam operar os valores das relações pessoais” (daMatta, 1997).

O espaço público escolar visa uma integração cultural com fim na construção de um corpo comum (Bourdieu, 1987). Deste modo, a escola, por excelência é uma instituição fundamentada em princípios que objetivam garantir os direitos fundamentais do projeto político moderno da sociedade, por meio da relação professor-aluno. Isto implicará em duas orientações do pensamento pedagógico, inicialmente contraditórias, que seriam: educação crítica – valoriza a emergência das diferentes identidades – e a educação voltada para a consolidação do Estado-Nação – incentivo a uma formação do pensamento homogeneizado, com fim em um cidadão ideal (Resende, 2010).

Tomando a construção identitária como oriunda do contraste, o espaço escolar pode ser encarado como uma arena pública (Cefai; Mello; Reis; Berocan, 2005) em que os jovens vivenciam disputas e enfrentamentos, de rivalidades e associações entre grupos e pessoas. Com isso, a lógica da escola moderna torna-se ainda mais complexa, pois o seu papel não se restringe ao de internalizar as *maneiras de agir e maneiras de ser* (Durkheim, 1895), mas também de administrar os conflitos identitários, oriundos de uma gramática do reconhecimento.

A partir do Plano Nacional da Educação, é possível observar, a tendência de uma socialização que visa um domínio social totalizante fundado na “honra”, “respeito” e “favor”. Este foi aprovado recentemente, após ter sido sancionado em 2014, pelo atual governo. Assim, é definido como:

“Plano Nacional de Educação, decenal, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024. É um plano diferente dos planos anteriores; uma das diferenças é que esse PNE é decenal por força constitucional, o que

significa que ultrapassa governos. Tem vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs). O amplo processo de debate, que começou na CONAE e culminou com sua aprovação pelo Congresso Nacional, reforça o **caráter especial e democrático** desse PNE.” (Grifos nosso).

Tem como princípio:

“A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do **respeito aos direitos humanos**, à sustentabilidade socioambiental, à **valorização da diversidade e da inclusão** e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias.” (Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014).

O PNE explicita o caráter de uma sociedade preocupada em garantir um “Brasil, país de todos”, o qual procura assegurar os direitos individuais nos espaços públicos, já que este é apropriado de forma pessoal, garantindo assim uma igualdade fundamentada na diferença (Kant, 2011). Isto, por sua vez, dará margem para a distinção com pretensão de sobrepôr a sua identidade nas relações. Lançando mão da etnografia fica notável este tipo de relação quando uma aluna do 2º ano que se intitula “modelo”, sobre a qual já havia sabido que fazia críticas a estética de uma de suas colegas de classe, sendo perceptível a valorização desta as aparências físicas dos que a cercam. A aluna demonstra o tamanho de seu desconforto com o uniforme ao ponto de propor uma releitura do mesmo. A turma e direção concordam com a proposta e a aluna passa a vender esta nova versão do uniforme, que obviamente não era usada por toda escola, mas por uma maioria de sua turma, os que não usavam pouco se relacionavam com o grupo desta aluna.

Com isso, a etnografia mostra como as relações são estabelecidas entre “agentes que disputam as posições do campo através de estratégias de desqualificação da identidade concorrente e do reforço da sua, usando os seus valores como padrão classificatório para as diversas posições existentes no campo e as disposições por elas geradas.” (Paulo Gabriel, 1997).



A lógica da apropriação particularizada do espaço público no Brasil é um dos principais obstáculos à conformação de um universo de relações fundamentados pelo princípio da universalidade e igualdade. Nessa direção, as regras de pertencimento ao universo cívico não são universais e equânimes, já que em muitas circunstâncias os atores laçam mão de mecanismos jurídicos e políticos que os asseguram uma visibilidade política, jurídica e pública. No sistema brasileiro moderno os direitos dos reconhecidos os marginalizados dependem “do olhar dos dominantes para construir sua identidade pessoal, os indivíduos oriundos das camadas populares urbanas brasileiras não compartilham uma identidade coletiva autônoma e forte.” (Ricardo Mayer, 2008).

No contexto brasileiro o “privado” e “público” não possuem fronteiras efetivamente rígidas entre um e outro; educação familiar e educação escolar, pois ao mesmo tempo em que o estado trata os alunos sob tutela, através de políticas públicas a diversidade e a inclusão não é incorporada às lógicas internas e de interação. Portanto, a lógica da administração institucional de conflitos no espaço público escolar fundamenta-se na seguinte questão: “por que brilha aqui este sol de um juízo moral e medida de valor fundamental – e ali aquele outro?” (Nietzsche, 1887).

### **Sistema classificatório como expressão dos conflitos**

Os sistemas classificatórios são expressões impregnadas da lógica condutora da sociedade a qual ele está inserido, “mas desde que esta organização da mentalidade coletiva exista, ela é suscetível de reagir à sua causa e de contribuir para modifica-la” (Durkheim; Mauss, 1981). Eles estão submetidos a incerteza, fluidez e instabilidade das ações sociais, diante das operações críticas que permitem múltiplas leituras sobre as categorias sociais e múltiplos usos das mesmas pelos atores nas situações de conflito e controvérsia (Mota, 2011).

A partir das incursões a campo foi notável como vocábulos como “viado” e “piranha” estão presentes e transitam numa linha tênue entre o insulto moral (Cardoso de Oliveira, 2011) e um simples vocativo, entre os jovens.

Durante uma das aulas, enquanto a professora aplica o conteúdo no quadro, os alunos aproveitam para conversar e contam como foi o final de semana. No meio do falatório uma aluna grita do fundo da sala, para que todos da turma pudessem ouvir,

algo sobre um rapaz sentado na primeira fileira: “Sabem quem eu vi na igreja domingo, ao lado do padre? Lucas<sup>1</sup>. Aqui na escola ele é filho de satã”. A risadaria toma conta da turma e uma outra aluna acrescenta: “aqui ele é viado, lá ele é homem.” A aluna que incitou o assunto pede que a colega fale baixo, a respeito da suposta homossexualidade do Lucas. A notícia tomou conta da aula, os alunos só falavam sobre isso, enquanto zombavam do Lucas, ele mantinha-se o tempo todo calado, até que uma das meninas volta a alterar a voz dizendo: “o problema não é ele ser coroinha e sim viado.” Em contrapartida os alunos costumam chamar uns aos outros de “viado” frequentemente, ao invés de chamar pelo nome, “viado, chega aqui”, “piranha, o que a professora escreveu ali.”

Nota-se que um mesmo vocábulo compartilha ambíguas moralidades, o qual a priori, numa sociedade patriarcal como a brasileira, era sinônimo de insulto a condição sexual masculina, mas que com a emergência de discursos e vocabulários políticos e simbólicos que enfatizam positivamente o reconhecimento de identidades diferenciadas nos espaços públicos, a categoria vem sendo ressignificada, por influência desta disputa por direitos. Com isso, a categoria “viado” encontra-se em seu processo de atomização (Durkheim; Mauss, 1981) tornando-se uma classificação em movimento, devido seus significados serem atribuídos de acordo com o contexto de modo refletir o conflito contemporâneo entre o cidadão ideal/universal e o cidadão crítico.

“Isto porque o pressuposto aqui é de que qualquer cultura se realiza na permanente atualização e recriação deste sistema de diferenças, o que inclui as diversas possibilidades de sua própria modificação e a alteração permanente de suas fronteiras simbólicas, só podendo ser cristalizada e isolada analiticamente.” (Lahud, 1997, p.25).

A precarização da reforma escolar resulta numa dimensão moral dos conflitos que perpassa a institucionalização da igualdade, perceptível no modo como os atores coordenam seus discursos e flexibilizam as categorias em detrimento da cordialidade. Mecanismo utilizado nos discursos para silenciar os conflitos, de modo denegar a diferença.

Durante uma aula de sociologia, atentamo-nos para a conversa de um grupo de rapazes, da turma do 1º ano, conversavam sobre os homossexuais. Foi notável o modo debochado a que se referiam aos que tinham esta opção sexual, ao ponto de comentarem em tons agressivos e até mesmo situações em que agiram com violência. No decorrer da aula, que tinha como tema a diferença cultural, a professora pediu exemplos dos quais

precisávamos conviver que diziam respeito ao assunto. Um dos rapazes que estava na conversa mencionada anteriormente diz que é preciso aceitar/convivermos com hábitos e famílias diferentes e para completar faz uma citação bíblica: “Amai ao próximo como a ti mesmo”. Após esta aula, ao conversar com a professora sobre este aluno, ela confirma que ele e o seu grupo frequentemente demonstram desconforto, através de brincadeiras, pela presença de um homossexual na turma. Este, senta-se longe dos demais e não interagi com o grupo de estudante de sua turma, tanto que quando um exercício foi passado, os alunos se mobilizaram para ficarem ainda mais próximo de seus colegas e ele continuou sozinho.

“Estes alunos se incomodam com a presença dele – aluno homossexual – costumam fazer piadas com ele durante as aulas. Já havia notado.”  
(Professora de Sociologia).

Os atores acionam mecanismos de exclusão/negação da identidade do outro, nos espaços de interação e isto não é visto como um conflito. As diferenças identitárias, quanto ao sexo, aspecto físico, local de moradia, dentre outros, espelham as distinções espaciais no interior do espaço escolar.

A organização espacial das salas de aula, por exemplo, aponta para o modo como os grupos se organizam e interagem, não se restringindo ao fato de sentarem ao lado uns dos outros, mas também procuram se afastar dos demais, ao arrastarem suas cadeiras para ao lado de seus colegas. Com isso, formam-se fronteiras simbólicas, sendo esta mais uma das diversas formas com que os alunos operam suas ações e críticas em situações de controvérsia. Quando questionados sobre esta dinâmica espacial, negam a existência da mesma, alegando:

“tem isso não! Pelo menos comigo! Me dou bem com todo mundo da sala!  
Só não falo com...”.

A partir do Projeto “*Conflitos de gênero no ambiente escolar: repensando as formas de administração de conflitos*” pude ter contato com outra instituição pública escolar, em um bairro da zona Sul de Niterói. Aplicamos questionários que abarcavam três eixos – convivência; infraestrutura; formação escolar – bastante comprometidos, na educação, segundo pesquisas empíricas já realizadas pelo grupo, de modo atender as demandas reivindicadas pelos alunos. A atividade foi realizada em escolas estaduais, em 5 diferentes cidades, chegando a um total de 830 questionários.

Antes de aplicarmos os questionários, assistíamos a aula de sociologia, faltando cerca de 15 minutos para findar a aula o professor apresentava eu e minha colega à turma e pedia a colaboração deles com a nossa atividade, embora, não fossem obrigados a participar. Todos participavam.

Em uma das turmas, deste professor, novo na instituição, o tema “gênero” foi abordado por meio de um seminário, ao qual os alunos não fizeram a devida pesquisa para que pudessem discuti-lo. Mesmo sem os alunos terem realizado a tarefa, o professor provocou o debate. A dinâmica era que o professor fazia perguntas para cada aluno que ficou responsável pela apresentação, podendo, o professor, transferir o poder de resposta para os demais da turma, quando lhe convinha.

Primeiramente o professor lança uma pergunta para a turma: “quem é a favor do casamento gay?” os votos foram majoritariamente positivos. Os que foram favoráveis logo começaram acusar os colegas que eram contra: “fala sério, qual o problema deles casarem? Você não tem nada ver com isso.” O professor pede que se acalmem para que todos possam ser ouvidos e segue perguntando para uma aluna favorável a união matrimonial entre homossexuais “por que você concorda com o casamento gay?” a aluna responde: “porque eu não tenho nada ver com isso, se eu posso casar, porque os gays não podem? O que importa é você estar com quem você gosta.”. Enquanto ela expressa sua opinião a turma fica em efervescência, com gritos em prol de seu discurso, outros contra e até expressões de nojo.

O professor segue questionando a um dos alunos que ficou responsável por apresentar o trabalho e que visivelmente era contra o matrimônio entre sexos iguais. O aluno diz: “é nojento, professor, ver dois caras se agarrando. Duas mulheres até vai – sorri – mas dois homens? Eles podem até se pegar, mas não na minha frente. E, pra que casar? Esse negócio de gay é errado.”. Um outro aluno acrescenta: “Deus criou homem e mulher, então isso é pecado.”. A maior parte da turma que se incomodava com os argumentos do rapaz, eram as meninas, que o acusava de preconceituoso incessantemente. O professor tentou argumentar com o aluno, deixando claro, que ele tinha o direito de ser contra, tendo em vista que o Brasil é um país livre e a pluralidade de opiniões trazia a reflexão.

Nos casos relatados, é possível visualizar as consequências das contraditórias matrizes que conformam o sistema brasileiro, no espaço escolar. Os alunos acionam mecanismos legitimados socialmente – discursos cristãos – e os flexionam na intenção

de defender<sup>7</sup> ou acusar<sup>8</sup> a diversidade de gênero. O modo como os conflitos foram administrados caracteriza a dificuldade da conciliação do legal e moral, logo, na ineficácia da concretização de um espaço público escolar democrático e inclusivo.

Ao contrapor a realidade das duas escolas nota-se o conflito do cidadão ideal, o qual lança mão de discursos cordiais em prol da evitação dos conflitos em nome da harmonia social, enquanto que no segundo caso o conflito é suscitado levando os atores a uma formação mais crítica, reconhecendo a existência das diferenças, podendo se dar explícita ou subjetivamente, isto dependerá do modo como os atores agenciarão as categorias/discursos contextualmente.

Assim, mesmo com um Estado tutelar, que trata como hipossuficientes os alunos, de modo propagar uma pedagogia que naturaliza categorias, os conflitos se fazem presentes, como explicitado na etnografia. Estes ocorrem em detrimento dos atores agirem e coordenarem seus recursos simbólicos, discursivos, jurídicos e políticos na demanda de direitos vinculados às reivindicações de “identidades diferenciadas”, ainda que paradoxalmente, evidenciando a emergência dos diferentes sentidos e moralidades atribuídos pelas distintas arquiteturas da vida em comum. Assim, a educação toma para si o status de cordial, o qual tem como fim desconhecer seus conflitos em prol de uma igualdade anti-igualitária (Mota, 2005).

---

<sup>7</sup> “Amai ao próximo como a ti mesmo” o aluno se utiliza de uma passagem bíblica, mecanismo reconhecido socialmente, para não expor sua opinião contrária, evitando assim o conflito, a partir de um discurso legal. Houve uma denegação da diferença em virtude do discurso igualitário que une os indivíduos: humanidade.

<sup>8</sup> “Deus criou homem e mulher, então isso é pecado” utilizando-se da gramática cristã o aluno lança mão deste discurso para salientar/reconhecer a existência da diferença, mas em contrapartida, deslegitima sua prática.

### **CAPITULO 3 – RESPEITO: DIREITO OU MERECEMENTO?**

Pode-se dizer que coexiste no espaço público brasileiro duas noções: ordem e progresso. Dentre os significados propostos pelo dicionário Larousse, ordem é “estado e um *conjunto*, de um lugar, etc., onde todos os elementos estão em seu devido lugar seguindo regularidade ou organização.” E, progresso consiste em “aumento, desenvolvimento para melhor ou para pior.”. Ao esmiuçar o significado destas noções familiares aos cidadãos em geral, se torna explícita a noção positivista que um grupo organizado hierarquicamente alcança o desenvolvimento, e a coesão perpassa este movimento expansivo, disseminando a harmonia social.

A democracia moderna ratificará esta lógica ao incentivar a disseminação das diferenças identitárias, embora, isto se dê de forma conflitante, em detrimento da lógica homogeneizante, fincada na premissa da ideia de humanidade. Assim, a explicitação de suas diferenças no espaço público implicará em uma hierarquia das relações, pois devido a ideia de particularização do espaço público paradoxalmente relacionada à hegemonia propagada pela esfera pública, propiciando o reconhecimento da diferença como privilégio.

O respeito, então, será frequentemente acionado nas sociedades modernas, com fim de atribuir autonomia ao indivíduo, sendo o mesmo assegurado pelo Estado. Isto implicará em uma paradoxal relação dos atores com o mecanismo respeito, pois, embora seja utilizado para ratificar uma identidade sua premissa é a isonomia. Isto se dá por termos um espaço público impregnado por princípios particularizadores<sup>9</sup> mas que legalmente, luta pela igualação do espaço público em prol do abarcamento da pluralidade social. Assim, o conflito identitário reside no afloramento dos sentimentos decorrentes da ausência do reconhecimento, levando o indivíduo a reivindicar o direito ao respeito.

A questão é que um espaço público impregnado por princípios domésticos, como o da cordialidade, em que as relações sociais são personalizadas, isto desencadeia uma moral do ressentimento, em que o “O homem do ressentimento é, por si mesmo, um ser doloroso: a esclerose ou o endurecimento da sua consciência, a rapidez com a

---

<sup>9</sup> Entende-se o espaço público como local isento de regras, podendo assim, ser particularizado. O acesso ao espaço público passa a ser pessoalizado e por conseguinte hierárquico, de modo que lógicas moralizantes e gerais ditarão o comportamento dos atores. Sendo assim, uma lógica de iguais com posições diferentes – igualdade fundada na homogeneidade.

qual qualquer excitação se condensa e se congela nele, o peso das marcas que o invadem, são outros tantos sofrimentos cruéis. E mais profundamente a marca das memórias é odiosa em si mesma e por si mesma. É venenosa e depreciativa, porque se liga ao objeto para compensar a sua própria impotência para se subtrair as marcas da excitação correspondente.”, salientou Deleuze em sua obra Nietzsche e a Filosofia.

Portanto, o respeito apresenta-se num formato mutável, ao estar relacionado com o tipo de reconhecimento (ativo, passivo ou reflexivo) estabelecido entre os sujeitos da relação. Assim, analiticamente, é possível chegar a três configurações da noção de respeito (Vidal, 2003).

1 – O respeito que busca relações hierárquicas com fim na representação orgânica da sociedade: não há igualdade e os dominados dependem de uma lógica paternalista, de modo obter um vínculo social e assim obter um pertencimento social.

2 – O respeito baseado na noção de humanidade como fator comum aos membros do corpo social: há uma igualdade entre os indivíduos pertencentes ao mundo cívico dos comuns. Aqui, o que domina é a noção cristã de dignidade, como na democracia moderna (visão orgânica e hierárquica da sociedade).

3 – O respeito baseado na “similitude dos homens”: modelo americano, onde as similitudes são sobressalentes as desigualdades econômicas.

A partir da segunda configuração de respeito apontada por Vidal e tendo como pano de fundo a ideia de reciprocidade afirmada por Honneth (2002), em que a interação social entre o sujeito concreto e o horizonte normativo, fincada no tripé das relações afetivas, jurídicas e solidariedade, nos interessa compreender a noção de respeito mútuo, segundo a lógica dos alunos.

### **Respeito mútuo**

Durante uma conversa com um aluno, por in box do facebook, do segundo ano, ele pediu a minha opinião sobre um rap que escreveu para o trabalho de português. A atividade consistia em realizar uma apresentação que perpassasse as ideias de “ética”, “cidadania” e “direitos”. Por ser uma atividade que contava com a participação de toda a turma, e como todos sabiam de seu talento, o pediram que escrevesse:

“Agora e a hora da verdade. **Cansei de me esconder atrás de uma capa e me encolher me recolher, sou humano então tenho direito de falar** e não to nem aí pra quem não gostar porque não nasci pra agradar eu nasci com boca para poder falar. **Do que o que tenho direito? Do que eu não tenho direito?** E tanta imundice que eu mudei o meu conceito! **Eu quero respeito, eu quero poder vestir o que eu gosto.** Porque desde que eu nasci eu já estou pagando impostos. Já esta na hora de falar, já esta na hora de protestar ja passou a hora de lutar. Humanidade com graça que vive na desgraça sempre proucurando uma maneira para ser feliz em cima de sua cicatriz. **Somos diferentes e não iguais**, não precisamos nos matar e jogar a um ao outro pra trás. Temos que nos unir, temos que explodir, temos que exigir. Já esta na hora de esfragarmos na cara desses políticos que e **nós que temos o poder, eles tem o dever de saber de não interferir na nossa maneira de viver.** E nós temos que gritar, temos que falar, temos que nos expressar, temos que ter garra para lutar, correr atrás da nossa justiça, levante do sofá e pise nessa preguiça, temos que dar duro para ir pra frente sem rangendo os dentes. Isso aqui não e a Disneyland para ficar cheio de fantasia, fantasia mal iludida cheia de hipocrisia. Um corpo jogado, um filho cortado, uma mãe chorando, um pai sangrando. Já estou esgotado de ver e ninguém perceber que estamos sendo roubados desde que o Brasil foi conquistado. O jeito e pedirmos desculpas pros Índios e devolver o Brasil, porque se não isso vai acabar com uma guerra Cível, e eu não quero estar la, para ver os incentes jogados no chão por um tiro de Fuzil.” (grifos nossos).

No rap o aluno clama pelo direito de se ter direitos, ter suas subjetividades reconhecidas no espaço público, uma vez que ele cumpre com suas obrigações coletivas, pois estas estão dadas desde que nasceu, sente-se oprimido de modo que suas individualidades não possam eclodir. Sente-se preso a um contrato social que nunca assinou, mas que é obrigado a cumprir, pois suas individualidades devem ter momento e lugar para se manifestar, do contrário, quando sua autoridade individual gritar o Leviatã se apresentará, pois no Brasil:

“um discurso pode ser eficaz não porque levou o ouvinte a refletir e chegar racionalmente a um acordo com o mesmo, mas porque aquele que o pronuncia detém, em virtude de sua posição superior, uma *fala autorizada*.



Esta encontra ouvidos propensos a ouvi-la em função *de quem diz e não do que se diz*. É como se as relações sociais entre os agentes tivessem uma preeminência sobre o conteúdo envolvido em sua comunicação.” (Maia, 2011).

Em um espaço público como brasileiro, em que predomina a ideia de “intimidade social”, ocorre uma permanente moralização dos atores, permitindo uma hierarquização dos direitos no espaço público, como o escolar. Com esta hierarquização do direito, há uma gradação dos sujeitos, que ganham espaço para terem suas individualidades visibilizadas, mas que é suprimida em prol de uma harmonia social.

A *ideologia da harmonia* confirma uma das características mais marcantes da sociedade brasileira, a constante evitação do conflito (DAMATTA, 1979; KANT DE LIMA, 2001). Em contrapartida, a escola que tem como fim uma integração moral e lógica da sociedade tem assumido o papel de harmonizar as identidades acionando mecanismos de autenticidade, como os propostos na Lei Nº 9.475 – Ensino religioso – Lei 10.639 e Lei 11.645 – Ensino da história e cultura Afro-brasileira e indígena.

Após apontar suas limitações como cidadão marginalizado, o aluno aciona o mecanismo do respeito, na tentativa de (des)igualar a civilidade dos indivíduos, mas sem anular as individualidades dos mesmos: “Eu quero respeito, eu quero poder vestir o que eu gosto”. Neste sentido, o respeito esta sendo aludido a ideia de reciprocidade, podendo haver conflitos, pois a familiaridade se estabelece após a exotização do outro. Assim a pasteurização da identidade dará lugar ao reconhecimento reflexivo<sup>10</sup> e, por conseguinte ao respeito mútuo.

O respeito mútuo, principal mecanismo acionado nas demandas por reconhecimento, se dá quando os atores conseguem se reconhecer no outro, isto implica em uma auto referência, que de alguma forma propicia a anulação da individualidade do qual detem menor prestígio social, pois sempre haverá um “outro ideal”. Por isso, Sennett ressalta que a dificuldade de estabelecer um respeito mútuo consiste em:

“abster-se para que se possa respeitar o outro, a divisão entre o respeito próprio e o respeito de grupo, a força do eu que diminui os outros, o descompasso entre autoconfiança e consideração pelos outros, o vínculo

---

<sup>10</sup> “significa respeitar as necessidades daqueles cujos interesses os levam a discordar.” (p.73; e d)

com os outros que resulta do erro de imaginar que eles são semelhantes.”  
(p.64 – 65).

A individualização da identidade, a qual é afirmada pelo self não é dada pelas estruturas, estas dizem respeito ao aspecto ideal da sociedade onde cada um tem seu lugar reconhecido desde que cumpra as obrigações morais do espaço, o qual esta inserido. Assim, quando cumpridas haverá uma reciprocidade entre superiores e inferiores.

Segundo Honneth (1995) atitudes morais assomadas as normas perpassam as formas de reconhecimento intersubjetivo. Ou seja, a construção das identidades sociais supõe uma mutualidade do reconhecimento, a qual é expressa por um respeito mútuo. Logo, estas relações reivindicam o direito das partes e não da totalidade, recorrendo aos sentimentos e expressões do plano subjetivo, evidenciando a relevância da alteridade para o estabelecimento da consideração e apreço mútuo.

## **Considerações Finais:**

Procurei ao longo deste trabalho, compreender como lógicas ambivalentes são acionadas para a justificação de uma noção que se pressupõe unitária: identidade. Em primeira instancia é preciso entender que as contrariedades não são relações exclusivas, mas construtivas, atribuindo mobilidade a identidade do sujeito, logo esta não é estável e univalente.

Para haver congruência entre os sujeitos, ocorrerá uma relação dialética entre os mecanismos utilizados por eles, de modo, que estes não resultem em exclusão para com a outra, mas que estas arquitetem-se em suas contrariedades. Pois, por meio da dialética o ser entra em contato com o objeto e modifica a si (Hegel, 1807). Pode-se dizer, então, que as relações contrastivas, por intermédio do conflito, propiciam aglutinação e não se excluem, por isso mecanismos ambivalentes, como o direito moral e o respeito são acionados pelos atores.

A legitimação das diferenças no espaço público reside na lógica da inclusão, que tem como pano de fundo o conflito e não a harmonia, pois esta exclui, devido as suas noções não se voltarem para as subjetividades e capacidade de reflexão dos sujeitos, mas apenas para a internalização de estruturas externas à eles, e, por conseguinte a reprodução de um comportamento padronizado.

O habitus é um gerador de práticas distintas no meio social, uma vez que as estruturas são internalizadas tornando-se estruturantes, a partir do processo reflexivo entre o meio interior e externo do individuo. Assim, as estruturas estruturantes tornam-se ambivalentes, cabendo ao observador compreender que isto é o que contribui para uma identidade fluída e contextual, a qual se legitima no contraste.

Portanto, ao contrário da ordem proposta por Durkheim, o espaço de interação escolar tem como base o conflito, a ruptura da ordem, fazendo emergir os modos de ação dos atores, podendo estes serem entendidos como o “imperativo da justificação” (Boltanski; Thévenot, 1991, p.39), ao considerarmos a premissa de que as pessoas são dotadas de competência e capacidade reflexiva.

“Com De la justificación, Luc Boltanski e Laurent Thévenot tomaram como objeto as disputas comuns que ativam a crítica e a justificação das pessoas em espaços públicos, isto é, potencialmente sob o olhar e os pedidos de explicação dos outros membros da coletividade. Eles formularam a hipótese de que, sobre estes debates públicos pesam fortes constrangimentos de legitimidade e de generalidade dos argumentos utilizáveis que levam as pessoas envolvidas a superar a situação particular no interior da qual elas estão engajadas” (CORCUFF, 2001, p. 173).

Esta teoria implica em um desacordo que leva ao consenso para o fim do “bem comum” não em seu sentido homogêneo, mas as diferentes ações vivendo de modo reflexivo e não generalizante. A intenção é quebrar a oposição entre “sujeito livre e o agente preso às práticas sociais coletivas” (Thévenot, 2006, p.206).

O reconhecimento, então, se dará no conflito com o outro, enxergar-se a si em contraste com o outro e internalizar esta interação e depois externalizá-la em um formato ressignificado. Ou seja, haverá reconhecimento da identidade do que não se é, mas existe. É uma visão construtivista, em que um mesmo sujeito pode tomar atitudes contrastivas e estas não se anulam, mas corroboram para a construção de uma identidade diferenciada.

Assim, tentamos mostrar que a evitação dos conflitos em um espaço plural, como o escolar, que tem como fim a consolidação da identidade dos sujeitos, impossibilita o reconhecimento legítimo destas, uma vez que o conflito é percebido como negação do outro e não mecanismo reflexivo que leva ao reconhecimento. Sendo assim, necessário lançarem mão de dispositivos homogeneizantes, como o do respeito, para assegurar a presença das diferenças, mas não a sua inclusão na lógica do espaço público escolar.

## **BIBLIOGRAFIA:**

RESENDE, José Manuel .**A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza**. 1. ed. Lisboa: Edições Piaget, 2010. v. 1.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luis Roberto. *Direito, Identidade e Cidadania : um contraponto*. Brasília: Série Antropologia, 2006  
\_\_\_\_\_. Racismo, Direitos e Cidadania. Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 81-93, 2004.  
\_\_\_\_\_. *Direito Legal e Insulto Moral: dilemas da cidadania no Brasil, Quebec e EUA*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

MOTA, Fabio Reis. *Cidadãos em toda parte ou cidadãos à parte? Demandas de direitos e reconhecimento no Brasil e na França*. Tese de doutorado em Antropologia no PPGA/UFF, 2009.  
\_\_\_\_\_. *Nem muito mar, nem muita terra. Nem tanto negro, nem tanto branco: uma discussão sobre o processo de construção da identidade da comunidade remanescente de quilombos na ilha da Marambaia*. Dissertação de Antropologia. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.  
\_\_\_\_\_. O Estado contra o Estado: Direito, Poder e Conflitos no Processo de Produção da Identidade ‘Quilombola’ da Marambaia. In: KANT DE LIMA, Roberto (Org.). *Antropologia e Direitos Humanos 3*. Niterói: EdUFF, 2005.  
\_\_\_\_\_. Conflictos, multiculturalismo y los dilemas de la democracia a la brasileira. In: Sofía Tiscornia; María Victoria Pita. (Org.). *Derechos Humanos, Tribunales y Policías en Argentina y Brasil*. Buenos Aires, 2005b.  
\_\_\_\_\_. Dilemas de uma cidadania à brasileira: dimensão da consideração na promoção de humanos direitos. In: *Direitos Negados*. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Pesquisa da Secretaria Estadual de Direitos Humanos, 2004.  
\_\_\_\_\_. O que é de um não é de outro: conflitos e direitos na Ilha da Marambaia. In: Henri Acsehrad. (Org.). *Conflito social e meio ambiente no Estado do Rio de Janeiro*. 1 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, FASE, 2004, v. 1, p. 93-125.

REIS, Fabio Mota & FREIRE, Leticia de Luna. **O direito de ter ou não direitos: a dimensão moral do reconhecimento na promoção da cidadania**. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 1, p. 127-145.

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da R. e CLEMENTE Jr., Paulo. Ação afirmativa: políticas públicas, relações raciais e práticas acadêmicas. In: *Direitos Negados*. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Pesquisa da Secretaria Estadual de Direitos Humanos, 2004.

DAMATTA, Roberto. Digressão: A fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: *Relativizando*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

\_\_\_\_\_. Você sabe com quem está falando ? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil. In: Roberto DaMatta. *Carnavais, Malandros e Heróis*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979 pg, 139-193

\_\_\_\_\_. Quanto custa ser índio no Brasil. In: *Dados*. Rio de Janeiro: IUPERJ, n. 13, 1976.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

RICOUER, P. **Percursos do reconhecimento**. Ed. Loyola, São Paulo, Brasil, 2006

KANT DE LIMA, Roberto. Carnavais, malandros e heróis: o dilema brasileiro do espaço público. In: Laura Graziela Gomes, Livia Barbosa e José Augusto Drummond (orgs.). *O Brasil não é para principiantes*. Rio de Janeiro: Ed FGV, 2000, pg 105-124.

\_\_\_\_\_. *Antropologia da Academia: quando os índios somos nós*. Niterói: Eduff, 1997.

BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: \_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_. Linguagem e poder simbólico. In: \_\_\_\_\_. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1996.

\_\_\_\_\_. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

TEIAS: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005

Guilherme Paiva de Carvalho Martins, Marcela Carvalho Amaral – O habitus em Bourdieu e a teoria da justificação de Boltanski e Thévenot. *Latitude*, vol. 3, n 2, pp. 96 – 108, 2009

G.W.F, Hegel. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis RJ. Vozes. 1992

## ANEXO 1



*Foto: o modo como se construía a minha fachada social, no início do trabalho de campo. Passeio ao Centro Cultural da Justiça Federal (CCJF)*

## ANEXO 2



*Foto: Alunos das turmas de 2 ° e 3 ° ano com a coordenadora pedagógica, prof.de sociologia e o juiz palestrante, durante a visita ao CCJF*



### ANEXO 3



*Foto: Passeio à Bienal do Livro com as turmas de 2 ° e 3 ° ano do Ensino Médio*