Livro

Enfrentando o Preconceito na Escola

Contribuições Da Psicologia Social

Dalila Xavier de França e Marcus Eugênio Oliveira Lima

(Organizadores)

Draft

Versão publicada

Enfrentando o Preconceito na Escola: Contribuições Da Psicologia Social

Apoio: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe, Fapitec e Universidade Federal de Sergipe

Enfrentando o Preconceito na Escola

Contribuições Da Psicologia Social

Dalila Xavier de França e Marcus Eugênio Oliveira Lima

(Organizadores)

Sinopse

O Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES), alinhado com os objetivos da escola e conhecendo a relação direta dos conflitos e das violências com as práticas e crenças preconceituosas, desenvolveu um programa de intervenções de enfrentamento e combate às diversas formas de preconceito. Neste livro, são apresentados os resultados e as reflexões acerca das atividades realizadas em uma escola pública do estado de Sergipe, além de aprofundamentos teóricos que podem trazer luz à compreensão e, quiçá, à solução dos conflitos e das violências na escola, os quais, defendemos, têm como principal raiz os conflitos e as intolerâncias identitárias bem como as crenças preconceituosas sobre os grupos sociais.

As intervenções nas escolas requerem não só planejamento quanto às especificidades do local, do público e dos objetivos que se quer alcançar mas também fundamentação em estudos científicos, ou seja, é importante que elas tenham sido testadas em grupos e contextos semelhantes, que sejam informativas e interativas com o público a que se destina, adaptadas aos seus interesses. As intervenções devem, ainda, seguir etapas de aprofundamento; para isso, é importante conhecer o público com base em diagnósticos prévios a implementação, e que, posteriormente, seja avaliada a sua efetividade. Esse aprofundamento demanda o conhecimento do tema que será desenvolvido, seu funcionamento e papel dentro do contexto social no qual os atores atuam.

Biografia

Dalila Xavier de França é psicóloga (1989) e mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (1996), doutora em Psicologia Social pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa- Lisboa/Portugal, pós-doutora em Psicologia Social pela Universidade Complutense de Madrid (2011) e pela University of Queensland- Brisbane/ Austrália (2019). Professora Titular da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa Socialização das Atitudes Intergrupais e Racismo (GPSAIR) e do OPPES.

Marcus Eugênio Oliveira Lima é Graduado e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Psicologia Social (ISCTE-PT). Desenvolve pesquisas no âmbito da psicologia social, com ênfase em Processos Grupais, Normas Sociais, Preconceitos e Desumanização. É professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe. Atualmente coordena o Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES).

Redes sociais

Instagram: @ projetooppes

Sumário

Prefácio
Gilvanete Cavalcante Almeida e Wirna Maria Matos Santos Costa

Introdução
Dalila Xavier de França

Capítulo 1: Categorização, identidade social e autoestima em estudantes do Ensino Médio
Marcus Eugênio Oliveira Lima

Capítulo 2: Preconceito e classe social no ambiente escolar: reflexões a partir das perspectivas de alunos de uma escola pública sergipana
Iara Andrade de Oliveira, Sara Santos Gomes da Silva, Raquel Santos Galrão Lima e Ruan Cardoso Santos

Capítulo 3: O enfrentamento ao racismo na escola: Contribuições das intervenções antirracismo no OPPES
Dalila Xavier de França, Barbara Santana Ribeiro, Maria Vitória Carvalho Souza e Flávia Vieira Santos

Capítulo 4: Percepção étnico-racial de jovens escolares em uma escola estadual de Sergipe
Jaqueline Medeiros S. Calafate e Kathllen Kendra Rocha Silva

Capítulo 5: Gênero e educação: desafios e estratégias de combate do sexismo nas escolas
Charles Vinicius Bezerra de Souza e Abigail Maria Santos de Souza

Capítulo 6: Heterossexismo na escola: desconstruindo estereótipos em estudantes de escola pública
Victoria Guadalupe de Oliveira Aragão e Kaline da Silva Lima

Capítulo 7: "Eu sou porque nós somos": Efeitos de uma intervenção escolar visando o empoderamento das identidades sociais de adolescentes
Ueliton Santos Moreira-Primo, Barbara Santana Ribeiro e Joana dos Santos

Capítulo 8: Intervenção de combate ao preconceito e à discriminação em uma escola estadual de Sergipe: desconstruindo o capacitismo.
Francisca Ádila dos Santos, Juliana de Oliveira Brandão, Vanessa Santos Farias e Amanda Santos Trindade

Capítulo 9: Promoção da identidade étnico-racial com adolescentes: resultados na valorização dos grupos étnico-raciais.
Joana dos Santos, Grasiela Santana Costa e Ueliton Santos Moreira-Primo

Capítulo 10: Algumas sugestões e conclusões sobre a efetividade das ações de combate aos preconceitos nas escolas

Marcus Eugênio Oliveira Lima

Prefácio

Parafraseando Paulo Freire, a educação tem significado, visto que as mulheres e os homens aprendem por meio dela e podem se reconhecer como seres capazes de compreender, construir e reconstruir a si mesmos.

Nesse sentido, o Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES), grupo formado por pesquisadores da graduação e pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), tem feito um trabalho significativo, desde 2022, no Colégio Estadual Professora Glorita Portugal, localizado na cidade de São Cristóvão/Se, no Conjunto Eduardo Gomes. O objetivo é proporcionar momentos envolventes para que os alunos possam assimilar questões relacionadas aos vários tipos de preconceitos encontrados no ambiente escolar.

Indubitavelmente, reconhecendo a importância das ações executadas pelo Observatório, por meio de atividades propostas nas turmas do ensino fundamental e médio, ficou evidente a mudança no comportamento dos alunos em nível individual e coletivo. Sendo assim, temas como identidade e pertencimento grupal, preconceito, racismo, diversidade sexual e de gênero, capacitismo e intolerância religiosa foram abordados, contribuindo para um ambiente escolar mais consciente e respeitoso.

Nessa perspectiva, os estudantes que participaram das ações foram estimulados a aprender e a expor suas percepções em relação aos assuntos debatidos, por meio das oficinas, dinâmicas, rodas de conversas, cine debates e outras atividades realizadas pelo OPPES. Além disso, tiveram a oportunidade e liberdade de expor queixas e angústias; assim, muitas vezes, revelando o sofrimento interno que o preconceito e a discriminação causam nas suas vidas.

Além de trabalhar o preconceito, foram desenvolvidas várias ações focadas no empoderamento das identidades sociais dos estudantes. Ficou evidente que, após as atividades de autoconhecimento e pertencimento identitário, foi possível reduzir as ações preconceituosas que, inevitavelmente poderiam ocasionar situações agressivas, expondo comportamentos violentos que desqualificam todo ambiente escolar, tornando-o impróprio para o processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho realizado pelo Observatório é horizontal e as ações ocorreram não apenas com os estudantes, mas também com o corpo docente. Inicialmente, a equipe do OPPES estabeleceu um calendário de intervenções criteriosamente analisado e estudado no que diz respeito às ações de intervenções implementadas na escola. A partir desse momento, formaram-se grupos para dialogar com o corpo docente e demais atores do processo educacional sobre os diversos tipos de preconceitos recorrentes e as situações de violência que ocorrem no cotidiano escolar.

Inquestionavelmente, foi um trabalho enriquecedor, que trouxe muito aprendizado e ricas experiências, sobretudo para os alunos do Colégio Glorita Portugal, cuja expectativa é que os resultados possam estimular a reflexão e a sensibilização dos estudantes, permitindo que, por meio da inclusão, percebam e analisem suas experiências em relação aos preconceitos, bem como a importância do respeito ao tratar os diversos grupos.

Contudo é notória a crescente necessidade de políticas públicas nesse sentido, uma vez que ainda não existem medidas específicas para lidar com as questões abordadas em todo o trabalho, que impactam não apenas na dinâmica escolar e na saúde mental dos alunos, mas também na evasão educacional.

Espera-se que a leitura desta obra possa trazer novas reflexões e novos caminhos para todos, mas, acima de tudo, criar novos protagonistas no ambiente escolar.

Gilvanete Cavalcante Almeida
Wirna Maria Matos Santos Costa
Professoras do Colégio Estadual Professora Glorita Portugal

Notas biográficas

Abigail Maria Santos de Souza possui graduação em Letras e em Administração de Empresas, especializações em Gestão e Políticas em Segurança Pública, em Educação e Gestão e em Violência, Criminalidade e Políticas. É mestre em Educação matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo (2018). Atualmente é Policial Civil da Secretaria de Estado da Segurança Pública de Sergipe, estando à frente da Coordenação Geral de Prevenção à Violência e a Criminalidade da SSP/SE. É também Professora da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. Atuando principalmente nos seguintes temas: Estatuto da criança e adolescente, Infração, Socioeducação e Ressocialização.

Amanda Santos Trindade é graduanda em psicologia pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente, integra o Grupo de Pesquisa em Conflitos Sociais: Estereótipos, Preconceitos e Desumanização (CON-PSI) e o Observatório Permanente de Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES).

Barbara Santana Ribeiro é Psicóloga, (UniAGES - 2019), Mestre (2022) e Doutoranda (2024) em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). É membro do Grupo de Pesquisa Socialização das Atitudes Intergrupais e Racismo (GPSAIR) e desenvolve pesquisa e intervenções no âmbito do Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES).

Charles Vinicius Bezerra de Souza é psicólogo, especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial (2016), mestre (2020) e doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Com ênfase na Psicologia Social e Cognição Social, tem desenvolvido estudos sobre Relações Sociais, Preconceito, Racismo, Discurso de Ódio e Violência. Atualmente, é pesquisador no Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES).

Dalila Xavier de França é psicóloga (1989) e mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (1996), doutora em Psicologia Social pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa- Lisboa/Portugal, pós-doutora em Psicologia Social pela Universidade Complutense de Madrid (2011) e pela University of Queensland- Brisbane/ Austrália (2019). Professora Titular da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa Socialização das Atitudes Intergrupais e Racismo (GPSAIR) e do OPPES.

Flávia Vieira Santos é graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integra o Grupo de Pesquisa em Socialização das Atitudes Intergrupais e Racismo (GPSAIR) e o Observatório Permanente de Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES).

Francisca Ádila dos Santos é psicóloga (2020) e Mestre em Psicologia Social (2022) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Tem pesquisado o capacitismo no contexto educacional e o desenvolvimento de intervenções visando a redução de conflitos intergrupais neste ambiente.

Grasiela Santana Costa é psicóloga (2020), Especialista em Saúde da Família (2022) pela Escola de Saúde Pública da Bahia (ESPBA) e Programa Estadual de Residência Multiprofissional Regionalizado em Saúde da Família (PERMUSF). Mestranda em Psicologia Social na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Estuda preconceitos e racismo no contexto escolar e é pesquisadora no Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES).

Iara Andrade de Oliveira Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) - Bolsista CAPES. Mestra em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (2019 - Bolsista FUNCAP). Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (2016). Pós-Graduada em Psicologia

Organizacional e do Trabalho na Universidade de Fortaleza (2017). É co-criadora do Instituto Trêsmares atuando com intervenção social. É pesquisadora do Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES). Seus interesses de pesquisa se concentram na área de Relações Intergrupais, Representações Sociais, Preconceito, Discriminação, Processos Grupais e Minorias Sociais

Jaqueline Medeiros S. Calafate é psicóloga (2012), mestre em Desenvolvimento Regional e Políticas Públicas (UFT – 2014), Doutora em Psicologia Clínica e Cultura (UnB – 2022), Pós Doutora em Psicologia (UFS – 2024). Atua como Referência Técnica do Programa de Atenção Psicossocial e Promoção do Bem Viver Indígena na SESAI/MS (2013-2024). Pesquisadora nas áreas de gênero, violência contra mulher indígena, atenção psicossocial indígena, bem viver indígena, etnopsicologia e processos de etnogêneses.

Joana dos Santos possui graduação em Psicologia (2017) e Mestrado em Psicologia (2021) pela Universidade Federal de Sergipe, com Mobilidade Acadêmica na UFPB. Doutorando-se em Psicologia (UFS). Direcionou sua formação nas áreas de Psicologia Social e Psicologia Social Comunitária, com ênfase em Papéis e Estruturas Sociais. Atualmente é pesquisadora no Observatório Permanentes dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES).

Juliana de Oliveira Brandão é graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Já pesquisou, como PIVIC, as intervenções de combate ao capacitismo nas escolas brasileiras. Integra o Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES), onde desenvolve projetos de extensão no combate aos preconceitos nas escolas e pesquisas no campo da Psicologia Social, com ênfase no fenômeno do Sexismo.

Kaline da Silva Lima é psicóloga (2015), Mestre em Modelos de Decisão de Saúde (2018) e Doutora em Psicologia Social (2022) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é professora da Pós-graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Coordena o Laboratório de Estudos sobre Processos de Exclusão Social (LEPES). Tem pesquisado temas relacionados ao preconceito contra minorias sociais e psicometria.

Kathllen Kendra Rocha Silva é Graduada em Psicologia (2020) pela Universidade Tiradentes (Unit). Mestre em Psicologia (2023) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integra o Grupo de Pesquisa Conflitos Sociais: Estereótipos, Preconceitos e Desumanização (Con-Psi). Atualmente é pesquisadora no Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES).

Marcus Eugênio Oliveira Lima é Graduado e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Psicologia Social (ISCTE-PT). Desenvolve pesquisas no âmbito da psicologia social, com ênfase em Processos Grupais, Normas Sociais, Preconceitos e Desumanização. É professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe. Atualmente coordena o Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES).

Maria Vitória Carvalho Souza é graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integra o Grupo de Pesquisa em Socialização das Atitudes Intergrupais e Racismo (GPSAIR) e o Observatório Permanente de Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES).

Raquel Santos Galrão Lima é graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integra o Grupo de Pesquisa Psicologia Social do Precoconceito is: (GPPSP). Membro do Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES).

Ruan Cardoso Santos é graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integra o grupo de pesquisa Conflitos Sociais: Estereótipos, Preconceitos e Desumanização (CON PSI) e o Observatório Permanente de Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES).

Sara Santos Gomes da Silva é graduada em Psicologia (2022) pela Universidade Tiradentes Sergipe (UNIT-SE) e mestranda em Psicologia Social e Cognitiva pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde integra o grupo de pesquisa Conflitos Sociais: Estereótipos, Preconceitos e Desumanização (CON_PSI) e o Observatório Permanente de Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES).

Ueliton Santos Moreira-Primo é Psicólogo (UniAGES - 2018), Mestre (2020) e Doutor (2024) em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente, realiza o Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFS, onde desenvolve pesquisas e intervenções no âmbito do Observatório dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES) e no Grupo de Pesquisa Socialização das Atitudes Intergrupais e Racismo (GPSAIR).

Vanessa Santos Farias é graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe. Integra o Grupo de Pesquisa em Conflitos Sociais: Estereótipos, Preconceitos e Desumanização (CON_PSI) e o Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES).

Victória Guadalupe de Oliveira Aragão é graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe, possui experiência de estágio extracurricular no Núcleo de Prevenção de Violências e Acidentes (NUPEVA-SMS) do município de Aracaju (2022-2024), atualmente é estagiária na Coordenação Geral de Prevenção Social da Violência e da Criminalidade (CGPSVC) da Secretaria de Segurança Pública de Sergipe e integrante do Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES).

Introdução

Dalila Xavier de França
(Universidade Federal de Sergipe)

A violência e o conflito na escola têm sido pautas de debates e suscitado iniciativas de intervenções, tanto na área da educação quanto em outras áreas, cujos estudiosos auxiliam com a compreensão desses fenômenos, como é o caso da psicologia social. A escola precisa do olhar e das ações de diversas disciplinas, que podem contribuir para que seus objetivos de espaço educativo e de convergência de diversidades possam se concretizar. A observância e o cuidado contínuos e permanentes são ferramentas imprescindíveis para garantir o diálogo, a convivência pacífica e a realização dos objetivos individuais e sociais da escola.

O Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES), alinhado com os objetivos da escola e conhecendo a relação direta dos conflitos e das violências com as práticas e crenças preconceituosas, desenvolveu um programa de intervenções de enfrentamento e combate às diversas formas de preconceito. Neste livro, são apresentados os resultados e as reflexões acerca das atividades realizadas em uma escola pública do estado de Sergipe, além de aprofundamentos teóricos que podem trazer luz à compreensão e, quiçá, à solução dos conflitos e das violências na escola, os quais, defendemos, têm como raiz os conflitos e as intolerâncias identitárias bem como as crenças preconceituosas sobre os grupos sociais.

Os fenômenos do preconceito, da identidade, do conflito e da violência estão inter-relacionados. O preconceito pode ser entendido enquanto atitude hostil direcionada a membros de grupos socialmente desvalorizados (Allport, 1954). Por exemplo, não gostar de pessoas pobres porque se supõe que elas são pedintes ou mesquinhas e vêm à escola devido ao incentivo governamental[1] é um preconceito chamado de aporofobia. Enquanto atitude, o preconceito é composto por aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais. Os aspectos cognitivos e afetivos interagem na produção do comportamento. Os aspectos cognitivos são crenças generalizadoras difundidas sobre os grupos sociais, também chamadas de estereótipos. No exemplo dado anteriormente, ser percebido como pedinte que vem para a escola para obter os incentivos do governo é uma crença que leva as pessoas a expressarem afetos específicos e reagirem de modo particular em relação às pessoas que estão em situação de pobreza, frequentemente de modo discriminatório. O modo de reação socialmente generalizada, que já é, em si, uma violência dirigida aos grupos em desvantagem, pode produzir consequências adversas nas pessoas a quem são atribuídos determinados rótulos. Sentir-se mal, excluído ou indesejado repercute negativamente sobre a percepção de si mesmo, sobretudo por possuir características não aceitas socialmente, as quais, na maioria dos casos de pertencimento grupal, são impossíveis de serem mudadas. Assim, o indivíduo pode-se sentir atacado em sua identidade social e no seu autoconceito.

A identidade social consiste no sentimento de pertencimento a um grupo social e no afeto derivado da percepção do valor que o próprio grupo possui no contexto social no qual está inserido (Tajfel, 1978). Sentir que a própria identidade está em perigo produz reações diversas: internalizantes, como a depressão, a raiva e a revolta, ou externalizantes, como conflitos, autolesão, agressões e violência. A escola como contexto de convergências de múltiplas identidades é campo fértil para a produção de

[1] Brandão, A.; Pereira, R. C.; Da Dalt, S. (2003). Percepção de professores sobre estudantes que recebem bolsa família. Programa Bolsa Família. *Revista de Ciências Sociais*, v. 1, n. 38, p. 215-232.

conflitos identitários e reações emocionais inadaptadas, não só por parte do grupo considerado desvalorizado, estigmatizado ou minorizado; mas igualmente por parte do grupo socialmente colocado em posição de poder (majoritário ou dominante), que anseia por manter seus privilégios. Em vista disso, a escola pode-se beneficiar de intervenções centradas no fortalecimento das identidades e na reflexão sobre os significados de possuir identidades valorizadas ou desvalorizadas pela sociedade.

As intervenções nas escolas requerem não só planejamento quanto às especificidades do local, do público e dos objetivos que se quer alcançar mas também fundamentação em estudos científicos, ou seja, é importante que elas tenham sido testadas em grupos e contextos semelhantes, que sejam informativas e interativas com o público a que se destina, adaptadas aos seus interesses. As intervenções devem, ainda, seguir etapas de aprofundamento; para isso, é importante conhecer o público com base em diagnósticos prévios a implementação, e que, posteriormente, seja avaliada a sua efetividade. Esse aprofundamento demanda o conhecimento do tema que será desenvolvido, seu funcionamento e papel dentro do contexto social no qual os atores atuam.

O presente livro foi organizado em dez capítulos, que procuram discutir, desenvolver e aprofundar aspectos levantados nos diagnósticos realizados pela equipe do Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES) para o desenvolvimento de intervenções antipreconceito, comparando diagnóstico inicial e final. Também apresenta as bases teóricas que fundamentaram o programa de intervenções, como o primeiro capítulo, "Nós e Eles vs. Nós ou Eles: Categorização, identidade social e autoestima na escola", escrito por Marcus Eugênio Oliveira Lima, que analisa as relações entre as identidades sociais e a autoestima pessoal, e os preconceitos sociais em adolescentes e jovens adultos. O autor discute o resultado que mostra que, em grupos valorizados, as identidades pessoais e sociais convergem; enquanto, em grupos desvalorizados, essa correlação não acontece. Um outro resultado, que contraria os pressupostos teóricos estabelecidos, evidencia que a autoestima não se correlaciona com os preconceitos sociais. O autor desenvolve interpretações esclarecedoras sobre esses achados.

No segundo capítulo, "Percepções sobre pobres e ricos: o que as respostas de alunos de uma escola pública de Sergipe nos sugerem", Iara Andrade de Oliveira, Sara Santos Gomes da Silva, Raquel Santos Galrão Lima e Ruan Cardoso Santos verificam as percepções dos estudantes sobre pobres e ricos, salientando a importância do estudo da aporofobia e do classismo na escola. Os autores demonstram, por meio de revisões de estudos teóricos e empíricos, como estudantes se identificam com relação à classe social e caracterizam grupos de ricos e de pobres; além disso, sugerem modos para discutir o assunto na sala de aula.

Já no terceiro capítulo, "O enfrentamento ao racismo na escola: Contribuições das intervenções antirracismo no OPPES", Dalila Xavier de França, Barbara Santana Ribeiro, Maria Vitória Carvalho Souza e Flávia Vieira Santos examinam o racismo na escola e o efeito de ações antirracistas na modificação de atitudes para diferentes grupos étnico-raciais. As autoras evidenciam que as intervenções desenvolvidas para o enfrentamento do racismo produziram alterações na simpatia dos estudantes em relação a alguns dos grupos étnico-raciais investigados. Além disso, as ações fomentaram a consciência crítica sobre o racismo, tanto para indivíduos pertencentes a grupos que sofrem diretamente com o fenômeno, como para o grupo privilegiado questionar seu papel nesse processo. Concluem apresentando orientações para professores lidarem com o fenômeno na escola.

No capítulo quatro, Jaqueline Medeiros S. Calafate e Kathllen Kendra Rocha Silva investigam a (re)produção de preconceitos de grupos étnico-racial por jovens, com ênfase na identidade e no preconceito contra povos indígenas. Esse objetivo é alcançado pela análise de aspectos como o

pertencimento identitário, o orgulho étnico, o afeto por pessoas de grupos étnicos, a percepção social sobre esses grupos e o sentimento de aproximação/semelhança em relação a eles. Os resultados evidenciaram que, na escola, o tema ainda é abordado de forma estereotipada e preconceituosa, demonstrando a necessidade de mais discussões sobre relações étnico-raciais para o alcance do reconhecimento da diversidade étnica e cultural na instituição escolar.

No quinto capítulo, intitulado "Gênero e educação: desafios e estratégias de combate do sexismo nas escolas", Charles Vinicius Bezerra de Souza e Abigail Maria Santos de Souza discutem como as desigualdades de gênero se manifestam no contexto escolar. Os autores se utilizam de evidências do estudo realizado pelo Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES) para analisar aspectos relativos à identificação e à valorização do pertencimento de gênero pelos alunos, e a como estes caracterizam homens e mulheres.

O heterossexismo na escola é discutido no sexto capítulo, intitulado "Heterossexismo na escola: desconstruindo estereótipos em estudantes de escola pública", por Victoria Guadalupe de Oliveira Aragão e Kaline da Silva Lima. As autoras definem o fenômeno e os conceitos a ele relacionados, tais como: orientação sexual, identidade de gênero, cis heteronormatividade e preconceito contra diversidade sexual e de gênero, e analisam as causas da persistência desse preconceito, sua manifestação e os impactos negativos que são produzidos. Além disso, também apresentam intervenções de combate ao heterossexismo e à discriminação sexual e de gênero, ressaltando que compreender e combater o heterossexismo nas escolas previne a violação de direitos humanos fundamentais e o comprometimento do ambiente escolar e do bem-estar de toda a comunidade.

No capítulo sete, intitulado: "Eu sou porque nós somos: efeitos de uma intervenção escolar visando ao empoderamento das identidades sociais de adolescentes", de autoria de Ueliton Santos Moreira-Primo, Barbara Santana Ribeiro e Joana dos Santos, os autores analisam o papel das intervenções do OPPES no fortalecimento das identidades dos jovens. Nesse capítulo, os autores pesquisam a identificação de adolescentes com seus grupos sociais antes e após intervenções que buscaram promover o empoderamento das identidades sociais e combater o preconceito na escola. Elucidou-se que a criação de oportunidades de conhecimento e reflexão sobre os grupos sociais por uma perspectiva antipreconceito, possibilita aos adolescentes a exploração, autoidentificação e afirmação de suas identidades. A força desses resultados concentrou-se nos estudantes pertencentes a grupos sociais desvalorizados, como pessoas LGBTs, negras e de religiões estigmatizadas.

O capacitismo é pesquisado no capítulo oito, "Intervenção de combate ao preconceito e à discriminação em uma escola estadual de Sergipe: desconstruindo o capacitismo", de autoria de Francisca Ádila dos Santos, Juliana de Oliveira Brandão, Vanessa Santos Farias e Amanda Santos Trindade. As autoras discutem aspectos conceituais do capacitismo, as barreiras sociais enfrentadas por pessoas com deficiência (PcDs) e situações que expressam atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios. Descrevem a intervenção que visou combater o preconceito e a discriminação contra esse grupo de pessoas, e, além disso, ao comparar os diagnósticos antes e após a realização da intervenção, observam a diminuição do preconceito contra PcDs nos estudantes. Os resultados encontrados na pesquisa realizada fortalecem a relevância de atividades com vistas à redução do capacitismo em ambiente escolar.

No capítulo nove, "Promoção da identidade étnico-racial com adolescentes: resultados na valorização dos grupos étnico-raciais", Joana dos Santos, Grasiela Santana Costa e Ueliton Santos Moreira-Primo demonstram os efeitos de uma intervenção sobre identidade étnico-racial na compreensão da realidade social e valorização dos grupos étnico-raciais. A pesquisa evidenciou que a

consciência dos estudantes sobre a valorização do grupo branco na sociedade, presente no diagnóstico pré-intervenção, teve aumento expressivo no diagnóstico pós-intervenção. Esses resultados mostram a compreensão social e o reconhecimento por parte dos estudantes de que o poder de alguns grupos em detrimento de outros é produtor de injustiças, marginalização e discriminação de grupos socialmente desvalorizados. Os autores salientam a importância de intervenções para o combate ao racismo e aumento da consciência de valorização das diferentes identidades.

Finalmente, no capítulo dez, Marcus Eugênio Oliveira Lima faz um apanhado das contribuições de cada capítulo e as relações dessas contribuições para a teoria e pesquisa do combate ao preconceito no âmbito da psicologia social. Nesse capítulo, intitulado "Efetividade das ações de combate aos preconceitos nas escolas: Sugestões e conclusões", o autor discute aspectos teóricos e metodológicos dos estudos interventivos, a importância e as dificuldades desse tipo de estudo, sobretudo, a análise da sua efetividade. O autor conclui o capítulo examinando o teste das ações de combate aos preconceitos, enfatizando que a exposição repetida a diferentes modos de os grupos experienciarem suas identidades sociais e a diversidade cultural presente no cotidiano, devem fazer parte da rotina escolar e ser compartilhados e refletidos diariamente, pois são recursos profícuos na promoção de um ambiente onde todos se sintam valorizados e respeitados.

Enfim, o livro "Enfrentando o preconceito na escola: Contribuições da psicologia social" traz, sem sombra de dúvidas, contribuições ímpares para a pesquisa em intervenção e, sobretudo, para a abordagem teórico-prática do combate ao preconceito no ambiente escolar. As reflexões teóricas e os resultados empíricos trazidos neste livro podem colaborar com estudantes de graduação e pós-graduação na fundamentação de pesquisa e levantamento de problemáticas a serem investigadas no futuro. São relevantes também para profissionais da educação, como professores, coordenadores e diretores de escolas, os quais, preocupados com os fenômenos dos conflitos e da violência na escola, anseiam por modelos de intervenções ou programas que possam inspirar projetos que potencializem a boa convivência e a promoção de um ambiente de diálogo, favorecendo a consecução de resultados acadêmicos positivos para toda a comunidade escolar.

Desejamos uma excelente leitura e um bom aproveitamento dos conhecimentos aqui compartilhados.

Capítulo 1
Categorização, identidade social e autoestima em estudantes do Ensino Médio

Marcus Eugênio Oliveira Lima
(Universidade Federal de Sergipe)

Resumo

O objetivo deste capítulo é analisar as relações entre as identidades sociais e a autoestima pessoal em adolescentes e jovens adultos. Compreender como os processos de identidade afetam a autoestima e vice-versa é uma tarefa de vital importância para a análise e controle dos conflitos interpessoais e intergrupais na escola. Os dados empíricos derivam de dois estudos nos quais participaram 195 e 146 estudantes de uma escola pública do ensino médio, cujas idades variaram entre 14 e 49 anos. Os instrumentos utilizados foram a escala de autoestima de Rosenberg, um questionário de pertencimento grupal e um questionário de não pertencimento grupal, baseados no Inventário Psicossocial de Marisa Zavalloni. As coletas de dados ocorreram em março de 2022 (Estudo 1) e fevereiro de 2023 (Estudo 2) em uma escola pública estadual. Os resultados indicam que a identidade social se correlaciona com a autoestima pessoal para os pertencimentos a categorias sociais majoritárias (homens, evangélicos e pessoas magras) e negativamente para o pertencimento a uma minoria racial (pretos). Por outro lado, não se verificam correlações da autoestima com a desvalorização exogrupal ou preconceitos sociais, contrariando os postulados da TIS de Tajfel. Estes resultados são discutidos à luz das teorias da identidade social e dos preconceitos.

Palavras-chave: identidade social, preconceitos, autoestima, escola e adolescência

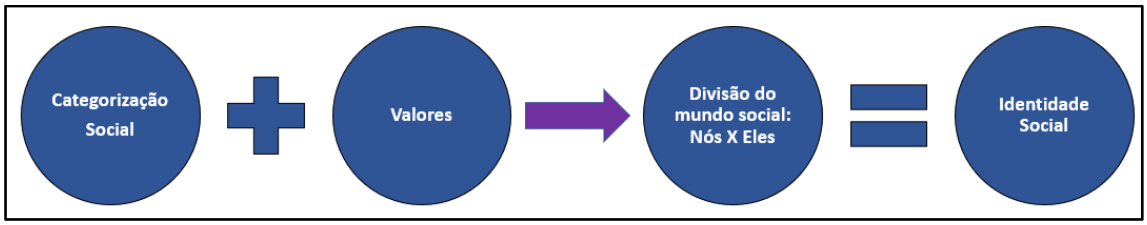
Identidade, categorização, comparação e autoestima

Henri Tajfel, um psicólogo social polonês, afirmava que a forma como nos definimos em contextos sociais se apoia nas nossas identidades sociais. Nas sociedades modernas e competitivas, onde atualmente vivem a maioria das pessoas, os indivíduos buscam nas suas auto definições obter um conceito ou imagem positiva de si mesmos (Tajfel, 1981). As identidades ou identificações sociais são, nessa perspectiva, consequências (emocionais e cognitivas) do nosso pertencimento a diversos grupos na sociedade. Por exemplo, uma aluna do 10º ano de uma escola pública pode ser, simultaneamente, jovem, mulher, transsexual, evangélica, nordestina, negra e PCD. Cada um desses pertencimentos se vincula a elementos avaliativos (valor percebido dos grupos), afetivos (gostar ou não de pertencer aos grupos) e cognitivos (admitir ou ter consciência desses pertencimentos) elementos que, na Teoria da Identidade Social (TIS) de Tajfel, definem àquilo a que chamamos identidade social.

Cada um dos múltiplos pertencimentos referidos da jovem decorre de um processo social classificatório, a categorização social. A categorização social, de acordo com a Teoria da Identidade Social (TIS), é o "processo através do qual se reúnem os objetos ou acontecimentos sociais em grupos, que são equivalentes no que diz respeito às ações, intenções e sistemas de crenças do indivíduo" (Tajfel, 1981, pp. 289-90). As categorizações ou rotulações não acontecem em vácuos sociais, mas em

ambientes carregados de valores e de diferenciações de prestígio e poder, os quais configuram a hierarquia social dos grupos.

Nestes termos, toda vez que alguém se autodefine ou é rotulado (categorizado) como pertencente a um grupo, são atribuídos a ele/ela as representações sociais sobre o grupo (estereótipos), as emoções ou sentimentos que ele desperta e o status que o grupo possui na estrutura social. É neste sentido que se pode afirmar que a identidade social define o lugar do indivíduo na sociedade. Na sociologia Pierre Bourdieu (1985) nos lembra que tal conhecimento e pendor classificatório sobre os grupos e as pessoas que a eles pertencem, o conhecimento do mundo social, se desenvolve em disputas, cujo objetivo é conservar ou alterar o "nome social" ou categoria de pertencimento, para assim conservar ou alterar as relações entre as categoriais.



Esse processo avaliativo (hierarquizante) de cada grupo ou categoria social é feito mediante um mecanismo de comparação social, outro fenômeno importante na TIS. A comparação social decorre da crença de que nós, seres humanos, só somos capazes de avaliar nossas habilidades e atributos se nos compararmos a outros (pessoas ou grupos) que sejam, de alguma maneira e em algumas dimensões, parecidos (comparáveis) a nós. Segundo essa noção, formulada por Leon Festinger, em 1954, as comparações podem ser de três tipos. Comparação social ascendente, na qual nos comparamos com alguém que está numa posição superior ou melhor. Por exemplo, quando professores da rede pública de ensino estadual comparam seus salários com os dos professores universitários. Comparação social descendente, ou comparação com alguém considerado abaixo ou em pior situação. Por exemplo, quando a direção do exemplo colocado acima é a inversa. Finalmente, a comparação social lateral, ou comparação com outro considerado mais ou menos igual ou semelhante em alguma dimensão comparativa. Por exemplo, quando professores da rede pública de ensino de um Estado se comparam com colegas de outro Estado.

Os resultados das comparações sociais afetam o autoconceito e a autoestima dos envolvidos. A autoestima é uma parte do nosso autoconceito que "reflete a autoimagem física de uma pessoa, a visão de suas realizações e capacidades, os valores e o sucesso percebido, bem como as maneiras pelas quais os outros veem e respondem a essa pessoa (Dicionário de Psicologia, 2023[2]). Quanto mais positiva e cumulativa for a percepção dessas qualidades e características, maior será a autoestima.

Como os processos de identificação ou de des-identificação social são comparativos e relacionais, neles os indivíduos (membros de grupos sociais) são definidos ou se definem como "iguais" ou "diferentes", "mais valorizados" ou "menos valorizados" em relação/comparação com os membros de outros grupos sociais. De acordo com a TIS, consequentemente, pessoas pertencentes a grupos de baixo status social podem sofrer déficits na sua autoestima, o que poderia levá-las a aumentar o preconceito e a discriminação contra os grupos dos outros para assim restaurar, via comparação social, seus níveis de autoestima (Páez, Martínez-Taboada, Arróspide, Insúa, & Atestáran, 1998). Por outro

[2]Disponível em: https://dictionary.apa.org/browse/s.

lado, pessoas de grupos de alto status e poder (os pertencentes a maiorias sociais) podem discriminar os pertencentes a minorias sociais para, assim, aumentar sua diferenciação em relação a eles e reforçar uma distintividade positiva de si mesmos.

Horta e Ferreira (2021), analisando a relação entre autoestima e desempenho escolar, argumentam que a autoestima exerce grande influência na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, uma vez que aumenta a percepção de autoeficácia fazendo com que o aluno acredite mais em seu valor e capacidades, o que o leva a se envolver mais e melhor no processo de aprendizagem. A autoestima também se vincula ao combate às violências na escola, como demonstra a revisão integrativa de literatura empreendida por Matos, Silva, Santos e Guimarães (2020). Esses autores ao analisarem a relação encontrada na literatura científica entre autoestima e bullying, destacam que alguns estudos encontraram relações positivas entre esses dois fenômenos; enquanto outros estudos encontraram correlação negativa entre a autoestima e a prática do bullying. Entretanto, em relação às vítimas do bullying, os estudos revisados demonstraram relação negativa entre bullying e autoestima, com associação a sintomas de depressão, estresse, comunicação ofensiva, vergonha, retraimento social, conflito familiar entre outros.

Tajfel e Turner (1979) propõem então, como decorrência da relação entre categorização, comparação social e identidade social, três pressupostos e três consequências motivacionais, como apresentado no Quadro 1.

***Quadro 1**: Postulados identitários e consequências motivacionais dos pertencimentos a grupos ou categorias sociais (elaboração própria).*

Pressuposto		**Consequências motivacionais nas pessoas**
1. Os indivíduos buscam preservar ou aumentar sua autoestima.	⟺	1. Os indivíduos buscam conseguir ou manter uma identidade social positiva.
2. Os pertencimentos aos grupos sociais trazem valorizações positivas ou negativas, gerando identidades sociais positivas ou negativas.	⟺	2. A identidade social positiva é baseada em comparações sociais favoráveis feitas entre o grupo de pertencimento e algum exogrupo (grupos dos outros) relevante.
3. A avaliação dos grupos é feita dentro de uma estrutura de referências formada por vários grupos mediante comparações sociais de atributos carregados de valores diferenciados.	⟺	3. Quando a identidade social é negativa ou insatisfatória os indivíduos lutam para ou deixar seus grupos e buscar outros mais valorizados ou para tornar seu grupo positivamente mais distinto ou valorizado.

Bem sabemos que nem todos os vários pertencimentos sociais têm a mesma importância e saliência emocional para nós. Além disso, é válido considerar que nos processos identitários não se adota uma lógica de soma simples, mas sim uma espécie de *Gestalt* ou uma "reação química", na qual o todo é muito diferente da soma das partes. Por exemplo, ser empresária-negra pode ser diferente de ser mulher e negra. No primeiro caso, o ser-empresária é qualificado e julgado pelo ser-negra, condições inseparáveis numa sociedade sexista-racista. No segundo, um ou outro tipo de pertencimento social

pode se tornar mais saliente, a depender dos interesses envolvidos no contexto interativo classificatório.

Dessa forma, considerando o ambiente escolar e adotando os pressupostos da Teoria da Identidade Social, o objetivo central deste capítulo é entender os efeitos das várias identificações e categorizações sociais sobre aspectos do bem-estar psicológico (autoestima) que impactam os relacionamentos sociais dos estudantes na escola.

Identidade social e autoestima

A Teoria da Identidade Social de Henri Tajfel se constitui como uma importante contribuição para entendermos os conflitos e as coalizões entre grupos sociais. Entretanto, três das suas principais afirmações ainda não receberam suficiente suporte empírico: 1) a crença na relação entre a saliência da categorização social e a discriminação, 2) a relação entre a força da identificação social e o favorecimento do endogrupo (grupo de pertencimento) e 3) a relação entre discriminação e o aumento da autoestima (Páez et al., 1998). Esta terceira afirmação é a que nos interessa testar neste capítulo.

É quase um truísmo que, em culturas individualistas como a nossa, as pessoas lutem por proteger e elevar sua autoestima, pois a autoestima se liga ao sentimento de possuir valor como pessoa (Crocker & Park, 2003). Entretanto, a autoestima não é um construto unidimensional. Há diferentes tipos de autoestima e diversas formas de mensurá-la nas pesquisas (Farsides, 1996). Em linhas gerais, duas operacionalizações principais estruturam as diferentes abordagens da autoestima na pesquisa em psicologia: 1) “Estamos satisfeitos conosco a maior parte do tempo ou em momentos específicos?” e 2) “Nossa satisfação se refere ao nosso ‘eu’ (autoconceito) como um todo ou a partes específicas dele?”.

A primeira questão remete à noção de autoestima ou como algo instável e dinâmico, isto é um estado ou modo de estar do indivíduo ou, por outro lado, como algo estável, mais permanente, como um modo de ser ou traço de personalidade do indivíduo. A segunda indagação se refere a quais aspectos do ser a autoestima se liga, se a uma dimensão específica, por exemplo, a autoestima de pertencer a uma categoria social (ser mulher) ou a algo mais geral, vinculado a todos os aspectos do “si-mesmo” (autoconceito). A forma mais clássica de pesquisar autoestima na psicologia foi proposta por Morris Rosenberg (1965), ela avalia a autoestima geral e de estado (Blascovich & Tomaka, 1991).

Em linhas gerais, a teoria da identidade social afirma que a discriminação intergrupal bem-sucedida é um caminho para tornar a autoestima mais positiva ou mais segura, ou seja, a autoestima deprimida ou ameaçada promove, sob certas condições, a discriminação intergrupal. Assim, é possível supor, à luz da TIS, as seguintes hipóteses sobre a relação entre autoestima e identidade: 1) discriminar o grupo dos outros melhora a identidade social e, portanto, eleva a autoestima e 2) ameaças ou prejuízos à autoestima promovem ou facilitam a discriminação contra os grupos dos outros. No primeiro caso, a autoestima é uma consequência do conflito entre grupos, no segundo é uma causa (Hogg & Abrams, 1990; Tajfel & Turner, 1979). Tais postulados podem ainda ser ampliados se considerarmos que a agressão e violência contra os outros, muitas vezes é consequência de um ego frágil, ou seja, de um autoconceito percebido como inseguro e vulnerável (Baumeister, Smart, & Boden, 1996). A agressão pode ser uma resposta a ameaças em domínios nos quais a autoestima é dependente (Crocker & Park, 2003).

Todavia, as relações entre identidade e autoestima são complexas e dependem de outros aspectos, a exemplo de: i) o quanto o autoconceito de uma pessoa é composto ou definido por alguma identidade social específicas, ii) o quanto é saliente ou importante aquela parcela específica da identidade no autoconceito geral da pessoa e iii) em que medida essa identidade é distintiva em relação a outras identidades salientes (Farsides, 1996).

Farsides (1996) faz uma revisão sobre a relação entre identidade e autoestima e encontra evidências contraditórias. Por exemplo, Oakes e Turner (1980) constataram que quanto maior o favorecimento do endogrupo maior a autoestima. Outro estudo (Wagner et al., 1986) não encontrou correlação entre o favorecimento do endogrupo com o aumento da autoestima. Na mesma direção, Hogg e Sunderland (1991) verificaram que uma maior discriminação do grupo dos outros (exogrupo) não estava associada a níveis mais elevados de autoestima. Outros estudos encontraram que indivíduos com autoestima relativamente baixa discriminam mais em favor do seu grupo do que os indivíduos com autoestima relativamente elevada (e.g., Crocker & Schwartz, 1985); Crocker et al., 1987; Wagner, Lampen, & Syllwasschy, 1986). Houston e Andreopoulou (2023) em um estudo na Grécia, verificaram que a autoestima coletiva, aquela específica a um pertencimento grupal, associou-se ao favorecimento do endogrupo (gregos) e também ao favorecimento dos exogrupos (americanos e turcos), mas não com a discriminação. Foels (2006), testando essa hipótese em grupos sem significado social (numa tarefa de estimar a quantidade de pontos, verificou que a derrogação do grupo do outro não aumentava a autoestima dos participantes, apenas o favoritismo do endogrupo o fazia. Em contextos escolares, vimos que Matos et al. (2020) também encontram estudos com resultados contraditórios sobre a relação entre autoestima e bullying, como indicador de discriminação exogrupal.

Pelo exposto, o objetivo deste capítulo é testar, em estudantes adolescentes do ensino médio, a hipótese geral da TIS de que o preconceito intergrupal aumenta a identidade social, o que por sua vez leva ao aumento da autoestima. Para entendermos a relação entre auto estima e identidade social foram feitos dois estudos em uma escola pública do Estado de Sergipe com alunos do 1º ano do ensino médio, nos anos de 2022 e 2023.

Aspectos metodológicos

Em 2022 participaram 195 estudantes de uma escola pública do ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos turnos da tarde (80,5%) e noite (19,5%), cujas idades variaram entre 14 e 49 anos (M = 16,9; DP = 4,06). A maioria eram do sexo masculino (52,8%). 41,3% se identificaram como pardos, 19,9% como pretos, 16,3% como brancos, 2,6% como indígenas e outros 19,9 não responderam. Em 2023 foram 146 estudantes da mesma escola, todos do 1º ano, estudantes do turno da tarde. As idades variaram de 14 a 40 anos (M = 15,77; DP = 0,67), a maioria de sexo feminino (55,5%). 76,1% se autodefiniriam como pardos, 17,1% como brancos e 6,8% como pretos[3]. Todos os participantes responderam a esta pergunta.

Nos dois estudos (2022 e 2023) os instrumentos de coleta de informações foram os mesmos: Escala de autoestima pessoal de Rosemberg, Questionário de pertencimento grupal e Questionário de não

[3] Em 2023 foi alterada a forma de perguntar a cor da pele dos estudantes. Ao invés de usarmos as categorias do IBGE, como fizemos em 2022, optamos por uma escala de sete itens que variava de branco a preto. As posições 1 e 2 foram consideradas cor branca, 3, 4 e 5 parda e 6 e 7 preta.

pertencimento grupal. Estes dois seguindo o modelo do Inventários de Identidade Psicossocial de Marisa Zavalloni (1971). A identidade social foi avaliada por quatro perguntas: A que grupos ou categorias sociais você pertence?, Gosta de pertencer a esse(s) grupo(s)? Sente orgulho em pertencer a esse(s) grupo(s)? Acha que parece com os membros desse(s) grupo(s)?. O preconceito ou desvalorização dos exogrupos também foi avaliado através de quatro perguntas: A que grupos sociais não pertence? Gosta das pessoas desse(s) grupo(s)? A sociedade valoriza as pessoas desse(s) grupo(s)?, e Acha que se parece com as pessoas desse(s) grupo(s)? As opções de resposta variavam de 1 (nada) a 5 (totalmente). Era apresentada uma lista de 22 (estudo 1) ou 19 grupos sociais (estudo 2) aos participantes.

A coleta de dados foi feita em dois momentos em cada ano (fevereiro e novembro). Em 2022 o questionário foi na modalidade papel e lápis. Em 2023, com o mesmo conteúdo do ano anterior, optamos por um formato eletrônico (*google forms*). Mas os alunos responderam no laboratório de informática da própria escola com a presença dos aplicadores. Os aspectos éticos foram todos seguidos e o projeto previamente aprovado pelo Comitê de ética na pesquisa com seres humanos (Parecer nº 5.245.661). Os dados foram analisados pelo *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Estudo 1

Resultados e Discussão

Na Tabela 1 e Figura 1 podemos ver que cinco grupos aos quais os estudantes mais gostam de pertencer foram, nesta ordem: Cis gêneros, Heterossexuais, Mulheres, Pretos e Homens. Já os seis (houve um empate) grupos que menos gostam de pertencer, também em ordem, agora de desidentificação, são: Espíritas, Gordos, Pobres, PCDs, Gays e Transgêneros. Em relação ao orgulho de pertencer ao grupo/categoria social, Mulheres, Pretos, Heterossexuais, Cis gêneros e Homens foram os cinco melhor ranqueados, reafirmando os cinco mais gostados. Na mesma direção, os grupos que despertam menos orgulho são: Espíritas, Gordos, Transgêneros, Pobres e Ateus.

Em termos de percepção de semelhança entre si e os membros dos grupos, nota-se que Pardos, Heterossexuais, Cis gêneros, Mulheres e Pretos são os grupos mais referidos como semelhantes; ao passo que, Espíritas, Transgêneros, Gordos, Indígenas e Ricos são as categorias sociais acerca das quais se percebem mais diferenças. Parece que a aparência física é o marcador predominante da diferenciação/indiferenciação nas avaliações dos estudantes. Ainda que a diferenciação religiosa (Espíritas) e econômica (Ricos) sejam também importantes.

***Tabela 1**: Médias e Desvios Padrão (nos parêntesis) das identidades sociais e da autoestima dos estudantes (Dados de 2022, N = 196)*

Grupos de pertencimento	Você gosta de pertencer?	Sente orgulho em pertencer?	Acha que se parece com os outros membros desse grupo?	Autoestima
Homens (n = 100)	4,55 (1,05)	4,49 (0,84)	3,23 (1,47)	2,99 (0,56)
Mulheres (n = 93)	4,66 (0,95)	4,78 (0,59)	3,64 (1,46)	2,81 (0,52)
Cis gêneros (n = 91)	4,71 (0,66)	4,60 (0,69)	3,67 (1,35)	2,90 (0,59)
Transgêneros (n = 2)	3,00 (2,82)	2,50 (2,12)	1,00 (0,00)	3,30 (0,0)
Heterossexuais (n = 88)	4,67 (0,72)	4,62 (0,77)	3,79 (1,43)	2,97 (0,54)
Bissexuais (n = 13)	3,71 (1,54)	3,71 (1,64)	3,00 (1,47)	2,47 (0,61)
Gays (n = 2)	3,00 (2,82)	3,00 (2,82)	3,00 (2,82)	2,70 (0,0)
Lésbicas (n = 4)	3,50 (1,91)	3,75 (1,89)	2,75 (1,71)	3,00 (0,42)
Brancos (n = 34)	4,26 (1,05)	3,97 (1,29)	3,29 (1,57)	3,04 (0,47)
Pretos (n = 39)	4,58 (0,99)	4,75 (0,73)	3,53 (1,48)	2,71 (0,60)
Pardos (n = 81)	4,42 (0,99)	4,39 (0,83)	3,97 (1,23)	2,94 (0,59)
Indígenas (n = 6)	4,17 (1,60)	4,33 (1,63)	2,33 (2,06)	2,98 (0,75)
PCDs (n = 4)	3,00 (2,31)	3,00 (2,31)	2,75 (2,06)	3,10 (0,37)
Ateus (n = 9)	3,50 (1,69)	3,00 (1,77)	2,50 (1,51)	2,73 (0,69)

Católicos (n = 76)	4,27 (1,17)	4,32 (1,04)	3,16 (1,40)	2,87 (0,48)
Espíritas (n = 2)	1,00 (0,0)	1,00 (0,0)	1,00 (0,0)	*
Religião Afro. (n = 6)	3,50 (1,97)	3,57 (1,81)	2,57 (1,90)	3,10 (0,35)
Evangélicos (n = 70)	4,44 (0,91)	4,47 (0,97)	3,19 (1,53)	3,06 (0,53)
Gordos (n = 35)	2,09 (1,11)	2,06 (1,20)	2,24 (1,20)	2,72 (0,58)
Magros (n = 116)	3,73 (1,17)	3,66 (1,25)	3,33 (1,35)	2,94 (0,54)
Ricos (n = 18)	3,69 (1,60)	3,69(1,54)	2,50 (1,41)	3,06 (0,58)
Pobres (n = 104)	2,23 (1,37)	2,65 (1,39)	2,75 (1,38)	2,82 (0,55)
Médias gerais	**3,67**	**3,62**	**2,87**	**2,90**

* Não tem respostas por causa do baixo número de pertencentes.

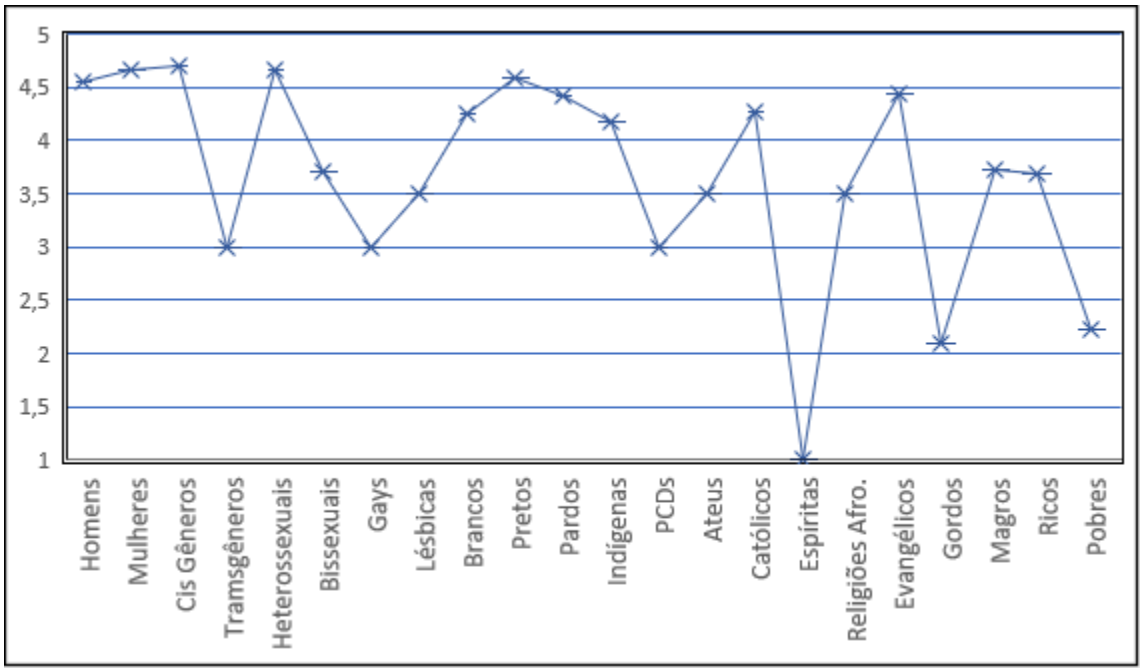


Figura 1 *– Médias do sentimento de gostar de pertencer aos grupos sociais dos estudantes (Dados de 2022, N = 196)*

A escala de autoestima utilizada foi a de Rosenberg (1965). A escala variava de 1 (discordo totalmente) a 4 (concordo totalmente). A consistência interna encontrada foi satisfatória ($\alpha = 0,79$), a média de resposta indicou autoestima positiva nos estudantes ($M = 2,90$; $DP = 0,55$), valor acima do ponto médio da escala (2,5), $t(171) = 9,55$; $p < 0,0001$. Em termos de autoestima pessoal, os cinco grupos cujos membros obtiveram escores mais elevados foram: Transgêneros, PCDs, Membros de religiões de matriz africana, Evangélicos e Ricos. Os cinco com autoestima mais baixa foram: Bissexuais, Gays, Pretos, Gordos e Ateus. Chama a atenção que três minorias sociais (transgêneros, PCDs e integrantes de religiões de matriz africana) estejam entre os cinco pertencimentos cujos membros possuem a mais elevada autoestima. Cabe, entretanto, lembrar que se tratava da autoestima pessoal e que havia pouca representatividade de participantes nessas categorias (2, 4 e 6 integrantes, respectivamente), de forma que as médias podem ter sido inflacionadas por escores extremos para cima.

Para analisarmos a relação entre identidade social e auto estima somamos os três indicadores de identidade (gosta de ser + sente orgulho + se parece com outros do grupo) para cada grupo referido como sendo de pertencimento dos participantes. Em seguida, dividimos por 3, para manter a amplitude das escalas. Os resultados indicam que apenas para as identificações sociais com as categoriais dos homens, evangélicos e pessoas magras, todas elas maioritárias na nossa amostra, houve correlação positiva significativa ou tendencial, indicando que quanto maior a identificação com essas categorias sociais maior a autoestima pessoal, confirmando parcialmente a hipótese derivada dos postulados da TIS.

Em contrapartida, uma maior identificação com a categoria pretos implicou em mais baixa autoestima pessoal. Coard, Breland e Raskin, (2001), em um estudo sobre percepções da cor, identidade racial e autoestima em estudantes universitários negros nos Estados Unidos, também encontram correlação negativa entre identidade (satisfação com a cor da pele) e autoestima pessoal (medida pela escala de Rosenberg) dentre os participantes rapazes de pele mais escura. As autoras explicam o resultado surpreendente da seguinte forma:

> (...) a sua satisfação (dos participantes de pele mais escura) pode existir a nível intelectual, enquanto o conflito emocional interno ainda existe. Isto é compreensível, dada a história horrível que a pele escura ou negra teve neste país. Os indivíduos de pele mais escura se convenceram de que sua cor é aceitável, mas não resolveram o conflito emocional interno. (Coard, Breland, & Raskin, 2001, p. 2269)

No Brasil, pode-se também imaginar que, diferentemente do que propõe a TIS, a afirmação identitária é um elemento para a busca de uma autoestima pessoal positiva dentre os membros de minorias racializadas. Crocker e Park (2003) propõem que a afirmação é uma das estratégias da autoestima, uma vez que serve para restaurar e proteger o autoconceito contra ameaças de desvalorização, promovendo o "eu" como moralmente bom e valioso.

Importante referir que, para a maioria dos pertencimentos sociais dos estudantes, seja a grupos dominantes ou oprimidos (e.g., Mulheres, Cis gêneros, Heterossexuais, Bissexuais, Brancos, Pardos, Católicos, Gordos, Magros, Ricos, Pobres), a relação entre autoestima e identidade social não apareceu de forma significativa (ver Tabela 2).

***Tabela 2**: Matriz de correlações bivariadas entre as identidades e a autoestima (Dados de 2022, N = 196)*

Grupos de pertencimento	**Autoestima**
Homens (n = 100)	**0,20**$^{+}$
Mulheres (n = 93)	0,16
Cis gêneros (n = 91)	0,19
Transgêneros (n = 2)	--
Heterossexuais (n=88)	0,16
Bissexuais (n = 13)	-0,36
Gays (n = 2)	--
Lésbicas (n = 4)	-0,92
Brancos (n = 34)	-0,16
Pretos (n = 39)	**-0,36***
Pardos (n = 81)	0,01
Indígenas (n = 6)	-0,54
PCDs (n = 4)	-0,71
Ateus (n = 9)	-0,36
Católicos (n = 76)	0,07
Espíritas (n = 2)	--
Religião Afro. (n = 6)	-0,67
Evangélicos (n = 70)	**0,24**$^{+}$
Gordos (n = 35)	0,11
Magros (n = 116)	**0,22***
Ricos (n = 18)	0,13
Pobres (n = 104)	0,04

***Tabela 4:** Matriz de correlações bivariadas entre o preconceito contra exogrupos e a autoestima (Dados de 2023, N = 146)*

Grupos de pertencimento	**Autoestima**
Homens	-0,07
Mulheres	0,02
Cis gêneros	-0,01
Transgêneros	-0,04
Heterossexuais	-0,02
Bissexuais	0,10
Gays	0,02
Lésbicas	0,02
Brancos	-0,00
Pretos	0,07
Pardos	0,02
Indígenas	0,03
PCDs	0,02
Ateus	-0,04
Católicos	-0,04
Espíritas	0,09
Religiões Africanas	0,13
Evangélicos	0,01
Gordos	-0,02

$^{+}$ $p < 0,10$; * $p < 0,05$

Estudo 2

Resultados e Discussão

O estudo 1 testou se a hipótese da teoria da identidade social de que a identidade vinculada aos grupos de pertencimento está relacionada à autoestima pessoal. Uma outra hipótese da Teoria da Identidade Social afirma que a autoestima se alimenta da derrogação dos grupos dos outros, ou seja, dos grupos de não pertencimento. O teste dessa hipótese será o objeto do Estudo 2.

Na Tabela 3 e na Figura 2 pode-se ver que os grupos mais gostados pelos participantes, em 2023, foram Pardos, Mulheres, Pretos, Homens e Brancos. Os menos apreciados foram: Ateus, Transgêneros, integrantes de religiões de matriz africana, Espíritas e Gays. Em relação à percepção de valorização dos grupos pela sociedade, os melhor ranqueados foram Brancos, Homens, Heterossexuais, Pardos e Católicos. Já os Transgêneros, Gays, integrantes de religiões de matriz africana, Lésbicas e Ateus foram os de menor valor social. Em relação aos grupos aos quais os participantes mais se consideram parecidos, os cinco com maiores escores foram: Heterossexuais, Pardos, Mulheres, Homens e Cis gêneros, repetindo aqueles a que a maioria deles pertence. Em contrapartida, Transgêneros, Lésbicas, PCDs, Gays e Ateus, foram os grupos dos quais mais se diferenciaram. Sabemos, de acordo com a Teoria da Identidade Social, que a diferenciação social é um mecanismo cognitivo-afetivo essencial para o preconceito e a discriminação.

A escala de autoestima utilizada foi novamente a de Rosenberg (1965), que variou de 1 (discordo totalmente) a 4 (concordo totalmente). A consistência interna encontrada foi satisfatória ($\alpha = 0,80$), a média de resposta indicou autoestima positiva nos estudantes ($M = 2,77$; $DP = 0,56$), valor acima do ponto médio da escala (2,5), $t(145) = 5,76$; $p < 0,001$. Nesse segundo estudo a autoestima pessoal mais elevada se verificou nos participantes pertencentes aos grupos Transgêneros, Homens, PCDs, Católicos e Heterossexuais. Ao passo que a autoestima mais baixa foi a dos membros dos grupos das Lésbicas, Espíritas, Gays, Bissexuais e Ateus. Em 2022, no Estudo 1, Transgêneros, e PCDs também figuraram como grupos de autoestima mais elevada. Bissexuais, Gays e Ateus constavam naquele ano entre os cinco com mais baixa autoestima.

Para analisarmos a relação entre preconceito contra os grupos sociais e autoestima pessoal somamos os três indicadores de preconceito/derrogação exogrupal para cada um dos 19 grupos (você gosta das pessoas do grupo + a sociedade valoriza essas pessoas + você se parece com os membros do grupo). Em seguida dividimos a nova variável pelo valor 3, para manter a amplitude das escalas e a invertemos, a fim de que escores mais elevados indicassem maior preconceito. Vale lembrar que o postulado a ser testado é o de que haverá uma relação positiva entre autoestima e derrogação contra exogrupos relevantes. Como se pode observar na Tabela 4, não houve para o preconceito contra qualquer um dos grupos ou categorias sociais relação significativa com a autoestima pessoal dos participantes, contrariando a hipótese derivada dos postulados da TIS.

Tabela 3: *Médias e Desvios Padrão (nos parêntesis) das avaliações dos exogrupos e da autoestima dos estudantes (Dados de 2023, N = 145)*

Grupos de **não** pertencimento	Gosta das pessoas desse grupo?	A sociedade brasileira valoriza as pessoas desse grupo?	Você se parece com os membros desse grupo?	Autoestima
Homens (n = 82)	3,55 (1,32)	3,68 (1,30)	2,65 (1,78)	2,89 (0,52)
Mulheres (n = 68)	3,75 (1,37)	3,08 (1,27)	2,97 (1,75)	2,69 (0,60)
Cis gêneros (n = 107)	3,03 (1,55)	2,90 (1,42)	2,29 (1,75)	2,77 (0,56)
Transgênero (n = 146)	2,56 (1,42)	2,14 (1,04)	1,20 (0,68)	2,90 (0,0)**
Heterossexuais (n = 79)	3,40 (1,46)	3,32 (1,43)	3,10 (1,79)	2,83 (0,57)
Bissexuais (n = 128)	2,88 (1,50)	2,39 (1,04)	1,63 (1,22)	2,43 (0,64)
Gays(n = 143)	2,73 (1,49)	2,21 (1,03)	1,30 (0,80)	2,07 (0,47)
Lésbicas (n = 145)	2,79 (1,49)	2,30 (1,08)	1,26 (0,64)	1,70 (0,0)**
Brancos (n = 116)	3,48 (1,37)	3,74 (1,40)	2,08 (1,30)	2,80 (0,58)
Pretos (n = 119)	3,69 (1,32)	2,51 (1,16)	2,07 (1,33)	2,70 (0,54)
Pardos (n = 70)	3,77 (1,21)	3,23 (1,20)	3,04 (1,53)	2,78 (0,61)
Indígenas (n = 140)	3,19 (1,49)	2,53 (1,08)	1,51 (0,96)	2,82 (0,78)
PCDs (n = 141)	3,30 (1,48)	2,60 (1,15)	1,30 (0,76)	2,86 (0,87)
Ateus (n = 139)	2,41 (1,41)	2,34 (1,10)	1,34 (0,87)	2,54 (0,53)

Católicos (n = 109)	3,21 (1,44)	3,21 (1,29)	2,11 (1,49)	2,85 (0,57)
Espíritas (n = 145)	2,72 (1,47)	2,40 (1,12)	1,42 (0,92)	1,70 (0,0)**
Religião Afro. (n = 139)	2,70 (1,44)	2,25 (1,08)	1,38 (0,90)	2,57 (0,51)
Evangélicos (n = 107)	3,32 (1,43)	3,19 (1,27)	2,28 (1,54)	2,70 (0,63)
Gordos*(n = 124)	3,27 (1,35)	2,57 (1,04)	1,77 (1,11)	2,77 (0,62)
Médias gerais	**3,14**	**2,78**	**1,93**	**2,77**

* Neste segundo estudo as categoriais sociais “magros”, “ricos” e “pobres” não integraram o instrumento.
** uma pessoa só se identificou com a categoria

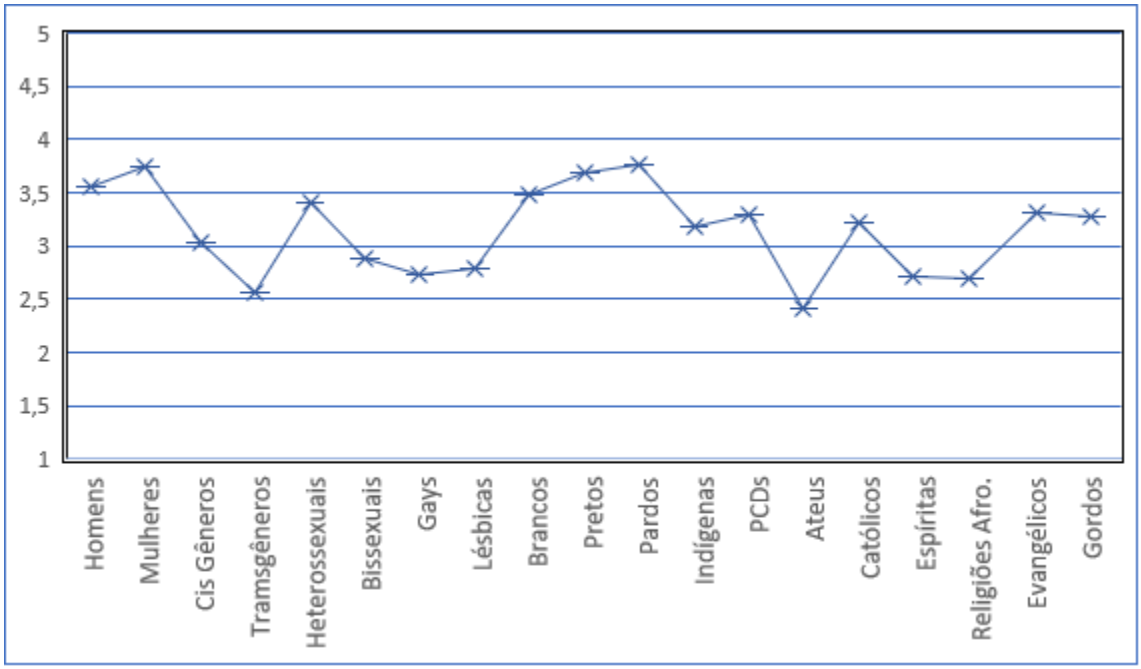


Figura 2 *– Médias do sentimento de gostar dos exogrupos dos estudantes (Dados de 2023, N = 145)*

Considerações Finais

O objetivo deste capítulo foi analisar a relação entre identidade social e autoestima. À luz da Teoria da Identidade Social (Tajfel, 1981; Tajfel & Turner, 1979) foram testados dois caminhos possíveis: 1) a valorização do endogrupo protege a autoestima e 2) a desvalorização do exogrupo protege a autoestima. No estudo 1 foi testada a primeira asserção e a segunda no estudo 2. Os resultados encontrados confirmam, para alguns pertencimentos majoritários (homens, evangélicos e pessoas magras), a existência de uma relação positiva entre identificação e autoestima pessoal e para uma

minoria social racializada (pretos) uma relação negativa. Além disso, as várias outras maiorias sociais pesquisadas (cis gêneros, heterossexuais, católicos e ricos) tendem a seguir o mesmo padrão de resultados: mais identificação mais autoestima pessoal. Outrossim, várias outras minorias sociais (bissexuais, lésbicas, indígenas, PCDs, ateus e integrantes de religiões de matriz africana) seguem o mesmo padrão de relação dos "pretos": mais identificação menos autoestima. De tal forma, é possível supor que as identidades majoritárias só atuam para proteger a autoestima pessoal em certos casos, quando são necessárias. No estudo de Horta e Ferreira (2021), ficou evidenciada uma relação da autoestima pessoal com sentimentos também de nível individual, como a autoeficácia. A relação da autoestima com variáveis mais intergrupais, tais como a identificação social, permanece como uma questão que merece aprofundamento em estudos mais qualitativos.

Por outro lado, a hipótese 2, de que haveria uma relação positiva entre preconceito e autoestima pessoal não se confirmou. Para nenhum dos 19 grupos pesquisados houve relação entre preconceito e autoestima, demonstrando que o bem-estar psicológico dos jovens estudantes pesquisados não necessitou da valorização ou desvalorização de exogrupos relevantes. Páez e colaboradores (1998) já haviam destacado que o postulado da TIS sobre autoestima e derrogação exogrupal depende de uma série de circunstâncias e refere-se muito mais à autoestima coletiva, aquela específica derivada do pertencimento a grupos, que da autoestima geral. Matos e colaboradores (2020), por sua vez, identificaram, na sua revisão integrativa, resultados nos quais a relação entre autoestima e um tipo de depreciação que pode ser exogrupal, o bullying, nem sempre iam na direção prevista pela TIS. Dessa forma, torna-se importante analisar, em novas investigações, a relação entre preconceito e autoestima coletiva.

Algumas limitações dos dois estudos merecem ser destacadas, pois podem interferir nos resultados e interpretações. Uma delas é o uso apenas da escala de autoestima pessoal para análise dos impactos da identidade social. Como referido, parte da pesquisa sobre as relações entre autoestima, identidade e favorecimento grupal já utilizam uma escala de autoestima coletiva (Crocker & Luhtanen, 1990; Luhtanen & Crocker, 1992). Não se trata, contudo, de uma substituição simples pois a escala de autoestima coletiva indaga ou sobre grupos específicos ou sobre pertencimentos muito gerais ("os grupos aos quais pertenço"), sendo necessário averiguar antes que pertencimentos específicos os estudantes têm em mente quando respondem ao instrumento de identificação. Uma outra limitação se refere ao número reduzido de estudantes que dizem pertencer a certas categorias sociais, a exemplo de ateus, espíritas, bissexuais e membros de religiões de matriz africana. Essa situação impacta a confiabilidade estatística dos dados sobre autoestima pessoal associada a esses pertencimentos. Não obstante tais limitações, os resultados abrem importantes caminhos de investigação sobre os postulados da Teoria da Identidade Social com grupos reais e em contextos estratégicos para entendimento dos conflitos intergrupais e sua relação com o bem-estar psicológico, a exemplo da escola:

O ambiente escolar aglutina diferenças psicológicas, sociais, econômicas, raciais, étnicas, religiosas, sociais, linguísticas e culturais que, quando não encontram as formas desejáveis de expressão e valorização, podem engendrar, de forma latente e/ou de forma manifesta, sentimentos de inadequação, auto ódio e ódio ao outro, alimentando conflitos e instilando ações de violência interpessoal (entre colegas) e intergrupal (entre categoriais sociais, a exemplo de alunos X professores, professores *vs.* professores e alunos de um grupo X alunos de outro grupo). (Lima, França & Freitag, no prelo, p. 13).

Referências

BAUMEISTER, R. F.; SMART, L.; BODEN, J. M. Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. **Psychological Review**, v. 103, n. 1, p. 5-33, 1996.

BLASCOVICH, J.; TOMAKA, J. Measures of self-esteem. *In*: ROBINSON, J. P.; SHAVER, P. R.; WRIGHTSMAN, L. S. (Eds.). **Measures of personality and social psychological attitudes**. New York: Academic, 1991. p. 115-160.

BOURDIEU, P. The social space and the genesis of groups. **Theory and Society**, v. 14, n. 6, p. 723-744, 1985.

COARD, S. I.; BRELAND, A. M.; RASKIN, P. Perceptions of and Preferences for Skin Color, Black Racial Identity, and Self-Esteem Among African Americans. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 31, n. 11, p. 2256-2274, 2001.

CROCKER, J. et al. Downward comparison, prejudice, and evaluation of others: Effects of self-esteem and threat. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 52, n. 5, p. 907-916, 1987.

CROCKER, J.; LUHTANEN, R. Collective self-esteem and ingroup bias. **Journal of Personality and Social Psychology,** v. 58, n. 1, p. 60-67, 1990.

CROCKER, J.; PARK, L. E. Seeking self-esteem: Construction, maintenance, and protection of self-worth. *In*: LEARY, M. R.; TANGNEY, J. P. (Eds.). **Handbook of self and identity**. New York: Guilford Press, 2003. p. 291-313.

CROCKER, J.; SCHWARTZ, I. Prejudice and ingroup favouritism in a minimal intergroup situation. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 11, p. 379-386, 1985.

FARSIDES, T. L. **Self-esteem, social comparison and discrimination**: A reappraisal and development of Tajfel's social identity theory. Tese (Doutorado em Filosofia) – London School of Economics and Political Science, University of London, London, 1996.

FOELS, R. Ingroup favoritism and social self-esteem in minimal groups: Changing a social categorization into a social identity. **Current Research in Social Psychology**, v. 12, n. 3, p. 38-53, 2006.

HOGG, M. A.; ABRAMS, D. Social Motivation, Self-Esteem and Social Identity. *In*: ABRAMS, D.; HOGG, M. A. (Eds.). **Social Identity Theory**: Constructive and Critical Advances. London: Harvester Wheatsheaf, 1990. p. 28-47.

HOGG, M. A.; SUNDERLAND, J. Self-esteem and intergroup discrimination in the minimal group paradigm. **British Journal of Social Psychology**, v. 30, n. 1, p. 51-62, 1991.

HORTA, R. F.; FERREIRA, M. A Influência da Autoestima no Desempenho Escolar. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 2, n. Esp., p. 276-286, 2021.

HOUSTON, D.; ANDREOPOULOU, A. Tests of both corollaries of social identity theory's self-esteem hypothesis in real group settings. **The British Journal of Social Psychology**, v. 42, p. 357-370, 2003.

LIMA, M. E. O.; FRANÇA, D. X. de; FREITAG, R. M. K. **Observatório dos preconceitos na rede estadual de ensino**: Modelos teóricos e empíricos de entendimento e intervenção nos conflitos intergrupais nas escolas. São Cristóvão: EDUFS, in press.

LUHTANEN, R.; CROCKER, J. A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 18, n. 3, p. 302-318, 1992.

OAKES, P. J.; TURNER, J. C. Social categorization and intergroup behaviour: Does minimal intergroup discrimination make social identity more positive? **European Journal of Social Psychology**, v. 10, n. 3, p. 295-301, 1980.

PÁEZ, D. et al. Constructiong social identity: The role of status, collective values, collective self-esteem, perception and social behaviour. *In*: WORCHEL, S. et al. (Eds.). **Social Identity: International Perspectives**. Londres: SAGE, 1998. p. 211-229.

TAJFEL, H. **Human Groups & Social Categories**: Studies in Social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

TAJFEL, H.; TURNER, J. An integrative theory of intergroup conflict. *In*: AUSTIN, W. G.; WORCHEL, S. (Eds.). **The social psychology of intergroup relations**. Monterey, CA: Brooks/Cole, 1979. p. 33-47.

WAGNER, U.; LAMPEN, L.; SYLLWASSCHY, J. In-group inferiority, social identity, and out-group devaluation in a modified minimal group study. **British Journal of Social Psychology**, v. 25, p. 1-23, 1986.

Capítulo 2
Preconceito e classe social no ambiente escolar: reflexões a partir das perspectivas de alunos de uma escola pública sergipana

Iara Andrade de Oliveira*
Sara Santos Gomes da Silva*
Raquel Santos Galrão Lima*
Ruan Cardoso Santos*

*Universidade Federal de Sergipe

Introdução

A pobreza é um fenômeno complexo que deve ser compreendido de forma multidimensional (Sen, 2010), não apenas a partir da perspectiva monetária. Embora a falta de recursos financeiros seja uma barreira para o acesso a determinados recursos, a pobreza abrange várias outras dimensões (moradia, saúde, alimentação, etc.) que influenciam a qualidade de vida e o desenvolvimento da sociedade. Assim, enfatiza-se a falta ou privação de liberdade de acesso à educação de qualidade como um exemplo de impacto da pobreza.

O Brasil apresenta altos índices de pobreza e desigualdade social. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] em 2022, 5,9% da população total era de pessoas que viviam na linha de extrema pobreza, ou com renda mensal menor que 200 reais. Enquanto pessoas em situação de pobreza e com renda mensal de até 637 reais por mês compunham 31,6%. Esses percentuais impactam de forma significativa as limitações de oportunidades e escolhas que as pessoas enfrentam em suas vidas, uma delas, é a falta de acesso à educação.

A escola exerce um papel fundamental para a educação e desenvolvimento do indivíduo. No âmbito escolar, existem possibilidades de aprendizagem, socialização e experiências socioculturais, que incluem na formação de valores e regras sociais, que vão para além desse espaço (Mahoney, 2002). O ensino brasileiro tem sido marcado por baixos níveis de eficiência tendo a reprovação e a evasão escolar como as principais causas do baixo rendimento e dificuldades no desenvolvimento acadêmico, fatores que afetam aspectos do desenvolvimento educacional (Crahay & Baye, 2013).

O Censo Escolar da Educação Básica 2022 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] apresenta dados que reiteram essas problemáticas no ensino público do país. O registro da taxa de aprovação de alunos do ensino médio foi de 85,1% e de abandono escolar de 6,5% (INEP, 2022). Pensar esses números implica em um leque de fatores interligados que podem causar reprovação e abandono escolar, além de prejudicar diferentes fases da escolarização, sendo um deles é a desigualdade no acesso ao sistema de educação (Queiroz, 2002). Os resultados de estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022 revelaram que os estudantes socioeconomicamente favorecidos, 25% mais favorecidos em termos de status socioeconômico, tiveram melhores desempenhos que os estudantes desfavorecidos, os 25% mais

pobres, fator que foi preditor de desempenho em todos os países participantes do PISA (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico[OCDE], 2022)

Pessoas que vivem na pobreza enfrentam privações que outros grupos socioeconômicos estão isentos e a educação é uma delas, assim, possuir ensino de qualidade e ou bom desempenho escolar são mais desafiadores para os alunos pobres (Krueger & Lindahl, 2001). De tal maneira, entende-se que as raízes de problemas na escola podem estar relacionadas às condições externas a ela, como a configuração política do território nacional, a instituição familiar, as condições econômicas e desigualdades sociais sistêmicas (Snyders, 2005).

Os estudantes que vivem nesse contexto podem sofrer exclusão por discriminação baseados nas características percebidas como diferentes, a exemplo das condições socioeconômicas. É através dessas atitudes discriminatórias que o preconceito contra as pessoas pobres, também chamado de aporofobia (Cortina, 2020), pode se revelar por parte da comunidade escolar, incluindo os colegas, funcionários e professores. A existência do preconceito em relação a essa categoria social pode impactar na autopercepção e autoimagem dos indivíduos pertencentes a ele, uma vez que as pessoas pobres podem ser desvalorizadas socialmente (Link & Phelan, 2001). Ademais, a aporofobia se manifesta no meio social, comprometendo o exercício da cidadania dos sujeitos pobres e enfraquecendo os alicerces do estado democrático (Cunha, 2022).

O ambiente escolar, certamente, é um espaço no qual a aporofobia é particularmente prejudicial. Para Moreira e Candau (2003), a escola e a cultura são universos entrelaçados, sendo impossível dissociar a influência cultural presente no ambiente escolar. Em uma sociedade marcada pela aporofobia, portanto, a sala de aula pode inadvertidamente se tornar um ambiente onde estudantes em situação de vulnerabilidade podem ser desencorajados em seu processo de aprendizado, bem como discriminados por sua condição. Tal fato prejudica tanto o potencial educacional desses alunos, quanto mina os princípios fundamentais da pedagogia contemporânea e seus esforços em garantir um ambiente escolar mais equânime e seguro (Schmitt, Branscombe, Postmes, & Garcia, 2014). Portanto, compreender a existência desse fenômeno torna-se essencial para que a escola seja um ambiente diverso com harmonia e boas relações entre os grupos que o compõem.

Entendendo um pouco mais sobre Aprofobia e Classismo

Talvez você ainda não conheça a palavra “Aporofobia”, mas, se conhece, muito provavelmente, foi devido a atuação do Padre Júlio Lancelotti. No dia 12 de dezembro de 2022, na zona oeste de São Paulo, a ação do padre ganhou destaque público nacional: em protesto contra o preconceito direcionado a pessoas pobres, o clérigo quebrou a marretadas pedras instaladas em frente a uma biblioteca pública da capital paulista (G1, 2022). A manifestação, que ocorreu em conjunto com voluntários, foi apenas uma das muitas atividades realizadas pela Pastoral do Povo de Rua da Arquidiocese de São Paulo com o objetivo de sensibilizar a população em relação a esse tipo de intolerância (Conexão Planeta, 2021; GZH, 2021; G1, 2021).

A atuação do padre tem desempenhado um papel fundamental na denúncia e combate à discriminação direcionada aos pobres, inclusive difundindo o conceito de aporofobia. Embora esse conceito tenha sido cunhado pela filósofa espanhola Adela Cortina (2020), o padre brasileiro tem sido um símbolo nacional no combate à exclusão desse grupo, recebendo inclusive a homenagem na Lei nº

14.489/2022 que carrega seu nome e tem como objetivo “vedar o emprego de técnicas construtivas hostis em espaços livres de uso público”.

Apesar de ainda não tão conhecido, o termo aporofobia foi eleito em 2017 a palavra do ano pela Fundação Espanhola Urgente e foi incorporado ao Dicionário de Língua Espanhola (Resende & Machado, 2021). Para Adela Cortina (2020), aporofobia designa o fenômeno do ódio, da repugnância, ou da hostilidade ante o pobre, o sem recursos, o desamparado. A origem da palavra, inicialmente foi um neologismo criado pela autora, deriva da combinação do vocábulo grego *Á-poros* (pobres) e *Fóbeo/Fobia* (aversão ou rejeição a algo, uma prática ou alguém), reflete a essência desse conceito, descrevendo a aversão e repulsa a pessoas em situação de pobreza. A aporofobia, assim compreendida, é um fenômeno social que vai além da mera discriminação econômica, é a manifestação de preconceitos profundamente enraizados que levam à exclusão e à marginalização daqueles que para uma parcela aporofóbica da população consideram incapazes de entregar alho em retorno à sociedade (Cortina, 2020).

É importante destacar que conceitualmente a autora usou 17 expressões em seu livro para caracterizar o termo aporofobia, que remetem a diferentes categorias psicológicas como impressões, atitudes, crenças e ações. Ademais, essas expressões transmitem variados níveis de intensidade, que vão de “desrespeito” até “atos de ódio” (Comim, Borsi & Valério, 2020). No entanto, a autora foca seus escritos tratando de ações com alto nível de hostilidade como principais representantes da aporofobia.

Em outra direção, é possível encontrar estudos que apontam até mesmo a presença da benevolência como componente dessa forma de preconceito. As crenças benevolentes sobre os pobres, por exemplo “pobre, mas honesto” ou “pobre, mas feliz” (Kay & Jost, 2003), apesar de serem aparentemente positivas, reforçam o paternalismo e o fatalismo e, também, estão associados a manutenção de papéis e hierarquias sociais. Estereótipos pseudo-positivos apaziguam os membros dos grupos minoritários e podem ser associados a formas de proteção/controle em relação aos grupos dominantes que serão vistos como menos ameaçadores (Fiske, Xu, Cuddy & Glick, 1999; Fiske, Cuddy, Glick & Xu, 2002; Glick & Fiske, 1996, 2001).

Nesse sentido, o Classismo Ambivalente é um modelo teórico que apresenta uma maior amplitude ao fenômeno do preconceito contra os pobres, pois vai além da antipatia pelas pessoas dessa classe social, quando identifica emoções simultâneas de hostilidade explícita, Classismo Hostil, e de benevolência, Classismo Benevolente.. As investigações acerca dessa aparente ambivalência na demonstração do classismo podem auxiliam na compreensão da manutenção das desigualdades de classe por meio de crenças benevolentes em relação aos pobres (Jordan, Lawler & Bosson, 2020).

Essa ambivalência de estereótipos pode ser relacionada, além da hostilidade, a três aspectos da dimensão da benevolência ou pseudo-positividade: (1) paternalismo, (2) diferenciação de classe e (3) interdependência. Apesar da denominação de benevolência, os três aspectos contribuem de forma contundente para a manutenção do classismo. O paternalismo pode estar associado à crença de que as pessoas pobres não possuem capacidade de cuidar de si e de seus recursos e que as pessoas com recursos deveriam tutorá-las ou cuidar delas. A diferenciação de classe relaciona-se a uma percepção de que as pessoas pobres são menos inteligentes e capazes que as pessoas não-pobres, o que permite explicar a pobreza a partir da falta de ambição e competência dos pobres, os quais seriam, ainda assim, felizes e amigáveis. A interdependência é associada ao fato de que as pessoas não-pobres se beneficiam das pessoas pobres e que uma classe não existiria sem a outra (Jordan et al, 2020).

Partindo desses aspectos, Jordan et al. (2020) realizaram pesquisas para avaliar as ideologias hostis e benevolentes que o integram o classismo ambivalente. As autoras não encontraram nenhuma evidência de que o classismo nos Estados Unidos apresenta crenças benevolentes sobre o quanto os pobres beneficiam pessoas e sociedades não-pobres. Entretanto, identificaram que o classismo benevolente foi mais endossado que o classismo hostil, porém o classismo hostil teve relação com o paternalismo. Ademais, observaram que as condições socioeconômicas subjetivas e objetivas dos participantes apresentaram fraca relação com o classismo, apontando como o status socioeconômico dos participantes e suas posições ideológicas não se relacionavam necessariamente entre si, ou seja, pessoas em situação de pobreza também podem ser classistas.

O que as pesquisas nas escolas nos apresentam

Uma pesquisa (Amar Amar et al., 2001) realizada com 486 crianças escolarizadas, com idades entre 6 e 18 anos do Caribe colombiano abordou níveis de compreensão sobre pobreza e desigualdade social e indicou que a compressão de adolescentes de 15 a 18 anos em sua maioria, 50,3%, ainda é elementar, ou seja, apresenta uma associação simples entre trabalho e remuneração, em que a ascensão social da pobreza é associada unicamente a vontade individual de mudar. Apenas 3,4 % dos participantes dessa faixa etária apresentaram uma compreensão mais complexa sobre o assunto, associando, por exemplo, a existência de desigualdades com aspectos históricos, econômicos e das relações de poder e dominação. Os autores apontam a necessidade de conhecer as formas como as pessoas percebem a pobreza, mobilidade e desigualdade social tendo em vista a possibilidade de propor intervenções educativas eficazes sobre esses assuntos.

Um estudo (Bessa & Fermino, 2021) que abordou a mesma temática no contexto brasileiro também obteve resultados semelhantes aos supracitados. O estudo investigou o que pensam dois grupos estudantes de na cidade de Formosa – GO, um formado por estudantes de uma escola particular com idade entre 15 e 18 anos e o outro formado por estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública. Ao serem questionados sobre o que seria riqueza e pobreza, os alunos associavam o primeiro à aparência e status e o segundo a decisões individuais. As explicações chegavam, inclusive, a níveis esperados para crianças de até 10 anos de idade, que explicam a pobreza e a riqueza por meio de elementos fantásticos e anedóticos, em que a riqueza é obtida repentinamente, não é estabelecida uma relação entre o tipo de trabalho e a remuneração e qualquer trabalho é visto com potencial a levar à riqueza.

Os estudantes da EJA, que possuíam níveis socioeconômicos mais baixos em relação aos estudantes do ensino médio formal, apresentaram uma visão mais complexa acerca da compreensão dos fenômenos da pobreza e desigualdade social, reconhecendo restrições externas à mobilidade social, mas ainda enfatizando o esforço individual. De acordo com as autoras, a entrada no mundo do trabalho e as necessidades financeiras parecem impactar nessas compreensões. O estudo apresenta a sugestão de programas de educação econômica e financeira no ensino fundamental ao superior brasileiro, como forma de os jovens e adolescentes terem maior consciência das questões econômicas do país e maior consciência de intervir (Bessa & Fermino, 2021).

Outro estudo (Melsert & Bock, 2015) enfatizou a importância o silenciamento sobre a desigualdade social na percepção de jovens. A pesquisa analisou e comparou redações de grupos de jovens que moravam em bairros ricos e estudavam em escola particular com de jovens que moravam em bairros

pobres e estudavam em escola pública da cidade de São Paulo. Os participantes escreveram dois modelos de redação, um com uma projeção para o seu futuro em dez anos e outro cor a projeção da vida de um personagem que possuía a classe social oposta à sua. O jovem pobre retratado pelos jovens ricos é descrito de forma heroica. Em geral, o personagem vence as dificuldades e que por mais que tenha sofrimento em sua vida é uma pessoa feliz, "um pobre ideal", como indicam as autoras, em nenhum momento aparece um jovem associado à marginalidade, perigoso ou violento. Do outro lado os jovens pobres retratam o rico com um inevitável sucesso, porém sem apontar temas que ressaltam os privilégios e oportunidades desse grupo. Os achados da pesquisa indicaram, semelhante aos resultados dos estudos citados anteriormente, a naturalização da desigualdade social, justificada por esforços de pessoas e/ou herança familiar. Embora a existência da desigualdade estivesse explícita para todos os jovens, independente da classe social, uma lógica de superação centrada no sujeito predomina, bem como a valorização das elites como modelo a ser alcançado. Assim, as autoras chamam atenção para os não-ditos que silenciam, naturalizam e invisibilizam as desigualdades que se apresentam como socialmente aceitas (Melsert & Bock, 2015).

Diante do exposto, entende-se que o preconceito contra as pessoas pobres é um problema desafiador e multifacetado, que merece atenção aprofundada, esforços colaborativos e mudanças sistêmicas para ser adequadamente abordado e superado. Na tentativa de somar no combate dos preconceitos o Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES) atua nas escolas com o objetivo de pesquisar, intervir, monitorar e combater as expressões discriminatórias, a fim de promover a redução de conflitos e participar da luta por uma sociedade mais justa e inclusiva.

Partindo desses aspectos, na sessão seguinte serão apresentados resultados do recorte de um estudo realizado pelo OPPES no ano de 2022. A pesquisa faz parte de um diagnóstico executado antes da realização de ações interventivas, acerca da identidade e do preconceito, com estudantes de um colégio público localizado em área urbana no município de São Cristóvão no estado de Sergipe. O objetivo do trabalho foi compreender como alunos do ensino médio ensino regular e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) se identificam com relação a classe social e caracterizam grupos de ricos e pobres,

Análise das percepções de alunos da rede pública sobre grupos de pessoas pobres e ricas em Sergipe

Aspectos metodológicos

Participaram 136 estudantes de uma escola pública de Sergipe do ensino médio regular e EJA dos turnos da tarde (85,3%) e noite (14,7%), cujas idades variaram entre 14 e 49 anos [Média (*M*) = 17; Desvio Padrão (*DP*) = 4,59)]. A maioria eram do sexo masculino (55,1%). A cor da pele mensurada por uma escala de 1 a 8, na qual o número 1 indicava branco e 8 era preto, obteve maior frequência no ponto 5 (34,6%), (*M*= 4,2; *DP* = 1,40).

Instrumentos

O instrumento utilizado neste estudo foi composto por duas partes: Questionário Sociodemográfico e um questionário baseado no Inventário de Identidade Psicossocial, de Zavalloni (1984). O Questionário Sociodemográfico era composto por perguntas sobre idade, sexo e cor da pele. A segunda parte do instrumento foi uma adaptação do Inventário de Identidade Psicossocial (Zavalloni, 1984), tendo como objetivo evocar compreender como os participantes identificavam seus pertencimentos e

não-pertencimentos grupais, dividido em duas partes, denominadas de Questionário de pertencimento grupal e Questionário de não pertencimento grupal.

O Questionário de pertencimento grupal, era formado por 22 itens em formato checklist envolvendo diferentes grupos sociais. O questionário solicitava que os participantes marcassem um "X" nos grupos a que pertenciam. Cada grupo ou categoria social era, em seguida, acompanhada por três perguntas para serem respondidas em escala Likert de 1 a 5, em que o participante indicava sobre o quanto: "Gosta de pertencer", "Sente orgulho em pertencer" e "Acha que se parece com outros membros desse grupo". Por fim, os participantes eram solicitados a escrever três características dos grupos com os quais assinalaram pertencer.

O Questionário de não-pertencimento grupal, foi composto pelos mesmos 22 grupos/categorias, nele solicitava-se que os participantes marcassem um "X" nos grupos que não pertenciam. Cada item era acompanhado por três perguntas para serem respondidas em escala Likert de 1 a 5, em que o participante respondia o quanto: "Gosta das pessoas desse grupo"; "Acha que a sociedade valoriza esse grupo" e "Acha que se parece com outros membros desse grupo". Novamente, os participantes eram solicitados a escrever três características dos grupos em questão.

Procedimentos

A coleta de dados ocorreu em março de 2022 de modo presencial em sala de aula com aplicação coletiva, porém preservando a individualidade do processo de resposta. Inicialmente, foi apresentado e lido o termo de assentimento com os estudantes. Após a concordância da participação, foram explicitados os objetivos da pesquisa, bem como foram lidas as instruções para responder todo o instrumento. A equipe de pesquisa, composta de três pessoas, ficou à disposição para dúvidas. Os participantes levaram cerca de 50 minutos para responder.

Aspectos éticos

Inicialmente, uma equipe fez uma apresentação dos membros e dos objetivos propostos pela pesquisa. Em sala de aula, os estudantes foram entrevistados, e puderam tirar possíveis dúvidas durante o processo. Ressalta-se que foi apresentado o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para a autorização da participação aos pais e responsáveis, que explica o tipo de participação na pesquisa e assegura o sigilo e anonimato do nome e identidade. As atividades realizadas pelo projeto Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES) possuem respaldo do Comitê de Ética conforme parecer nº 5.245.661.

Análise de dados

Após essa coleta, foi criado um banco de dados. As informações sociodemográficas e de pertencimento e não-pertencimento grupal respondidas em escala likert, foram analisadas com a utilização do software SPSS. (Statistical Package for the Social Sciences). As respostas acerca das características dos grupos, dos questionários de pertencimento e não-pertencimento grupal, foram analisadas com o suporte do software Iramuteq. Foram realizadas estatísticas descritivas como frequências absolutas, frequências relativas (porcentagens), medidas de tendência central e variabilidade (média, desvio padrão e amplitude). Além disso, foi realizado o teste t de amostra emparelhadas.

No teste t de amostra emparelhadas, realizou-se a comparação dos participantes que pertenciam ao grupo de ricos com os que pertenciam ao grupo de pobres e, também, a comparação dos participantes que não-pertenciam ao grupo de ricos com os que não-pertenciam ao grupo dos pobres.

Em relação às palavras mencionadas acerca das características dos grupos, estas passaram por um processo de lematização, realizado pelos próprios autores, que padronizou as palavras quanto ao gênero, número e classe gramatical e, em alguns casos, pela equivalência de conteúdo. Após a lematização os materiais foram analisados no programa Iramuteq, foi realizada a Análise de Frequências Múltiplas e a análise do conteúdo das palavras considerando suas frequências.

Resultados

Tendo em vista o objetivo geral deste trabalho, ou seja, analisar como alunos do ensino médio se identificam com relação a classe social e caracterizam grupos de ricos e pobres, foram realizadas análises sobre o grupo de pertencimento e não-pertencimento dos participantes. Os resultados indicam que entre os 136 participantes, 11% (N= 15) se percebem como ricos e 49,3% (N=67) se percebem como pobres. Entretanto, ao serem perguntados sobre os grupos de não-pertencimento, apenas 65,4% (N= 89) responderam que não pertencem ao grupo de ricos e 23,5% (N=32) que não pertencem ao grupo de pobres. É possível ainda observar que parte dos respondentes, 16,2% (N=22), não assinalaram ricos como grupo de pertença, também, não assinalaram o não-pertencimento ao grupo. Algo semelhante ocorre em relação ao grupo dos pobres, porém em maior proporção, 27,9 % (N = 38), indicando maior dificuldade de negar esse pertencimento social.

Para compreender como os estudantes avaliavam o grupo de ricos e pobres foi realizado um teste que compara os grupos de respostas, *test t* de amostra emparelhadas. Para tanto, efetuou-se a comparação do grupo de participantes que indicaram pertencer ao grupo dos ricos (Sou-Rico) com os que indicaram pertencer ao grupo de pobres (Sou-Pobre), por meio dos itens que apontam o quanto o participante: (1) gosta de pertencer, (2) sente orgulho de pertencer e (3) acha que se parece com os membros desse grupo. Ademais, realizou-se a comparação dos participantes que indicaram não-pertencer ao grupo dos pobres (Não-Pobre) com os que indicaram não-pertencer ao grupo de ricos (Não-Rico), por meio dos itens que apontam o quanto o participante: (1) gosta das pessoas do grupo, (2) acha que a sociedade brasileira valoriza as pessoas desse grupo e (3) acha que se parece com os membros desse grupo. Em geral, os resultados não apresentaram diferenças significativas entre os grupos, como ilustram os dados na *Tabela 1*, com exceção da pergunta sobre o quanto os participantes acham que a sociedade brasileira valoriza as pessoas do grupo.

Tabela 1: *Comparação de respostas entre grupos - Teste t de amostra emparelhadas.*

Grupos	**Itens**	***t***	***df***	***p***
Sou-Rico X Sou-Pobre	Gosta de pertencer	1,41	3	0,25
	Se orgulha em pertencer	1,57	3	0,22
	Parece com outros membros desse grupo	1,00	3	0,39

	Gosta das pessoas desse grupo	-,43	13	0,67
Não-Rico X Não-Pobre	A sociedade valoriza esse grupo	3,05	12	0,01*
	Parece com outros membros desse grupo	-1,00	12	0,34

Os resultados apontaram que o grupo dos ricos são vistos como mais valorizados socialmente que o grupo dos pobres. A média do quanto os participantes percebiam que a sociedade valorizava os ricos foi significativamente maior (*M*=3,3; *DP* = 1,38) que a de valorização social dos pobres (*M*= 2; *DP*= 0, 95) (*t*(12)= 3,05; *p*< 0,05). Na *Tabela 2* é possível observar as médias e desvios padrões apresentados na comparação entre grupos.

Tabela 2: *Comparação de respostas entre grupos – Médias (M) e Desvios Padrão (DP)*

Grupos	**Gosta de pertencer**	**Se orgulha em pertencer**	**Parece com outros membros desse grupo**
Sou-Pobre	M= 1,25	M= 1,25	M= 1,25
	DP= 0,50	DP= 0,50	DP = 0,50
Sou-Rico	M=2,25	M=2,00	M= 1,75
	DP = 1,50	DP = 1,15	DP = 0,95
Grupos	**Gosta das pessoas desse grupo**	**A sociedade valoriza esse grupo**	**Parece com outros membros desse grupo**
Não-Pobre	M = 2,85	M= 2,07	M= 2,15
	DP = 1,46	DP= 0, 95	DP = 1,28
Não-Rico	M= 2,78	M=3,30	M= 2,07
	DP = 1,36	DP = 1,38	DP = 1,25

Observando os resultados apresentados é possível supor que os estudantes não se identificam com seu grupo de pertença. As respostas sobre o quanto os estudantes se consideravam parecidos com outros membros do grupo de pertencimento – Sou-Rico *(M*= 1,75; *DP*= 0, 95); Sou-Pobre (*M*=1,25; *DP* = 0,50) - apresentou médias muito próximas das respostas acerca dos grupos de não-pertencimento – Não-Pobres (*M*= 2,15; *DP*= 1, 28); Não-Rico (*M*=2,07 *DP* = 1,25). Ademais, as diferenças entre os grupos não foram significativas – Sou-Rico X Sou-Pobre (*t*(3)= 1,00; p= 0,39); - Não-Rico X Não-Pobre (*t*(12)= 1,000; p= 0,33).

Embora o orgulho de ser rico tenha apresentado média maior (M=2; DP = 1,15) que o orgulho de ser pobre (M= 1,25; DP= 0,50) a diferença entre ambos não foi significativa (*t*(3)=1,57; *p* = 0,21). O mesmo ocorre em relação ao quanto os participantes gostavam de pertencer aos seus grupos, embora gostar de ser rico (M=2,25; DP = 1,5) tenha apresentado média maior que gostar de ser pobre (M= 1,25; DP= 0,50) a diferença entre ambos não foi significativa (t(3)=1,414; p= 0,25).

Foi possível observar que entre os estudantes que assinalaram pertencer ao grupo dos ricos 13 responderam sobre as características dos ricos, totalizando 27 evocações. As três palavras de maior frequência (f) foram: “saúde” (f=4); “carinho” (f = 2) e “tem dinheiro” (f=2). Por meio dessas palavras

é possível observar características positivas em relação a esse grupo. Além disso, as palavras “saúde” e “dinheiro” podem estar relacionadas a possuir algo. Esse sentido de posse aparece em outras respostas como “casa e comida todos os dias”, “roupas para vestir” e “muito patrimônio”. Interessante perceber que palavras de cunho negativo também apareceram nas respostas, porém com frequência 1, foram elas “metidos” e “alguns são soberbos e chatos”.

Essas palavras de cunho negativo se aproximam das respostas dos 43 estudantes que assinalaram não-pertencer ao grupo de ricos e responderam sobre as características dos ricos. Totalizando 58 evocações, as três palavras com maior frequência foram: “metido” (f=6); “dinheiro” (f = 5) e “se acha” (f=3). Outras palavras que apresentaram frequências igual a 2 foram relacionadas a características do grupo, “desumildes”, “legal”, “arrogante”, “gentil” e “chato” e opinião dos estudantes sobre o grupo, “gosto” e “respeito”. Observa-se que apenas uma palavra com sentido positivo em relação ao grupo foi enunciada, “legal”.

Já em relação ao grupo dos pobres não foram apresentadas palavras de cunho negativo. Entre os estudantes que assinalaram não pertencer ao grupo dos pobres, 12 responderam acerca das características dos pobres, totalizaram 20 evocações. As três palavras com maior frequência foram: “humilde (f=7); “feliz” (f=3) e “caridoso” (f=2). Ademais palavras (f=1) com significado aproximado a essas também foram citadas como: “alegre”, “legal”, “amoroso” e “amigo”.

Embora, também, não tenham sido apresentadas palavras que caracterizam o grupo dos pobres de forma negativa foi possível observar entre as 80 evocações realizadas pelos 63 estudantes que assinalaram pertencer ao grupo de pobres características menos positivas sobre o grupo. As quatro palavras com maior frequência foram: “sem dinheiro” (f = 17); “humilde” (f = 11), “feliz” (f=5) e “trabalhador” (f = 5). As outras palavras com frequência maior que 2 sinalizavam significados próximos às supracitadas, “baixa renda” (f=4), “esforçado” (f=3) e “batalhador” (f = 3), mas também de problemáticas que podem envolver a condição de pobreza, “dificuldade” (f=3) e “triste” (f =3).

Discussão

A definição do que é pobreza abrange múltiplas dimensões das esferas socioeconômicas e políticas (Sen, 2010), e esse é um ponto de partida relevante para a discussão dos resultados deste estudo, tendo em vista o objetivo de analisar como alunos do ensino médio se identificam com relação a classe social e caracterizam grupos de ricos e pobres. Pois, a complexidade desse aspecto pode ser relacionada com a dificuldade de compreensão acerca das classes sociais, também apontado em outras pesquisas realizadas com estudantes de ensino médio dentro e fora do Brasil (Bessa & Fermino, 2021; Amar Amar et al, 2001; Melsert & Bock, 2015).

Acrescido a esse ponto, também existem os aspectos que envolvem identidade dos participantes, sendo a classe econômica componente desta. Assim, a ausência de resposta em relação ao pertencimento a determinado grupo, pode ser diferente da negação acerca desse grupo (Zavalloni, 1975), bem como a dificuldade de avaliar-se ou avaliar seu próprio grupo a partir de extremos (Moscovici & Zavalloni, 1969). Os estudantes podem ter mais dificuldade de negarem-se pobres tendo em vista o fato de estudarem em uma escola pública, ambiente no qual a maior parte dos estudantes, de fato, não são ricos (INEP, 2022). Cabe ainda lembrar que a escola se localiza em um bairro com pouca infraestrutura que abriga classes sociais mais pobres.

Outro ponto que se soma aos aspectos supracitados são observados nos resultados de pertencimento e não-pertencimento grupal. Por meio das análises das respostas, sobre o quanto os estudantes se consideravam parecidos com outros membros dos grupos dos quais pertencem, é possível perceber que muitos dos estudantes não se identificam com seu grupo de pertença. As médias de respostas acerca do pertencimento e não-pertencimento foram muito próximas e não apresentam diferenças significativas entre os grupos de ricos e pobres.

Essa baixa identificação como grupo de pertença socioeconômica pode ser relacionada às respostas dos participantes em outros itens. Dessa maneira, é possível compreender a ausência de diferenças significativas entre o orgulho de ser rico e de ser pobre. Assim, pode-se propor como explicação para ausência de diferença significativa sobre uma identidade positiva do próprio grupo, mesmo no caso dos ricos, que já são um grupo mais valorizado socialmente, algo que, em outras circunstâncias seria, inesperado, devido a tendência que temos de valorizar nossa identidade grupal (Tajfel, 1974, 1982). Os dados mostram que os estereótipos dos ricos são, de forma geral, negativos.

Relevante pontuar que a diferença significativa não se relacionava diretamente à identidade dos estudantes, mas sim à forma que a sociedade percebe os grupos sociais avaliados. Dessa forma, o grupo dos ricos foi avaliado como mais valorizado socialmente que o grupo dos pobres. Provavelmente isso ocorreu devido ao quanto esses grupos são tratados de forma explicitamente diferente na sociedade (Cortina, 2020). Além disso, pessoas que são pobres reconhecem essas diferenças por meio de violência que sofrem em seus cotidianos (Moura Jr., Ximenes, & Sarriera, 2014; Moura Jr & Ximenes 2016).

Entretanto, ainda que a diferença de percepção sobre a valorização social entre os grupos tenha sido significativa, não existiu diferença significativa quando os participantes foram questionados sobre o quanto gostam de ricos ou de pobres. Esse resultado pode ser associado aos apontamentos de outras pesquisas que indicam que as pessoas concordam que existe preconceito no Brasil, mas não se consideram preconceituosas, o que aponta para a necessidade de estratégias de pesquisa menos explícitas para estudar esse fenômeno (Lima, 2023). A discriminação flagrante com pessoas pobres não é bem vista na sociedade brasileira, devido as normas sociais. As pessoas não querem ser vistas ou se autoperceberem de forma negativa ao discriminarem um grupo social já socialmente estigmatizado (Pereira & Vala, 2011). Cabe lembrar que os ricos foram vistos como arrogantes.

Esse aspecto pode ser relacionado à segunda parte de análises de respostas dos estudantes, nas quais caracterizaram os grupos sociais por meio de palavras. A partir da análise dessas respostas foi possível perceber que o grupo de pobres recebeu características mais "positivas" que os ricos. No entanto, é perceptível a semelhança das palavras apresentadas pelos estudantes com aspectos apontados pelo Modelo do Classismo Ambivalente (Jordan et al, 2020). Embora sejam identificados aspectos como "dificuldade" e "triste" relacionados aos pobres, são apontadas características elogiosas ao grupo, o oposto ocorre ao grupo dos ricos, visto como "metidos" e "desumildes", mas que possuem melhor qualidade de vida e mais bens materiais.

Os resultados aproximam-se também ao Modelo de Conteúdo dos Estereótipos – MCE (Fiske et al, 1999, 2002; Glick & Fiske, 1996, 2001) e justificativas acerca do funcionamento do sistema social (Kay & Jost, 2003). A visão do "pobre, mas feliz" aparece de forma explícita nas respostas tanto dos participantes que indicaram pertencer como não-pertencer ao grupo dos pobres. Ademais, é possível observar a presença de estereótipos positivos relacionados à sociabilidade, como "caridosos" e "humildes". Palavras ligadas ao trabalho são mais relacionadas a uma forma de esforço como

“trabalhador” “esforçado” e “batalhador”. O que inclusive pode traduzir uma visão de “pobre, mas honesto”, que trabalha para conseguir uma vida melhor.

Em geral, não foi possível perceber grandes diferenças nas respostas dos participantes que pertenciam ou não-pertenciam ao grupo dos pobres e ricos quando os caracterizavam. No entanto, como ocorreu no estudo de Bessa e Fermino (2021), os participantes que pertenciam ao grupo de pobres e que não-pertenciam ao grupo de ricos apresentaram uma visão “menos romantizada” dos grupos, mostrando mais características ambivalentes sobre os grupos, o pobre como “feliz” e “triste”, o rico como “metido” e “legal”. No entanto, ainda prevalece a ideia do rico com características de sociabilidade negativas e o pobre com características de sociabilidade positiva.

Considerações finais

Os índices de desigualdade social e pobreza no Brasil, bem como o reflexo dessa estrutura social em contextos escolares sinalizam a importância de estudar as temáticas vinculadas a forma como as pessoas percebem pobres e ricos. O preconceito contra os pobres pode ocorrer de forma explícita e hostil, como apresentam os estudos sobre aporofobia, bem como de forma mais ambígua e sutil, como apresentam os estudos sobre classismo ambivalente. Entretanto, em ambas as circunstâncias essas formas de preconceito auxiliam na manutenção de uma estrutura social desigual. Especificamente, nos contextos escolares a complexidade acerca da temática de classes sociais e o escasso conteúdo trabalhado em sala de aula sobre o assunto podem dificultar a compreensão dos estudantes sobre o tema, levando a naturalização da desigualdade social e fortalecimento de estereótipos negativos ou pseudo-positivos.

Desse modo, é possível compreender que o preconceito contra os pobres é um problema desafiador e multifacetado, que merece atenção aprofundada, esforços colaborativos e mudanças sistêmicas para ser adequadamente abordado e superado. Entretanto, antes da realização de intervenções é necessária uma compreensão mais ampla sobre como os estudantes se identificam com relação a classe social e caracterizam grupos de ricos e pobres. Diante disso, esse capítulo apresentou um estudo com esses objetivos.

Os resultados dessa pesquisa trazem à tona diferentes perspectivas pelas quais as temáticas da classe social e do preconceito contra pobres podem emergir no contexto escolar, vinculadas tanto a aspectos relacionados à identidade do grupo, como a estereótipos e relações sociais. Foi possível observar que os estudantes que participaram da pesquisa não se identificam com seu grupo de pertença social, o que pode ser relacionado tanto a uma busca de distanciamento do grupo ou mobilidade social, ou ainda uma dificuldade de compreensão sobre o tema. Além disso, embora os estudantes tenham sinalizado compreensão sobre a maior valorização social dos ricos que dos pobres, ao caracterizarem os grupos apresentam frases e palavras que traduzem uma compreensão superficial sobre o assunto e que remete ao classicismo ambivalente.

Por meio da pesquisa realizada, foi possível compreender a importância de trabalhar temáticas que envolvam as relações de classe e preconceito contra pobres dentro das escolas, abordando assuntos que facilitem a compreensão das classes sociais, bem como a identidade social e as diferentes formas que o preconceito contra pobres pode apresentar e suas consequências sociais. Dessa forma, temáticas que elucidem a desigualdade social, podem ser trabalhadas em diferentes matérias, desde matemática a geografia, por exemplo apresentando diferenças numéricas sobre de ganhos, remunerações e

distribuição populacional, bem como em literatura e história, apresentando impactos sociais do preconceito contra pobres e reflexões sobre esse contexto na atualidade.

Entretanto, o estudo, também, apresenta limitações, como descrição pouco detalhada de aspectos socioeconômicos dos participantes, ausência de respostas que podem estar relacionadas ao tamanho do instrumento e a complexidade do mesmo, bem como aspectos correlatos que implicaram na ausência de caracterização mais aprofundada dos grupos de pertença e não-pertença dos participantes. Essas limitações podem ser superadas pela realização de futuros estudos que investiguem o assunto. Outros estudos podem também investigar os impactos de ações realizadas em sala de aula que se relacionem aos resultados encontrados.

Compreendendo a relevância dessa temática de forma transversal e interdisciplinar acrescentamos a este capítulo, nos apêndices, um tópico que aborda a chamada "Lei da Vadiagem" como uma sugestão de assunto a ser trabalhado em sala da aula que pode incitar diferentes reflexões sobre o tema do preconceito contra pobres e da desigualdade social no Brasil. Sugere-se a leitura desse texto complementar como forma de incitar outras reflexões sobre o tema.

Apêndice

Saiba mais, dica de assunto para sala de aula: Lei da Vadiagem

No ano de 2009, num município localizado no interior paulista, Assis, em um curto intervalo de apenas um mês, 51 pessoas foram fichadas pela polícia pela contravenção de vadiagem. Essa prática punitiva passou a ser aplicada na cidade após a implantação, por um novo comando policial, de um programa de "Tolerância Zero", que tinha como objetivo o combate à crescente onda de criminalidade na região. Essa política estabeleceu que o cidadão que fosse abordado pela polícia e não comprovasse uma ocupação profissional, sendo apto ao trabalho, poderia ser fichado em uma das delegacias da cidade, e teria um prazo de até um mês, para que encontrasse emprego, ou seja, para que "parasse de vadiar" (G1, 2009).

Essa medida provocou diferentes reações entre os assisenses. Enquanto alguns moradores apoiaram vigorosamente a ação, sustentados, principalmente, na ideia de que essa caçada à pessoas que estariam "à toa" e "desocupadas nas ruas", seria um forma eficaz de conter a onda de crimes, outra parcela da população apontava que era necessário estar atento, tanto aos critérios da aplicação desta lei, para "não cometer injustiças", quanto a questão do desemprego, para, assim sim, combater, de forma justa, a violência. Uma das pessoas fichadas foi uma pessoa em situação de rua, que relatou sua insatisfação: "A gente que é mendigo já não tem nada, dorme na rua, [a polícia] vem atrás da gente. De quem é preciso eles não vão" (Terra, 2009).

Essa ação da polícia em Assis é fundamentada no artigo 59 do Código de Contravenções Penais, que foi decretado em 1941, durante o Estado Novo, e é conhecido como a "Lei da Vadiagem". Essa lei, prevê prisão de quinze dias a três meses, para aquele que "Entregar-se habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita". É importante destacar que esse trecho do decreto-lei define e criminaliza a vadiagem na legislação atual, mas diversas versões dessa criminalização podem ser encontradas em diferentes códigos penais ao decorrer da história do Brasil, como nas Ordenações Filipinas, em 1603, no Código Criminal do Império, em 1830 e no Código Penal da República, em 1891 (Poreli & Giannattasio, 2008). No entanto, desde a promulgação da Constituição Cidadã de 1988,

essa punição por vadiagem caiu em desuso, com poucas prisões baseadas nessa contravenção, com exceções como os casos em Assis. Atualmente, um projeto de revogação desse artigo, o PL 1212/2021, está em tramitação na justiça e aguarda discussão no Senado (Westin, 2023)

Essas mudanças, tanto de desuso quanto nas tentativas de revogação, podem ser vistas como reflexo na forma como essa lei passou a ser percebida, de forma diferente, ao longo do tempo. Nesse âmbito, argumenta-se que essa lei é baseada em princípios inconstitucionais, uma vez que viola a garantia de uma sociedade livre e justa, que visa a promoção do bem estar de todos, sem qualquer discriminação, conforme previsto na Constituição Cidadã de 1988, e que, na verdade, durante muitos anos, essa lei possibilitou e perpetuou uma forma de violência estrutural contra uma parcela da população brasileira, em sua maioria os mais pobres (Borges, 2012). Portanto, é fundamental analisar e esclarecer como a aplicação dessa lei e a resultante violência estrutural, podem ser relacionadas às maneiras com que essa população mais pobre é percebida e tratada pela sociedade.

Nesse ponto, é possível indicar, como a legislação vigente pretendia punir e condenar a ociosidade, todavia apenas entre as pessoas, como dissertado no decreto, "sem renda necessária para garantir a sua subsistência", ou seja, em outras palavras, a população mais pobre (Borges, 2012). Essa preferência injusta presente na lei pode ser relacionada com as diferentes representações sociais na sociedade da ociosidade entre os mais pobres e os mais ricos. Nessa visão, é factível mostrar como que, enquanto a falta de uma ocupação entre as pessoas mais pobres era frequentemente associada à vadiagem e a imoralidade, o ócio entre os mais ricos era algo valorizado, considerado chique, elegante e nobre (Paz, 2021). Dessa forma, fica nítido, como as leis da vadiagem contribuíram para a continuidade dessa violência discriminatória contra a população em condição de pobreza.

Esse conteúdo pode ser utilizado para apresentar para os alunos o quanto aspectos históricos relacionam-se com vivências presentes. Assim, é possível elucidar que a pobreza se relaciona mais com condições sociais e políticas e menos com aspectos de meritocracias e ações individuais. É possível apresentar o quanto a própria lei pode facilitar esse processo de exclusão. Uma estratégia para dinamizar essa proposta pode ser a utilização de notícias para tratar sobre o tema e informações sobre liberação de pessoas ou abrandamento de penas após pagamentos, o que pessoas pobres não teriam como realizar.

Referências

AMAR AMAR, J et al. La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región Caribe Colombiana. **Investigación y Desarrollo**, p. 592–613, 2001.

ASSIS endurece ações contra crimes e aplica lei que pune vadiagem. **G1**, 4 ago. 2009. Disponível em: https://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL1253618-5605,00-ASSIS+ENDURECE+ACOES+CONTRA+CRIMES+E+APLICA+LEI+QUE+PUNE+VADIAGEM.html. Acesso em: 27 ago. 2024.

BESSA, S.; FERMIANO, M. B. Representações de pobreza e desigualdade social entre estudantes do ensino médio. **Debates em Educação**, v. 13, p. 598–622, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2022. [Brasília]: Inep, 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.489, de 21 de dezembro de 2022**. Altera a Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001 (Estatuto da Cidade), para vedar o emprego de técnicas construtivas hostis em espaços livres de uso público - Lei Padre Júlio Lancelotti. Brasília: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2022/lei-14489-21-dezembro-2022-793527-publicacaooriginal-166602-pl.html. Acesso em: 27 ago. 2024.

BORGES, P. **Leituras de um realismo jurídico-penal marginal**. Homenagem a Alessandro Baratta. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

CAIXA retira pedras na calçada da Osvaldo Aranha que foram alvo de protesto do padre Júlio Lancellotti nas redes sociais. **GZH**, 7 dez. 2021. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2021/12/caixa-retira-pedras-na-calcada-da-osvaldo-aranha-que-foram-alvo-de-protesto-do-padre-julio-lancellotti-nas-redes-sociais-ckwwbuhop0013016fp7pkehea.html. Acesso em: 27 ago. 2024.

CRAHAY, M.; BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes? **Cadernos De Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 858–883, 2013.

COMIM, F.; BORSI, M. T.; VALERIO MENDOZA, O. **The multi-dimensions of aporophobia**. Munich Personal RePEc Archive, p. 1-31, 2020.

CORTINA, A. **Aporofobia, a aversão ao pobre**: um desafio para a democracia. São Paulo: Contracorrente, 2020.

CUNHA, M. G. B. O problema na pobreza: aporofobia e o desafio democrático. **Argumentos-Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes**, v. 19, p. 243–250, 2022.

EM PROTESTO contra aporofobia, Padre Júlio Lancelotti e voluntários quebram a marretadas pedras instaladas em frente de biblioteca pública em SP. **G1**, 12 dez. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/12/12/em-protesto-contra-aporofobia-padre-julio-lancelotti-e-voluntarios-quebram-a-marretadas-pedras-instaladas-em-frente-de-biblioteca-publica-em-sp.ghtml. Acesso em: 27 ago. 2024.

FISKE, S. T.; CUDDY, A. J.; GLICK, P.; XU, J. A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 82, n. 6, p. 878–902, 2002.

FISKE, S. T.; XU, J.; CUDDY, A. C.; GLICK, P. (Dis) respecting versus (dis) liking: Status and interdependence predict ambivalent stereotypes of competence and warmth. **Journal of Social Issues**, v. 55, n. 3, p. 473-489, 1999.

GLICK, P.; FISKE, S. T. The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 70, n. 3, p. 491–512, 1996.

GLICK, P.; FISKE, S. T. An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. **American Psychologist**, v. 56, n. 2, p. 109, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira em 2022. [Rio de Janeiro]: IBGE, 2022.

JORDAN, J. A.; LAWLER, J. R.; BOSSON, J. K. Ambivalent classism: The importance of assessing hostile and benevolent ideologies about poor people. **Basic and Applied Social Psychology**, v. 43, n. 1, p. 46-67, 2020.

KAY, A. C.; JOST, J. T. Complementary justice: effects of "poor but happy" and "poor but honest" stereotype exemplars on system justification and implicit activation of the justice motive. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 85, n. 5, p. 823, 2003.

KRUEGER, A. B.; LINDAHL, M. Education for Growth: Why and For Whom? **Journal of Economic Literature**, v. 39, n. 4, p. 1101–1136, 2001.

LIMA, M. E. O. Preconceito. *In*: TORRES, A. R. R.; LIMA, M. E. O.; RCHAIO, E. M.; CAMINO, L. (Eds.). **Psicologia social**: Temas e teorias. São Paulo: Blucher Open Access, 2023. p. 405-444.

LEI que pune a vadiagem causa polêmica em município paulista. **Terra**, 8 ago. 2009. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/brasil/lei-que-pune-a-vadiagem-causa-polemica-em-municipio-paulista,c93b4999eed4b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html. Acesso em: 27 ago. 2024.

LINK, B. G.; PHELAN, J. C. Conceptualizing Stigma. **Annual Review of Sociology**, v. 27, p. 363–385, 2001.

MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. *In*: PLACCO, V. S. (Org.). **Psicologia & Educação**: Revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2002. p. 9-32.

MELSEST, A. L. de M.; BOCK, A. M. B. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 773–789, 2015.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, p. 156-168, 2003.

MOSCOVICI, S.; ZAVALLONI, M. The group as a polarizer of attitudes. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 12, n. 2, p. 125 - 135, 1969.

MOURA JR., J. F.; XIMENES, V. M.; SARRIERA, J. C. A construção opressora da pobreza no Brasil e suas consequências no psiquismo. **Quaderns de Psicologia**, v. 16, n. 2, p. 85-93, 2014.

MOURA JR., J. F.; XIMENES, V. M. A identidade social estigmatizada de pobre: uma constituição opressora. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, p. 76-83, 2016.

NO LUGAR de pedras, flores! Padre Júlio Lancellotti faz protesto pelos moradores de rua e contra ação hostil da prefeitura e comove o país. **Conexão Planeta**, 10 fev. 2021. Disponível em:

https://conexaoplaneta.com.br/blog/no-lugar-de-pedras-flores-padre-julio-lancellotti-faz-protesto-pelos-moradores-de-rua-e-contra-acao-hostil-da-prefeitura-e-comove-o-brasil/. Acesso em: 27 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO [OCDE]. **PISA 2022**: Results Brazil. Disponível em: https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/brazil-61690648#chapter-d1e11. Acesso em: 27 ago. 2024.

PADRE Júlio Lancelotti quebra a marretadas pedras instaladas pela Prefeitura sob viadutos de SP. **G1**, 2 fev. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/02/02/padre-julio-lancelotti-quebra-a-marretadas-pedras-instaladas-sob-viadutos-pela-prefeitura-de-sp.ghtml. Acesso em: 27 ago. 2024.

PAZ, M. **Vadiagem**: Infortúnio ou Privilégio? São Paulo: Dialética, 2021.

PEREIRA, C. R.; VALA, J. A legitimação da discriminação em diferentes contextos normativos. *In*: TECHIO, E. M.; LIMA, M. E. O. (Eds.). **Cultura e produção das diferenças**: Estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 363-404.

PORELI, R.; GIANNATTASIO, G. Existências em transfiguração: Olhares sobre a vadiagem e vidas transgressoras. **Antíteses**, v. 1, n. 2, p. 475-493, 2008.

QUEIROZ, L. D. Um Estudo Sobre a Evasão Escolar: Para se Pensar a Inclusão Social. *In*: ANPED, 25.,2002, Caxambu. **Anais […]**. Caxambu: ANPED, 2002. p. 01-10.

RESENDE, A. C. L. D.; MACHADO, C. A. A. A fraternidade como antídoto contra a aporofobia. **Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**, v. 42, e74086, 2022.

SCHMITT, M. T.; BRANSCOMBE, N. R.; POSTMES, T.; GARCIA, A. The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: a meta-analytic review. **Psychological Bulletin**, v. 140, n. 4, p. 921, 2014.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TAJFEL, H. Social identity and intergroup behaviour. **Social Science Information**, v. 13, n. 2, p. 65-93, 1974.

TAJFEL, H. Social psychology of intergroup relations. **Annual Review of Psychology**, v. 33, p. 1–39, 1982.

WESTIN, R. Delito de “vadiagem” é sinal de racismo, dizem especialistas. **Senado Federal**, 2023. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/09/delito-de-vadiagem-e-sinal-de-racismo-dizem-especialistas. Acesso em: 27 ago. 2024.

ZAVALLONI, M.; LOUIS-GUÉRIN, C. **Identité sociale et conscience**: introduction à l'égo-écologie. Toulouse: Privat: Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1984.

ZAVALLONI, M. Social identity and the recoding of reality: Its relevance for cross-cultural psychology. **International Journal of Psychology**, v. 10, n. 3, p. 197-217, 1975.

Capítulo 3
O enfrentamento ao racismo na escola: Contribuições das intervenções antirracismo no OPPES

Dalila Xavier de França
Barbara Santana Ribeiro
Maria Vitória Carvalho Souza
Flávia Vieira Santos

(Universidade Federal de Sergipe)

Introdução

Viver em paz e ser tratado com respeito são as maiores virtudes e direitos que um ambiente ou uma instituição podem proporcionar para que um cidadão usufrua plenamente dos seus benefícios e propósitos. Para algumas pessoas, esses ainda não são direitos garantidos. Um dos motivadores do tratamento desigual na sociedade é o racismo, presente e negado dentro das instituições. Neste capítulo nos preocupamos com esse fenômeno no interior da escola, que tem sido palco de conflitos. Com o objetivo de criar um ambiente educativo seguro, inclusivo e produtor de interações positivas, o Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES) foi proposto e tem desenvolvido intervenções com foco em diversos preconceitos. No presente capítulo nos referimos à ação sobre o racismo. Neste estudo o objetivo é não apenas relatar a ação, mas combinar esse relato com os diagnósticos inicial e final do projeto com vistas à análise em termos dos efeitos da intervenção na vida dos estudantes.

Para desenvolver este capítulo apresentaremos brevemente o conceito de racismo, traremos algumas estatísticas atualizadas sobre o estado do fenômeno na escola, os perigos e os desafios em seu combate, e discorreremos sobre o antirracismo, a necessidade e a carência de estudos interventivos e orientações para professores. Partilhamos o entendimento de que a educação tem o potencial de capacitar aqueles que sofrem discriminação e opressão para ativamente se libertarem, assim como possibilitar que o grupo dominante adquirira a consciência de privilégios e possa contribuir para o combate ao racismo, em benefício da transformação de estruturas e ideias sociais mais amplas e de uma sociedade justa para todos os grupos.

Conceitos e definições associados ao racismo

São diversas as definições de racismo. Na língua portuguesa e na psicologia social, a que reúne os elementos que possibilitam a compreensão do fenômeno do racismo e sua persistência na sociedade é a de Lima e Vala (2004, p.11) que o define como um processo de hierarquização e exclusão social de pessoas e grupos (categoria social) que são considerados como diferentes com base em alguma marca física externa (real ou imaginária), a qual é ressignificada em termos de uma marca cultural interna que supostamente determina padrões de comportamento.

Analisando a definição apresentada, é possível observar algumas características do racismo. Uma delas é que o racismo é um fenômeno construído no interior de grupos, em que um desses grupos assume e difunde privilégios e formas de manutenção desses com propósitos específicos: exclusão do outro grupo para se manter permanentemente no poder. Lima e Vala (2004) expressam que não são quaisquer grupos, mas grupos que são considerados diferentes por apresentarem marcadores físicos externos (reais ou imaginários) e que podem ser traduzidos em marcas internas, culturais que fundamentam os comportamentos. Esses aspectos expressam as crenças na naturalização e na essencialização de características e comportamentos do grupo que levam à desqualificação e à desumanização das pessoas pertencentes a ele, e à ideia de imutabilidade. Ou seja, o que se pensa ou atribui ao grupo está impregnado em sua natureza e essência, portanto, impossível de mudar. Essa concepção também afasta a vítima de critérios de humanidade, reduzindo o sentimento de empatia com ela, sendo assim possível subjugá-la e excluí-la, sem sentimento de culpa.

Nota-se, nos elementos relacionados ao racismo, a inexistência de afetos positivos ou a presença de ódio direcionado ao grupo ou aos membros dele, que facilitam o ataque (Lima, 2020). Por esse motivo, um dos conceitos relacionados ao racismo é o de discriminação, que se refere à privação de direitos a um indivíduo devido a seu pertencimento grupal. A discriminação é a ação, o ato racista, que impede o tratamento igualitário e reforça o privilégio de um grupo sobre outro (Dovidio et al., 2010). A discriminação favorece a invisibilidade do grupo discriminado, pois impede seu acesso aos espaços sociais diversos, mantendo-o em uma área delimitada, a da imperiosa invisibilização. A invisibilidade do grupo é sustentada pela falta de representatividade e pela valorização de um padrão distinto daquele do grupo discriminado: por exemplo, você vê muitos médicos, juízes, executivos, chefes de estado negros ou negras? Consequentemente, os próprios integrantes do grupo, por vezes, se sentem desconfortáveis em aparecer, ou não merecedores de estarem em determinados lugares. Vê-se que, pouco a pouco, não é necessário aplicar o racismo concretamente, pois o próprio grupo discriminado começa a se autoexcluir por medo ou autodesvalorização, causado por um racismo estruturalmente velado. Essa é uma forma do próprio grupo discriminado atuar para a manutenção do fenômeno na sociedade.

Essa é uma armadilha do racismo, que é fortalecida no processo de socialização para a exclusão, associada a outros conceitos relacionados ao racismo, como o de estereótipos e crenças legitimadoras. Os estereótipos são qualidades atribuídas aos grupos, "correspondem às crenças dos observadores sobre os atributos, normalmente traços de personalidade" (Yzerbyt, 2016, p. 90). Configuram-se como estruturas cognitivas, que determinam os julgamentos sobre os grupos (Hamilton & Trolier, 1986). Para Pereira et al. (2012), os estereótipos atuam como legitimadores de ideologias e mantenedores de privilégios no contexto intergrupal. Os estereótipos podem ser positivos ou negativos e, geralmente, são ativados de modo automático mediante a pista situacional apropriada (Oakes, 2003). Por exemplo, pensar que pessoas brancas são inteligentes e a cara da riqueza e que pessoas pretas são sujas ou preguiçosas são estereótipos difundidos e forjados num processo de socialização racista. Crenças como essas sustentam e perpetuam o racismo. As crenças legitimadoras fortalecem o racismo por protegê-lo. Dizer que falar sobre racismo aumenta o racismo ou que racismo não existe são crenças úteis para não se questionar o racismo, as desigualdades sociais entre brancos e negros, e a falta de representatividade negra, entre outras desigualdades intergrupais.

Estar alerta a eventos racistas e atribuir a eles a nomenclatura correta é um modo de combater o racismo. Lima (2020) nos mostra que o racismo é um fenômeno mutável, não só assume diferentes formas de expressão, como busca se camuflar para não ser percebido e continuar a se perpetuar. Como

um vírus, habita o tecido social e se vale de quem o protege, ou por aceitá-lo ou por não o compreender; se mantém vivo e se difunde através de nossas pernas, cabeça, falas e ações. Assim, a informação é uma arma poderosa contra o racismo. Tornar-se consciente de como ele funciona é útil para negros e brancos se apropriarem de seus direitos e não se deixarem cair nas armadilhas do racismo, que é prejudicial para ambos os grupos como temos assistido nas consequências dos episódios de violências produzidos por esse fenômeno que não passam despercebidos por crianças e jovens. Nesse sentido, o ambiente escolar é um espaço profícuo para esse embate.

Perigos e desafios do fenômeno no interior da escola

O racismo perturba o bem-estar de crianças e jovens negros e traz danos à saúde mental, causando depressão e ideação suicida (Pachter, Bernstein, Szalacha & Coll, 2010; Shimabukuro, 2022); compromete o desempenho escolar, produzindo evasão, retenção e atraso escolar (Alves, 2020; Chagas & França, 2010; Marcelino 2018); rebaixa a autoestima das pessoas do grupo discriminado, comprometendo sua identidade racial, de modo que os indivíduos passam a perceber o próprio grupo como desvalorizado recusando-se a identificar-se com ele (Camilo et al., 2020; Moreira-Primo & França, 2020); inibe as perspectiva de futuro profissional, por receio de confirmação de estereótipos profissionais equivocados culturalmente mantidos (Santos, 2018; Jairo & França, 2022). Essas perigosas consequências desenvolvem-se paulatinamente, no dia a dia escolar, produzidas pelo descaso sobre os atos racistas, que são silenciados ou negados frequentemente (de Jesus, 2019), encobertos e protegidos por ideologia e crenças que os fortalecem.

Considerando os perigos a que pessoas estão expostas e que causam insegurança no contexto intergrupal de natureza racial, a escola ainda é o lugar no qual crianças e jovens mais experienciam episódios de racismo, seja de forma observada ou sentida. Tanto em pesquisas nacionais (Moreira-Primo & França, 2020) quanto internacionais (Ward, 2017), os resultados apontam nessa direção. A omissão da escola mediante as situações de racismo leva à legitimação dos atos de conflitos étnico-raciais no seu interior, deixando todos nesse espaço vulneráveis às suas consequências, que são imediatamente perigosas para o bem-estar das crianças, sobretudo as negras (Moreira-Primo & França, 2020). Esses atos podem se tornar latentes, alimentando violências futuras na própria escola ou em outros espaços. O racismo, para as crianças negras, leva-as à percepção da escola como espaço inseguro ou impróprio para elas, minando suas chances de desenvolvimento pessoal através da educação. Para as crianças brancas, leva-as à normalização do tratamento dado ao negro, ensina o desrespeito, a falta de consciência crítica sobre os próprios privilégios, sobre a desigualdade social de natureza racial e seus efeitos prejudiciais na vida comunitária. Para muitas crianças, é gerador de medo e tensão, deixando o clima escolar ameaçador e impróprio para o desenvolvimento educacional.

Ao falar sobre racismo na escola, abrem-se portas para discutir outras desigualdades sociais e favorecer a compreensão da diversidade. Ward (2017), em seu estudo interventivo em escolas na Austrália, observa que naquele país, em áreas nas quais as escolas apresentavam homogeneidade étnica e sexual, tanto funcionários quanto estudantes apresentaram mais resistência a discutir ou questionar o racismo e a homofobia. Assim, intervenções sobre o racismo devem estar em todos os ambientes, como forma de prevenir a criação ou o surgimento de porões de sustentação desse fenômeno nocivo à sociedade.

Lidar com o racismo na escola ainda é um grande desafio. Mesmo sendo desafiador, é importante cuidar para que a escola não se torne uma selva, onde alguns muitos têm que se esconder, ou viver na sombra, para sobreviver. É um fato que crianças de grupos minoritários se sentem menos seguras na escola: "Meus irmãos são xingados na escola, xingam de tudo que é nome, preto, feio, macaco. Fico triste e com medo de baterem na gente (Cecilia, 10 anos, negra)", (Moreira-Primo & França, 2020, p.35). Essa fala é apenas uma amostra de tantas outras já referidas na literatura de pesquisa brasileira sobre o racismo no espaço escolar, que concretiza a falta de segurança a que as crianças negras estão submetidas, o que coloca a segurança como um dos primeiros desafios impostos pelo racismo às crianças negras dentro do ambiente que deveria protegê-las.

As crenças de professores e estudantes sobre os grupos são outro grande desafio. As crenças vão desde a inexistência de racismo na escola, à ideia de que os estudantes negros são difíceis (de Jesus, 2019). As crenças são a base do racismo e sua perpetuação, qualquer suposição de diferença intrínseca associada a características ou capacidades constituem bases legítimas de distinções injustas sobre os grupos sociais racializados (Van den Berghe, 1967). Os pressupostos negativos sobre valores e comportamentos dos estudantes e das suas famílias são prejudiciais, justificam comportamentos mantidos e aumentam o preconceito, impedindo a visualização dos motivos reais das dificuldades encontradas (Ward, 2017). O racismo contribui para a legitimação de comportamentos que, no ambiente escolar, são naturalizados, como conflitos ou brigas entre estudantes; o uso de piadas racistas, consideradas brincadeiras, que por serem naturalizadas não são consideradas ofensivas, produzindo a impressão de que o racismo é imperceptível, o que dificulta seu mapeamento. Conforme Euclides (2022), para a concretização do ato racista é importante verificar o efeito no outro e não permitir que a inconsciência sobre o fenômeno favoreça sua perpetuação.

O aumento da consciência sobre o racismo pela comunidade escolar passa pela preparação para lidar com o racismo, prevenção e vigilância da ocorrência de episódios, e combate a ideias homogeneizantes, que são desafios que a escola presentemente enfrenta na luta contra o racismo. Estudos mostram que a escola ainda não está preparada para discutir as desigualdades raciais (Feitosa dos Santos, 2014; Freitas, 2021; Munanga, 2005). Quando falamos de preparação da escola, geralmente trazemos o professor como principal condutor das atividades. Os estudos de Feitosa dos Santos (2014), Carvalho (2020), Matos (2022) e Euclides (2022) podem esclarecer o que fundamenta essa falta de preparação. Feitosa dos Santos (2014) afirma que os professores rejeitam discutir sobre racismo e resistem em admitir que ele existe nas escolas que eles lecionam. Já Carvalho (2020), estudando a percepção de responsabilidade no combate ao racismo na escola, refere que esta é atribuída pelos professores aos pais ou à direção da escola. Para Matos (2022), a percepção do racismo na escola depende da identidade dos professores, que condiciona sua intervenção no fenômeno. Professores com forte identidade racial percebem as situações de racismo e agem sobre elas. Euclides (2022) observa que as limitações sobre a preparação para o combate ao racismo pode estar presente na formação na universidade. Em sua pesquisa, as narrativas das participantes, professoras que estudaram o tema do racismo em seus cursos de pós-graduação, evidenciam a dificuldade em empreender seus estudos e a inaceitação do debate sobre racismo, mesmo dentro das universidades que sediaram seus cursos, causando o isolamento dos pesquisadores interessados no tema.

A prevenção e a vigilância da ocorrência de episódios de racismo estão relacionadas à já referida característica de mudança na forma de expressão própria desse fenômeno, servindo de alerta a pesquisadores, promotores de políticas públicas e sociais e educadores sobre a necessidade de projetos objetivando seu combate. Os projetos podem ser produzidos por professores ou pesquisadores de

instituições externas às escolas, auxiliando o maior conhecimento e monitoramento da realidade das relações raciais. Importante que as propostas de ações cumpram alguns requisitos, como serem pautadas na realidade particular de cada escola, terem seus objetivos e metas bem delimitados, considerando sua consecução a curto, médio e longo prazo, e serem controladas e baseadas em teoria (Aboud et al., 2012).

Já o combate a ideias homogeneizantes é um desafio presente quando se analisa o currículo. As práticas e as ideologias difundidas na escola concorrem com as propostas de mudança de visões e de uma educação para a diversidade. Nesse quesito, Silva (2022), citando Gomes (2012), refere a necessidade de descolonizar, no sentido de observar a adoção de padrões eurocêntricos, seja de conhecimento, estética, religiosidade entre outros, e abrir espaço para visões e culturas amplas, de modo a considerar, sobretudo, os conhecimentos locais nos espaços onde os sujeitos atuam. Esse desafio está atrelado a outro, relativo à adequação dos livros didáticos para o trabalho com o racismo (Silva, 2022), uma carência do contexto escolar que Raske e Cardoso (2019) detalham em termos da necessidade de proposição de currículos plurais, pautados em materiais didáticos antirracistas que possibilitem a incorporação às práticas pedagógicas de valores culturais e históricos de diferentes culturas.

Outro desafio do fenômeno do racismo, no interior da escola, refere-se à preservação das identidades (Silva & Pereira, 2019). A escola é o espaço no qual múltiplos grupos interagem, e as identidades de diferentes atores desenvolvem-se de modo dinâmico em meio a eventos, aprendizados, vivências e trocas que acontecem nesse contexto. Conflitos de identidades estarão inevitavelmente presentes e o gerenciamento desses conflitos de modo justo, respeitoso, para as diferentes identidades, contribui para a permanência na escola e a continuidade dos objetivos educativos dos atores envolvidos.

Vimos que são muitos os perigos relacionados ao racismo que crianças negras enfrentam na escola, e alguns dos desafios que podem pautar práticas de atuação e enfrentamento, a seguir apresentaremos alguns dados estatísticos do panorama do racismo no Brasil.

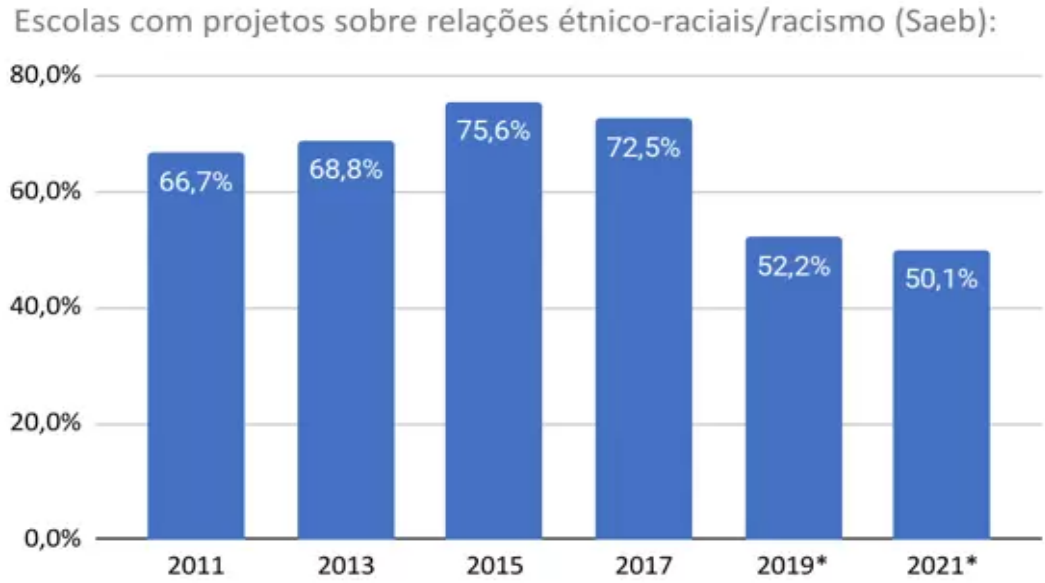
Dados estatísticos sobre o estado do fenômeno do racismo no Brasil

A pesquisa realizada pela IPEC (Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica), em conjunto com o Instituto de Referência Negra Peregum e o Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista), revela que 64% dos jovens brasileiros, com idades entre 16 e 24 anos, indicam o ambiente escolar como o principal cenário para experiências de discriminação racial. Observa-se que as mulheres negras representam a maioria, constituindo 63% daqueles que identificam a raça como um fator central de violência nas escolas. Essa pesquisa de alcance nacional envolveu uma amostra de 2 mil pessoas, foi conduzida em 127 municípios brasileiros, abrangendo todas as cinco regiões do país, ao longo do mês de abril de 2023. Os dados também revelaram que a violência verbal surge como a maneira mais prevalente de expressão do racismo, mencionada por 66% dos entrevistados, os quais relataram experiências envolvendo insultos e palavras ofensivas; 42% das pessoas afirmaram ter sido afetadas por tratamento desigual; 39% mencionaram ter sofrido violência física, incluindo agressões. O estudo revelou que, no ambiente das escolas de educação básica, os indivíduos de origem afrodescendente foram os mais atingidos pela violência física, com 29% deles vivenciando esse tipo de agressão (Instituto de Referência Negra Peregum, 2023).

São dados que refletem a vida cotidiana de muitas crianças e jovens negros brasileiros, que lidam diariamente com ataques contra a sua identidade racial. Por exemplo, no estado do Espírito Santo, as autoridades de uma instituição policial apuraram um caso de ofensa racista dirigida a uma estudante de 15 anos em uma escola pública localizada em Vargem Alta. De acordo com os familiares da jovem, os colegas da turma estavam se referindo a ela de maneira pejorativa, utilizando o termo "macaca". Dentre as ofensas, a jovem relatou que seus agressores diziam que ela não deveria estudar e que eles nunca se casariam com uma mulher "como ela", além de excluí-la de atividades da turma e nunca a chamaram para trabalho em grupo (Alfano & Dias, 2022). Esse relato representa apenas um entre os diversos exemplos de discriminação racial que revelam a falsa ideia de que o ambiente escolar está isento de preconceitos.

Além disso, um estudo conduzido pela ONG SOS Racismo, de Belo Horizonte, revelou que 70% dos relatos recebidos pela organização foram associados a instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas (Suarez, 2012). Conforme um levantamento realizado pelo Todos Pela Educação, o índice registrado em 2021 representa a menor taxa dos últimos dez anos (Todos pela Educação, 2023). Adicionalmente, o estudo constatou que o número de escolas públicas com iniciativas para combater racismo, machismo e homofobia atingiu o seu nível mais baixo em uma década, baseando-se nos questionários contextuais do Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb), preenchidos por diretores e diretoras escolares entre os anos de 2011 e 2021. A pesquisa mais recente do Saeb, realizada em 2021, revelou que apenas metade das escolas (50,1%) implementou ações voltadas para combater o racismo.

***Gráfico 1**: Escolas com projetos sobre relações étnico-raciais/racismo.*



***Fonte**: Todos pela Educação (2023).*

Mesmo com a existência da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira dentro das disciplinas presentes na grade curricular, estudos conduzidos pelos Institutos Alana e Geledés constataram que aproximadamente 70% das secretarias responsáveis pela Educação desenvolvem escassas ou nulas atividades visando a aplicação da legislação voltada para promover a

educação antirracista nas instituições de ensino. Apenas cerca de 29% dessas entidades apresentam iniciativas consistentes e duradouras para assegurar a efetivação da referida lei (Geledés, 2023).

Os impactos disso são observados em estudos que apontam para uma disparidade no rendimento acadêmico entre estudantes de diferentes grupos étnico-raciais, revelando uma discrepância mais marcante entre os indivíduos brancos e negros sendo mais acentuada entre os mais ricos do que entre os mais pobres. Os estudos indicam que o desempenho inferior dos alunos negros não se deve apenas às diferenças de condição social, mas também a atitudes discriminatórias na escola. Tais constatações foram derivadas da análise dos testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2003, administrados pelo Ministério da Educação, aplicados aos alunos do 4º e 8º ano do ensino fundamental, assim como do 3º ano do ensino médio (Cantarino, 2007).

No intervalo de 2010 a 2019, aproximadamente 7,6% dos estudantes negros enfrentavam atrasos escolares, de acordo com os dados do Censo Escolar - Educação Básica (2012-2019), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Isso significa que esses alunos estavam em séries distintas daquelas apropriadas para sua idade, conforme identificado por especialistas da área educacional, caracterizando a "distorção idade-série" nos estágios iniciais do ensino fundamental. Essa taxa é consideravelmente superior quando comparada à situação dos alunos brancos, em que aproximadamente um a cada 13 estudantes vivenciam tal cenário (Bond, 2023).

Tendo em vista essa discrepância nos dados entre negros e brancos e no modo como o racismo exerce influência nas dinâmicas das salas de aula, é relevante observar e questionar a razão de tal impacto persistir mesmo diante da composição majoritária da população brasileira por indivíduos negros. No próximo tópico, discorremos sobre o papel da socialização étnico-racial tanto para a persistência do racismo quanto para a criação de estratégias visando o seu combate na infância e adolescência.

Estudo do racismo e antirracismo na infância e adolescência

Os perigos e os desafios impostos pela presença do racismo no interior de instituições de ensino chamam a atenção para o potencial danoso que uma escola e um modelo de educação racista representa para todo o corpo escolar. Nessas primeiras fases do desenvolvimento, crianças e adolescentes estão dando os primeiros passos para a formação de crenças e afetos que dão base à socialização étnico-racial. Neste processo de socialização, aprendem a diferenciar os grupos étnico-raciais aos quais pertencem e o valor social dispensado a cada um deles. Depois da família, a escola é a mais importante agência socializadora, onde crianças e jovens passam a conviver com a maior diversidade intergrupal e começam a aprender direta ou indiretamente conteúdos formais sobre a formação social dos grupos.

A esse processo de aprendizagem e reconhecimento dos grupos étnico-raciais dá-se o nome de socialização étnico-racial. São comportamentos, práticas e circunstâncias sociais que comunicam informações e visões de mundo sobre raça e etnia para crianças e jovens (Hughes et al., 2017). Ao considerar a presença do racismo em sociedades como a brasileira, pesquisadores da área têm se dedicado a compreender como os indivíduos aprendem sobre raça e racismo e quais os impactos desse processo em aspectos como identidade, autoestima, desempenho acadêmico e saúde mental. Por serem a infância e a adolescência os momentos cruciais para o desenvolvimento de tais aspectos, a maior parte dos estudos se dedica a compreender como ocorre a socialização nessa etapa da vida.

As teorias nessa área dão destaque para os fatores do desenvolvimento essenciais na compreensão de como acontece a apreensão acerca das categorias sociais, aqui, especificamente sobre os grupos étnico-raciais. São de particular interesse, portanto, fatores como: o desenvolvimento sociocognitivo, a formação da identidade social e a influência das normas sociais. O destaque para esses aspectos origina-se do entendimento de que "o desenvolvimento do conceito de raça na criança é um processo complexo no qual interagem as aquisições de seu desenvolvimento cognitivo com a história sociopolítica do país em que a criança está inserida" (França e Silva, 2021, p.22). Nesse sentido, quando as crianças e jovens passam a manifestar preconceito racial, isso é resultado de sua inserção numa sociedade racista que difunde crenças e comportamentos preconceituosos, juntamente com uma apreensão que vai se tornando cada vez mais complexa à medida que o indivíduo se desenvolve cognitivamente.

Assim, é possível pensar como a compreensão sobre as categorias e a identidade étnico-racial é construída de acordo com as fases do desenvolvimento, considerando a inserção dos indivíduos em grupos sociais. Desse modo, quando criança, momento em que a família é o grupo mais próximo e influente, o indivíduo interioriza informações e significados transmitidos por essa agência, construindo suas concepções sobre os grupos de maneira semelhante a ela. Esses são conhecimentos considerados mais sólidos e, por isso, mais difíceis de mudar, já que dão base para a percepção de si e do outro (França, 2017). Quando adentra a escola, é possível dizer que a criança passa para um segundo momento da socialização étnico-racial. É nesse momento que ela desempenhará funções e papéis sociais mais específicos dentro de grupos mais amplos do que o familiar. É na escola também que a criança começa a apreender conhecimentos formais, que podem reforçar o que já aprendeu na família ou favorecer a aprendizagem de outras maneiras de interpretar o mundo e a si mesma (Berger & Luckmann, 1985).

Apesar de ser a infância um momento crucial para a socialização étnico-racial, esse é um processo que se estende por toda a vida e na adolescência marcos importantes ocorrem nesse sentido. O desenvolvimento cognitivo e a ampliação da autonomia possibilitam que os indivíduos passem a investir mais tempo em relações sociais com diferentes grupos, além da família e da escola. Os conteúdos apreendidos na socialização primária vão agora interagir com aquilo que se aprende em outros espaços, pela inserção em outros grupos. Esses conteúdos podem concordar ou contrastar com essas novas aprendizagens, mas o que se sabe é que eles ainda servem de base para esses novos entendimentos, funcionando como um apoio para as explorações posteriores sobre raça e etnia (Douglass & Uamaña-Taylor, 2016). Esse fato abre a possibilidade de pensar maneiras de intervir e oferecer para crianças e jovens, o mais cedo possível, uma socialização antirracista.

No entanto, ainda que esforços estejam sendo empreendidos no combate ao racismo, esse fenômeno ainda é imperioso e penetra os muros da escola, dita os padrões de comportamento, o modo de se relacionar nesse ambiente, os conteúdos passados e, talvez a consequência mais danosa: as chances de sucesso de seus estudantes. A partir do reconhecimento desse problema e dos primeiros anos de vida como essenciais para o desenvolvimento da consciência racial, pesquisadores passaram a se interessar pelo estudo do antirracismo na infância e na adolescência, com foco em não somente compreender como promover uma socialização antirracista, mas também em criar estratégias de envolvimento de crianças e jovens em ações antirracistas.

Os estudos costumam destacar a ação antirracista juvenil como um conjunto de comportamentos sociais com foco no preconceito e nas desigualdades raciais, com o objetivo de promover justiça (Noguera et al., 2006). Tais esforços podem ocorrer a nível individual ou coletivo, podendo se

configurar como ações interpessoais, comunitárias ou políticas (Aldana et al., 2019). O que nos interessa particularmente nos resultados desses estudos é seu destaque para as condições essenciais para o envolvimento juvenil em ações antirracistas. Nesse sentido, a socialização recebida e o contexto social são os dois aspectos essenciais para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre raça[4] e o engajamento em ações antirracistas (Aldana et al., 2019; Bañales et al., 2021; Hazelbaker et al., 2021; Roberts & Rizzo, 2021).

Bañales e colaboradores (2021), ao tentar compreender os efeitos da socialização escolar sobre os jovens, buscaram comparar os impactos de mensagens de Consciência Crítica sobre raça ou de *Color-Blind* (que negam a realidade do racismo), considerando a raiva como um mediador. Os resultados encontrados apontaram para uma relação positiva e significativa entre uma socialização mais crítica com a raiva relacionada às injustiças sociais. A socialização crítica esteve relacionada ainda com a ação antirracista dos jovens em todos os níveis pesquisados (interpessoal, comunitário e político). Já as mensagens de *Color-Blind* não se relacionaram com ações antirracistas. Esse estudo chama a atenção para o potencial mobilizador que a socialização escolar pode desempenhar no sentido de estimular nos jovens o desenvolvimento da consciência crítica sobre o racismo, bem como o envolvimento em ações antirracistas.

Nessa mesma direção, estudos interventivos têm sido desenvolvidos e demonstrado importantes resultados sobre o impacto da socialização étnico-racial sobre as posturas dos jovens em relação ao racismo. Aldana e colaboradores (2012) desenvolveram um programa de diálogo com jovens sobre raça e racismo. O programa demonstrou resultados positivos, sobretudo no que diz respeito à ampliação da consciência étnico-racial e à maior exploração de sua própria identidade. Os pesquisadores detectaram que os ganhos foram ainda mais significativos para aqueles jovens que receberam pouca socialização familiar e que puderam ainda ampliar seu entendimento sobre racismo para além de suas manifestações mais flagrantes.

Em estudo mais recente desenvolvido no Brasil, com jovens adultos, Ribeiro (2022) buscou compreender a relação entre socialização étnico-racial e antirracismo, destacando, por um lado, como uma socialização silenciosa, ou seja, que evita mencionar raça e racismo, não só desencoraja o envolvimento em ações antirracistas, como contribui para a perpetuação do racismo, sendo os jovens que receberam menos socialização os que mais apresentaram opiniões racistas e os que menos relataram se engajar em ações antirracistas. Por outro lado, uma socialização étnico-racial mais proativa esteve relacionada com o envolvimento dos jovens em ações antirracistas em diferentes níveis, desde ações mais diretas nas relações pessoais, até o engajamento comunitário e político.

Nesse sentido, criar estratégias para socializar crianças e jovens para o antirracismo é um passo importante para combater o racismo, não só na infância e na adolescência, mas por todo o curso do desenvolvimento, para que a difusão de tais conhecimentos também seja refletida nas gerações futuras. A escola mostra-se ambiente propício para isso, pois, como dito, ela é espaço de interação entre diferentes grupos e instituição privilegiada na função de difundir conhecimentos formais sobre a sociedade, seus grupos e as desigualdades que nela operam.

Intervenções voltadas para o antirracismo existem, mas a literatura brasileira com esse propósito ainda é escassa. A seguir, ao apresentar o panorama geral de intervenções para o combate ao racismo no Brasil, evidenciamos a carência de ações realizadas nas escolas com esse fim e os perigos que essa condição representa.

---

[4] Em todo o texto o termo raça é entendido como uma construção social (Cabecinhas, 2008)

Carência de intervenções de combate ao racismo na escola: Estudo de Revisão Sistemática de Literatura

Souza (2023) conduziu um estudo de revisão sistemática de literatura, que se faz relevante para as discussões deste capítulo, pois oferece um panorama geral de intervenções focadas no combate ao racismo, realizadas em escolas brasileiras e direcionadas para crianças ou adolescentes, a partir do ano de 2003. O ano de 2003 foi marcado pela promulgação da Lei n. 10.639, que tornou obrigatória a inserção das temáticas transversais relativas à história da cultura africana nos currículos escolares.

Seus objetivos se referiram principalmente à verificação da existência de práticas antirracistas na escola, como elas têm acontecido, se têm se fundamentado em alguma teoria, quais os atores envolvidos e quais os efeitos sobre os alunos. As bases de dados da busca usadas foram a PePSIC (Periódicos Eletrônicos em Psicologia), SciELO (Scientific Electronic Library Online), Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Science Direct. E os descritores foram ‘redução’, ‘enfrentamento’, ‘intervenção’, ‘combate’, ‘racismo’, ‘preconceito racial’, ‘escola’, ‘educação’, ‘crianças’ e ‘adolescentes’. Após a busca, apenas oito artigos se adequaram ao critério de inclusão: relatos de intervenções feitas na escola com foco no enfrentamento ao racismo. Número considerado por Souza (2023) como restrito, tendo em vista a presença expressiva do racismo em sala de aula. Os resultados foram organizados em duas categorias segundo a estratégia usada na metodologia das pesquisas. A primeira, presente em cinco artigos, foi a promoção de rodas de conversas e debates sobre as questões étnico-raciais; e a segunda, adotada nos artigos restantes, foi a contação de histórias com protagonismo negro. Os estudos, em geral, enfatizaram o contato com a cultura africana e afro-brasileira, a valorização da diferença e o fortalecimento da identidade étnico-racial dos participantes, trazendo caminhos possíveis para uma socialização antirracista e crítica dos estudantes.

Valente (2005), utilizando-se de analogias com animais e plantas, visou trabalhar com as crianças, por meio de um diálogo participativo, sobre o reconhecimento da diferença, sem a sua associação a estereótipos negativos. Um efeito prático importante relatado foi o de que a boneca negra, que antes não era escolhida, passou a ser disputada pelos alunos.

Gomes e Nunes (2021) construíram um baú de histórias com objetos disparadores de debates sobre a cultura, a estética e a existência dos povos afro-brasileiros. O baú era levado para casa de cada criança a fim de propiciar a discussão com os familiares e depois era trazido para a turma junto com as impressões do estudante e sua família sobre as descobertas e aprendizados feitos.

Silva (2017), a fim de estimular a valorização da diversidade e do pertencimento étnico-racial, promoveu a leitura de histórias e colocou as crianças para pensarem sobre sua própria cor da pele e seu cabelo, o que as ajudou a refletirem sobre sua identidade étnico-racial. Já Oliveira e Esteban (2022), com o uso de livros infantis, possibilitaram o “encontro” de uma criança ao se caracterizar pela primeira vez como negra, se sentindo representada na leitura que estava fazendo.

Almeida e Saravali (2022) buscaram ofertar o conhecimento e a reflexão sobre a cultura africana com histórias literárias afro-brasileiras. A partir de um diagnóstico inicial, no qual observaram o preconceito cultural dos estudantes, realizaram uma “viagem” pelas vivências dos povos africanos e afro-brasileiros com a leitura de diferentes livros e discussões. As atividades, segundo os autores, ajudaram a desconstruir os estereótipos difundidos, especialmente pela mídia, sobre os negros.

Em sua maioria, as ações aconteceram por interesse do docente que lecionava na turma e não como uma iniciativa da escola, apontando para o pouco compromisso do corpo escolar em cumprir com sua função de transformação da realidade. Dos oito artigos selecionados, seis foram produzidos por autores da Educação, um por antropólogos sociais e um por psicólogos sociais (Souza, 2023). Desse modo, a principal área de conhecimento que tem se mobilizado na luta antirracista em escolas foi a área da educação. Esse dado reflete a necessidade da psicologia, especialmente a psicologia social, oferecer seu conhecimento, construído ao longo de anos de produção do conhecimento sobre o racismo, na proposição de intervenções focadas na redução do racismo nas escolas, gerando uma reflexão importante na prática psicológica, principalmente na atuação da psicologia escolar, e o seu compromisso com o combate de diferentes formas de violência, a exemplo do racismo aqui discutido.

Souza (2023) salienta que os artigos trouxeram a Lei n. 10.639/2003 como a ferramenta que possibilitou e legitimou as intervenções dos professores no espaço da escola, destacando-a como um avanço essencial na luta contra o racismo. A Lei foi mencionada também como fundamentação para muitas mediações. Entretanto, como a própria autora destaca, a Lei é uma política pública e não uma teoria. Assim, as atividades, levando esse aspecto em consideração, portaram pouca ou nenhuma base em teorias ou técnicas desenvolvidas no estudo do racismo e do seu enfrentamento. Tal fato acorda para a falta de aproveitamento de recursos teóricos que aumentem a efetividade dessas intervenções. Isso se soma ao fato, ainda, de que os estudos apresentaram uma lacuna no que se refere aos seus efeitos concretos, visto que os autores não se atentaram a um diagnóstico que possibilitasse avaliar com precisão a eficácia das ações, sendo que alguns não apresentaram nem os resultados observados.

Outro ponto de discussão relevante foi a carência de intervenções encontradas na busca que se adequassem à proposta da revisão. A frequência de publicações durante os anos foi baixa, com início em 2005, voltando a ter outra apenas em 2017 e, desde então, com a média de uma publicação por ano. Apesar do racismo ser um problema antigo, persistente e estudado, que afeta os alunos dentro e fora da escola de forma extremamente prejudicial (Moreira-Primo & França, 2020), houve pouca mobilização no enfrentamento desse fenômeno, ou, pelo menos, não houve um histórico considerável de pesquisas publicadas sobre o tema. De acordo com Souza (2023), isso seria um indício de que a pesquisa não tem sido necessariamente alinhada à prática e que as políticas públicas atuais podem não estar sendo o bastante para suscitar ações com foco no combate ao racismo no ambiente escolar. Por isso a autora reitera a necessidade de ações e leis, além das que tratam sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, de mais políticas públicas para uma educação antirracista.

Os poucos estudos de intervenção publicados revelam a urgência necessidade de que o tema do racismo seja central nas construções de atividades e projetos educacionais voltados para o seu combate. Visando esse propósito apresentamos a seguir as intervenções realizadas pelo OPPES com o objetivo de aumentar o conhecimento e o apreço dos estudantes pelos diferentes grupos étnico-raciais e reduzir o racismo.

Intervenção do OPPES sobre o racismo: elaboração e objetivos

Reconhecidas a presença do racismo na sociedade brasileira, com uma preocupante atuação no ambiente escolar, a importância da escola para seu combate e a limitada literatura desenvolvida sobre o tema, dedicamo-nos agora a apresentar as intervenções, realizadas no âmbito do Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES), com foco no racismo. Objetivamos,

assim, fornecer ferramentas para que educadores e outros profissionais da educação possam elaborar estratégias para o desenvolvimento de uma socialização escolar antirracista, seja pela reprodução de nossas intervenções ou pela proposição de novas estratégias oriundas de teorias e pesquisas que fundamentaram nossas ações.

A intervenção "Identidades étnico-raciais"[5] teve como objetivos promover conhecimentos básicos sobre a diversidade étnico-racial na sociedade brasileira e estimular o autorreconhecimento étnico-racial e a apreciação das diferentes identidades étnico-raciais. Foi realizada a partir de duas atividades integradas, em dois momentos, com intervalo de um mês.

A primeira atividade teve como foco a apresentação dos diferentes grupos étnico-raciais presentes na sociedade brasileira (negros, brancos, indígenas, quilombolas, ciganos e asiáticos), com destaque para suas características, dificuldades impostas pelo racismo contra os grupos minorizados e a desconstrução de estereótipos. No primeiro momento, os estudantes assistiram a um vídeo em que pessoas pertencentes a cada um dos grupos falavam sobre os significados de pertencer a esses grupos. Após a apresentação do vídeo, os mediadores conduziram uma discussão a partir de curiosidades, dúvidas e comentários dos estudantes. Essa foi uma atividade pensada a partir da Psicologia Social, considerando a teoria do contato intergrupal (Allport, 1954), no sentido de promover o reconhecimento de diferentes grupos, em condições que visam o reconhecimento da humanidade compartilhada e a desconstrução de estereótipos. Allport (1954) afirma que o contato entre diferentes grupos em condições controladas pode favorecer o aumento da simpatia e a redução da antipatia em direção a membros de outros grupos. As condições nas quais esse objetivo é alcançado são a existência de igualdade de status, objetivos comuns e apoio institucional. Aspectos presentes nas atividades realizadas. Ao final da atividade, a equipe do OPPES introduziu o tema da discussão seguinte que teria como foco principal a autopercepção. Assim, perguntou-se aos estudantes se já haviam pensado sobre sua própria identidade étnico-racial e de sua família. Após um breve momento para que pudessem se manifestar, explicou-se em que consistiria a ação seguinte.

Materiais utilizados: vídeo sobre os grupos étnico-raciais, notebook e caixa de som.

Link para acessar o vídeo:
https://drive.google.com/file/d/1WwtXX0Mh2S_ZIDXjtFLv32Fh7TmwpJ2L/view?usp=drive_link.

A segunda ação teve como objetivo específico incentivar o autorreconhecimento étnico-racial. Ao final da primeira ação, os estudantes foram solicitados a pesquisar em suas famílias as identidades étnico-raciais de seus familiares, o que deveria ser feito no intervalo entre as atividades. No mês seguinte, a equipe do Observatório distribuiu para os estudantes figuras de árvores e algumas etiquetas. Os adolescentes foram orientados a preencher as etiquetas com as categorias familiares (mãe, pai, irmãos, avós etc.) e seu próprio nome, acompanhadas de seus grupos de pertencimento étnico-raciais. Em seguida, distribuir as etiquetas na figura da árvore, de acordo com a estrutura de uma árvore genealógica. Após a conclusão da colagem, a equipe conduziu uma nova discussão, buscando promover reflexões sobre quais grupos haviam encontrado nas famílias; quais foram essas identidades; o que haviam sentido ao se perceber nos seus respectivos grupos.

Materiais utilizados: impressões da figura da árvore, lápis grafite, caneta esferográfica, borracha, apontador, bloco de notas adesivas.

[5] Embora o título da intervenção tenha sido identidades étnico-raciais, para o propósito do estudo do racismo, interessou o compartilhamento de informações sobre os diferentes grupos em condição de igualdade (Allport, 1954), assim como a vivência desses grupos em situação empática, favorecendo a desconstrução de visões negativas e aumentando as interações afetivas e a simpatia para com eles.

Link para baixar o modelo de árvore: https://drive.google.com/file/d/1gF0osGMir1I1o6aSky8oKpGGPsbIuARn/view?usp=drive_link.

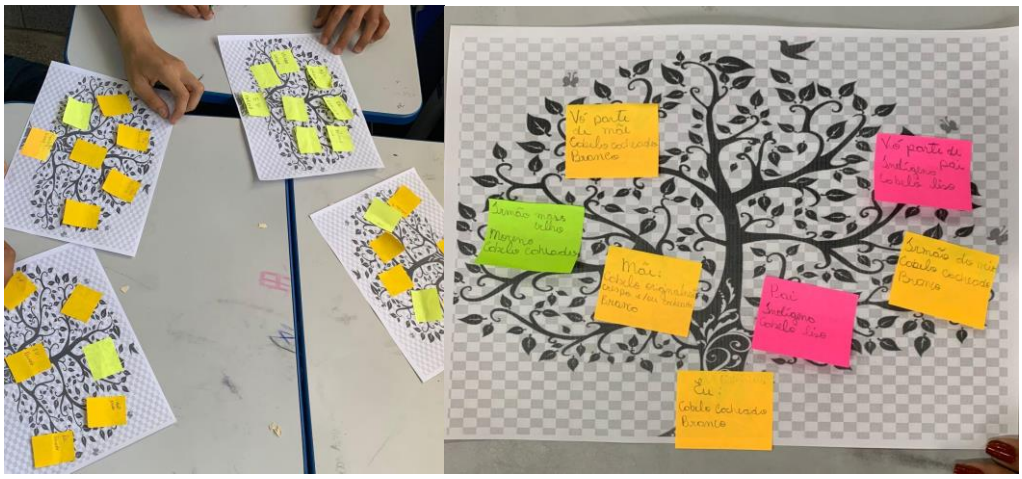


Figura 1 *– Árvores genealógicas preenchidas pelos estudantes participantes do estudo*

Na sequência apresentamos a análise do impacto das intervenções mensuradas pela comparação entre o diagnóstico inicial e final realizado com os estudantes.

Análise de atitudes raciais antes e após as intervenções

A realização das intervenções foi precedida pela aplicação de um questionário de diagnóstico aos estudantes e pela repetição desse mesmo questionário no final, para a avaliação dos efeitos das intervenções.

Nessa parte nos dedicaremos à descrição desses resultados, considerando as atitudes dos(as) estudantes para os grupos branco, pardo, preto e indígena; ou seja, as atitudes raciais dos estudantes no pré e pós-diagnóstico. Foi perguntado aos estudantes o quanto gostavam de pessoas brancas, pardas, pretas e indígenas. A resposta era emitida numa escala tipo *Likert* que variou de 1 (nada), 2 (pouco), 3 (mais ou menos), 4 (muito) a 5 (totalmente). Isto é, quanto maior o valor, mais os(as) estudantes apresentavam simpatia em relação aos grupos. Foram 146 respostas no pré-diagnótico e 116 no pós-diagnóstico. 145 dos(as) respondentes se declararam do sexo feminino, enquanto 116, do sexo masculino. As idades variavam dos 14 aos 40 anos (a maioria da amostra do pré-diagnóstico tinha 15 anos (n= 80) e 16 anos (n=34) de idade; no pós-diagnóstico 67 participantes estavam com 16 anos e 37 participantes estavam com 15 anos de idade; apenas um participante tinha 40 anos de idade). A cor da pele foi avaliada numa escala de 1 a 7 (quanto menor o valor, mais branco e quanto maior o valor, mais preto). Para fins de análise da cor da pele, os valores 1 e 2 foram recategorizados como branco; já os valores 3 e 4 foram considerados pardos; e os valores de 5 a 7 foram reconfigurados como pretos.

Realizamos uma Análise de Variância Multivariada (MANOVA) tomando as atitudes raciais para os grupos branco, preto, pardo e indígena como variáveis dependentes e a cor da pele, os diagnósticos prévio e posterior às intervenções como variáveis independentes. Observamos efeitos principais da cor da pele e dos diagnósticos e um efeito de interação da cor da pele com os pré e pós-diagnósticos, considerando-se a hipótese de que haveria mudanças tanto no gostar de pessoas dos diferentes grupos raciais quanto na cor de pele, ou simpatia pelos grupos étnico-raciais do pré-diagnóstico para o pós-

diagnóstico. Além disso, considerou-se também que a mudança na simpatia para o próprio e outro grupo ocorreria mais no pós-diagnóstico e para grupos específicos de cor da pele. A expectativa era encontrar efeitos principais e de interação entre as variáveis analisadas.

Como resultado, encontramos que as intervenções produziram alterações na simpatia dos estudantes em relação a alguns dos grupos étnico-raciais investigados. Tendencialmente, o grupo dos pretos[6] e, significativamente, o grupo dos indígenas[7] obtiveram médias mais elevadas de simpatia no segundo que no primeiro diagnóstico ($M_{diag1preto}$= 3.67, *dp*= 1.32; $M_{diag2preto}$=3.94, *dp*= 1.25; $M_{diag1indig}$= 3.19, *dp*= 1.50; $M_{diag2ingig}$= 3.54, *dp*= 1.38). A simpatia para os grupos pardo e branco não se diferenciou (*p*= 0.10).

Houve ainda efeito da cor da pele na simpatia em relação aos grupos indígenas[8] e brancos[9]. Os participantes brancos (M= 3.95; *dp*= 1.09) apresentaram mais simpatia pelo grupo dos brancos do que os pardos (M= 3.42; *dp*= 1.38) e os pretos (M= 3.19; *dp*= 1.45). Também se observou um efeito de interação entre a cor da pele e a idade, significativo, na simpatia pelo branco[10] e tendencial na simpatia pelo preto [11]. Para entender melhor as diferenças, realizamos comparações planejadas, que indicaram que os participantes pretos aumentaram a simpatia pelo próprio grupo do pré para o pós-diagnóstico (M_{diag1}=3.60, *dp*= 1.37; M_{diag2}=4.11, *dp*= 1.09, *p*= 0,04). Entre os perigos do racismo referidos inicialmente neste capítulo, estão seu potencial para rebaixar a autoestima e comprometer a identidade racial de pessoas dos grupos minorizados, os indivíduos percebem a desvalorização social atribuída ao próprio grupo e, consequentemente, recusam-se a identificar-se com ele (Camilo et al., 2020; Moreira-Primo & França, 2020). A simpatia pelo grupo é um importante fator de identidade, pois mostra a aceitação do indivíduo das características étnico-raciais do seu próprio grupo aumentando a identificação grupal, elevando sua autoestima e fortalecendo sua identidade. As ações realizadas visaram atuar no racismo através da análise das identidades. Na primeira fornecendo conhecimentos básicos sobre a diversidade étnico-racial na sociedade brasileira, estimulando o autorreconhecimento étnico-racial e a apreciação das diferentes identidades étnico-raciais existentes, e na segunda ação, incentivando o autorreconhecimento étnico-racial. De modo que os resultados encontrados após a aplicação da ação antirracismo e de valorização da identidade, mostram que estimular o debate sobre diversidade, conhecer e apreciar as diferentes identidades, favorecer o autorreconhecimento são ferramentas potentes e efetivas de valorização da identidade e combate aos efeitos do racismo estrutural.

É importante mencionar que, embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas para todas as condições investigadas, na maioria das comparações, houve aumento das médias de simpatia do pré para o pós-diagnóstico, indicando a efetividade no aumento da simpatia para os grupos investigados produzido pelas ações desenvolvidas. Portanto, observa-se que as ações realizadas têm potencial para aumentar a simpatia pelos grupos étnico-raciais, especialmente por aqueles que são socialmente desvalorizados e, consequentemente, contribuir para o enfrentamento ao racismo.

---

[6] F(1, 261)= 2,250; p= 0.06 (*one tailed*), ηp^2= 0.009.

[7] F(1, 261)= 3,068; p= 0.04 (*one tailed*), ηp^2= 0.012.

[8] F(2, 261)= 2,376; p= 0.05 (*one tailed*), ηp^2= 0.018

[9] F(2, 261)= 4,596; p= 0.01, ηp^2= 0.035

[10] F(2, 261)= 2,374; p= 0.05 (*one tailed*), ηp^2= 0.018

[11] F(2, 261)= 2,376; p= 0.06 (*one tailed*), ηp^2= 0.017

Perspectivas futuras e orientações para professores

Neste capítulo, apresentamos as intervenções sobre racismo desenvolvidas no Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas do Estado de Sergipe (OPPES). Comparamos resultados de dois diagnósticos realizados antes e após as intervenções e observamos que a simpatia para os grupos raciais aumentou do primeiro para o segundo momento do diagnóstico e que a simpatia pelo próprio grupo aumentou no grupo dos negros. Apresentamos ainda as características do racismo, os desafios e os perigos do fenômeno no interior da escola, bem como sua incidência no ambiente escolar por meio de estudos realizados por instituições como o IPEC e o Instituto PEREGUM, mostrando que o racismo é uma realidade atual nas escolas. Referimos a importância de fomentar nos jovens o antirracismo, assim como algumas estratégias ou "modos de fazer" para atingir esse objetivo, através de pesquisas internacionais. Mostramos que no Brasil as intervenções são escassas e ainda pouco atentas ao amparo teórico. Mas em sua maioria realizadas em escolas por meio de iniciativas individuais de professores, ou por outros profissionais da área da educação, que dão seu suor e sangue pela mudança da condição das percepções e direitos dos grupos.

A esse respeito, destacamos a necessidade de incrementar o montante de professores defensores da causa antirracista e, embora reconheçamos que o aperfeiçoamento nessa área através da compreensão dos condicionantes do racismo seja necessário, urge o aumento do número de pessoas que empatizem com crianças e adolescentes vítimas de racismo e levem seus perpetradores, que, na maioria das vezes, compartilham a mesma sala de aula, a se conscientizarem da necessidade da igualdade de direitos e do questionamento de privilégios, para obtenção de um ambiente saudável, justo e pacífico próprio para a aprendizagem. Sabemos que esse aspecto se refere à mudança comportamental ao nível das atitudes e que requer modos específicos de fazer. Neste capítulo, trazemos como sugestões tanto a ação realizada pelo grupo do OPPES, quanto às ações realizadas por pesquisadores nacionais e internacionais.

Observamos que os estudos teóricos e conceituais sobre o antirracismo têm avançado, oferecendo contribuições importantes e pautadas em diversas disciplinas (por exemplo, sociologia, educação, psicologia), mas intervenções sobre o antirracismo são necessárias. Acreditamos que as perspectivas futuras para impulsionar o antirracismo na escola e na sociedade passam, antes de tudo, pelo aumento de pesquisas focalizadas na compreensão do desenvolvimento do antirracismo em crianças e jovens (Cooper, Hurd & Loyd, 2022), assim como pelo aperfeiçoamento de professores para que as intervenções possam ser aplicadas por cada um deles como parte de sua ação docente e do dia a dia escolar, não apenas por aqueles simpatizantes da temática. Por isso, é importante se debruçar sobre o incentivo à proposição de projetos temáticos tanto por professores quanto por estudantes. Ainda, a proposição de projetos multidisciplinares e a colaboração entre disciplinas podem despender mais esforço e tempo, entretanto, podem motivar descobertas novas e amplas, com potenciais implicações para a prática.

Orientações para professores:

1. Atentar-se às discussões sobre preconceito e discriminação e seus malefícios na sociedade. Buscar compreender o fenômeno do racismo em sua complexidade e como ele atravessa o cotidiano da escola (Lopez & Jean-Marie, 2021). Aperfeiçoar-se, pois o racismo impõe desafios mesmo no

diálogo. O debate sobre racismo pode caminhar para a perspectiva pessoal ou para a naturalização das diferenças, sendo necessário conhecimento e argumentos sólidos que façam frente aos pontos levantados pelos oponentes. Além disso, o fenômeno é mutante, como referido anteriormente. Só através do conhecimento, seja dos aspectos psicológicos, seja dos aspectos dos direitos individuais, pode-se perceber suas diferentes facetas.

2. Refletir sobre sua própria identidade étncio-racial e sua responsabilidade no combate ao racismo (Lopez & Jean-Marie, 2021), pois o professor é mais do que um instrumento na difusão de conhecimentos, ele é também um indivíduo que se relaciona com seus alunos e que tem uma identidade que impacta diretamente no modo como essas relações se desenvolvem.

3. Criar nas unidades escolares um sistema de ouvidoria, que pode estar associado a psicólogos escolares ou a um professor responsável ou coordenador escolar, semelhante a caixa de desabafo, na qual os estudantes possam relatar suas vivências no ambiente escolar. Esse é um importante aspecto para que os estudantes sintam que a escola é um lugar seguro, em que serão apoiados e acolhidos quando denunciarem as situações de discriminação racial.

4. Não individualizar as situações de discriminação racial, mas criar espaços de reflexão coletivos, em que todos possam se engajar em questionar o racismo presente na escola (Pinheiro, 2023). Essa postura é uma maneira de reforçar que o combate ao racismo é uma responsabilidade coletiva.

5. Pensar o calendário escolar de maneira mais diversa, inserindo datas comemorativas da cultura afro-brasileira, oferecendo espaços para o conhecimento e valorização dos diversos grupos (Pinheiro, 2023). A valorização cultural é uma maneira de combater estereótipos negativos, bem como de fortalecer a identidade de estudantes pertencentes a grupos minorizados.

6. Procurar inserir no dia a dia da sala de aula, no contexto da matéria a ser estudada, elementos que possam promover a reflexão sobre os grupos raciais, seus direitos e contribuições, ou sobre os motivos do racismo. As discussões sobre a diversidade étnico-racial devem ser transversais, de acordo com a Lei 10.639, e não ficarem restritas apenas a momentos pontuais.

Referências

ABOUD, F. E.; TREDOUX, C.; TROPP, L. R.; BROWN, C. S.; NIENS, U.; NOOR, N. M. Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. **Developmental Review**, v. 32, n. 4, p. 307-336, 2012.

ALDANA, A.; BAÑALES, J.; RICHARDS-SCHUSTER, K. Youth Anti-Racist Engagement: Conceptualization, Development, and Validation of an Anti-Racism Action Scale. **Adolescent Research Review**, v. 4, n. 1, 2019.

ALDANA, A.; ROWLEY, S. J.; CHECKOWAY, B.; RICHARDS-SCHUSTER, K. Raising Ethnic-Racial Consciousness: The Relationship Between Intergroup Dialogues and Adolescents' Ethnic-Racial Identity and Racism Awareness. **Equity & Excellence in Education**, v. 45, n. 1, p. 120-137, 2012.

ALFANO, B.; DIAS, P. 'Eu rezava para ser branco': Discriminação e ofensas na escola são 1° experiência que pessoas negras têm com racismo. **O GLOBO**, 2022. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/eu-rezava-para-ser-branco-discriminacao-ofensas-na-escola-sao-1-experiencia-que-pessoas-negras-tem-com-racismo-dizem-pesquisadores-25442723. Acesso em: 27 ago. 2024.

ALMEIDA, E. Á. F.; SARAVALI, E. G. Contranarrativas Africanas: uma pesquisa-ação em resposta à construção de estigmas hegemônicos. **Práxis Educativa**, v. 17, n. 1, p. 1-23, 2022.

ALVES, M. R. "Quem Apagou a Luz?": desigualdades étnico-raciais e os desafios históricos da permanência na escola de jovens negros no contexto da pandemia da Covid-19. **Boletim – a Questão Étnico-Racial em tempos de crise**, n. 3, 2020. Disponível em: https://www.aba.abant.org.br/files/20200929_5f738687f3819.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

BAÑALES, J. et al. Youth anti-racism action: Contributions of youth perceptions of school racial messages and critical consciousness. **Journal of Community Psychology**, v. 49, n. 8, p. 3079-3100, 2021. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31691984/

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOND, L. Pesquisa aponta desigualdades entre negros e brancos na educação. **Agência Brasil**, 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-12/pesquisa-aponta-distorcoes-entre-negros-e-brancos-na-educacao. Acesso em: 27 ago. 2024.

CABECINHAS, R. Racismo e xenofobia: a actualidade de uma velha questão. **Comunicação e Cidadania**, v. 2, n. 1, p. 163-182, 2008.

CAMILO, D. D. N. et al. Preconceito racial entre crianças da educação infantil: revisitando Clark & Clark (1947). **CES Psicología**, v. 13, n. 2, p. 32-45, 2020.

CANTARINO, C. Racismo influencia o ambiente escolar. **Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200005. Acesso em: 27 ago. 2024.

CARVALHO, D. M. S. **A escola no enfrentamento ao racismo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2020.

CHAGAS, L. C.; FRANÇA, D. X. D. **Racismo, preconceito e trajetória escolar de crianças negras e brancas**: a realidade de Sergipe. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

COOPER, S. M.; HURD, N. M.; LOYD, A. B. Advancing scholarship on anti-racism within developmental science: **Reflections on the special section and recommendations for future research. Child Development**, v. 93, n. 3, p. 619-632, 2022.

DOUGLASS, S.; UMAÑA-TAYLOR, A. J. Time-Varying Effects of Family Ethnic Socialization on Ethnic-Racial Identity Development Among Latino Adolescents. **Developmental Psychology**, v. 52, n. 11, p. 1904-1912, 2016.

DOVIDIO, J. F. et al. Prejudice, stereotyping and discrimination: Theoretical and empirical overview. *In*: DOVIDIO, J.; HEWSTONE, M.; GLICK, P.; ESSER, V. M. (Eds.). **The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination**. London: SAGE, 2010. p. 3-28.

EUCLIDES, M. S. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias**: desafios e conquistas. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

FRANÇA, D. X.; SILVA, K. C**. A psicologia social do desenvolvimento nas relações raciais e racismo**. São Paulo: Blucher, 2021.

FREITAS, M. D. A. Antropologia e educação escolar: a educação indígena, o combate à misoginia, à lgbttfobia e à discriminação contra a cultura afro-brasileira. **Educação em Revista**, v. 37, n. 1, p. 1-15, 2021.

GELEDÉS. **Pesquisa inédita mostra engajamento das secretarias de educação com a aplicação da lei 10.639**. 2023. Disponível em: https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/. Acesso em: 27 ago. 2024.

GOMES, L. F. R.; NUNES, K. R. Africanidades em transcriações infantis: práticas curriculares e avaliativas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-15, 2021. http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php

HAMILTON, D. L.; TROLER, T. K. Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach. *In*: DOVIDIO, J. F.; GAERTNER, S. L. (Eds.). **Prejudice, discrimination, and racism**. Orlando: Academic Press, 1986. p. 127-163.

HAZELBAKER, T. et al. Raising White Resisters: Studying the Development of Anti-Racist White Children and Youth. **PsyArXiv**, p. 1-35, 2021.

HUGHES, D. et al. Racial socialization and racial discrimination as intra- and inter- group processes. *In*: RUTLAND, A.; NESDALE, D.; SPEARS-BROWN, C. (Eds.). **Handbook of group process in children and adolescents**. Wiley Blackwell, 2017. p. 241-268.

INSTITUTO DE REFERÊNCIA NEGRA PEREGUM. **Pesquisa do Instituto Peregum com o Projeto SETA apresenta dados sobre percepção do brasileiro sobre racismo**. São Paulo, 2023. Disponível em: https://peregum.org.br/2023/07/27/pesquisa-do-instituto-peregum-com-o-projeto-seta-apresenta-dados-sobre-percepcao-do-brasileiro-em-relacao-ao-racismo/. Acesso em: 27 ago. 2024.

JESUS, R. E. Cultura, racismo e ambiente escolar: relações raciais na escola e na sala de aula. *In*: SESC (Ed.). **Cultura afro-brasileira e africana no Sesc**: possibilidades e desafios. p. 172-189, 2019.

LIMA, M. E. O. **Psicologia social do preconceito e do racismo**. São Cristóvão: Blucher, 2020.

LIMA, M. E. O.; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo**. Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004.

LOPEZ, A. E.; JEAN-MARIE, G. Challenging Anti-Black Racism in Everyday Teaching, Learning, and Leading: From Theory to Practice. **Journal of School Leadership**, v. 31, n. 1-2, p. 50-65, 2021.

MARCELINO, S. Escola, racismo e desempenho escolar: o rompimento da profecia auto realizadora do fracasso a partir do relato de três jovens negros. REPECULT - **Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, v. 3, n. 5, p. 104-117, 2018.

MATOS, P. M.; DE FRANÇA, D. X. Socialização étnico-racial na perspectiva dos professores da educação básica. **Interfaces da Educação**, v. 13, n. 37, p. 558-580, 2022.

MOREIRA-PRIMO, U. S.; FRANÇA, D. X. Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escolar. **Revista Uniabeu**, v. 13, n. 33, p. 24-44, 2020.

MUNANGA, K. Introdução. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na** escola. 2. ed. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUERA, P.; CAMMAROTA, J.; GINWRIGHT, S. **Beyond Resistance! Youth Activism and Community Change**: New Democratic Possibilities for Practice and Policy for America's Youth. New York: Routledge, 2006.

OAKES, P. A raiz de todos os males nas relações intergrupais? Desvendando o processo de categorização. *In*: **MANUAL BLACKWELL DE PSICOLOGIA SOCIAL**: PROCESSOS INTERGRUPAIS. [*S.l.: s.n.*], 2003. p. 3-21.

OLIVEIRA, J. P. S. G.; ESTEBAN, M. T. Eu sou preta, minha boca é marrom... Sou igual à pretinha da história! **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-14, 2022.

PACHTER, L. M. et al. Perceived racism and discrimination in children and youths: An exploratory study. **Health & Social Work**, v. 35, n. 1, p. 61-69, 2010. https://doi.org/10.1093/hsw/35.1.61

PEREIRA, M. E.; MODESTO, J. G.; MATOS, M. D. Em direção a uma nova definição de estereótipos: teste empírico do modelo num primeiro cenário experimental. **Psicologia e Saber Social**, v. 1, n. 2, p. 201-220, 2012.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RASCKE, K. L.; CARDOSO, P. J. F. Por uma escola cidadã e multicultural: pequena introdução. *In*: SESC (Ed.). **Cultura afro-brasileira e africana no Sesc**: possibilidades e desafios. p. 190-207, 2019.

RIBEIRO, B. S. **Socialização étnico-racial e silêncio sobre raça entre universitários**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

ROBERTS, S. O.; RIZZO, M. T. The psychology of American racism. **American Psychologist**, v. 76, n. 3, p. 475–487, 2021.

SANTOS, C. F. **Escola e preconceito**: relações raciais na ótica dos professores. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SANTOS, I. J. **Ameaça do estereótipo em jovens negros na escolha profissional**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SHIMABUKURO, F. H**. Práticas culturais LGBTQIA+ fóbicas e racistas e o impacto na saúde mental da população LGBTQIA+ negra**: uma revisão de literatura. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SILVA, M. D. D. **Os desafios para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes dos/as professores/as das escolas quilombolas**: Sambaquim e Sambaquim do Riachão nos municípios de Cupira-PE e Panelas-PE. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

SILVA, T. R. A valorização da identidade da criança e negra desde a educação infantil. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 32, n. 2, p. 53-75, 2017.

SILVA, A. D. J.; PEREIRA, R. V. O racismo muda por força da lei? Reflexões sobre a implantação da Lei n. 10.639/03. **Educação em Rede**, p. 132-146, 2019.

SOUZA, M. V. C. **Intervenções de combate ao racismo em crianças e adolescentes**. Relatório final de pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

SUAREZ, J. Pelo menos 70% dos casos de racismo acontecem nas escolas. **O Tempo**, 2012. Disponível em: https://www.otempo.com.br/cidades/pelo-menos-70-dos-casos-de-racismo-acontecem-nas-escolas-1.321254. Acesso em: 27 ago. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Apenas metade das escolas públicas têm projetos para combater o racismo no Brasil**. 2023. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/apenas-metade-das-escolas-publicas-tem-projetos-para-combater-racismo-no-brasil/. Acesso em: 27 ago. 2024.

VALENTE, A. L. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, n. 1, p. 62-76, 2005.

VAN DEN BERGHE, P. **Race and racism**: a comparative perspective. New York: John Wiley & Sons, 1967.

WARD, R. 'I just want to be myself': How we can challenge homophobia, transphobia, and racism in Australian schools. **Journal of Intercultural Studies**, v. 38, n. 4, p. 469-479, 2017.

YZERBYT, V. Intergroup stereotyping. **Current Opinion in Psychology**, v. 11, p. 90-95, 2016.

Capítulo 4
Percepção étnico-racial de jovens escolares em uma escola estadual de Sergipe

Jaqueline Medeiros S. Calafate
Kathllen Kendra Rocha Silva
(Universidade Federal de Sergipe)

Introdução

O preconceito está presente na realidade da sociedade brasileira atual. Trata-se de uma orientação negativa em relação a membros de determinados grupos sociais, em sua maioria minorias sociais, negativo e injustificado, podendo ser racional ou irracional, e com um caráter de rigidez (Augoustinos & Reynolds, 2001; Lima, 2013). Ele pode apresentar diversas formas, para se adaptar ao grupo alvo. Porém, há aspectos comuns a todos os preconceitos: 1. ênfase e hierarquização das diferenças entre os grupos; 2. Sentimentos e emoções negativas contra alguém devido ao seu pertencimento grupal; 3. Uniformização ou homogeneização dos membros do grupo minoritário alvo; e 4. resistência cognitiva e social a negação das crenças e expectativas negativas acerca do exogrupo, mesmo que haja evidências favoráveis (Lima, 2013; Lima, 2023).:

O Brasil é marcado por uma grande diversidade étnica- racial. Segundo o último censo do IBGE (2022) das 203. 080.756 pessoas, se autodeclararam brancas (43,5%), Pretas (10,2%) Pardas (45,3%), Amarelas (0,4%) e indígenas (0,6%). Há atualmente diversos tipos de preconceitos, apresentados aqui em outros capítulos desta obra. Mas este material irá se voltar ao preconceito étnico-racial, especificamente o preconceito que aflige as populações indígenas brasileiras

Embora o preconceito seja uma atitude hostil contra um indivíduo apenas por pertencer a um certo grupo desvalorizado socialmente e culturalmente. O preconceito étnico produz uma generalização muito mais inflexível, devido à dificuldade em se conviver com grupos étnicos nos espaços comuns de socialização, como é o caso de grandes centros ou de regiões com pouca concentração de populações indígenas (Allport, 1954).

De acordo com os dados do IBGE (2010), no Brasil, existem aproximadamente 305 etnias indígenas falantes de 274 línguas. Eles correspondiam a 896.917 pessoas, o que equivale a 0,4% da população total do Brasil. Esse número tem crescido exponencialmente nos últimos anos como observado na amostra de resultados divulgada pelo censo de 2022, há atualmente 1,7 milhões de pessoas autodeclaras indígenas (0,8%), expressando um crescimento importante de 88,8% da população indígena no país. A maior parte dessa população, cerca de 63%, vivem em contexto urbano (IBGE, 2022). Embora Sergipe apareça como o Estado de menor população indígena do país, soma-se um total de 4.708 pessoas pertencentes a grupos étnicos. O Estado possui uma única Terra Indígena Caiçara/ Ilha de São Pedro, localizada no município de Porto da Folha, com cerca de 329 indígenas, representando um aumento de 4,11% em comparação com o censo de 2010.

Conforme o Censo 2022, 38 municípios sergipanos, representando 50,67% do total, experimentaram um crescimento populacional indígena. Apesar da ocorrência desse crescimento

localizado, a população indígena total do estado encolheu, passando de 5.221 em 2010 para 4.708 indivíduos em 2022.

Ao olhar em volta é evidente a diversidade da sociedade brasileira. Porém, em termos de relações sociais a percepção da diferença apresenta grande desigualdade étnico-racial. Tais aspectos são consequências de fenômenos como o racismo e o preconceito.

Diversas instituições da sociedade brasileira, são marcadas por essa desigualdade, gerando desvalorização, dificuldade de acesso ou atitudes de exclusão em relação a diversas minorias sociais, para além do preconceito sofrido nas relações sociais. A escola enquanto uma instituição que reflete a realidade brasileira, assim como as demais instituições também torna por excluir e manter relações hierárquicas desiguais. O último censo do IBGE (2022) relata sobre a taxa de alfabetização por sexo e cor ou raça, que a taxa de alfabetização para pessoas pretas (Homem- 89,28%, Mulher 90,46%) e indígenas (Homem 85,13% e Mulher 82,78%) é inferior as pessoas brancas (Homem 95,48% Mulher 95,82%), amarelas (Homem 97,54% Mulher 97,48%) e pardas (Homem 90,51% Mulher 91,86%).

Diante de uma realidade como esta, que o OPPES, foi desenvolvido para atuar na rede educacional do estado de Sergipe, como um mecanismo de análise e intervenção sobre o quadro de preconceitos em escolas da rede estadual. Visto que segundo Matos & França (2022) o ambiente escolar é reconhecido como um espaço que tem por finalidade promover a socialização dos estudantes, sendo reconhecida como uma instituição formadora com poder de incluir e excluir os alunos da sociedade.

A escola é um local de significativa relevância social, por auxiliar na desconstrução das relações e conhecimentos profundamente fixados, além de promover reconhecimento das diferenças (Matos & França, 2022).

Nesse sentido, a escola não é apenas um lugar a mais em que se repetem os preconceitos e as tensões étnicas, ela é o lugar-chave na produção e reprodução da cultura e desempenha um papel fundamental na promoção da diversidade étnica, na reconstrução de valores sociais e na construção de uma sociedade mais tolerante e inclusiva (Kreutz, 1999). É também responsável por corroborar ou enfrentar mecanismos de exclusão tendo em vista o enorme desafio de cumprir o importante papel de formar cidadãos comprometidos com a transformação social.

Sabendo-se que pertencimento étnico é parte fundamental e constituinte da construção de práticas sociais. Assim como a categoria gênero atravessa toda a sociedade, a etnicidade colaborou na construção de signos e significados da organização social de nossa cultura e sociedade (Kreutz, 1999). %).

Algumas das maneiras pelas quais a escola pode contribuir para a promoção da diversidade étnica inclui a adoção de perspectiva de educação multicultural, na qual devem ser transversalizados temas sobre diversidade étnica e cultural, que promovam a compreensão e o respeito pelas diferenças. A escola também deve buscar garantir a inclusão e valorização das diferenças. Isso envolve a promoção da igualdade de oportunidades e a prevenção da discriminação e do preconceito. É importante que os alunos se vejam representados nos materiais de ensino, nos livros didáticos, nos(as) professores(as) e também nas atividades escolares. Isso ajuda a promover a identificação e a autoestima dos estudantes de diferentes origens étnicas.

Já os professores, carecem de formação adequada sobre o tema, para que sejam capazes de abordar adequadamente essas questões de forma sensível e eficaz em sala de aula. A escola por sua vez, deve promover a realização de atividades que incentivem o diálogo entre os alunos de diferentes origens étnicas, permitindo que eles compartilhem suas experiências e aprendam uns com os outros.

Em resumo, a escola desempenha um papel crucial na promoção da diversidade étnica e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. É importante que as instituições educacionais estejam comprometidas em promover a igualdade, o respeito e a compreensão mútua entre todos os alunos, independentemente de sua origem étnica.

A etnicidade tem sido discutida na psicologia desde a década de 1960, em especial, pela psicologia social, todavia, os estudos publicados a esse respeito ainda são bastante incipientes (França, 2013). A influência da identidade étnica e cultural de um indivíduo em sua saúde mental, comportamento, experiências de vida e interações sociais é componente estruturante para análise das identidades brasileiras e, portanto, assunto fundamental para os estudos sobre identidades. A esse respeito, a psicologia transcultural é uma das áreas na psicologia que tem buscado compreender como os aspectos étnicos e culturais influenciam o pensamento, as emoções e o comportamento dos indivíduos.

Nesse sentido, as pesquisas sobre preconceitos e estereótipos na psicologia social são fundamentais para a compreensão de como são construídas as percepções sobre identidades étnico-raciais em grupos e de que tais identidades influenciam no desenvolvimento, nas relações interpessoais, na autoestima, no bem-estar emocional e na forma como as pessoas se veem e são vistas pelos outros.

Assim como as identidades étnico-raciais podem ser complexas e multifacetadas, influenciadas por diversos fatores, como a história pessoal, a cultura, a linguagem, as experiências de discriminação e o contexto social, a etnicidade entre os estudantes influencia diversos aspectos da vida escolar, como as relações interpessoais, o ambiente de aprendizagem, a sua identidade cultural e a forma como são percebidos e tratados pela sociedade e pelas instituições educacionais (Trinidad, 2016).

Promover a inclusão e o respeito à diversidade é, portanto, fundamental para garantir um ambiente escolar acolhedor e equitativo para todos os estudantes, independentemente de sua etnicidade. Isso pode ser feito por meio de práticas educacionais inclusivas, valorização da diversidade cultural, combate ao preconceito e discriminação, e promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Gordon Allport foi um psicólogo americano conhecido por suas contribuições para a psicologia social sendo um dos primeiros pesquisadores dessa área a estudar e definir o preconceito de forma sistemática, em seu livro “A Natureza do Preconceito” (1954).

Allport (1954) definiu o preconceito como uma atitude negativa e infundada em relação a um grupo social específico, sem uma justificação racional. Ele argumentou que o preconceito é formado a partir de uma combinação de fatores culturais, psicológicos e sociais, e pode ser alimentado por estereótipos, ignorância e medo do desconhecido. No caso de pessoas indígenas esse último fator é fundamental para que se pense a forma como os preconceitos direcionados a esse grupo são intensificados, uma vez que são populações historicamente invisibilizadas e, consequentemente, desconhecidas pela maior parte da sociedade.

O autor também explorou a ideia de que o preconceito pode ser reduzido por meio da interação e contato positivo entre grupos diferentes, uma abordagem conhecida como “hipótese do contato”. Defendeu a importância da educação e da conscientização na luta contra o preconceito e promoveu a ideia de que as pessoas podem aprender a ser mais tolerantes e abertas à diversidade.

Apesar de suas contribuições significativas para o estudo do preconceito, Allport reconheceu que o preconceito é um fenômeno complexo e persistente, que pode ser difícil de superar completamente. No entanto, enfatizou a importância do enfrentamento e de ações incisivas em direção a uma sociedade mais inclusiva e justa.

Aspectos metodológicos

A pesquisa aqui mensurada foi realizada no ano de 2022 como parte das ações realizadas pelo Observatório Permanente de Preconceitos em Escolas de Sergipe -UFS. Esta tem como objetivo mensurar o preconceito existente em alunos da rede estadual de Sergipe sobre os povos indígenas do Brasil e verificar a eficácia das ações temáticas de combate ao preconceito O instrumento utilizado para coleta dos dados de diagnóstico foi um questionário desenvolvido pelos pesquisadores, composto por um *Questionário Sociodemográfico,Questionário de Medida de Autoestima Implícita*, uma *Escala de Autoestima de Rosemberg*, um *Questionário de Pertencimento Grupal* e um *Questionário de Não Pertencimento Grupal.*

Para as análises aqui expressas utilizou-se dos dados obtidos nos questionários: *Questionário Sociodemográfico, Questionário de Pertencimento Grupa*le o *Questionário de Não Pertencimento Grupal.* Primeiramente foram coletados dados no *Questionário Sociodemográfico,* composto por perguntas sobre idade, sexo, cor de pele (uma escala variando de 1- Branco A 8-Preto), utilizados para maior compreensão da amostra de pesquisa.

O Questionário de Pertencimento Grupal, era formado por 22 itens, com diversos grupos sociais, e permitia avaliar a identidade social, ou seja, a relação dos sujeitos com seus grupos de pertença. Era uma escala likert de 5 pontos, sendo 1 - nada, 2 - pouco, 3 - mais ou menos, 4- muito e 5- totalmente. O instrumento possuía as seguintes afirmativas: “Gosta de pertencer”, “Sente orgulho em pertencer” e “Acha que se parece com outros membros desse grupo”. Por fim, era solicitado aos participantes autodeclarados indígenas a escrever três características dos grupos com os quais assinalaram pertencer.

Quanto ao *Questionário de Não Pertencimento Grupal,* era formado por 22 itens com diversos grupos sociais, e permite mensurar as atitudes intergrupais dos sujeitos da pesquisa, ou seja, o sentimento dos sujeitos em relação aos outros grupos. Era uma escala likert de 5 pontos, sendo 1 - nada, 2 - pouco, 3 - mais ou menos, 4- muito e 5- totalmente. Desse modo, o instrumento em questão torna por ser um mecanismo útil de análise da presença de preconceito nos participantes em relação aos demais grupos minoritários. O questionário era composto pelas seguintes afirmações: “Gosta das pessoas desse grupo: Indígena”, “Sente que a sociedade valoriza esse grupo: indígena” e “ Se parece com os membros desse grupo: indígena”. Ao final era solicitado que os alunos citassem três características desse grupo indígena. No presente estudo tem-se como objeto de pesquisa o preconceito direcionado ao grupo minoritário indígenas, sendo assim, apenas alguns itens foram considerados nas análises. Apenas os dados coletados em relação ao grupo minoritário indígena entraram para análises.

Procedimentos

O mesmo instrumento foi aplicado nos mesmos participantes (Com exceção de uma das turmas que não esteve presente no pós diagnóstico), em dois momentos avaliativos: o Pré diagnóstico, realizado antes de qualquer intervenção proposta pelos pesquisadores e o Pós diagnóstico, realizado após intervenções temáticas pontuais realizadas pelos pesquisadores sobre identidade social e diversos tipos de preconceito expressos na sociedade (racismo religioso, sexismo, capacitismo, discurso de ódio, preconceito de gênero, etc.). Em ambas as aplicações a coleta ocorreu de modo presencial em sala de aula com aplicação coletiva. Foi apresentado inicialmente o termo de consentimento livre e esclarecido. Após a explicação e a concordância em participar, foram explicados os objetivos da

pesquisa, e foram dadas as devidas instruções sobre os instrumentos que deveriam ser respondidos. A equipe era formada por três pesquisadores vinculados ao projeto, treinados e à disposição para dúvidas durante a aplicação. Foi oferecido aos participantes o período equivalente a uma aula inteira de 45-50 minutos para responderem.

Para análise dos dados, foram utilizados dois softwares o JASP 0.16.3 e o Iramuteq. No JASP, foram realizadas estatísticas descritivas como frequências absolutas, frequências relativas (porcentagens), medidas de tendência central e variabilidade (média e desvio padrão). No Iramuteq, foi realizada uma análise de matriz para extrair frequências.

Participantes

Os participantes da pesquisa foram alunos do primeiro ano do ensino médio e EJA de uma escola pública do estado de Sergipe, vinculados ao projeto de Observatório Permanente dos Preconceitos de Escolas de Sergipe (OPPES -UFS).

Pré-diagnóstico

Participaram 193 estudantes de uma escola pública do ensino médio e EJA. Cujas idades variaram entre 13 e 28 anos (M= 16,73 (DP =2,03). Destes eram do sexo Feminino (51,05%) e do masculino (48,95%). A cor de pele variou em uma escala de 1 a 8 [1- Branco e 8- Preto], os sendo pontos 3 (16,67%), 4 (22,40%), 5 (25%) e 6 (16,15%) os de maior frequência. Quanto ao pertencimento ao grupo indígena, maior parte dos participantes declararam não pertencer ao grupo (97,41%)

Pós diagnóstico

No segundo momento, após as intervenções, o questionário foi reaplicado em 145 estudantes com idades entre 13 e 28 anos (M =16,85 (DP = 1,911). Destes eram do sexo feminino (53,10%) e masculino (46,89%). Para medir a cor de pele foi usada uma escala de 1 a 7 [1- Branco e 7- Preto] sendo 3 (15,64%), 4(26,53%) e 5 (14,96%) os de maior frequência. Quanto ao pertencimento ao grupo indígena maior parte dos participantes não pertenciam ao grupo indígena (95,57%).

Resultados e Discussões

Tendo em vista o objetivo principal deste capítulo: analisar o preconceito presente contra povos indígenas nos alunos do ensino médio, expressos na sua relação com sua identidade social e suas atitudes intergrupais, antes e após a realização de ações temáticas antirracistas, obteve-se os seguintes resultados. Como dito anteriormente para análise do preconceito, utilizou-se dois indicadores, uma para os participantes pertencentes ao grupo minoritário indígena e para os alunos não pertencentes à minoria.

Os primeiros dados analisados dizem respeito aos itens do primeiro questionário utilizado na coleta, o *Questionário de Pertencimento Grupal*. O instrumento mede o senso de pertencimento grupal dos participantes autodeclarados indígenas, ou seja, sua identidade social. Por compreender que jovens integrantes de minorias sociais, como é o caso dos indígenas, podem adotar sentimentos negativos em

relação às suas próprias características físicas e identidades culturais, pode ocorrer um distanciamento ou mesmo rejeição de pertencimento étnico, resultando em sentimentos de autoódio e inferioridade (Trinidad, 2016).

Nessa direção, três indicadores de identidade étnica foram utilizados: 1) Gosta de pertencer a esse grupo Indígena? 2) Sente orgulho em pertencer a esse grupo Indígena? e 3) O quanto você acha que se parece com cada um dos membros desses grupos Indígena? [1- nada e 5- totalmente]. Porém, a amostra era composta em sua maioria de pessoas não indígenas, apenas cinco participantes se autodeclararam indígenas em ambos os momentos da intervenção, resultando em um baixo número de respostas expressas, o que impede análises estatísticas inferenciais. De toda forma, constatou-se que a maioria "Gosta de pertencer a esse grupo Indígena?" (1 - nada a 5 -totalmente) no primeiro momento da aplicação (pré- diagnóstico) dos cinco sujeitos, quatro relataram gostar totalmente (5) de pertencer ao seu grupo étnico, e um relatou gostar muito (4). Enquanto no segundo momento, dois responderam gostar totalmente de pertencer, dois expressaram gostar muito e um relatou gostar mais ou menos de pertencer ao grupo indígena.

Em função da baixa quantidade de alunos identificados como indígenas na amostra pesquisada, priorizou-se nas análises os dados obtidos no Questionário de Não Pertencimento Grupal, expressam que em ambos os momentos da aplicação (Pré e Pós Diagnóstico) houve uma baixa média em todos os itens. "Gosta das pessoas desse grupo indígena", "Acha que a sociedade brasileira valoriza pessoas desse grupo indígena" e "O quanto você se acha que se parece com cada um dos membros desse grupo indígena". A escala utilizada para as respostas foi a mesma do "gosta de ser", os resultados obtidos podem ser vistos na Tabela 1.

Tabela 1*: Itens do Questionário de Não Pertencimento Grupal*

Itens	Pré-Diagnóstico (N = 193)	Pós-Diagnóstico (N = 147)
	M (DP)	***M (DP)***
"Gosto dos Indígenas."	3,77 (1,35)	3,86 (1,18)
"Acho que a sociedade brasileira valoriza os Indígenas."	2,60 (1,19)	2,41 (1,07)
O quanto considero que me pareço com os Indígenas."	1,76 (1,22)	1,79 (1,22)

Esses resultados expressam que a maior parte dos estudantes afirmam gostar dos Indígenas, seja "totalmente" (38,3%), ou "muito" (28,6%). Apenas 6,5% afirmam gostar pouco ou nada nas duas coletas de dados. Cabe registrar que os que afirmavam gostar "nada" foram 12,7% na primeira coleta e 8,2% na segunda, depois das ações de combate ao racismo. A consciência dos estudantes sobre o racismo, avaliada pela questão sobre o quanto acreditam que a sociedade brasileira valoriza os povos indígenas foi positivamente impactada pelas ações antirracistas desenvolvidas no Observatório. Os que afirmavam que valoriza "pouco" aumentaram de 23% antes da intervenção para 34% no pós-intervenção (segundo diagnóstico). Entretanto, a percepção e semelhança com os povos indígenas não foi significativamente afetada pela ação antirracista desenvolvida, permanecendo baixa e estável ao

longo do ano letivo (66% e 64% no pré- e pós-diagnóstico, respectivamente, afirmaram se parecer "nada" com os Indígenas).

Cabe, entretanto, referir que as diferenças observadas não são estatisticamente consistentes. Em relação ao quanto gosta das pessoas desse grupo não há diferença significativa na comparação pré X pós-diagnóstico (Kruskal-Wallis (1) = 0,36, n.s.[12] Da mesma forma, não houve diferenças nas duas medidas (pré X pós-diagnóstico) para o quanto se considera parecido com os Indígenas, $F(1, 297) < 1$; n.s., e para o quanto a sociedade brasileira valoriza o grupo, $F(1, 263) = 1,49$; $p = 0,22$. Neste último caso, há que se considerar que em um teste uni caudal se estaria próximo de uma tendência à significância. Importante referir que, ao longo dos meses letivos, apenas uma das ações de antirracismo foi específica para os povos indígenas.

Na psicologia social a atitude refere-se às avaliações, sentimentos e crenças ou estereótipos que uma pessoa tem em relação a outras pessoas, objetos ou situações. Essas atitudes podem influenciar a forma como uma pessoa se comporta e interage com o mundo ao seu redor. As atitudes podem ser moldadas por experiências passadas, crenças, valores, influências sociais e culturais, entre outros fatores. Elas são capazes de promover uma carga afetiva pró ou contra determinado objeto e produz um efeito duradouro (França, 2013).

Ao externalizar a relação com o grupo questionando se considera que a sociedade valoriza grupos étnicos, as respostas ficam mais concentradas em baixos escores, ou seja, na percepção dos alunos grupo indígena é pouco valorizado pela sociedade. Sinalizando que os estudantes identificam na sociedade algum preconceito que leva à desvalorização desse grupo.

Diferente do grupo de questões que buscou investigar o sentimento de pertença dos estudantes com grupos étnicos, a última pergunta procurou avaliar a identidade dos estudantes a partir do quanto se sentem parecidos com pessoas indígenas. As respostas apontaram uma mudança importante, a grande maioria dos(as) entrevistados(as) afirmaram não se sentir nem um pouco identificados com as características desse grupo.

A fim de entender os estereótipos associados aos indígenas pelos estudantes, pediu-se que enunciassem três características típicas do grupo dos Indígenas. Na Tabela 2, pode-se notar que foram elencadas poucas características, expressando a invisibilização dos povos indígenas. Apenas 45 características ou descritores foram referidos no início do ano letivo; havendo 144 participantes que não citam uma única característica e mais quatro que respondem "não sei". Ou seja, dos 193 participantes do estudo, apenas 23% foram capazes de referir pelo menos um termo descritor para os povos indígenas. Nota-se, no pós-diagnóstico, uma maior capacidade representativa do grupo pesquisado, 75 estudantes conseguiram referir algum traço descritivo, o que equivale a 51% dos 147 participantes. Esses dados apontam para um efeito positivo da intervenção implementada, a qual era focada no conhecimento e combate dos estereótipos, conteúdo avaliado nesta questão..

Entretanto, é importante salientar que as características evocadas denotam percepções e representações vagas sobre o grupo, a exemplo de "normal", "dança bem". Outros trazem a idealização ambivalente, típica da história de genocídio e epistemicídio" perpetrada no Brasil: "lindos", "legais", "fortes", "amo", "gentis", "felizes", "divertidos", evidenciando o ainda baixo conhecimento e contato com povos indígenas e sua história por parte dos participantes. O dado reflete a ausência da transmissão de conhecimentos sobre a realidade concreta e atual dos povos indígenas brasileiro, que permanecem

[12] Este teste foi usado porque os pressupostos de normalidade da distribuição necessários pelo teste F da Análise de Variância não foram atendidos.

excluídos da história e do diálogo científico/educacional/popular. No contexto escolar, recorrentemente se encontram lacunas nos planejamentos de aulas, como a presença de conteúdos programáticos que contenham a história dos povos indígenas e negros no território brasileiro. Parece que a lógica estereotipada e apenas ritualística do "dia do índio" permanece operando na formação dos alunos pesquisados.

Tabela 2*: *Frequência de evocação "Cite 3 Características desse grupo Indígena"

Fase da coleta	Atributos	Frequência
Pré Diagnóstico (N = 193)	Cabelo liso	4
	Índios	4
	Respeito	4
	Amo	4
	Guerreiros	3
	Lindos	3
	Fortes	3
	Não sei	2
	Orgulho	2
	Batalhadores	2
	Minha cor	2
	Gentil	2
	Felizes	2
	Caçador	2
	Nativo	2
	Felicidade	2
	Legais	2
Respostas válidas		45
"Não sei"		4
Não respondem		144
Pós Diagnóstico (N = 147)	Legais	9
	Gente boa	8
	Fortes	7
	Cabelo liso	6
	Lindos	6
	Inteligente	4
	Cultura	4
	Índios	4
	Normal	4
	Indígenas	3
	Protetor	2
	Sofre preconceito	2
	Dança bem	2
	Moram em florestas	2
	Incríveis	2

	Pele escura	2
	Jeito	2
	Divertido	2
	Gentil	2
	Olhos puxados	2
Respostas válidas		75
“Não sei”		23
Não respondem		49

Darcy Ribeiro (1995/2015) já afirmava em suas obras que a história do Brasil é contada sob o olhar do invasor, os indígenas não possuem protagonismos nos escritos históricos. Esse movimento ainda perdura na atualidade. Apesar de pequenas mudanças que o sistema educacional vem passando, como a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que prevê a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e ensino médio, público e privado. Porém, a lei não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de curso superior, de modo que muitas universidades e faculdades, não possuem em seus currículos disciplinas direcionadas para o estudo de tais conteúdos, que poderiam melhor preparar os profissionais da educação na aplicação desses conteúdos em sala de aula, gerando uma grande lacuna teórica.

Diante disso, é perceptível como o racismo estrutural, alimenta o preconceito existente contra esses povos. Compreende-se aqui o preconceito como um fenômeno multicausal, praticado a partir de atitudes e crenças e afetos negativos, depreciativas e injustos em relação a determinados grupos ou indivíduos, baseadas em estereótipos, preconceitos e discriminação. As características identitárias fenotípicas presentes nas respostas como tipo de cabelo e olhos puxados, fazem parte de uma representação estática da cultura desses grupos.

A concepção de uma identidade étnica que esteja congelada na configuração de um passado remoto ou na representação estereotipada de livros de história que retratavam um personagem típico, não só demonstram o desconhecimento estrutural que se perpetua acerca da diversidade desses povos, como também expõe a relação entre preconceito e fixação de símbolos identitários que fundam a crença numa origem comum essencializada (Pizzinato & Sarriera, 2004). Todavia, os indígenas do Nordeste, quase sempre não correspondem a tais características, tendo em vista os processos de etnogênese[13] vividos pelas etnias da região de Sergipe e Alagoas.

Para que tais características fossem naturalizadas como pertencentes a um grupo discriminado, é preciso que haja perpetuação e disseminação de uso por determinado grupo dominante. Assim, as segregações impostas por colonizadores sobre as populações originárias perpetuam, historicamente, relações de poder desiguais e excludentes. Ela se manifesta através da imposição de valores, crenças e práticas culturais de colonizadores sobre as populações “colonizadas”, levando à marginalização e desvalorização de suas identidades e formas de vida. A colonialidade também se traduz em políticas e práticas de exploração econômica e social, que visam manter o controle e a dominação sobre os povos colonizados.

[13] Etnogênese refere-se ao processo de reivindicação cultural de uma etnia em processo de extinção e apagamento identitário. São considerados grupos “emergentes”, “ressurgentes”, “ressurgidos” ou mesmo “remanescentes”. O processo de retomada étnica ocorre através do resgate da língua, bem como demais elementos da cultura vivos em sobreviventes de um determinado grupo através da construção de uma identidade coletiva (Oliveira, 2011).

As respostas positivas foram em menor número, todavia, apontam para o que Brown (1995) chamou de “preconceito positivo” refere-se à crença ou atitude de atribuir características positivas a um grupo específico de pessoas, com base em estereótipos ou generalizações. No entanto, mesmo que essas características sejam consideradas positivas, o preconceito ainda está presente, já que as pessoas estão sendo julgadas com base em sua identidade de grupo, em vez de suas características individuais.

Um exemplo comum de preconceito positivo é o relatado por Putira Sacuena (2021) em entrevista sobre sua trajetória e produção em bio-antropologia e ancestralidade, relata a forma como é constantemente questionada acerca do seu conhecimento. Putira é uma mulher indígena da etnia Baré doutora em Biomedicina que sempre escuta comentários espantosos sobre sua inteligência que, embora pareça um elogio, não é sentido pela mesma como tal, pois revela o espanto da sociedade envolvente de assimilar a possibilidade de uma indígena doutora.

Embora essas características sejam socialmente valorizadas, o espanto acerca da inteligência ou capacidade de uma mulher indígena, revela crenças estereotipadas acerca dos espaços que podem ocupar, da capacidade intelectual que possuem e das conquistas que são capazes de obter. É importante reconhecer que todas as formas de preconceito, tanto pseuso-positivos quanto negativos, são prejudiciais e perpetuam injustiças sociais. É essencial desafiar essas ideias e promover uma maior compreensão e respeito pela diversidade individual.

Chama a atenção a prevalência de respostas como “sofrem preconceito”. Muito embora o grupo tenha algum tipo de percepção acerca do preconceito vivido por esse grupo, não são absolutamente livres de praticarem os mesmos preconceitos. Considera-se que o preconceito observado nos grupos de jovens questionados por essa pesquisa, embora se perpetue nos espaços educacionais, é construído e fortalecido socialmente por meio da mídia, da cultura colonial e das experiências pessoais (Brown, 1995).

Ainda que tenham sido identificados alguns alunos(as) com identidades étnicas no ambiente escolar onde a pesquisa foi realizada, os mesmos permanecem invisibilizados ou quase sempre negam suas identidades para não vivenciarem a discriminação e o preconceito. Assim, estereótipos a esse respeito, são dificilmente enfrentados. A região do nordeste, embora possua uma população indígena importante e significativa, os mesmos nem sempre correspondem às características esperadas e cristalizadas acerca de como um indígena deva ser ou se comportar. Isso ocorreu devido a um processo intenso e violento de miscigenação forçada, que foi mais intenso nessa região que viveu os processos colonizatórios mais antigos do país.

Dessa forma, é comum que os indígenas ainda presentes, resistindo em seus territórios, serem identificados como pardos, caboclos, mestiços, misturando-se à população negra regional, certamente vivenciando outros preconceitos, convertidos em populações comuns, proibidos de expressarem suas práticas culturais, de ocuparem seus territórios ancestrais e invisíveis em suas identidades étnicas culturais.

Porém, vale ressaltar a diferença produzida pelas ações temáticas sobre identidade social e os diversos preconceitos. Isso pode ser medido primeiramente pelo número de respostas, no primeiro contato com os estudantes houve uma baixa adesão dos alunos quando solicitado que descrevessem características acerca dos povos indígenas. Mas no segundo momento, o número de respostas quase triplicou após as intervenções. Apesar de ainda apresentarem alguns conteúdos estereotipados, pode-se afirmar que o contato com conteúdos de socialização étnico-racial, produziu novos conhecimentos aos alunos, que permitiram, melhor compreender suas próprias identidades sociais, como também ter mais contato com conteúdo antirracistas acerca dos diversos grupos minoritários.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi analisar a identificação e o preconceito em relação aos povos indígenas em estudantes do ensino básico de uma escola de Sergipe. Sabe-se que a escola é um espaço poderoso de socialização por reunir diferentes estágios do desenvolvimento e por promover uma intensa interação social de sujeitos em formação de valores de uma determinada cultura. É na escola que as crianças, adolescentes e jovens têm a oportunidade de interagir com pessoas de diferentes origens, culturas, ideias e experiências. Por ser esse um espaço privilegiado de interação entre pessoas em fases estratégicas para produção de diversos tipos de preconceitos é também um lugar importante de desconstrução de estereótipos e discriminação social.

Além de transmitir conhecimentos acadêmicos, a escola também forma e desenvolve habilidades sociais, emocionais e comportamentais nos estudantes. Durante o convívio diário na escola, os alunos aprendem a lidar com conflitos, a trabalhar em equipe, a respeitar as diferenças e a desenvolver empatia pelos demais integrantes do espaço escolar. A socialização na escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, solidários e responsáveis, que são capazes de conviver de forma harmoniosa e respeitosa em sociedade. Além disso, a escola também proporciona oportunidades para o desenvolvimento de amizades, troca de experiências e construção de conexões que podem durar por toda a vida.

No entanto, para Cavalleiro (2005), a escola, esse espaço de ambivalência e duplicidade de sentidos, pode também, tornar-se um campo perverso de produção de sofrimento de minorias de forma a afetar estruturalmente a forma como percebem e lidam com as suas identidades culturais. Nesse sentido, é um espaço privilegiado que favorece a socialização e o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma convivência saudável e colaborativa com os outros seres humanos. Assim, promover atividades de modo a intervir na perpetuação de discriminações é fundamental no combate ao preconceito, sensibilizando professores e alunos aos problemas causados pelo preconceito.

A intervenção realizada por pesquisadores do OPPES buscou, portanto, promover uma cultura de paz. Nele concebe-se a importância de atuar no monitoramento constante das expressões de preconceitos, reconhecendo a necessidade de prover os professores com estratégias e recursos educativos capazes de promover uma cultura da integração e valorização das identidades minoritárias, a fim de proteger os alunos e professores da intolerância e discriminação.

Nancy Fraser (2010) argumenta que a desvalorização de grupos sociais específicos, como é o caso dos indígenas, está intrinsecamente ligada à estruturação desigual das sociedades e das instituições. Ela propõe uma perspectiva de justiça social que não apenas considera a distribuição de recursos e oportunidades, mas também reconhece e combate às injustiças relacionadas à representação, reconhecimento e participação política desses grupos. Segundo Fraser, a desigualdade não se limita apenas à distribuição de recursos materiais, mas também se manifesta nas relações de poder e na representação simbólica de determinados grupos como inferiores ou menos valiosos.

Neste sentido, ao pertencer a um determinado grupo historicamente descredibilizado pela sociedade hegemônica, o olhar fixo e estigmatizante do outro, produz uma potente distorção na relação com sua própria identidade. Assim, os membros de grupos marginalizados internalizam imagens negativas sobre si mesmos, produzindo uma auto- opressão sobre seus corpos e sendo, portanto, impedidos de

se relacionar de forma saudável e positiva com suas identidades culturais (Fraser, 2010). Dessa forma, a perspectiva de Fraser destaca a importância de questionar e transformar as estruturas de poder que perpetuam a desvalorização de certos grupos sociais, promovendo a auto afirmação da cultura, a igualdade de oportunidades, o reconhecimento da diversidade e a participação política de todos os indivíduos, independentemente de sua identidade social.

Pesquisas dessa natureza são fundamentais para a reafirmação da importância das diversidades étnico-raciais como fator essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois permite o reconhecimento e apreciação das diferenças individuais e coletivas, combatendo a discriminação e o preconceito baseados em características raciais ou étnicas. É necessário que se tenha clareza do distanciamento vivido entre o que se discute no campo da pesquisa a esse respeito e o que se constata nos espaços educacionais. Muito embora os últimos anos tenham sido de intenso debate acerca do tema, ainda há uma lacuna muito grande entre o que se produz na academia e sua repercussão na sociedade.

Por esse motivo o OPPES buscou não apenas aplicar extensos questionários e colher informações sobre preconceitos nas escolas, mas, sobretudo, intervir nesses espaços promovendo discussões, reflexões e questionamentos sobre o tema. Acreditando, dessa maneira, que ao influenciar positivamente esses jovens estamos contribuindo com o enriquecimento cultural, social e econômico de uma comunidade, proporcionando oportunidades para o diálogo intercultural e a aprendizagem mútua.

Promover a diversidade étnico-racial exige o engajamento de toda a sociedade, incluindo governos, instituições e indivíduos, no combate ao racismo estrutural e na criação de políticas públicas inclusivas e afirmativas. A valorização da diversidade é um caminho importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham as mesmas oportunidades e sejam respeitados em sua plena diversidade.

Referências

AUGOUSTINOS, M.; REYNOLDS, K. J. Prejudice, racism, and social psychology. *In*: AUGOUSTINOS, M.; REYNOLDS, K. J. (Eds**.). Understanding prejudice, racism, and social conflict**. Londres: SAGE, 2001.p. 123.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar – Educacenso**: item cor/raça no censo escolar da educação básica. Brasília: Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

BRASIL. INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 fev. 2024.

CARVALHO, G. P. de; SILVA, E. A. da. Diversidade cultural e relações étnico-raciais na educação. **Revista Contrapontos**, v. 20, n. 1, p. 196-216, 2020.

FRANÇA, D. X. de. A socialização e as relações interétnicas. *In*: CAMINO, L. et al. (Orgs.). **Psicologia social**: Temas e teorias. 2. ed. Brasília: Technopolitik, p. 541-587, 2013.

FRASER, N. Repensando o reconhecimento. **Revista Enfoques**: **revista semestral eletrônica dos alunos do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ**, v. 9, n. 1, p. 114-128, 2010.

GATO, J. F.; FONTAINE, A. M.; LEME, V. B. R. Validação e Adaptação Transcultural da Escala Multidimensional de Atitudes Face a Lésbicas e a Gays. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 2, p. 257-271, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Os indígenas no censo demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. [Rio de Janeiro]: IBGE, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do estado de Sergipe, 2020**. [Rio de Janeiro]: IBGE, 2020. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/panorama. Acesso em: 14 maio 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do censo 2022**. [Rio de Janeiro]: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html. Acesso em: 28 fevereiro 2024.

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 79-96, 1999.

LIMA, M. E. O. Preconceito. *In*: CAMINO, L. et al. (Orgs.). **Psicologia Social**: Temas e Teorias. 2. ed. Brasília, DF: Technopolitik, 2013.

LIMA, M. E. O. Preconceito. *In*: TORRES, A. R. R. (Org.). **Psicologia social**: temas e teorias. p. 405-444. São Paulo: Blucher, 2023.

MATOS, P. M.; FRANÇA, D. X. Socialização étnico-racial na perspectiva dos professores da educação básica. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 57, p. 558-580, 2022.

MARINHO, C. de A.; MARQUES, E. F. M.; ALMEIDA, D. R. de; MENEZES, A. R. B.; GUERRA, V. M. Adaptação da escala de homofobia implícita e explícita ao contexto brasileiro. **Paidéia**, v. 14, n. 29, p. 371-379, 2004.

MUNANGA, K. **Superando o preconceito na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PETTIGREW, T. F.; MEERTENS, R. W. Subtle and blatant prejudice in Western Europe. **European Journal of Social Psychology**, v. 25, p. 57-75, 1995.

MAITNER, A. T.; SMITH, E. R.; MACKIE, D. M. Teoria das emoções intergrupais: preconceito e reações emocionais diferenciadas em relação a grupos externos. *In*: SIBLEY, C. G.; BARLOW, F. K. (Eds.). **O Manual Cambridge de Psicologia do Preconceito**. Manuais de Cambridge em Psicologia. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 111-130

OLIVEIRA, J. P. de (Org.). **A presença indígena no Nordeste**: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011. 714 p.

PIZZINATO, A.; SARRIERA, J. C. Identidade Étnico-Nacional e Competência Social em Escolas de Porto Alegre. **Revista Aletheia**, n. 19, p. 7-20, 2004.

PIZZINATO, A.; SARRIERA, J. C. Identidade: Elementos de Etnicidade entre Escolares. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 42, n. 2, p. 298-306, 2008.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, G. R. "Othello", "Otelo" e a pluralidade cultural na sala de aula**. Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 33, n. 1, p. 97-106, 2011.

SILVA, N. J. da; ALMEIDA, M. das G. A. A. de. Educação das relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da Lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-28, e020074, 2020.

SACUENA, P. #64 — Bioantropologia e ancestralidade com Eliene Rodrigues (Putira Sacuena). YouTube, 27 nov. 2021. Disponível em: https://youtu.be/_LJ0i-fL9BQ?si=HRVVNIDG-4jlWLHF. Acesso em: 14 mar. 2024.

TRINIDAD, C. T. Construção da identidade étnico-racial: o que as crianças pré-escolares têm a dizer? *In*: FIPED, 8., 2016, Altamira. **Anais […]**. Campina Grande: Realize, 2016.

VIEIRA, R. de S.; LIMA, M. E. O. Estereótipos sobre os idosos: dissociação entre crenças pessoais e coletivas. **Temas Psicologia**, v. 23, n. 4, p. 947-958, 2015.

Capítulo 5
Gênero e educação: desafios e estratégias de combate do sexismo nas escolas

Charles Vinicius Bezerra de Souza
(Universidade Federal de Sergipe)
Abigail Maria Santos de Souza
(Secretaria de Estado da Educação e da Cultura)

Introdução

O ambiente escolar desempenha um papel crucial na formação e no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Para além do aprendizado propriamente dito, a escola é um espaço em que valores, normas sociais e identidades são moldados. Contudo, apesar de sua premissa de compartilhar conhecimento, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo, a escola, por vezes, se mostra como uma instituição de reprodução de desigualdades (Louro, 2000). Historicamente, a educação escolar se caracteriza como um privilégio para poucos. Durante muito tempo, seu acesso foi negado a pessoas negras e mulheres, por exemplo. Após intensas lutas dos movimentos sociais pelos direitos civis, como o movimento feminista e o movimento negro, desde antes de 1970, as discussões relacionadas às questões de gênero têm sido apresentadas à sociedade. Nos últimos 40 anos, ocorreram uma série de mudanças na sociedade e nas relações sociais que contribuíram para uma maior inclusão das minorias sociais (Swin & Hyers, 2009).

No entanto, analisando o cenário atual da educação no país é notório que as desigualdades ainda persistem; sendo a de gênero uma das mais marcantes. Observando os dados disponíveis percebemos que o gênero exerce um papel central na compreensão da dinâmica escolar. Por exemplo, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2023), que apresenta diversos dados sobre escolaridade, demonstra que, em 2022, as mulheres de 15 a 17 anos apresentam uma taxa de frequência escolar líquida de 79,7%, superior à dos homens, que é de 71,0%. Essa diferença se torna mais evidente quando observamos o abandono escolar: em 2021, a taxa de abandono entre os homens era de 7,9%, enquanto entre as mulheres era de 6,1%, indicando que os homens deixam a escola com maior frequência. Os fatores para o abandono escolar são complexos e variados, dependendo da realidade de cada indivíduo. Para as mulheres, a gravidez na adolescência pode ser um fator decisivo para a evasão escolar. Para os homens, a busca por oportunidades no mercado de trabalho informal, muitas vezes para ajudar financeiramente a família, pode levar ao abandono escolar. Contudo, é importante destacar que a desigualdade de gênero na educação vai além da frequência e do abandono escolar. As mulheres enfrentam desafios diarios dentro do ambiente escolar, como discriminação, assédio, e outras series de violencias, demonstrando que as diferenças entre os gêneros não se limitam aos muros da escola; elas têm influência em toda a vida dos alunos.

Por exemplo, os estereótipos de gênero, que são compartilhados socialmente por anos a fio, também influenciam na forma como os alunos se veem e pensam sobre seu futuro. A pesquisa “Elas na Ciência”, conduzida pela Fundação Carlos Chagas e Instituto Unibanco em 2018, ilustra o impacto

dos estereótipos de gênero na educação. Dos 1.401 estudantes do ensino médio entrevistados, 45,7% acreditam que determinados trabalhos devem ser realizados apenas por homens. Além disso, 35,6% afirmaram que as mulheres são mais capacitadas para o trabalho doméstico, e 22% acreditam que as mulheres não são tão habilidosas em matemática porque não têm interesse no assunto. Esses resultados evidenciam a forte influência dos estereótipos de gênero na percepção dos estudantes e como esse fenômeno impacta a vida desses jovens.

Tratando-se das relações de gênero e das práticas discriminatórias como o sexismo, fica perceptível o quanto a temática persiste como um desafio dentro das escolas, afetando a qualidade do processo de ensino/aprendizagem e o desenvolvimento saudável dos estudantes. Por vezes, manifesta-se como um preconceito velado sob a égide de práticas educacionais pautadas no tradicionalismo, exigindo, portanto, uma abordagem cuidadosa e com forte embasamento para ser modificado.

Nesse sentido, é imprescindível considerar as temáticas de gêneros e sexualidades nos currículos, uma vez que a falta de conhecimento sobre as identidades de gêneros, sexuais e os inúmeros comportamentos plurais contribuem para a disseminação de preconceitos e, consequentemente, de práticas hostis na vida dos indivíduos que não obedecem à lógica hétero-cis-normativa. Exigindo, assim, uma abordagem interdisciplinar e crítica para compreender e combater efetivamente as manifestações de sexismo no ambiente educacional, promovendo uma cultura de paz e respeito às pluralidades (Bagagli, 2017).

Neste contexto, este capítulo se dedica a examinar como as expressões de gênero se manifestam nos ambientes escolares, ressaltando a importância de entender esse fenômeno para combater atitudes discriminatórias e estereótipos negativos. O objetivo do estudo que será apresentado é compreender como os alunos do ensino médio de uma escola pública em Sergipe se identificam em relação ao gênero, como valorizam seu grupo de pertencimento e como caracterizam homens e mulheres.

2. Concepções sobre o gênero e sexismo

Antes de discutirmos as expressões de gênero e as manifestações de sexismo no ambiente escolar, é primordial compreender o conceito de gênero, que vai além da simples dicotomia de masculino e feminino, trata-se de uma construção social que engloba as expectativas, comportamentos, papéis e normas associados aos sexos. Em outras palavras, gênero se refere às maneiras pelas quais a sociedade percebe e molda as identidades masculinas e femininas (Scott, 1986).

A área atualmente conhecida como estudos de gênero teve suas raízes nos estudos sobre a mulher, uma transição que ocorreu gradualmente do movimento social para a esfera acadêmica nas décadas de 1960 e 1970, impulsionada pelos movimentos feministas. A partir das décadas de 1980 e 1990, os estudos de gênero evoluíram para além das questões exclusivas das mulheres. Eles passaram a destacar como as diferenças percebidas entre os sexos foram politicamente transformadas em desigualdades e assimetrias, justificando sistemas de opressão e exclusão não apenas das mulheres, mas também de outras identidades minoritárias, como negros e pessoas LGBTQIAP+. Como forma de reação ao histórico de subordinação e discriminação direcionado às mulheres, o movimento feminista surge para questionar os parâmetros patriarcais. o movimento denunciava a divisão sexual do trabalho que trouxe junto à definição das mulheres como mães/reprodutoras, assim, afastando-as dos espaços socialmente valorizados da esfera pública (Swim & Hyers, 2009).

Dessa forma, embora a palavra “gênero” tenha tido outras acepções em tempos remotos, no último quarto do século XX, com o movimento feminista, passou-se a adotá-la para se referir à organização social entre os sexos. Nesse sentido, a noção de gênero rejeita explicações estritamente biológicas, centrando-se na construção social. Essa perspectiva desafia o discurso que atribui às mulheres características “femininas” desde o nascimento, destinando-as a tarefas domésticas e ao cuidado com os filhos, enquanto os homens, supostamente, nascem com características “masculinas”, implicando habilidades para a esfera pública (Hardy & Jiménez, 2000). Em resumo, enquanto as características anatômicas definem o sexo biológico, o gênero é uma construção social que delineia o significado de ser homem ou mulher na sociedade. Esse conceito se torna bastante útil ao nos permitir distinguir entre a prática sexual e o papel social que são atribuídos aos homens e mulheres.

Quando falamos em “papel social”, estamos nos referindo aos comportamentos que as pessoas desempenham diariamente de acordo com as expectativas do grupo e de si mesmas sobre como devem agir (Nader, 2002). Alguns desses papéis são mais influenciados pelo sexo, devido às expectativas sociais sobre o que é considerado “adequado” para cada gênero. Em outras palavras, a maneira como exercemos certos papéis pode ser influenciada pelas expectativas da sociedade sobre como homens e mulheres devem se comportar. Isso resulta na internalização de estereótipos e crenças sobre o que significa ser homem ou mulher.

Esses estereótipos ligados ao gênero agrupam certas características de personalidade e as associam à construção sociocultural da masculinidade e feminilidade. Por exemplo, características como independência, agressividade e racionalidade são consideradas masculinas; enquanto amor, sensibilidade e delicadeza são vistas como características femininas. Essas associações são influenciadas por perspectivas naturalizantes que moldam as ideias sobre os papéis de gênero na sociedade (Wood & Eagly, 2010).

A exemplo disso, um estudo realizado com grupos de estudantes do ensino médio, da rede pública estadual do Rio de Janeiro, a partir de entrevistas e grupo focal, aponta que as concepções normatizadoras acerca dos papéis sociais esperados para mulheres e homens mostram-se ainda profundamente enraizadas entre os mais jovens. Os posicionamentos dos participantes indicaram que existe um tratamento diferenciado para cada gênero, trazendo a concepção de protetor para a figura do pai e homem, pois as meninas seriam naturalmente e socialmente mais frágeis que os meninos, assim como a recorrência dos estereótipos de gênero da mulher, como recatada, benevolente, maternal, frágil; e do homem, como conquistador, disciplinador, não emotivo, forte etc. (Pulcino, Pinho & Andrade, 2014).

Nessa lógica de divisão sexual de papéis, mulheres e homens são educados desde a infância a adotarem comportamentos socialmente associados ao feminino e masculino. As definições de “homem” e “mulher” ganham significados culturais sustentados por diversas instituições sociais, como família, igreja e escola. Os indivíduos são “treinados” desde crianças para assumirem papéis sociais alinhados ao sexo biológico. Esses aspectos também se refletem na definição do que é considerado “brincadeira de menina” e “brincadeira de menino” (Araújo, Bezerra, & Ferreira, 2017.)

É importante destacar que a identidade de gênero refere-se à experiência individual e específica do gênero de cada pessoa. Essa identidade pode ou não alinhar-se às expectativas sociais associadas ao sexo atribuído no nascimento, resultando em classificações como cisgênero ou transgênero. O termo “transgênero” descreve pessoas cuja identidade de gênero não corresponde ao sexo que lhes foi atribuído ao nascer. Em outras palavras, uma pessoa transgênero identifica-se com um gênero diferente daquele designado com base nas características físicas ao nascer. Por exemplo, uma pessoa designada

como do sexo masculino ao nascer, mas que se identifica e vive como uma mulher, é considerada uma mulher transgênero (Saleiro, 2017).

O grupo de crianças e jovens transgêneros é particularmente vulnerável na escola. A falta de compreensão e apoio da sociedade aumentam as dificuldades em seu cotidiano, tendo que lidar com a discriminação, o bullying, o isolamento social e o acesso limitado a serviços de saúde. Nesse sentido, ambientes escolares não inclusivos e políticas educativas insensíveis ao gênero podem afetar diretamente o bem-estar emocional desses jovens, aumentando o risco de problemas de saúde mental, como ansiedade, depressão e ideação suicida (Saleiro, 2017).

Nesse sentido, é evidente que o ambiente escolar, ao perpetuar estereótipos de gênero e práticas discriminatórias, contribui para a manutenção de uma organização social que sustenta desigualdades. Apesar de questões relacionadas ao gênero ganharem destaque nos debates sociais e na mídia, e de haver comprovações científicas e dados sobre violência, ainda persistem muitos mitos em relação ao sexismo.

Por exemplo, há o mito de que o sexismo não é tão prejudicial, muitas vezes tratando o assédio sexual como mero flerte, ou sugerindo que a divisão de papéis de gênero é benéfica tanto para homens quanto para mulheres, considerando atitudes sexistas como simples “tradições”. Outro mito comum é a ideia de que as mulheres desfrutam de seus papéis secundários na sociedade, optando livremente por cumprir as restrições de gênero. No entanto, esses mitos ignoram as relações de poder envolvidas e as crenças que promovem normas que recompensam as mulheres por adotarem papéis subservientes (Glick & Fiske, 2001).

Um dos exemplos de que vivemos em uma sociedade sexista é quando falamos sobre a divisão de trabalho. Em 2022, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2023), Em média, as mulheres dedicam 21,3 horas semanais às tarefas domésticas, enquanto os homens dedicam 11,7 horas, resultando em uma diferença de 9,6 horas a mais para as mulheres. Além disso, 91,3% das mulheres realizam atividades domésticas, comparado a 79,2% dos homens.A desigualdade se agrava quando analisada por raça: mulheres brancas dedicam 20,1 horas semanais, enquanto mulheres pretas ou pardas dedicam 22,4 horas. Também percebemos a diferença de remuneração entre homens e mulheres, que vinha em tendência de queda até 2020, voltou a subir no país e atingiu 22% no fim de 2022. Isso significa que uma mulher brasileira recebe, em média, 78% do que ganha um homem brasileiro (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2023).

Além disso, todas as formas de violência contra a mulher aumentaram no Brasil nos últimos anos. É o que demonstram os dados da pesquisa “Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil”, encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (ANO), revelando um aumento em todas as formas de violência contra a mulher no país nos últimos anos. A pesquisa, que abrangeu 126 cidades em todas as regiões do Brasil, inclui desde xingamentos e ameaças até feminicídios e violências psicológicas. Os resultados indicam que aproximadamente 50 mil mulheres foram vítimas de algum tipo de violência a cada dia ao longo do ano de 2022. Notavelmente, a maior incidência de ocorrências foi observada entre mulheres pretas, com uma prevalência de 48% em relação a algum tipo de violência ao longo da vida, em comparação com 33% vivenciadas por mulheres brancas. A pesquisa também apresentou um dado muito importante, uma em cada três brasileiras com mais de 16 anos sofreu violência física e sexual provocada por parceiro íntimo ao longo da vida. São mais de 21,5 milhões de mulheres vítimas de violência física ou sexual por parte de parceiros íntimos ou ex-companheiros, representando 33,4% da população feminina do país.

A violência de gênero não está distante do espaço escolar; pelo contrário, é uma realidade crescente e pode se manifestar de diversas formas nas relações escolares, como agressões verbais, físicas, psicológicas e sexuais. Embora a temática de gênero venha ganhando espaço na sociedade e no ambiente escolar, sendo um assunto muito mais discutido hoje do que há poucas décadas, o preconceito e a falta de conhecimento ainda persistem. Infelizmente, é comum que as instituições educacionais não possuam uma política interna para abordar o assunto com seus alunos, pais e a comunidade. (Soares & Monteiro, 2019; do Amaral Madureira & Branco, 2015).

3. Relações de Gêneros e Manifestações do Preconceito Sexista na Escola

A escola é um ambiente profundamente influenciado pelas relações de gênero. Embora muitas publicações reconheçam esse fato, no Brasil faltam obras de referência que abordem exclusivamente as relações de gênero nas práticas escolares. Em muitos estudos educacionais, os significados de gênero que moldam o cotidiano escolar não são devidamente considerados (Garbarino, 2021). Da mesma forma, pode passar despercebido o fato de que a escola vai além de ser apenas uma "reprodutora" de uma visão tradicional. Ademais, em muitos contextos, alunas e alunos são vistos apenas como vítimas passivas, porém eles resistem, contestam e podem se apropriar de maneiras diversas do corpo de conhecimento ao qual são expostos na escola, seja de maneira formal ou informal (Auad, 2004).

Ao longo dos anos, têm-se desenvolvido abordagens para integrar as atividades escolares com questões relacionadas ao gênero. As políticas educacionais desempenham um papel estratégico nesse aspecto, sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) um exemplo de proposta para renovar a orientação curricular. Criada pela Secretaria da Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) em resposta à necessidade de uma educação básica mais direcionada à cidadania, esses parâmetros introduzem temas transversais, inspirados nas reformas educacionais europeias, especialmente na Espanha. Em termos gerais, esses temas abordam questões sociais que podem ser incorporadas às disciplinas convencionais. A abordagem transversal é utilizada para suavizar as barreiras que separam as disciplinas escolares, tornando-as menos fragmentadas. Essa abordagem busca promover a inter-relação entre disciplinas e atender demandas mais amplas, incluindo as questões de gênero (Leão & Ribeiro, 2012).

No entanto, apesar da orientação sexual e de gênero serem temas transversais no currículo, a diversidade sexual enfrentou e continua enfrentando resistências significativas no ambiente escolar. O eixo "orientação sexual" foi incorporado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde 1997, abrangendo o ciclo I do ensino fundamental. Muitos pesquisadores fizeram uma leitura crítica do antigo documento curricular, destacando sua abordagem naturalista baseada em uma concepção biológica que negligenciava a diversidade sexual e os valores socioculturais relacionados ao sexismo. Apesar dessas críticas, a orientação sexual representou um avanço significativo ao oficializar o tema no contexto escolar, mas foi omitida na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2019 (Garbarino, 2021).

A retirada desse tema representa um retrocesso, especialmente considerando os alarmantes dados sobre violência relacionada a preconceitos sexuais. A Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil (2016) revelou que 73% dos estudantes LGBT foram alvo de ataques verbais, e 36% sofreram agressões físicas na escola (Tokarnia, 2016). Diante dos desafios apresentados pelas

novas configurações familiares e pelos direitos da população LGBTQIAP+, torna-se imperativo reintroduzir a orientação sexual como tema transversal no cotidiano escolar. A estrutura homoparental, por exemplo, ainda encontra forte resistência em ser reconhecida como uma forma legítima de família, uma tendência que se reflete na ausência do tema nas escolas (Garbarino, 2021).

Por conta dessas situações, as políticas educacionais devem levar em consideração a função social da escola em contribuir na ampliação de noções de masculinidades e feminilidades que estejam em contraposição ao modelo heteronormativo, branco e de classe média, possibilitando também discussões acerca das disparidades entre homens/mulheres e as relações de poder, violência e desigualdades entre os sujeitos. Nesse sentido, não podem ser invisibilizados e ignorados os efeitos que os processos de construção de identidades femininas e masculinas produziram e produzem sobre a permanência escolar, o rendimento nesse espaço e a qualidade de interação em momentos de socialização entre os sujeitos pertencentes à escola, suas trajetórias profissionais e educacionais (Fonseca, 2020).

A influência dos papéis de gênero impactam de forma diferentes os grupos. Pensando especificamente nas meninas, pesquisadores da área têm destacado a preocupante tendência à sexualização precoce, um fenômeno complexo que transcende o âmbito individual e reflete aspectos mais amplos da sociedade contemporânea. Essa prática não apenas representa um abandono precoce de atividades lúdicas, mas a exposição das meninas a uma série de riscos e pressões psicossociais. A sexualização precoce está intrinsecamente ligada ao consumo desenfreado de mídia, que muitas vezes retrata uma imagem distorcida e hipersexualizada do feminino, contribuindo para a internalização precoce de padrões de beleza inatingíveis e a busca por validação através da aparência física (Garbarino, 2021).

Em relação aos livros didáticos, a associação da mulher às tarefas domésticas e do homem como "provedor" tem diminuído, em parte, como reflexo das relações de gênero no trabalho (Silveira & Kaercher, 2013). Embora as mulheres ainda dediquem mais tempo aos serviços domésticos do que os homens como já citado, observam-se mudanças nas fronteiras do masculino e do feminino, bem como significativas modificações nas formas dessa divisão. Essas mudanças também são percebidas na literatura infantil, que ao longo dos anos vem desconstruindo os estereótipos sexistas presentes nas histórias. Agora, há princesas independentes que não desejam se casar e preferem atividades historicamente associadas aos homens, assim como príncipes que gostam de cozinhar e não são sempre retratados como fortes e valentes. A crescente presença de famílias homoparentais nas histórias também questiona esses papéis sexuais clássicos (Silveira & Kaercher, 2013).

Dentro desse esquema binário, que coloca o masculino e o feminino como oposição, estende-se para as definições do que é ser homem e mulher na sociedade, direcionando as condutas e comportamentos dos alunos. A dicotomia cristaliza concepções do que devem ser as atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. É comum associarmos o cuidado às mulheres, e muitas profissões relacionadas ao cuidado, como enfermagem, cuidar de crianças pequenas e educação infantil, são vistas como femininas. Por outro lado, há uma aceitação naturalizada que coloca homens e meninos em uma posição social superior à das mulheres e meninas. Isso significa que muitas vezes vemos meninos sendo encorajados a realizar atividades socialmente mais valorizadas, enquanto atividades consideradas de menor importância são relegadas às meninas. Essa pressão social leva os meninos a se identificarem com modelos de comportamento agressivo, dificultando, muitas vezes, sua capacidade de desenvolver relacionamentos

interpessoais saudáveis e vínculos afetivos. Infelizmente, em muitos casos, isso pode levá-los a resolver problemas de maneira violenta (Ribeiro & Pátaro, 2015).

Estudos têm explorado a relação entre gênero e fracasso escolar, examinando como essa condição é mais prevalente em meninos. Durante muito tempo, a suposição comum era de que os meninos frequentemente abandonavam ou não se saíam bem na escola devido ao trabalho infantil. No entanto, autores destacam que essa justificativa não parece apropriada, considerando que as meninas, por sua vez, muitas vezes estão envolvidas em trabalho doméstico ou cuidando de irmãos mais novos. Assim, a construção e valorização de uma masculinidade hegemônica[14] são apontadas como um dos fatores centrais desse fenômeno. Estudos demonstram que, para afirmar sua masculinidade, alguns alunos se apresentam de forma mais dura e combativa, buscando esse padrão de masculinidade "ideal" e, consequentemente, trazendo perdas significativas em sua vida escolar, como baixo desempenho acadêmico e indisciplina (Carvalho, 2003; Carvalho, Senkevics e Loges, 2014; Garbarinol, 2021).

Como é possível perceber, desconstruir práticas sexistas na educação é um desafio complexo. Muitas vezes, essas práticas estão presentes de forma sutil e quase invisível na instituição escolar, permeando discursos e linguagens. Essa presença discreta dificulta a identificação e a desconstrução dessas práticas. Considerando que as experiências educacionais moldam significativamente a vida dos jovens, é crucial implementar práticas educacionais que promovam a reconstrução desse cenário (Ribeiro & Pátaro, 2015).

4. Combate ao sexismo na educação e a discriminação por gênero

Com relação às políticas públicas direcionadas às mulheres e à população LGBTQIA+, ainda há muito caminho a percorrer para alcançarmos verdadeira equidade de gênero na sociedade. E a escola desempenha um papel central nessa empreitada. Contudo, a implementação de ações ou mesmo discussões sobre questões de gênero dentro dos espaços escolares pode enfrentar uma série de desafios. Talvez um dos principais e mais difíceis de contornar é a resistência em tratar do assunto de forma clara e acessível aos diversos públicos que frequentam esses espaços. Muitas vezes tais discussões são tratadas como controversas e polêmicas, por conta da ascensão do conservadorismo político e reacionário nos últimos anos, tratar sobre gênero no ambiente escolar tem trazido muitas polêmicas e discussões infundadas, marcadas sobretudo pela oposição binarista entre masculino e feminino (Gonçalves, 2019).

A partir de uma visão reacionária, o conceito de gênero acabou tornando-se sinônimo de ideologia de gênero. Noção que não possui articulação com construções teóricas e empíricas sobre o assunto e reflete um caráter eminentemente político, defendido em grande parte por organizações conservadoras e por políticos que compõe a chamada "bancada evangélica" na câmara de deputados que defendem o que chamam de "família e costumes tradicionais". Para apresentar o tema são utilizadas informações distorcidas que dificultam o alcance da equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual. (Reis & Eggert, 2017).

[14] Diversos tipos de masculinidade coexistem em um ambiente cultural, mas são construídos de forma hierárquica, definindo masculinidades dominantes e dominadas. A consequência dessa hierarquia é a imposição de uma masculinidade hegemônica, um ideal normativo de ser "homem". Este ideal valoriza o poder do homem sobre a mulher, associa masculinidade com virilidade e força física, exige que o homem seja provedor e corajoso, e evita qualquer atributo ligado ao feminino para não comprometer sua identidade masculina (Connel & Messerschmidt, 2013).

Associado a isso, o medo de reações negativas por parte dos alunos, pais ou colegas pode desencorajar os professores de abordar essas questões em sala de aula. Eles podem temer críticas, resistência ou até mesmo retaliação, o que pode levar à autocensura e à evitação de tais discussões. Assim, de forma a combater essa compreensão equivocada e expandir o debate sobre gênero no ambiente escolar se tornou fundamental, questionando desde preceitos básicos até situações concretas que permeiam o ambiente escolar. Nesse sentido, outro fator limitante é a falta de capacitação específica e recursos adequados. Diante das "sensibilidades" de algumas questões, muitos professores podem não se sentir preparados para lidar com elas, ou podem não ter acesso a materiais educativos e treinamento necessários para abordar esses temas de forma não totalmente apropriada. Isso pode resultar em uma abordagem superficial ou evasiva dessas questões, em vez de um espaço acolhedor e informativo (Garbarinol, 2021; Rodrigues, Lima e Viana, 2017)

Tal cenário aponta para a importância de uma formação de professores sobre gênero e sexualidade baseada em uma perspectiva ético-política, que valorize a inclusão. Essa abordagem vai além de simplesmente transmitir conhecimentos, buscando romper com divisões entre objetividade e subjetividade, razão e emoção. Ao adotar uma perspectiva inclusiva, reforça-se o compromisso com a igualdade na diversidade e o respeito por todas as formas de expressão da sexualidade. É importante ressaltar que essa formação ético-política não se limita apenas ao aspecto cognitivo, mas também visa transformar a prática dos educadores no dia-a-dia da sala de aula, além de estimular uma visão crítica sobre as desigualdades de gênero e a heteronormatividade, questionando modelos simplistas de compreensão do comportamento sexual, que negligenciam aspectos importantes como a dimensão afetiva e de gênero (Garbarinol, 2021; Rodrigues, Lima, & Viana, 2017).

No campo acadêmico, as pesquisas sobre educação sexual têm discutido os aspectos sócio-históricos do sexismo, com foco nos estereótipos promovidos pelas escolas, nos preconceitos de professores e pais, na vulgarização da sexualidade humana na mídia e na falta ou distorção de explicações sobre diferenças sexuais, papéis de gênero e reprodução humana. Essas pesquisas têm se concentrado principalmente nas crenças e discursos dos adultos, incluindo professores e pais (Garbarino, 2021).

No entanto, torna-se cada vez mais importante envolver diretamente os alunos nas discussões e atividades sobre o tema. Algo fundamental para compreender as experiências, percepções e desafios dos alunos perante o sexismo no ambiente escolar. Ao ouvir atentamente as experiências dos alunos, os pesquisadores e educadores podem obter insights valiosos sobre como o sexismo se manifesta no dia a dia da escola, bem como identificar áreas onde as intervenções são mais necessárias.

Como exemplo, a pesquisa "Meninas por uma Educação com Igualdade", conduzida pelo Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social (Cendhec) em 2022, investiga as desigualdades de gênero na educação. O estudo envolveu 438 estudantes do ensino fundamental II de Pernambuco. Revelou-se que problemas como racismo, assédio, LGBTQIA+fobia, trabalho doméstico e falta de incentivo para atividades esportivas são comuns entre as adolescentes. A pesquisa destacou que 94% das estudantes desejam que a igualdade de gênero seja discutida nas escolas, evidenciando a necessidade de ações para combater essas desigualdades. No entanto, 59,1% delas desconhecem o conceito de desigualdade de gênero e 70% afirmam que os professores não discutem o tema. Apesar de não compreenderem o conceito, elas o percebem no dia a dia. Os dados mostram que 66% das entrevistadas acreditam que meninos e meninas não têm os mesmos direitos na escola, e aproximadamente 60% acreditam que sofrem preconceito na prática esportiva.

As experiências revelam que discutir, identificar e intervir nas desigualdades de gênero nas escolas é fundamental para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Ao abordar essas disparidades dentro desses espaços, é possível criar um ambiente mais acolhedor e justo para todos os alunos. Nesse sentido, iniciativas como o Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES) desempenham um papel crucial promovendo ações que visam monitorar e enfrentar diferentes formas de preconceito que se manifestam na sociedade e no contexto escolar. Para ilustrar o combate à discriminação de gênero, serão apresentados um recorte dos resultados de uma pesquisa-ação realizada pelo OPPES em 2023, abordando questões relacionadas à identidade de gênero e às relações entre os grupos, bem como os resultados das intervenções realizadas durante o ano letivo em uma escola pública de Sergipe.

5. Ação ligada a gênero desenvolvida pelo Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES)

O Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES) iniciou suas atividades em 2021 e tem como principal objetivo combater as expressões de preconceito nas escolas da rede estadual de ensino do estado de Sergipe, visando reduzir conflitos e promover o empoderamento das identidades. Com alunos e professores como público-alvo, as ações incluem diagnósticos sobre os tipos mais comuns e formas de expressão de preconceito nas escolas, análise das principais identidades sociais dos alunos e seus níveis de autoestima coletiva, fortalecimento identitário, produção de materiais (cartilhas, jogos, livros, etc.) para combater vários tipos de preconceito e disponibilização de acesso a materiais e informações sobre os tipos e níveis de preconceito.

No primeiro momento, o plano de ação foi implementado em um colégio estadual de Sergipe e estruturado da seguinte forma: 1 - Coleta de dados pré-intervenções (questionário com alunos), 2 - Intervenção sobre identidade, 3 - Intervenção sobre pertencimento a grupos sociais, 4 - Intervenção sobre identidade étnico-racial, 5 - Intervenção sobre identidades sexuais, 6 - Intervenção sobre identidades de gênero, 7 - Intervenção sobre identidades religiosas e 8 - Coleta de dados pós-intervenções (alunos).

Neste capítulo, abordaremos exclusivamente as informações relacionadas às atividades ligadas às identidades de gênero dos alunos do 1º ano do ensino médio. O objetivo deste estudo é compreender como os alunos do ensino médio de uma escola pública em Sergipe se identificam em relação ao gênero, como valorizam seu grupo de pertencimento e como caracterizam homens e mulheres, além de demonstrar os efeitos relacionados às intervenções realizadas pelo OPPES.

Método

A intervenção apresentada neste estudo ocorreu no ano de 2023, foram realizadas pela equipe do Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES). Antes de participar das intervenções, os estudantes foram convidados a responder a um questionário no início do ano (no mês de março), e o mesmo questionário foi reaplicado no final das intervenções (novembro). A aplicação do questionário diagnóstico teve o objetivo de mensurar os efeitos das intervenções. O questionário foi composto por questões sobre a identificação dos estudantes com o próprio grupo de pertencimento,

perguntando inicialmente quais grupos sociais eles fazem parte. A questão continha uma lista com grupos sociais, como: gênero (homem, mulher, cisgênero e transgênero), orientação sexual (homossexual, bissexual, lésbica, gay), cor da pele (branco, pardo, preto, indígena), pessoa com deficiência, assim como religiões (católica, evangélica, espírita, religiões de matriz africana e ateu), além de outras questões de avaliação pertecimento e dados socieconimicos. Como já colocado, neste estudo trabalharemos apenas com as informações relacionadas às atividades ligadas às identidades de gênero com os estudantes do 1º ano.

Participantes

No momento pré-intervenção, em março de 2023, a partir dos questionários aplicados aos alunos das turmas do 1º ano do Ensino Médio, foram realizadas coletas diagnósticas com 146 estudantes de uma escola pública do ensino médio. Suas idades variam entre 14 e 18 anos, com uma média de 15,34 anos (*DP*=0,85). A maioria dos alunos tinha 15 anos (56,2%) e eram do sexo feminino (55,5%). Quanto à cor da pele, mensurada por uma escala de 1 a 7, a maior frequência foi no ponto 4 (33,6%), ou seja, a maioria dos participantes se consideram pardos.

Após a realização das intervenções, em novembro de 2023, 116 desses estudantes participaram da segunda coleta diagnóstica, com o mesmo instrumento usado anteriormente. Suas idades variam entre 14 e 18 anos, com uma média de 15,76 anos (DP=0,66). A maioria dos alunos tinha 16 anos (57,8%) e também havia uma predominância do sexo feminino (55,2%). Quanto à cor da pele, a maior concentração foi no ponto 4 (30,2%), indicando novamente que a maioria dos participantes se considera parda.

Instrumentos

Os instrumentos descritos a seguir foram aplicados nos dois momentos avaliativos, antes e depois da intervenção, são eles:

Questionário de Pertencimento Grupal. Consiste em 22 itens em formato de checklist que abrangem diversos grupos sociais, incluindo homem, mulher, identidades de gênero (cisgênero e transgênero) e orientações sexuais (heterossexual, bissexual, gays e lésbicas). Os participantes devem marcar um “X” nos grupos aos quais pertencem e responder a três perguntas sobre cada item em uma escala Likert de 1 a 5, indicando o quanto gostam de pertencer, sentem orgulho e se identificam com os membros desse grupo.

Questionário de Não-Pertencimento Grupal. Esta parte do instrumento segue a mesma estrutura anterior, com 22 itens em formato de checklist referentes a grupos sociais. Os participantes devem marcar um “X” nos grupos dos quais não se identificam e responder a três perguntas sobre cada item em uma escala Likert de 1 a 5, indicando o quanto gostam das pessoas desse grupo, percebem valorização pela sociedade e se identificam com os membros desse grupo.

Questionário Sociodemográfico. Foi constituído por uma série de perguntas que visam coletar informações sobre os participantes, incluindo informações como idade, sexo, cor da pele (avaliada em uma escala de 1 a 7), composição familiar (com quem mora), uso de redes sociais, entre outras. Esses dados são importantes para contextualizar os participantes e compreender melhor o perfil da amostra estudada.

Procedimentos

Durante os dois momentos de avaliação, os dados foram coletados presencialmente na sala de informática da escola, de forma coletiva, garantindo, no entanto, a individualidade no processo de resposta. Inicialmente, os estudantes leram o termo de consentimento e após concordarem em participar, foram dadas as instruções para responder a todos os instrumentos. Uma equipe composta por três pessoas treinadas ficou disponível para esclarecer dúvidas. O tempo médio para responder foi de aproximadamente 50 minutos.

Breve descrição da intervenção

A intervenção específica sobre gênero foi realizada no mês de agosto de 2023 em sala de aula com seis turmas do 1º ano do ensino médio, em momentos distintos, com duração aproximada de 50 minutos cada. A ação teve como objetivo promover reflexões acerca das concepções tradicionais de gênero, buscando reduzir preconceitos e promover uma maior valorização das identidades de gênero. Após um contato inicial e uma breve explicação sobre o tema da atividade, os alunos foram convidados a participar de uma técnica de associação livre de palavras, onde deveriam expressar suas ideias sobre homens e mulheres. Utilizando duas cartolinas, foram listados os termos evocados para cada gênero. Em seguida, foi iniciada uma discussão sobre os motivos pelos quais determinados termos são associados a cada gênero, com o objetivo de desconstruir premissas discriminatórias baseadas em papéis tradicionais de gênero (Figura 1).

Figura 1 *– Intervenção sobre identidades de gênero do OPPES.*

Em um segundo momento, os participantes foram apresentados ao “Biscoito da Diversidade”, uma ferramenta visual de ensino utilizada para facilitar a compreensão das questões relacionadas a gênero e identidade de gênero. O objetivo foi fornecer uma explicação detalhada e esclarecer dúvidas sobre identidade de gênero, expressão de gênero, orientação sexual e sexo biológico. Após o uso da ferramenta, foram apresentados dados sobre as desigualdades de gênero na sociedade e a importância de desenvolver uma percepção crítica e práticas que combatam esse tipo de discriminação.

Aspectos éticos

Inicialmente, a equipe apresentou os membros e os objetivos da pesquisa. Os estudantes foram entrevistados em sala de aula e puderam esclarecer possíveis dúvidas durante o processo. Vale ressaltar que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado aos pais e responsáveis para autorização de participação, explicando o tipo de envolvimento na pesquisa e garantindo sigilo e anonimato. As atividades do projeto Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES) foram aprovadas pelo Comitê de Ética, conforme parecer: 5.245.661.

Análise de dados

As informações coletadas foram armazenadas em bancos de dados para posterior análise. Os dois bancos de dados (pré e pós-diagnóstico) foram agregados. Para analisar os dados sociodemográficos e de pertencimento e não-pertencimento grupal, respondidos em escala likert, utilizou-se o Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para processar os dados. Isso permitiu calcular frequências para a construção do perfil dos participantes e analisar as informações referentes aos grupos sociais.

Resultados e discussão

No primeiro momento, a partir do objetivo deste estudo, que é compreender como os alunos do ensino médio de uma escola pública em Sergipe se identificam em relação ao gênero, como valorizam seu grupo de pertencimento e como caracterizam homens e mulheres, além de demonstrar os efeitos relacionados às intervenções realizadas pelo OPPES, analisou-se a relação de pertencimento dos participantes aos grupos sociais ligados ao gênero.

Os resultados demonstram que, apesar dos pertencimentos com relação a ser homem e mulher (pré-intervenção 43,8% e 53,4%; pós-intervenção 46,6% e 50,9%, respectivamente), se apresentarem bem próximos às descrições do sexo biológico dos dados sociodemográficos, há uma baixa adesão ao pertencimento à categoria cisgênero (pré-intervenção 26,7% e pós-intervenção 24,1%). Um teste t com amostras independentes mostrou que há diferenças dessa percepção entre os sexos no diagnóstico pré-intervenção ($t(79)=-7,771$; $p < 0,5$), os garotos tiveram uma identificação maior com a cisgeneridade do que as garotas. Situação que mudou nos dados pós-intervenção ($t(69)=-,210$ $p = 0,83$), pois já não havia diferenças significativas entre os garotos e as garotas. Esse cenário demonstra uma possível dificuldade em compreender o conceito e relacioná-lo com sua identidade, na medida que se de trata termo utilizado para descrever pessoas cuja identidade de gênero corresponde ao sexo atribuído no nascimento (ver Tabela 1).

Tabela 1: *Grupos de pertencimento dos participantes*

	Pré-diagnóstico (N = 146)		Pós-Diagnóstico (N = 116)	
Grupos	**n**	**%**	**n**	**%**
Homem	64	43,8	54	46,6
Mulher	78	53,4	59	50,9
Cisgênero	39	26,7	28	24,1
Transgênero	0	0	1	0,9
Heterossexual	67	45,9	56	48,3
Bissexual	18	12,3	20	17,2
Gay	3	2,1	2	1,7
Lésbica	1	0,7	2	1,7

Apesar de não ser o objetivo deste estudo, para complementar a compreensão das questões de gênero, é igualmente importante considerar a orientação sexual dos participantes para acessar uma visão mais ampla das dinâmicas de discriminação no ambiente escolar. Assim, a partir dos pertencimentos ligados à orientação sexual, conforme demonstrado na tabela 1, observa-se uma tendência geral de maior identificação com os grupos heterossexual, seguido pelo pertencimento ao grupo Bissexual (pré-intervenção 12,3% e pós-intervenção 17,2%) e lésbica (pré-intervenção 0,7% e pós-intervenção 1,7%). Ressalta-se que na amostra pós-intervenção, um(a) participante se identificou com o grupo transgênero.

Focando a atenção nos grupos ligados ao gênero, para avaliar como os estudantes percebiam os grupos de homens e mulheres em relação ao seu pertencimento, foram conduzidos testes de comparação entre esses grupos. Utilizou-se testes t de Student de amostras emparelhadas e análises multivariadas de variância para realizar essa comparação. Foram analisados os itens: (1) gosta de pertencer, (2) gosta das pessoas desse grupo, (3) a sociedade valoriza as pessoas desse grupo e (4) você acha que se parece com os membros desse grupo. Essa análise permitiu identificar diferenças significativas nas percepções dos alunos em relação aos grupos de homens e mulheres (ver Tabela 2).

Tabela 2: *Médias dos participantes sobre seu próprio grupo (Homem e Mulher)*

Sexo	Itens relacionados ao grupo: Homens	Pré-intervenção (M.)	Pós-intervenção (M.)
Masculino	Você gosta de pertencer	3,74	4,30
	Você gosta das pessoas desse grupo	3,53	3,74
	A sociedade valoriza as pessoas desse grupo	3,37	4,30
	Você se parece com outros membros desse grupo	3,53	4,52
Feminino	**Itens relacionados ao grupo: Mulheres**		
	Você gosta de pertencer	3,62	4,33
	Você gosta das pessoas desse grupo	3,54	3,79
	A sociedade valoriza as pessoas desse grupo	2,54	3,12
	Você se parece com outros membros desse grupo	3,65	4,33

A partir de uma análise multivariada de variância utilizando como variaveis independentes o sexo e a intervenção, foi possível perceber que houve um aumento significativo da média dos participantes no item sobre a valorização do seu pertencimento grupal ("Você gosta de pertencer?") após a intervenção que tratava sobre as identidades relacionadas aos gêneros. Observou-se que tanto para os participantes de sexo masculino [$F(3, 144) = 23,660$, $p < 0,001$) quanto feminino [$F(3, 144) = 7,553$, $p < 0,001$) aumentaram a valorização do seu pertencimento grupal. Ou seja, a intervenção fortaleceu a identificação dos participantes com seu grupo em questão (homem ou mulher), reforçando uma percepção mais positiva do seu próprio pertencimento grupal. Não houveram diferenças significativas com relação aos grupos cisgenero e transgênero.

Já no que diz respeito a como a sociedade valoriza esses grupos ("A sociedade valoriza as pessoas desse grupo?"), a partir de uma análise de Teste T emparelhado com os dados pré e pós intervenção, os resultados revelaram que, em ambas as situações, os participantes percebem que a sociedade valoriza mais o grupo dos homens (M=3,68, $t(145)$=5,149; $p< 0,001$; M=4,17, $t(115)$=-3,618; $p< 0,001$, respectivamente). Esse resultado sugere que, dentro da nossa estrutura social, existe uma percepção compartilhada que atribui maior prestígio e poder aos homens em comparação às mulheres. Isso reflete a desigualdade estrutural que favorece os homens em diversos aspectos da vida social, como no mercado de trabalho, na política e nas relações interpessoais (Connell & Messerschmidt, 2013).

Analisando mais de perto este item, percebemos uma diferença significativa na percepção de que a sociedade valoriza o grupo dos homens após a intervenção. As participantes femininas apresentaram uma média superior (M=4,42) em comparação aos participantes masculinos (M=3,84) na visão que a sociedade tem sobre os homens, sugerindo que as participantes femininas perceberam melhor os

privilégios dos homens na sociedade após a intervenção [F(1,113) =9,561; p<0,001]. Ou seja, a intervenção aumentou a percepção das desigualdades de gênero, particularmente entre as participantes femininas, o que é consistente com a ideia de que a identidade social é moldada pela comparação com outros grupos (Tajfel, 1982). Essa maior conscientização sobre os privilégios masculinos pode ajudar a promover um olhar crítico sobre as dinâmicas de poder entre os gêneros e a organização patriarcal da sociedade.

Ainda na condição pré-intervenção, foi observada uma diferença significativa entre os alunos do sexo masculino e feminino sobre a valorização da mulher na sociedade. Os alunos apresentaram uma média maior (M=3,31) do que as alunas (M=2,89), indicando que eles percebiam uma maior valorização do grupo das mulheres pela sociedade em comparação com as meninas participantes [F(1,144) =3,997; p=0,047], diferença que desapareceu após as atividades do observatório. A valorização da mulher nesse contexto de pesquisa pode partir de uma visão de endosso de papéis tradicionais de gênero, pois, provavelmente, os alunos percebem a importância das mulheres em suas vidas desempenhando papéis tradicionalmente associados ao seu gênero, como o cuidado e a manutenção do lar, atividades essenciais no dia-a-dia dos jovens em idade escolar (Arenas-Rojas & Rojas-Solís, 2015).

Também foi identificada na condição pré-intervenção uma diferença significativa entre os participantes com relação à valorização das pessoas transgênero pela sociedade [F(3,144) =3,307; p=0,024]. Os alunos do sexo masculino apresentaram uma maior crença de que as pessoas transgênero são valorizadas socialmente (M=2,53), mais do que as participantes do sexo feminino (M=1,58). Essa diferença não ocorreu após a intervenção, quando o nível de percepção de valorização desse grupo social diminuiu (M=2,09). Possivelmente, as atividades desenvolvidas com os alunos estimularam uma maior compreensão sobre as dificuldades que as pessoas trans enfrentam na sociedade como minoria social. De fato, o conhecimento sobre a realidade de outros grupos pode mudar a forma como os indivíduos percebem as injustiças sociais, levando a uma empatia maior e uma compreensão mais profunda das desigualdades estruturais envolvidas (Allport, 1954).

Pensando na relação com os outros membros do grupo de pertença, os resultados indicaram que houve um aumento significativo pós-intervenção no quanto os participantes gostam das pessoas que pertencem a determinado grupo (“Você gosta das pessoas desse grupo”). Especificamente, o grupo das mulheres teve uma média superior à dos homens (t(115)=-3,618; p< 0,0001), com uma média de 3,75 pré-intervenção e 4,17 pós-intervenção. Essa diferença sugere um impacto positivo na percepção após a intervenção, indicando um aumento na valorização e apreciação das mulheres pelos participantes do estudo.

A mudança pode ser resultado do aumento da consciência sobre as desigualdades de gênero, práticas de sexismo que afetam as mulheres, aumentando o reconhecimento feminino e reafirmando as identidades das alunas participantes. Um importante indicativo, pois como já colocado, é crucial a percepção dos adolescentes sobre a sua pertença a um grupo social, podendo influenciar o seu comportamento e bem-estar em diversos âmbitos. Como apontam os estudos, possuir sentimento positivo de pertença na adolescência está ligado a menos problemas de comportamento e não se sintam excluídos (Newman, 2007).

Por fim, os resultados do estudo mostraram um aumento significativo no índice de identificação de semelhança dos participantes com o próprio grupo após a intervenção, tanto para os alunos do sexo masculino [F(3,144) =54,723; p<0,001] quanto para os do sexo feminino em relação ao seu próprio grupo [F(3,144) =47,733; p<0,001]. Este aumento na percepção de semelhança com o próprio grupo,

juntamente com os indicativos anteriores, sugerem que a intervenção foi eficaz em fortalecer a identidade social dos participantes. À medida que o autoconceito é derivado da pertença a um grupo social, uma forte identificação com o grupo pode levar a uma maior coesão e solidariedade entre seus membros (Tajfel, 1982). O aumento observado nos índices de semelhança indica que os alunos passaram a se ver mais como membros típicos de seus respectivos grupos (homens ou mulheres), o que pode ser interpretado como uma maior internalização das características e valores do próprio grupo, aumentando o sentimento de pertença e uma identidade social positiva.

Estes resultados proporcionam insights importantes sobre a percepção e interpretação do conceito de gênero dos alunos e alunas. É notável que, apesar da maior compreensão dos jovens sobre o tema, devido à popularização e fácil acesso à informação, o conceito de gênero ainda é complexo devido à sua natureza multifacetada. Isso fica evidente ao observarmos as questões relacionadas ao pertencimento ou não aos grupos de gênero. Embora os participantes tenham se identificado com os grupos sociais de homem e mulher de forma muito próxima aos dados sociodemográficos com base em seu sexo biológico, tiveram uma baixa identificação com a categoria cisgênero. Essa falta de identificação pode ser atribuída, em parte, à falta de conhecimento sobre o conceito. Isso destaca a importância de incluir educação sobre identidade de gênero nas escolas, proporcionando aos alunos uma compreensão mais ampla das diversas formas de expressão de gênero.

As formas como os alunos se relacionam com seu grupo de pertencimento refletem as relações de gênero na sociedade, como a percepção dos participantes de que o homem é mais valorizado socialmente, por exemplo. Demonstrando que as desigualdades de gênero são facilmente percebidas e provavelmente sentidas na pele pelos estudantes. As meninas, que podem limitar suas aspirações e expectativas devido a essa percepção compartilhada socialmente (Spencer, Logel & Davies, 2016), podem internalizar padrões de comportamento alinhados às normas sociais que privilegiam os homens em detrimento das mulheres e endossam papéis tradicionais de gênero. O mesmo ocorre com os meninos, pois, apesar de serem mais incentivados a serem livres e independentes, são também pressionados pelo desempenho social, desenvolvendo uma preocupação constante com o desempenho ao longo de toda a vida (Wang, Jablonski & Magalhães, 2006).

Por outro lado, os dados demonstram que introduzir discussões sobre questões de gênero no ambiente escolar, como realizado na intervenção realizada pelo OPPES, promove mudanças significativas na estima dos participantes. Houve um aumento na valorização do pertencimento grupal, especialmente em relação às identidades femininas. A valorização da identidade auxilia no combate aos estereótipos de gênero, que frequentemente limitam as aspirações dos adolescentes (Spencer, Logel, & Davies, 2016). Muitas jovens são socialmente condicionadas a internalizar padrões de comportamento que favorecem a submissão e a passividade, alinhando-se a normas que privilegiam os homens (Swin e Hyers, 2009).

Os resultados da intervenção reforçam a necessidade da educação sobre gênero ser uma prioridade no ambiente escolar, pois capacita os estudantes a reconhecer e questionar as normas de gênero que perpetuam desigualdades, auxiliando na desconstrução de estereótipos para um ambiente escolar mais inclusivo. Nesse sentido, os profissionais da educação, incluindo professores, secretários, diretores e funcionários da escola, devem estar cientes da diversidade de identidades sexuais e de gênero, reconhecendo que os adolescentes estão em um processo de exploração de diferentes aspectos de sua identidade sexual como parte do desenvolvimento saudável. Além disso, uma série de práticas discriminatórias, explícitas ou veladas, podem ocorrer dentro do ambiente escolar se não forem brevemente identificadas e combatidas. Portanto, oferecer um ambiente seguro e acolhedor onde os

alunos possam discutir suas dúvidas, experiências e preocupações sobre gênero é central para a construção de uma escola sem preconceito e discriminação.

Considerações finais

Discutir gênero é proporcionar a compreensão da complexa teia de relações e dinâmicas sociais que permeiam a sociedade, pois esse construto tem influência não apenas nas interações individuais, mas também nas estruturas institucionais e culturais. Nas escolas esse entendimento é ainda mais importante, pois é nesse ambiente que as noções de gênero são moldadas e reproduzidas, impactando diretamente a vida dos estudantes. Neste sentido, este estudo teve como objetivo compreender como os alunos do ensino médio de uma escola pública em Sergipe se identificam em relação ao gênero, como valorizam seu grupo de pertencimento e como caracterizam homens e mulheres, demonstrando os efeitos relacionados às intervenções realizadas pelo OPPES.

Como demonstrado, apesar da importância reconhecida de uma educação inclusiva em termos de gênero, a implementação de práticas educativas que abordem essa questão enfrenta diversas dificuldades. Desde a falta de recursos adequados para integrar o tema do gênero de forma eficaz na prática pedagógica até a ausência de capacitação dos profissionais da educação. Nesse sentido, compreender como as relações de gênero são vistas e praticadas nos espaços da escola mostra-se uma valiosa ferramenta nesse combate. Os resultados apresentados neste capítulo revelaram como os estudantes se identificam e percebem os papéis de gênero na sociedade.

Com relação às pertenças grupais, embora a identificação com os grupos sociais de homem e mulher tenha sido bastante próxima aos dados sociodemográficos baseados no sexo biológico, houve uma baixa identificação com a categoria cisgênero. Demonstrando que embora as categorias sociais de sexo e gênero sejam frequentemente essencializadas em alto grau, pois desde muito cedo as crianças tendem a essencializar as diferenças entre os sexos, há uma falta de compreensão clara do conceito por parte dos alunos. Reforçando a importância de trazer à tona conceitos relacionados ao gênero que muitas vezes são considerados como o que seria “normal”, mas que na verdade são categorias sociais que merecem ser entendidas e discutidas.

Um dado muito importante advindo da ação realizada pelo Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES) diz respeito à valorização dos grupos perante a sociedade e aos próprios participantes. Os resultados demonstraram uma percepção dos participantes de que os homens são mais valorizados socialmente, refletindo as desigualdades estruturais presentes na sociedade e que são percebidas pelos alunos de forma nítida. No entanto, após a intervenção, observou-se um aumento significativo na valorização das mulheres pelos participantes, sugerindo um impacto positivo das intervenções realizadas em sala de aula. Esses indicativos ressaltam a importância de promover reflexões sobre concepções tradicionais e desigualdades de gênero dentro do ambiente escolar, dando assim ferramentas para os próprios alunos se colocarem de forma crítica diante dos preconceitos, assim como promover uma maior valorização das identidades de gênero.

Embora este estudo tenha proporcionado dados valiosos sobre como o gênero se apresenta no contexto escolar, é essencial reconhecer suas limitações para uma compreensão crítica dos resultados. Como nossa amostra foi limitada a apenas seis turmas de uma única série, assim como a intervenção foi desenvolvida no espaço de uma aula (50 minutos), esses fatores podem ter influenciado na nossa amplitude de avaliação e intervenção. No entanto, com a continuidade do observatório e o

acompanhamento a longo prazo de outras escolas estaduais, espera-se obter dados mais consistentes sobre as mudanças nas atitudes e percepções dos alunos em relação às questões de gênero, ampliando nossos resultados para outras faixas etárias e contextos educacionais.

Em suma, os resultados das ações realizadas pelo OPPES nos ofereceram importantes indicativos sobre as percepções e representações de gênero entre adolescentes em contextos educacionais. Apesar de, neste momento, as atividades serem limitadas aos alunos de um estabelecimento de ensino público do estado, as descobertas demonstram a importância de abordagens educacionais que promovam a conscientização e o questionamento das normas de gênero, visando a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos os gêneros. Para colocar isso em prática, é fundamental investir na integração das discussões sobre gênero nos programas educacionais, disciplinas, atividades escolares e na formação de professores para lidar com essas questões de forma acolhedora e proporcionar espaços de diálogo com os alunos.

Referências

ALLPORT, G. W. **The nature of prejudice**. Boston: Addison Wesley, 1954.

ARAÚJO, T. T. C.; BEZERRA, B. D. G.; FERREIA, G. H. L. Educação sexista e suas influências na definição das brincadeiras infantis. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017.

ARENAS-ROJAS, A. A.; ROJAS-SOLÍS, J. Sexismo ambivalente hacia hombres: Un estudio exploratorio con adolescentes mexicanos. **ReiDoCrea**, v. 4, p. 54-59, 2015.

AUAD, D. **Relações de gênero nas práticas escolares**: da escola mista ao ideal de co-educação. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BAGAGLI, B. P. Orientação sexual na identidade de gênero a partir da crítica da heterossexualidade e cisgeneridade como normas. **Letras escreve**, v. 7, n. 1, p. 137-164, 2017.

CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 185-193, jun. 2003.

CARVALHO, M. P.; SENKEVICS, A. S.; LOGES, T. A. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 3, p. 717-734, set. 2014.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade Hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

DE SOUZA RIBEIRO, A.; PÁTARO, R. F. Reflexões sobre o sexismo a partir do cotidiano escolar. Revista Educação e **Linguagens**, v. 4, n. 6, p. 156-175, 2015.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A Identidade em Psicologia Social**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009. (Coleção Psicologia Social).

DO AMARAL MADUREIRA, A. F.; BRANCO, U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015.

GAVA, T. et al. Elas nas Ciências: Um Estudo para a Equidade de Gênero no Ensino Médio. **Fundação Carlos Chagas**, 2019.. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-pesquisa/elas-nas-ciencias-um-estudo-para-a-equidade-de-genero-no-ensino-medio/. Acesso em: 27 ago. 2024.

FERREIRA, M. O. V.; SANTOS, L. P. Diversidade sexual e docência na produção do grupo de trabalho 23 da ANPEd (2004/2011). **Revista de Educação PUC** - Campinas, v. 19, n. 3, p. 195-204, set./dez. 2014.

FONSECA, L. N. Relações de gênero no ambiente escolar: um debate necessário. *In*: Encontro Amazônico sobre Mulheres e Relações de Gêneros, 5., 2020, Belém. **Anais […]**. Bélem: UFPA, 2020.p. 36.

GABRIEL, A. Ecofeminismo e ecologias queer: uma apresentação. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 167-174, 2011.

GARBARINO, M. I. Queixa escolar e gênero: a (des)construção de estereótipos na educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-19, 2021.

GESSER, M. et al. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade**. Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, p. 229-236, 2012.

GLICK, P.; FISKE, S. T. An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. **American Psychologist**, v. 56, n. 2, p. 109-118, 2001.

GONÇALVES, M. D. **O sexismo nas relações de gênero no ambiente escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2019.

GUEDES, M. Gênero, o que é isso? **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 15, p. 4-11, 1995.

HARDY, E.; JIMÉNEZ, A. L. Masculinidad y género. *In*: BRICEÑO-LEÓN, R.; MINAYO, M. C. S.; COIMBRA JR., C. E. A. (Eds.). **Salud y equidad**: una mirada desde las ciencias sociales. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. p. 349-359

KIMMEL, M. S. The cult of masculinity: American social character and the legacy of the cowboy. In: KAUFMAN, M. (Ed.). Beyond patriarchy: essays by men on pleasure, power, and change. Oxford: Oxford University Press, p. 235-249, 1987.

LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M. As políticas educacionais do Brasil: a (in)visibilidade da sexualidade e das relações de gênero. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 7, n. 1, p. 28-37, 2012.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, p. 7-22, 2000.

MENINAS POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. **Gênero e Educação**, 2022. Disponível em: https://generoeeducacao.org.br/cendhec-apresenta-recomendacoes-para-promocao-de-igualdade-de-genero-nas-escolas/, 2022. Acesso em: 28 ago. 2024.

MORAES, S. P. Práticas escolares: homofobia e resistências - a construção de um campo crítico de conhecimento. **Revista Educação-UNG-Ser**, v. 12, n. 1 ESP, p. 7-14, 2017.

NADER, M. B. A condição masculina na sociedade. **Dimensões: Revista de História da UFES**, Vitória, n. 14, p. 461-480, 2002.

NASCIMENTO, A. C. O. Divisão sexual dos brinquedos infantis: uma reprodução da ideologia patriarcal. **Revista O Social em questão**, ano XVII, n. 32, p. 257-276, 2014.

NEWMAN, B. M.; LOHMAN, B. J.; NEWMAN, P. R. Peer group membership and a sense of belonging: their relationship to adolescent behavior problems. **Adolescence**, v. 42, n. 166, p. 241-263, 2007.

PULCINO, R.; PINHO, R.; ANDRADE, M. Papéis e identidades de gênero no contexto escolar: a percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos. **Em aberto**, Brasília, v. 27, n. 92, p. 127-146, jul./dez. 2014.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. S.; VIANA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes docentes em ação**, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.

SALEIRO, S. P. Diversidade de género na infância e na educação: Contributos para uma escola sensível ao (trans) género: diversidade de género na infância e na educação: contributos para uma escola sensível ao (trans) género. **ex æquo**, v. 36, p. 149-165, 2017.

SCOTT, J. W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. **American Historical Review**, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, 1986.

SILVEIRA, R. M. H.; KAERCHER, G. E. S. Dois papais, duas mamães: novas famílias na literatura infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1191-1206, dez. 2013.

SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, v. 35, n. 73, p. 287-305, 2019.

SPENCER, S. J.; LOGEL, C.; DAVIES, P. G. Stereotype threat. **Annual Review of Psychology**, v. 67, p. 415-437, 2016.

SWIM, J. K.; HYERS, L. L. Sexism. *In*: NELSON, T. D. (Ed.). **Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination**. New York: Psychology Press, 2009. p. 407-430

TOKARNIA, M. Governo quer localizar 1,6 milhão de alunos que deixaram a escola em 2015. **UOL**, 6 de maio de 2016. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/05/06/governo-quer-localizar-16-milhao-de-alunos-que-deixaram-a-escola-em-2015.htm?cmpid=copiaecola.

WANG, M.-L.; JABLONSKI, B.; MAGALHÃES, A. S. Identidades masculinas: limites e possibilidades. **Psicologia em Revista**, v. 12, n. 19, p. 54-65, 2006.

WOOD, W.; EAGLY, A. H. Gender. *In*: WILSON, D. S.; KELTNER, D.; LEE, M. (Eds.). **Handbook of Social Psychology**. New Jersey: Willey, 2010. v. 1, p. 629-667

ZAVALLONI, M.; LOUIS-GUERIN, C. **Identité sociale et conscience – Introduction à l'égoécologi**e. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1984.

Capítulo 6
Heterossexismo na Escola: desconstruindo estereótipos em estudantes de escola pública

Victoria Guadalupe de Oliveira Aragão
(Universidade Federal de Sergipe)
Kaline da Silva Lima
(Universidade de Fortaleza)

1. Heterossexismo

1.1 O que é heterossexismo?

A orientação sexual pode ser descrita como o padrão individual de atração física/sexual e emocional/afetiva por outra pessoa e pode assumir diferentes formas. Entre os heterossexuais, essa atração é dirigida ao gênero oposto, isto é, homens que querem se relacionar com mulheres, e mulheres que querem se relacionar com homens. Entre os não-heterossexuais, a atratividade é direcionada ao mesmo gênero (homossexuais), isto é, mulheres que querem se relacionar com mulheres (lésbicas), e homens que querem se relacionar com outros homens (gays), ou até uma atratividade dirigida a ambos os gêneros (bissexuais) (Levine et al., 2013). Outras formas de sexualidade também podem se expressar nos indivíduos, como, por exemplo, assexuais (que não se atraem sexualmente por nenhum gênero), ou pansexuais (que se relacionam ou se sentem atraídos por indivíduos de qualquer identidade de gênero).

A identidade de gênero consiste no reconhecimento pessoal de ser masculino, feminino ou outro (por exemplo, não-binário, agênero), bem como a maneira como essa identidade é manifestada ou expressa (Levine et al., 2013). Indivíduos que foram designados no nascimento como pertencentes a um gênero, devido ao 'sexo biológico' e genitália, e se identificam ao longo da vida com esse mesmo gênero são chamados de cisgêneros. Por outro lado, existem pessoas que foram designadas no nascimento conforme o sexo biológico e genitais, mas que não se identificam com esse gênero. São as chamadas transgêneros, um guarda-chuva que inclui várias identidades, como homens e mulheres transexuais, travestis, pessoas transmasculinas, não-binárias, agêneros, gênero fluído, e várias outras possibilidades de nomenclaturas. Fora da dicotomia biológica, ainda existem pessoas intersexuais, que possuem características genitais, genéticas e hormonais tanto masculinas quanto femininas. Devido a essa multiplicidade de formas de se relacionar e estar no mundo, utilizamos a sigla LGBTI+ ao longo desse capítulo, fazendo referência, respectivamente, às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, intersexuais e muitas outras orientações e identidades de gênero.

Apesar de toda a diversidade existente nos indivíduos, estamos inseridos em uma sociedade em que os padrões de comportamentos heterossexuais são predominantes. Isso quer dizer que a maioria da população é tida como heterossexual, ou seja, pessoas que se sentem atraídas afetiva e sexualmente por outras pessoas do gênero oposto para constituir relações mais duradouras, como namoro, casamento ou relações mais casuais. Antes mesmo de descobrir a orientação sexual de alguém, primeiramente infere-se que as pessoas são heterossexuais. Logo, a pressuposição da heterossexualidade como o natural rege a vida em sociedade (Miskolci, 2007). Esse fenômeno é

chamado de heterossexismo e pode ser compreendido como um sistema ideológico que nega, discrimina e estigmatiza qualquer forma não-heterossexual de comportamento, identidade, relacionamento ou comunidade (Herek, 1992).

Esse sistema ideológico privilegia as pessoas que seguem as normas heterossexuais e pune aquelas que não as seguem. Os privilégios de pessoas que seguem essas normas podem incluir direitos civis mais facilitados ao longo da história e em diferentes países, como casamento, adoção de crianças e atitudes sociais positivas, que premiam e naturalizam manifestações de afetos heterossexuais publicamente. Ou seja, as pessoas heterossexuais possuem maior valorização social (Lima & Pereira, 2022). Por outro lado, quando uma pessoa dá sinais de não-heterossexualidade, isso pode torná-la mais suscetível a vivências dolorosas, como preconceito, discriminação, exclusão social e violência por parte de familiares, amigos, colegas e até de desconhecidos.

Heterossexualidade compulsória é uma prática reguladora que reforça o binarismo de gênero, uma visão da sexualidade como estritamente procriativa e respondendo a um binário 'masculino-feminino' rígido, dicotômico (Bem, 1981). As normas culturais e sociais em torno da sexualidade são entrelaçadas com as normas de gênero, de modo que homens e mulheres se percebem forçados a ser heterossexuais, uma norma que envolve conduta, desejo e afeto (Butler, 2018). Logo, a heterossexualidade compulsória implica em vivermos em uma sociedade binária, na qual há uma busca constante para cumprir as expectativas e padrões de gênero. Caso contrário, a consequência é a desumanização, um fenômeno intergrupal em que são negadas aos grupos minoritários, como os LGBTs, características exclusivamente humanas e a sua natureza humana, sendo submetidos à objetificação (Cascalheira et al., 2023; Moradi, 2013). Nesse contexto, todos aqueles que se desviam desses padrões podem ser discriminados por não seguirem a norma.

A cisheteronormatividade pode ser definida como a crença de que a cisgeneridade e a heterossexualidade são os padrões normais da natureza humana (Kowalsky; Scheitle, 2020), ou seja, que devem ser seguidos por todos. Nesse sentido, a cisheteronormatividade age como um mecanismo de legitimação da heterossexualidade, enquadrando todas as pessoas como cisgêneros e todas as formas de relacionamento na lógica heterossexual. O conceito de cisnormatividade é a suposição de que todos os seres humanos nascem cisgêneros e heterossexuais, e que há, ou deve haver, uma continuidade ao longo da vida dessa identificação de gênero designada no nascimento, com base unicamente no 'sexo biológico'. Essa continuidade é julgada socialmente através da repetição de expectativas de gênero e de sexualidade (Pontes & Silva, 2017).

Podemos nos perguntar quem inventou esses padrões e quando eles foram determinados. Na verdade, os padrões heterossexuais foram produzidos historicamente e culturalmente ao longo de séculos, reforçados por religiões e transformados em norma por meio da constante reprodução e reiteração da heterossexualidade (Dean, 2011). Sendo assim, a heterossexualidade hegemônica torna-se o principal sustentáculo da cisheteronormatividade (Louro, 2009).

O heterossexismo se baseia no preconceito contra a diversidade sexual e de gênero, popularmente conhecido pela mídia e ativistas de movimentos sociais como LGBTfobia, isto é, o preconceito direcionado a lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis ou qualquer outra identidade que foge da cisheteronormatividade, a exemplo de intersexuais, não-binárias, pansexuais, assexuais, entre outras. O preconceito contra essa população é comum em todos os países do mundo e está fortemente associado à cultura brasileira. Por ser um preconceito contra orientações não-heterossexuais, está especialmente relacionado com expressões de gênero discordantes das hegemônicas (Costa et al., 2015).

Esse preconceito pode ser definido como uma atitude contra um grupo ou seus membros, que cria ou mantém uma relação hierárquica de *status* (Dovidio et al., 2010), ou seja, de poder. É um fenômeno tanto micro quanto macrosocial e pode ocorrer em nível interindividual, institucional e estrutural. Essa divisão em níveis pode ocorrer com outras formas de preconceito, tendo o racismo como exemplo mais conhecido (Lima, 2020).

Quando manifestada a nível interindividual, a LGBTfobia ocorre de pessoa heterossexual para pessoa não-heterossexual. Essa expressão pode acontecer em qualquer ambiente (por exemplo, familiar, escolar, trabalho, espaços públicos) e pode muitas vezes ser confundida com *bullying*. Como é individual, podemos dizer que é uma atitude negativa frente a uma pessoa por fazer parte de um grupo desvalorizado (Allport, 1964), que pode consistir em hostilidade, tratamento inferiorizante, humilhação, afastamento ou até violência física, verbal ou psicológica.

A nível institucional, a LGBTfobia ocorre em instituições públicas ou privadas de forma direta ou indireta. Por exemplo, é o preconceito por parte de gestores e acordos organizacionais informais com funcionários que produzem ou reproduzem o preconceito. Ocorre no ambiente de trabalho, nas universidades, escolas, hospitais, etc., quando essas instituições não têm políticas de inclusão, não dão a devida atenção para casos de LGBTfobia dentro desses espaços ou se pautam no heterossexismo para guiar suas ações e tomadas de decisões. Esse tipo de preconceito promove a exclusão social, desemprego, falta de atendimento em saúde, falta de intervenções e impunidade acerca de comportamentos discriminatórios (Lamontagne et al., 2018; Motz-Altman, 2016).

LGBTfobia a nível estrutural refere-se a condições, normas culturais, conjunto de políticas institucionais e práticas a nível social que discriminam e marginalizam sistematicamente os indivíduos com base na sua orientação sexual ou identidade de gênero. Esta forma de estigma opera a um nível mais amplo, influenciando a vida dos indivíduos LGBTQ+ (Price et al., 2024; Saxby et al., 2022).

O Dossiê 'Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil', publicou o resultado de uma extensa pesquisa do Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil (2023). Estima-se, a partir da metodologia empregada com dados não oficiais, que entre 2000 e 2022, 5.635 (cinco mil e seiscentas e trinta e cinco) pessoas LGBTI+ morreram em função do preconceito. Esses dados, juntamente com pesquisas feitas por outras organizações, fazem do Brasil o país mais perigoso para se viver quando não se é heterossexual (Agência Brasil, 2023). Essas mortes resultam principalmente de assassinatos com requintes de crueldade, mas também incluem o suicídio, ou seja, o autoextermínio (Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil, 2023). De modo geral, as vítimas são pessoas de variadas faixas etárias e raças, com maior predominância de mortes nas categorias mulheres transgênero/travesti e homens gays.

O heterossexismo, a heteronormatividade e a LGBTfobia atuam conjuntamente instaurando um regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas também das expressões e das identidades de gênero (Junqueira, 2014). Muitas vezes, essa ideologia também é introjetada pelos não-heterossexuais, causando o preconceito internalizado, um processo psicossocial que gera uma autoavaliação negativa, autovigilância, culpa, vergonha, afetando de forma significativa a saúde mental (Neto; Moura, 2024). Isso acontece devido à internalização das mensagens LGBTfóbicas desde a mais tenra infância, através das interações sociais com família, colegas, mídia, plataformas sociais e com as práticas educacionais. O preconceito, quando internalizado, pode aumentar as expectativas de rejeição e contribuir para a ocultação da orientação sexual (Meyer, 2003, 2015).

A manutenção desse tipo de preconceito em nossa sociedade se dá, em parte, porque as pessoas justificam suas ações, tornando-as aceitáveis. O fato de acreditar que todos são heterossexuais e

cisgêneros refere-se ao essencialismo de gênero, um mecanismo que influencia a maneira como as pessoas reagem frente a indivíduos e grupos aos quais foram atribuídas determinadas características sociais como se fossem naturais. A forma como as pessoas organizam modelos explicativos sobre a diversidade sexual e de gênero impacta na manifestação do preconceito, porque as representações sociais sobre a natureza de grupos minoritários servem como justificativa para o preconceito (Pereira et al., 2011).

As crenças das pessoas acerca da natureza da homossexualidade, causas do senso comum, refletem diretamente no nível e no tipo de preconceito e podem ser divididas em cinco tipos: (1) *crenças religiosas* – desobediência a Deus, falta de fé ou fraqueza espiritual para resistir a tentações; (2) *crenças ético-morais* – desrespeito às normas que regulam o comportamento sexual, falta de caráter ou alteração de valores morais; (3) *crenças biológicas* – disfunções hormonais, problemas hereditários ou má formação no período da gestação; (4) *crenças psicológicas* – perversão do comportamento sexual normal, resolução insatisfatória de conflitos com figuras parentais e abusos sexuais sofridos na infância; (5) *crenças psicossociais* – modo como se forma a identidade da pessoa, práticas culturais de cada sociedade ou preferência da pessoa por essa orientação sexual (Lacerda et al., 2002; Pereira et al., 2009). As crenças em uma natureza biológica e psicossocial, bem como a descrença em uma natureza ético-moral da homossexualidade, estão associadas a preconceito sutil. Enquanto o preconceito flagrante associou-se com o contrário: descrença na natureza biológica e psicossocial e crença na natureza ético-moral da homossexualidade (Pereira et al., 2011).

Agora que abordamos conceitos fundamentais para compreender o fenômeno do heterossexismo, no próximo tópico vamos conhecer como isso aparece no cotidiano escolar.

1.2 Como o hererossexismo se apresenta na escola?

A tríade heterossexismo, heteronormatividade e LGBTfobia é composta por elementos estruturais do espaço escolar, bem como de suas práticas curriculares, cujos efeitos são produzidos sobre todas as pessoas da comunidade escolar (gestores, professores, funcionários e estudantes). Cada faceta dessa tríade faz parte de um fenômeno social complexo, que ocorre dentro e fora da escola. Afinal, a escola é um reflexo da sociedade.

A heteronormatividade que se apresenta no cotidiano escolar é indissociável do currículo, que compõe redes de poder, controle e vigilância, promovendo a gestão das fronteiras da (hetero)normalidade, produzindo classificações, hierarquizações, privilégios, estigmatizações e marginalizações, comprometendo o direito à educação de qualidade. Nesse contexto, entende-se que atua a 'pedagogia do armário' como um conjunto de práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças que o currículo constrói no cotidiano escolar sob a égide das normas de gênero, da matriz heterossexual, promovendo, assim, a heterossexualidade compulsória (Junqueira, 2014).

Pessoas vistas como dissidentes das normas de gênero no cotidiano escolar são submetidas a uma "pedagogia do insulto" por meio de uma série de práticas de discriminação que envolvem piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais (Junqueira, 2014). A discriminação devido à identidade de gênero e orientação sexual tem sido uma constante na rotina escolar, onde as pessoas, desde muito cedo, são expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância. De acordo com Junqueira (2014), essas "brincadeiras" heterossexistas e LGBTfóbicas também são acionadas como recurso didático por professores e gestores, constituindo-

se em poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão.

O binarismo de gênero, base do heterossexismo, é fortalecido pelas práticas educacionais, que categorizam crianças como meninos e meninas e ensinam os padrões esperados para cada gênero. Diversas situações exemplificam essa visão binária no ambiente escolar: a separação de meninos e meninas em filas distintas, a atribuição de esportes como futebol para meninos e vôlei para meninas durante aulas de Educação Física, comentários que subjugam um gênero ao outro, regras mais rígidas para meninos e mais delicadas para meninas, a associação das cores azul e rosa, respectivamente, aos meninos e meninas, entre outras práticas. Essas ações constituem formas educacionais violentas e coercitivas, que pré-determinam os desejos e destinos de crianças e jovens. A normatização dos papéis de gênero tem início na escola, impactando corpos que não se encaixam nessas normas e criando julgamentos que os excluem de um espaço que, socialmente, deveria ser acolhedor (Silva & Fernandes, 2020). A escola, portanto, não é neutra. Ela promove uma ideologia que reforça pensamentos conservadores.

A LGBTfobia na escola se manifesta por meio de diferentes dinâmicas, abrangendo formas interindividuais, intergrupais e institucionais, e pode ocorrer de diferentes maneiras: individualmente, quando um estudante tem atitudes preconceituosas contra outro(s) estudante(s); de estudantes que possuem atitudes preconceituosas contra professores e/ou funcionários de minorias sexuais e de gênero; e da gestão da escola contra estudantes e/ou professores e/ou demais funcionários do corpo escolar (Allen, 2020; Rivers, 2017).

Esse preconceito pode ser expresso de diferentes maneiras, como: comportamentos hostis, violência física, xingamentos, abusos, controle e vigilância comportamental e exclusão social, tanto presencialmente no "chão da escola", quanto mediado pelas plataformas digitais, via *Twitter*, *Instagram*, *WhatsApp*, de alunos e professores (*cyberbullying*). O fato desse preconceito se estender ao mundo digital torna ainda mais difícil o rastreio, controle e enfrentamento de comportamentos discriminatórios (Abreu, 2018).

Um caminho para enfrentar o preconceito contra a diversidade sexual e de gênero seria a educação sexual. Escolas que debatem esse tema tendem a apresentar menores níveis de discriminação homofóbica, *bullying* verbal e ideação suicida entre seus estudantes (Burk et al., 2018). No entanto, um levantamento realizado pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) indicou que a maioria dos estudantes brasileiros relata nunca ter participado de discussões do tipo em suas escolas (ABGLT, 2016). Além da falta de informação sobre o assunto, existe ainda oposição à inclusão dessas temáticas no currículo escolar. Embora a maioria dos brasileiros (55,8%) afirme ser a favor da inclusão do tópico da diversidade sexual e de gênero no currículo escolar, uma parte considerável da população (38,2%) ainda se mostra contrária a esse tipo de medida (Toledo, 2019).

Infelizmente, a forma como o heterossexismo se manifesta nas escolas produz efeitos danosos para todos os sujeitos envolvidos, com especial ênfase nos estudantes. No próximo tópico, vamos discutir como esse fenômeno impacta o cotidiano escolar.

1.3 Quais os impactos do heterossexismo no cotidiano escolar?

O heterossexismo presente no ambiente escolar marginaliza e viola os direitos humanos da população LGBTI+, acarretando uma série de prejuízos a todos os indivíduos que compõem o corpo

escolar. Portanto, essa é uma pauta relevante que requer atenção e compromisso por parte dos profissionais da área e de toda a sociedade. Especificamente no que se refere aos estudantes, a vivência da LGBTfobia implica em três principais domínios: 1) sofrimento psíquico e adoecimento, levando a consequências como ansiedade, depressão, automutilação e ideação suicida; 2) problemas com a aprendizagem; e 3) evasão escolar (Russell et al., 2011). Todos esses domínios implicam em repercussões negativas para a vida adulta.

O preconceito contra a diversidade sexual e de gênero acarreta um prejuízo significativo para a saúde mental dos indivíduos. Segundo Meyer et al. (2003), o contato com experiências de vitimização, seja verbal ou física, pode gerar o preconceito internalizado e influenciar negativamente a saúde mental de um grupo estigmatizado. Condições como ansiedade generalizada, depressão, transtorno bipolar e o consumo excessivo de substâncias psicoativas ao longo da vida (Souza et al., 2022) são alguns dos exemplos de consequências da LGBTfobia. Os jovens de minorias sexuais e de gênero estão mais suscetíveis a enfrentar altos níveis de estresse (Choukas-Bradley et al., 2022), pensamentos de autodestruição e automutilação (Williams et al., 2021) em comparação com jovens heterossexuais. Um cotidiano escolar hostil é um fator de risco para diversos problemas de saúde mental e pode afetar negativamente a qualidade de vida e o bem-estar geral dos estudantes ao longo de toda a vida.

Adolescentes LGBTI+ apresentam um risco significativamente maior de vivenciar episódios de suicídio. Estudos demonstram que 23% dos jovens gays, lésbicas e bissexuais relataram ter feito uma tentativa de suicídio no último ano, em comparação com 5,4% dos jovens heterossexuais. Esse risco pode ser ainda maior em jovens transgêneros, considerando que 40% desses indivíduos já tentaram o suicídio ao longo da vida, sendo que 73% dessas tentativas ocorreram antes dos 18 anos de idade (James et al., 2016).

As escolas que negligenciam temáticas relacionadas ao heterossexismo podem contribuir para a ocorrência de estressores e situações de risco relacionados ao suicídio, como políticas discriminatórias e casos de bullying, assédio, agressão e violência direcionados à comunidade LGBTQIAPN+. Essas experiências afetam as interações sociais, os relacionamentos, a sensação de segurança e os valores dos adolescentes, moldando sua percepção sobre o ambiente escolar e podendo se estender para as mídias sociais (por exemplo, *cyberbullying*) e a comunidade em geral (Marraccini et al., 2022).

Existe uma relação entre a conexão escolar, isto é, o quanto os alunos se sentem aceitos, incluídos e próximos dos membros da comunidade educacional, e indicadores de saúde mental. No entanto, os jovens LGBTI+ têm menos conexão com a escola em comparação com seus colegas heterossexuais e cisgêneros (Joyce, 2015), devido às experiências negativas de preconceito e discriminação intensificadas por serem minorias de gênero e sexuais (La Salle et al., 2019).

São incipientes os estudos que mostram uma relação entre a saúde mental de LGBT+ e dificuldades de aprendizagem. Entretanto, parece óbvio compreender que crianças e adolescentes que estão passando por sofrimento psicológico têm sérios prejuízos escolares. Tais prejuízos podem afetar a autoestima e as relações com colegas, dificultar o avanço do desenvolvimento cognitivo e repercutir negativamente no futuro profissional (Greene et al., 2014; Fenaughty, 2019).

A LGBTfobia também provoca uma alta taxa de evasão escolar entre os estudantes LGBTI+ devido à discriminação e todo o sofrimento psíquico envolvido nesse processo. Torna-se um desafio concluir o ensino médio e prosseguir para a faculdade, com expectativas educacionais reduzidas, dificuldades na aprendizagem provocadas por essas experiências e um fraco senso de pertencimento à escola (Sansone, 2019). O abandono da escola também pode ocorrer devido a abusos por parte de alunos e/ou funcionários, o chamado bullying homofóbico (Ramos et al., 2022), que se traduz em violência física,

abuso verbal, intimidação, assédio e até agressão sexual (Özdere, 2023). Dessa forma, o heterossexismo afeta trajetórias e projetos de vida, de modo que sua redução torna-se um objetivo urgente a ser alcançado na comunidade escolar. O tópico seguinte versará sobre como a psicologia social pode pensar em formas de diminuir o impacto negativo do heterossexismo nas escolas.

1.4 Como a psicologia social pode contribuir para reduzir o heterossexismo na escola?

A psicologia social pode atuar de diferentes maneiras no contexto escolar e em diferentes frentes. Nesse sentido, interseções com a psicologia escolar e educacional podem ser fundamentais para pensar conjuntamente em formas de tornar a escola um ambiente que acolhe a diversidade e auxilia no desenvolvimento de indivíduos menos preconceituosos.

Algumas perguntas-chave podem auxiliar no desenvolvimento e planejamento de intervenções. Os questionamentos delineados por Negreiros et al. (2023) envolvem todo o corpo escolar, ou seja, gestão, familiares e responsáveis, professores e demais trabalhadores da educação, currículo e, por fim, os estudantes. A seguir, são apresentados esses questionamentos e sugestões de como a psicologia social pode ajudar a pensar e agir diante dessa problemática.

1.4.1 Gestão

A gestão escolar pode ser parte do problema quando invisibiliza ou silencia essas pautas na comunidade escolar ou mesmo reforça e pratica a discriminação contra estudantes e funcionários. Por outro lado, a gestão pode agir como parte da solução ao estabelecer regras e normas para coibir a LGBTfobia e suas consequências (Santos & Lage, 2018).

A intervenção com a gestão pode começar pela escuta da equipe gestora, levando-a a refletir sobre as seguintes questões: a escola é um ambiente acolhedor? Como a escola lida institucionalmente com casos de preconceito e discriminação? Esses são pontos cruciais para pensar na redução do preconceito institucional e tornar a escola um espaço mais seguro para os indivíduos LGBTI+, com menos indiferença e negligência em relação ao sofrimento dos indivíduos vitimados por esse preconceito (Negreiros et al., 2023).

Psicólogos sociais podem auxiliar as gestões escolares no desenvolvimento de políticas e diretrizes éticas para tornar a escola um ambiente que valoriza e respeita a diversidade. Ações como: a construção de normas para coibir atos discriminatórios; espaço de escuta e denúncia; aproximações com familiares de estudantes na mediação de conflitos; agenda de eventos que incluam a temática; encaminhamentos para esferas extrasscolares, como justiça e conselhos tutelares; encaminhamentos para serviços psicológicos para estudantes LGBTI+ com prejuízos na saúde mental; e construção de campanhas de intervenção e prevenção da LGBTfobia na escola. Dessa forma, durante o processo de desconstrução do preconceito, é a escola que precisa sair do armário, a fim de promover uma educação que favoreça a diversidade e a dignidade humana (Machado et al., 2023).

1.4.2 Familiares

Quanto aos familiares e responsáveis, seria necessário perguntar: como eles entendem as minorias sexuais e de gênero? E o preconceito? Qual o papel da família no processo de redução do preconceito na escola? Isso é de fundamental importância, pois parte do preconceito reproduzido pelas crianças e adolescentes na escola é aprendido e reforçado em casa, nas relações familiares (Negreiros et al., 2023).

Nesse sentido, psicólogos sociais podem fazer parte de equipes para estudar e planejar as melhores formas de dialogar com os familiares, por meio de estratégias de conscientização acerca do preconceito sexual e de gênero, tais como palestras, vídeos e cartilhas socioeducativas, bem como abordar esse tópico em reuniões de pais e responsáveis.

1.4.3 Professores

Em relação aos professores e trabalhadores da educação, pode-se questioná-los sobre como entendem as demandas relacionadas à LGBTfobia na escola e qual o papel da educação nesse contexto. Um dos aspectos mais relatados aos psicólogos por professores e funcionários é que eles não se sentem preparados para lidar com essas demandas na escola, nem sabem como reagir diante de casos de discriminação e violência homofóbica em sala de aula (Mongiovi, 2018). Uma barreira adicional é o fato de os professores carregarem seus próprios preconceitos (Allen, 2020), associados ao receio de abordar o tema da sexualidade, resultado de uma educação repressiva. Além disso, pode haver a sensação de que é mais uma tarefa a ser cumprida ou que não é responsabilidade deles abordar esses temas em sala de aula, mas sim da família (Cantarelli & Genro, 2016). No estudo de Silva (2024), por exemplo, a maioria dos professores discorda que o tema deva ser debatido com frequência na comunidade escolar.

Logo, fica evidente que o principal desafio entre os professores está na formação. Lacunas na abordagem das temáticas de sexualidade e gênero na formação universitária dos docentes dificultam a inclusão da diversidade sexual na escola e a desconstrução da heteronormatividade (Souza et al., 2016). Estudos sobre preconceitos, em suas variadas formas, deveriam ser apresentados de forma transversal nos cursos de licenciatura, pedagogia e psicopedagogia. Professores recém-formados e até mesmo os mais experientes no “chão da escola”, em sua maioria, não se sentem preparados para abordar essas temáticas ou mesmo não sabem como lidar ou reagir diante de casos de discriminação e violência homofóbica em sala de aula (Mongiovi, 2018).

Diante dessas demandas, psicólogos sociais podem delinear e fornecer capacitações contínuas para educadores como uma estratégia eficaz para combater o preconceito. Nesse sentido, workshops, oficinas sobre letramento de gênero e cursos para lidar com situações de conflito relacionadas ao preconceito seriam essenciais para promover um debate mais amplo sobre o tema. Outras estratégias, como rodas de conversa e grupos focais interventivos com professores, poderiam auxiliar nesse processo. Professores conscientes e bem preparados para lidar com essas questões podem se tornar agentes de mudança social, inspirando os alunos a adotarem práticas que promovam o respeito e a igualdade. Vale ressaltar que essas mudanças só poderão ocorrer se a escola e os gestores estiverem abertos à implementação adequada de projetos voltados para essa temática.

1.4.4 Culturas Disciplinares

Um dos obstáculos educacionais que o grupo LGBTI+ enfrenta é o escasso debate sobre gênero e sexualidade no currículo escolar, bem como a ausência de políticas, representação e inclusão desse público em programas escolares. Por isso, as culturas disciplinares também precisam ser revistas e repensadas conjuntamente. Será que há espaço nas disciplinas para a discussão de gênero e sexualidade? Quais? Como?

A temática da diversidade sexual precisa ser abordada através do compromisso dos/as professores/as em incluir, em suas disciplinas, questões relacionadas ao gênero e sexualidade, de forma que as diferentes identidades presentes na escola se sintam seguras e valorizadas (Silva & Lage, 2021).

A partir dessas reflexões, é possível pensar em como psicólogos sociais podem compor equipes educacionais para planejar a inserção dos temas envolvendo gênero e sexualidade em diferentes disciplinas ou inseridos em uma disciplina de educação sexual. Além disso, há necessidade de uma profunda análise crítica dos materiais escolares e pedagógicos que reforçam estereótipos de gênero e a cisheteronormatividade. A naturalização das diferentes orientações e identidades pode ser estimulada por meio de livros e contação de histórias com vários tipos de famílias.

1.4.5 Estudantes

Quanto aos estudantes, deve-se escutá-los e compreender como se sentem nessa discussão. Em que processos eles podem contribuir ativamente? Afinal, antes de impor uma intervenção pronta, é necessário levar em consideração os conhecimentos que já possuem sobre a temática. Além de estimular o pensamento crítico a respeito da sociedade e das representações sociais que se têm dos grupos minorizados, deve-se pensar em formas de propor ações que coloquem os estudantes como protagonistas no processo de redução dos preconceitos dentro do ambiente escolar.

Psicólogos sociais podem fazer parte de equipes para desenvolver estratégias de conscientização e protagonismo desses estudantes na luta contra a LGBTfobia. Essas ações devem ser adequadas para cada faixa etária e podem ser implementadas dentro e fora das disciplinas. Alguns exemplos são: gincanas temáticas, jogos de letramento de gênero e sexualidade, tarefas de casa com a temática, pesquisas sobre pessoas LGBTQIA+ na mídia e em profissões, campanhas de prevenção e combate à LGBTfobia planejadas e protagonizadas por estudantes, e grupos ou clubes de apoio de estudantes. Ainda, podem ser realizadas palestras, apresentações artísticas, exibição de documentários, e exposições informativas com cartazes, banners e outros materiais gráficos (Machado et al., 2023).

Jovens LGBT+ que se vinculam a grupos escolares formam redes de apoio que se transformam em fatores de proteção contra a vitimização, discriminação e o assédio no ambiente escolar. A presença desses grupos pode beneficiar o desempenho acadêmico dos estudantes, bem como reduzir a evasão escolar (Kang, 2020).

2. Ação do OPPES sobre Heterossexismo

2.1 Método

2.1.1 Participantes

Participaram 146 estudantes, cujas idades variaram entre 14 e 18 anos, sendo a maioria com 15 (39,5%) e 16 anos (45,8%). Dos participantes, 54,2% eram do gênero feminino e 44,6% do gênero masculino. As frequências de cor de pele foram: branco (3%), pardo muito claro (13,8%), pardo claro (22,2%), pardo (30,4%), pardo escuro (21,6%), pardo muito escuro (5,4%) e preto (3,6%).

2.1.2 Planejamento Das Intervenções

Seguindo a dinâmica de planejamento do OPPES (Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe), as ações foram delineadas semanalmente e o roteiro que serviu como guia na

execução da intervenção foi construído de forma sequencial à ação anterior, que abordou a temática das identidades sexuais e de gênero. Dessa forma, as ações contemplaram três temas base: 1) Identidade, 2) Sexismo e 3) Heterossexismo, sendo divididas em dois momentos. O primeiro consistiu na ação sobre identidade de gênero e sexualidade, em que foram trabalhados os dois primeiros temas. O segundo momento ocorreu com a realização de uma nova ação, desenvolvida durante o ano de 2023, abordando o terceiro tema, heterossexismo.

Como já estabelecido anteriormente com a coordenação da escola e os professores, o intervalo de tempo entre a realização das ações foi de um mês, seguindo o calendário acadêmico e o do OPPES. As atividades foram realizadas durante o horário da disciplina "projeto de vida", no turno da tarde, com duração de 50 minutos cada.

Foram utilizadas três estratégias para a realização das intervenções: exposição de material audiovisual produzido pela equipe do OPPES, sensibilização e rodas de conversa, todas mediadas por integrantes do observatório. Além disso, foram utilizados materiais como projetor de slides, caixas de som, notebook, cartolinas e canetas hidrocor.

2.1.3 Realização Das Atividades

2.1.3.1 Identidade de gênero e sexualidade

A ação foi desenvolvida e aplicada durante o ano de 2022 como parte das intervenções realizadas pelo observatório no primeiro ano de atividades. Em 2023, a ação foi replicada em novas turmas. Mantendo o formato da intervenção, a ação foi dividida em duas etapas. Inicialmente, foram utilizadas duas cartolinas pregadas no quadro da sala de aula, de modo que todos os estudantes pudessem visualizar. Em uma cartolina estava escrita a palavra "MULHER" e na outra "HOMEM". Em seguida, os estudantes foram solicitados a informar palavras ou características (atitudes ou comportamentos) que atribuíam às categorias expostas nas cartolinas. Os estudantes poderiam se dirigir até as cartolinas e escrever suas atribuições, ou apenas informar as características evocadas em voz alta para que os mediadores fizessem as anotações. Esta estratégia foi utilizada a fim de evitar constrangimentos ou desconfortos por parte dos estudantes. Após as manifestações dos participantes e registro nas cartolinas, a equipe mediadora fez uma breve fala sobre estereótipos de gênero.

A segunda etapa consistiu na exposição de material ilustrativo, que continha recortes informativos sobre as identidades sexuais e de gênero, com os conceitos de identidade de gênero, expressão de gênero e orientação sexual, assim como uma explicação mais lúdica acerca das identidades por meio do Biscoito da Diversidade (figura 1). Posteriormente, houve um momento de fala para que os estudantes pudessem compartilhar suas opiniões sobre a ação, o que haviam aprendido e possíveis sugestões. Como fechamento, foram apresentados alguns dados sobre violência homofóbica na escola e realizada uma fala sobre a importância dessas identidades e do respeito a elas para uma sociedade mais inclusiva.

***Figura 1** – Ilustração do biscoito da diversidade**. Fonte**: Adaptada do estudo de Sam Killermann (2017)*

2.1.3.2 Heterossexismo

Diferente da intervenção anterior, a ação sobre heterossexismo foi elaborada e executada somente no ano de 2023. Os procedimentos foram pré-testados anteriormente pela equipe do observatório e obtiveram bons resultados no que se refere à aplicação e compreensão por parte do público. A atividade teve como objetivo informar os participantes sobre as experiências ligadas à identidade sexual e de gênero vividas pelos estudantes LGBTQIAPN+ por meio do compartilhamento de narrativas adaptadas (Yep, 2002). Assim como na ação anterior, as atividades foram divididas em duas etapas.

A primeira fase objetivou promover a sensibilização sobre o tema, retomando os conceitos que haviam sido apresentados na finalização da intervenção anterior. Os estudantes foram convidados a compartilhar impressões sobre o último encontro e aspectos que possam ter-lhes chamado a atenção. Alguns estudantes mencionaram lembrar-se das atividades, descrevendo o que foi transmitido. Após as considerações, os mediadores deram as instruções para as atividades que seriam realizadas. Em seguida, foram apresentadas três experiências de pessoas que pertenciam a determinados grupos sexuais e de gênero. Os estudantes deveriam debater suas impressões frente às situações mencionadas e como reagiriam se as personagens dos casos fossem alguém próximo a eles.

Na segunda etapa da intervenção, foi exposto o primeiro relato (figura 2), seguido por dois questionamentos aos estudantes: *1. Imagine o que sua amiga pode estar experimentando – seus sentimentos, pensamentos, sensações; 2. E se a situação acima envolvesse um jovem que se sente atraído por seu melhor amigo e companheiro de equipe de futebol da escola?*

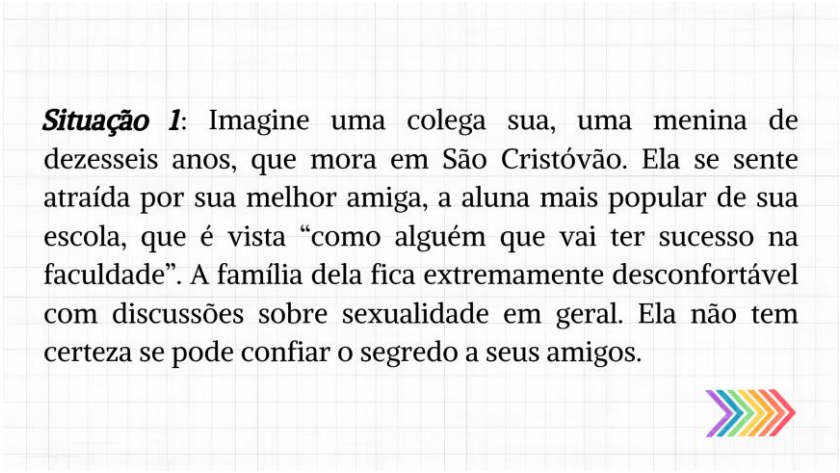


Figura 2 – *Primeiro relato de narrativa.* ***Fonte****: Adaptada do estudo de Gust Yep (2002)*

Seguindo a dinâmica da ação, após a discussão das perguntas anteriores, foi apresentada a segunda situação (figura 3) e feitos questionamentos a respeito de como a personagem deveria agir e quais repercussões poderiam ter: *1. Denunciar isso à polícia? Eles levarão o incidente a sério?; 2. A quem mais (outras instituições) poderia recorrer nessa situação?*

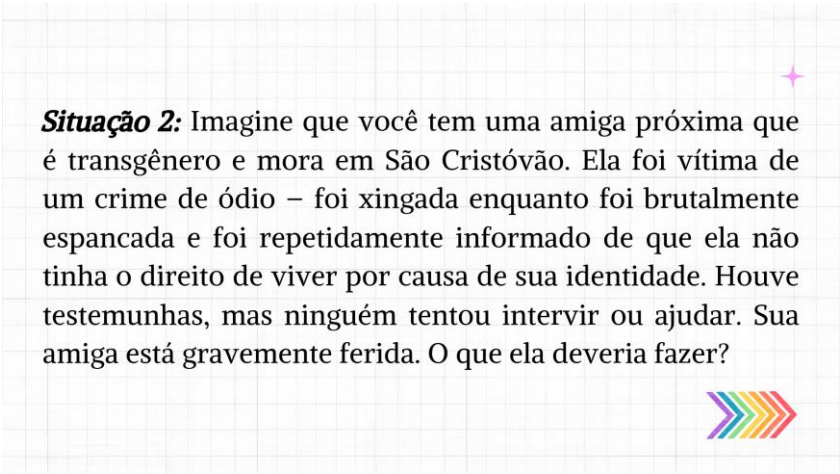


Figura 3 *– Segundo relato de narrativa.* ***Fonte****: Adaptada do estudo de Gust Yep (2002)*

Para finalizar a segunda fase, foi exposta a terceira situação (figura 4) e acrescentadas as seguintes atitudes à narrativa: *1. Quando chega, a mãe mostra o quarto onde ele vai ficar, que possui duas camas de solteiro separadas por mesas de cabeceira. Enquanto isso, a irmã e seu novo marido estão hospedados no quarto ao lado, que tem uma cama de casal; 2. Quando as sobrinhas, sobrinhos e outros membros da família chegam para o jantar de fim de ano, o novo marido da irmã é apresentado como "tio" enquanto o parceiro dele é apresentado como "amigo"*. Posteriormente, foi perguntado aos estudantes como eles se sentiriam frente a essa situação e o que achavam a respeito da tentativa de omissão do relacionamento homoafetivo por parte da família dos personagens.

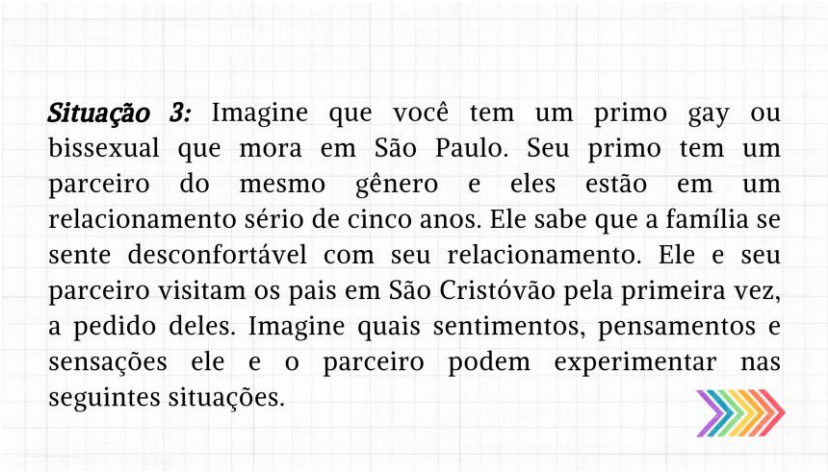


Figura 4 – *Terceiro relato de narrativa.* ***Fonte****: Adaptada do estudo de Gust Yep (2002)*

Após as discussões, como fechamento, foi questionado aos participantes se já haviam pensado que pessoas LGBTQIAPN+ passavam pelas situações mencionadas e reforçada a importância da rede de apoio. Além disso, foi apresentado em *slide* um poster com canais de denúncia e de assistência às vítimas de violência.

2.1.4 Resultados e Discussões

2.1.4.1 Identidade de gênero e sexualidade

Ao iniciar a atividade e solicitar que os estudantes se dirigissem à frente da sala para registrar as atribuições nas cartolinas, alguns demonstraram desconforto e optaram por falar em voz alta; outros pediram que colegas falassem por eles, e alguns se manifestaram timidamente aos facilitadores. Todas as características citadas pelos estudantes foram escritas nas cartolinas, incluindo as que apresentaram repetição (ver Tabela 1).

Tabela 1**:** *Características que os(as) estudantes atribuíram*

MULHER		HOMEM	
Ansiosa	Frágil	Bonito	Irônico
Delicada	Inteligência	Cachorro	Machista
Discriminada	Intensa	Determinado	Mentiroso
Gostosa	Protetora	Desrespeitoso	Orgulhoso
Maternal	Reciprocidade	Divertido	Otário
Fiel	Sentimental	Gostoso	Protetivo
Fofoqueira	TPM	Ignorante	Trabalhador
Força	Vaidosa	Infiel	Traição

Fonte*: Elaborada pelos autores*

Assim como no ano anterior, no momento em que os participantes atribuíam características às palavras escritas nas cartolinas, os colegas questionavam, especialmente quando se tratava de um menino atribuindo atributos negativos à cartolina onde estava escrita a palavra MULHER. Conforme observado em ações anteriores, as meninas apresentaram maior engajamento em relação aos meninos. Por fim, após os apontamentos feitos pelos estudantes, os mediadores realizaram uma fala sobre os estereótipos de gênero, destacando como são culturalmente estabelecidos e a ausência de relações diretas com fatores biológicos e naturais. Da mesma forma, destacou-se que a concepção de gênero é socialmente construída e estereotipada pelo dispositivo da cisheteronormatividade (Cazeiro et al., 2019).

Em seguida, deu-se início à segunda etapa da intervenção com a exposição do material ilustrativo do Biscoito da Diversidade, onde foram apresentados de forma mais lúdica os conceitos, alguns exemplos de identidades sexuais e o significado de cada uma das letras da sigla LGBTQIAPN+. Boa parte dos estudantes mostrou-se engajada durante a atividade, com alguns questionando algumas letras da sigla e apresentando dúvidas referentes a tais identidades.

Para o encerramento e futuro engajamento na próxima ação (heterossexismo), foram apresentados alguns dados sobre violência homofóbica no ambiente escolar e questionado aos alunos o que poderia ser feito para combater o fenômeno. Assim como no ano anterior, surgiram algumas falas voltadas para a importância da educação sexual nas escolas e o respeito à diversidade.

2.1.4.2 Heterossexismo

Heterossexismo

A ação alcançou o objetivo estabelecido, tendo em vista a boa participação dos estudantes e as discussões realizadas sobre o tema. No início, alguns meninos demonstraram um certo estranhamento com a atividade, enquanto as meninas demonstraram maior participação. Elas sempre iniciavam as discussões e, em alguns casos, relatavam identificação com a situação 1. Ao serem questionados sobre

como a personagem da primeira narrativa poderia estar se sentindo, três respostas principais foram elucidadas: medo, perda da amizade e não aceitação por parte da família e colegas. Já na segunda pergunta referente à situação 1, que perguntava como seria se a personagem da narrativa fosse um menino que se apaixona por seu amigo do futebol, houve maior participação, com prevalência de respostas como: a gravidade seria maior, perda da amizade, maior dificuldade de aceitação por parte dos colegas, masculinidade tóxica e dificuldade para se expressar. Apenas uma aluna afirmou que seria igual. Além disso, houve também algumas falas indicando que a rede de apoio de meninas seria maior do que a de meninos: "para a menina seria diferente porque ela teria o apoio das amigas".

Algumas justificativas dadas pelas alunas reforçam alguns dos estereótipos presentes na ação anterior, que apontam as mulheres/meninas como mais amáveis e acolhedoras. Em contrapartida, boa parte dos meninos afirmou que romperiam a amizade com o amigo hipotético, que havia uma cobrança maior sobre os homens e que os homens são mais preconceituosos, reforçando novamente os estereótipos apontados pelos estudantes na atividade anterior. Ademais, algumas pessoas apontaram falas como: "dentro da relação já haveria problemas por conta do preconceito", "quando uma pessoa não se expressa, ela perde um pouco da própria essência" e "está sendo muito comum".

Quanto à situação 2, os estudantes responderam que a personagem deveria procurar a polícia, mas que ela correria riscos de não ser bem atendida devido a justificativas como: "policiais são machistas" e "transfóbicos". Durante a discussão sobre a instituição policial, alguns estudantes apontaram a possibilidade de denunciar, também, possíveis atitudes transfóbicas durante o atendimento da vítima na delegacia. Além da instituição policial, foram apontadas outras instituições e meios de assistência, como hospital, advocacia, direitos humanos, busca por imagens de câmeras de segurança e a família, embora algumas pessoas mencionassem que nem todas as famílias prestariam apoio.

A situação 3 gerou maior engajamento, demonstrando que os temas família e infância são mais sensíveis aos estudantes. Durante a primeira pergunta, alguns dos relatos foram: "não iriam gostar, pois queriam estar juntos", "se sentiriam desconfortáveis, pois também são um casal" e "preconceito, com casais hetero não acontece isso". Frente à situação, os estudantes demonstraram o entendimento de que o preconceito nas crianças é internalizado pela observação dos comportamentos dos adultos, o que corrobora com estudos sobre teorias leigas do preconceito (Chaney & Wedell, 2022). Houve falas como: "são os adultos que colocam o preconceito na cabeça das crianças", "as crianças são mais legais que os adultos" e "a família dificulta o entendimento para as crianças". Neste tópico, houve bastante participação por parte dos dois gêneros presentes, com concordância no que dizia respeito à produção da infância, em que os adultos decidem o que seria "certo" e "errado". Ainda durante a discussão sobre as crianças, alguns estudantes apontaram a necessidade de o tema ser abordado com maior frequência no cotidiano, referindo que deveria ser algo "normal". Apenas um estudante se contrapôs, alegando que: "as crianças não deveriam saber, pois um dia elas irão descobrir". Durante a execução da atividade, algumas pessoas relataram situações pessoais e de parentes próximos que haviam passado pelas mesmas experiências.

Após a discussão de cada situação, os facilitadores fizeram uma fala sobre como as experiências de discriminação tornam a vida de pessoas LGBTQIAPN+ mais difícil e como ter apoio de amigos, familiares e instituições (como nas situações em que eles pensaram no que fariam para ajudar) é importante para o enfrentamento do preconceito. Como fechamento, expuseram um slide com alguns canais de denúncia e assistência às vítimas de violência e um outro pôster com algumas sugestões de filmes e séries que abordam o tema – o que gerou bastante engajamento, havendo outras indicações

por parte dos estudantes e alguns apontamentos da importância de discutir o tema com outras pessoas além dos amigos.

3. Considerações Finais

Em síntese, as ações realizadas pelo observatório foram bem-sucedidas, proporcionando um espaço para dialogar sobre os temas das identidades sexuais e de gênero e das normas cisheteronormativas que reforçam o preconceito em favor de uma hegemonia. Foi possível observar, nos relatos dos estudantes, a relação entre os temas abordados durante o capítulo e o atravessamento por questões como o machismo e as violências presentes nas instituições família, infância e dispositivo policial. A intervenção propiciou a visualização da importância de ouvir os estudantes, levando em consideração seus conhecimentos e suas vivências, bem como da necessidade de proporcionar espaços para discussões dentro e fora de suas rodas de amizades, fazendo com que a escola, para além do caráter disciplinar, seja um ambiente de promoção da diversidade e respeito às experiências de ser. Não obstante, também foi possível observar e agregar à compreensão dos estudantes sobre a importância das redes de apoio na vida das pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ e no combate ao preconceito.

Os modelos de ação do Observatório Permanente de Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES) representam uma forma prática de combater o heterossexismo e promover o respeito à diversidade sexual e de gênero nas escolas. A psicologia social desempenha um papel importante ao oferecer estratégias para sensibilizar, conscientizar e fortalecer as diferentes identidades da comunidade escolar na luta contra o heterossexismo. É fundamental que ações como essas sejam contínuas e aplicadas em outras instituições públicas e privadas, visando tornar as escolas mais inclusivas, igualitárias e seguras para todos os indivíduos.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016**: as Experiências de Adolescentes e Jovens LGBT em nossos Ambientes Educacionais. Curitiba: ABGLT. https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2016/03/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

ABREU, R. L.; KENNY, M. C. Cyberbullying and LGBTQ youth: A systematic literature review and recommendations for prevention and intervention. **Journal of Child & Adolescent Trauma**, v. 11, p. 81-97, 2018.

AGÊNCIA BRASIL. **Brasil segue como país com maior número de pessoas LGBT+ assassinadas**. 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2023-01/brasil-segue-como-pais-com-maior-numero-de-pessoas-lgbt-assassinadas. Acesso em: 28 ago. 2024.

ALLEN, L. Heterosexual students' accounts of teachers as perpetrators and recipients of homophobia. **Journal of LGBT Youth**, v. 17, n. 3, p. 260-279, 2020.

ALLPORT, G. W. Prejudice: is it societal or personal? **Religious Education**, v. 59, n. 1, p. 20-29, 1964.

BEM, S. L. Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. **Psychological Review**, v. 88, n. 4, p. 354, 1981.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

BURK, J., et al. A media-based school intervention to reduce sexual orientation prejudice and its relationship to discrimination, bullying, and the mental health of lesbian, gay, and bisexual adolescents in Western Canada: A population-based evaluation. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 15, n. 11, p. 2447, 2018.
CANTARELLI, J. M.; GENRO, M. E. H. Professores e diversidade na sala de aula: desconstruindo preconceitos e potencializando cidadania. **Revista Reflexão e Ação**, v. 24, n. 2, p. 280-297, 2016.

CASCALHEIRA, C. J.; CHOI, N. Y. Transgender dehumanization and mental health: Microaggressions, sexual objectification, and shame. **The Counseling Psychologist**, v. 51, n. 4), p. 532-559, 2023.

CAZEIRO, F.; SOUZA, E. M. F.; BEZERRA, A. A. "(Trans)tornando a norma cisgênera e seus derivados". **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 2, p. e54397, 2019.

CHANEY, K. E.; WEDELL, E. How lay theories of prejudice shape prejudice confrontations: Examining beliefs about prejudice prevalence, origins, and controllability. **Social and Personality Psychology Compass,** p. 16, n. 4, p. e12658, 2022.

CHOUKAS-BRADLEY, S. et al. Mental health among LGBT youth. *In*: VANDERLAAN, D.; WONG, I. (Eds.). **Gender and Sexuality Development**: Contemporary Theory and Research. New York: Springer, 2022. p. 539-565.

COSTA, A. B.; BANDEIRA, D. R..; NARDI, H. C. Avaliação do preconceito contra diversidade sexual e de gênero: construção de um instrumento. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 32, n. 2, p. 163-172, 2015.

DEAN, J. J. The cultural construction of heterosexual identities. **Sociology Compass**, v. 5, n. 8, p. 679-687, 2011.

DOVIDIO, J. F. et al. Prejudice, stereotyping and discrimination: Theoretical and empirical overview. **Prejudice, stereotyping and discrimination**, v. 12, p. 3-28, 2010.

FENAUGHTY, J. et al. Factors associated with academic achievement for sexual and gender minority and heterosexual cisgender students: Implications from a nationally representative study. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 48, p. 1883-1898, 2019.

GREENE, D. C.; BRITTON, P. J.; FITTS, B. Long-term outcomes of lesbian, gay, bisexual, and transgender recalled school victimization. **Journal of Counseling & Development**, v. 92, n. 4, p. 406-417, 2014.

HEREK, G. M. **The social context of hate crimes**: Notes on cultural heterosexism. Londres: Sage, 1992.

JAMES, S. et al. **The report of the 2015 US transgender survey**. Washington, D.C.: National Center for Transgender Equality, 2016.

JOYCE, H. D. School connectedness and student–teacher relationships: A comparison of sexual minority youths and their peers. **Children & Schools**, v. 37, n. 3, p. 185-192, 2015.

JUNQUEIRA, R. D. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro. **Annual Review of Critical Psychology**, v. 11, p. 189-204, 2014.

KANG, A. **The Influence of Inclusive School Policy and GSAs on Long-Term Well-Being for LGBT Students in Texas**. Tese (Doutorado) – University of Texas, Austin, 2020.

KOWALSKI, B. M.; SCHEITLE, C. P. Sexual identity and attitudes about gender roles. **Sexuality & Culture**, v. 24, n. 3, p. 671-691, 2020.

LACERDA, M.; PEREIRA, C. R. Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 165-178, 2002.

LAMONTAGNE, E. et al. A socioecological measurement of homophobia for all countries and its public health impact. **European journal of public health**, v. 28, n. 5, p. 967-972, 2018.

LA SALLE, T. P., et al. Perceptions of school climate among students self-identifying as lesbian, gay, or bisexual. **Remedial and Special Education**, v. 40, n. 2, p. 74-82, 2019.

LEVINE, D. A. et al. Office-based care for lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning youth. **Pediatrics**, v. 132, n. 1, p. e297-e313, 2013.

LIMA, K. S.; PEREIRA, C. R. O valor social de uma pessoa depende da sua orientação sexual e identidade de gênero. **Estudos de Psicologia**, v. 39, p. e200086, 2022.

LIMA, M. E. O. **Psicologia social do preconceito e do racismo**. São Paulo: Blucher, 2020.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. *In*: JUNQUEIRA, R. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009. p. 85-94.

MACHADO, G. B. et al. Escola fora do Armário: olhares sobre a comunidade LGBTQIAP+ na EEM Frei Policarpo. **Revista Ceará Científico**, v. 2, n. 3, p. 33-39, 2023.

MARRACCINI, M. E. et al. The roles of school in supporting LGBTQ+ youth: A systematic review and ecological framework for understanding risk for suicide-related thoughts and behaviors. **Journal of School Psychology**, v. 91, p. 27-49, 2022.

MEYER, I. H. Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. **Psychological Bulletin**, v. 129, n. 5, p. 674, 2003.

MEYER, I. H.; FROST, D. M. Minority stress and the health of sexual minorities. **Handbook of psychology and sexual orientation**, v. 252, p. 266, 2013.

MEYER, I. H. Resilience in the study of minority stress and health of sexual and gender minorities. **Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity**, v. 2, n. 3, p. 209, 2015.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização. *In*: **Congresso de leitura do Brasil,** p. 10-12, 2007.

MONGIOVI, V. G. **Representações sociais de adolescentes sobre a homofobia no contexto escolar**. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

Moradi, B. Discrimination, objectification, and dehumanization: Toward a pantheoretical framework. *In*: GERVAIS, S. (Ed.). **Objectification and (de) humanization**: 60th Nebraska symposium on motivation. New York: Springer, 2013. p. 153-181.

MOTZ-ALTMAN, S. Institutional homonegativity against the invisible population: LGBTQ youth. **New Views on Gender**, v. 17, p. 112-129, 2016.

NETO, J. S. O.; MOURA, J. F. J. Homofobia internalizada: revisão sistemática de estudos em contextos universitários (2000-2020). **Folios**, v. 58, p. 3-16, 2023.

OBSERVATÓRIO DE MORTES E VIOLÊNCIAS LGBTI+ NO BRASIL. **Dossiê denuncia 273 mortes e violências de pessoas LGBT em 2022**. 2023. Disponível em: https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2022/. Acesso em: 28 ago. 2024.

ÖZDERE, M. School Violence Against LGBT-Q: A Review Study. **ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities**, v. 7, n. 2, p. 363-381, 2023.

PEREIRA, A.; MONTEIRO, M. B.; CAMINO, L. Estudo da validação das escalas de crenças sobre a natureza da homossexualidade e de preconceito contra homossexuais. **Laboratório de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 21-32, 2009.

PEREIRA, C. R. et al. Preconceito contra homossexuais e representações sociais da homossexualidade em seminaristas católicos e evangélicos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 73-82, 2011.

PONTES, J. C.; SILVA, C. G. Cisnormatividade e passabilidade: deslocamentos e diferenças nas narrativas de pessoas trans. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 8, p. 396-417, 2017.

PRICE, M. A. et al. Structural transphobia is associated with psychological distress and suicidality in a large national sample of transgender adults. **Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology**, v. 59, n. 2, p. 285-294, 2024.

RAMOS, N.; BARNERT, E.; BATH, E. Addressing the mental health needs of LGBTQ youth in the juvenile justice system. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 61, n. 2, p. 115-119, 2022.

RIVERS, I. Homophobic, biphobic and transphobic bullying in schools. *In*: **School Bullying and Mental Health** (pp. 35-45). Londres: Routledge, 2017. p. 35-45.

RUSSELL, S. T. et al. Lesbian, gay, bisexual, and transgender adolescent school victimization: Implications for young adult health and adjustment. **Journal of School Health**, v. 81, n. 5, p. 223-230, 2011.

SANSONE, D. LGBT students: New evidence on demographics and educational outcomes. **Economics of Education Review**, v. 73, p. 101933, 2019.

SANTOS, É. S.; LAGE, A. C. LGBTfobia na escola: implicações da gestão escolar. **Revista Fórum Identidades**, v. 26, p. 95-108, 2018.

SAXBY, K.; CHAN, C.; BAVINTON, B. R. Structural stigma and sexual health disparities among gay, bisexual, and other men who have sex with men in Australia. **Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes**, v. 89, n. 3, p. 241-250, 2022.

SILVA, J. G.; FERNANDES, R. F. Ensino de História e o Projeto "Gênero e Diversidade na Escola": os cartazes como fontes para as subjetividades. **Fronteiras: Revista de História**, v. 22, n. 39, p. 86-106, 2020.

SILVA, F. A. F.; LAGE, A. C. Consensos e dissensos de professores/as e gestoras sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 8, p. 1-22, 2021.

SILVA, B. E. et al. O professor e seu papel na prevenção e combate à homofobia. **Contribuiciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 3, p. e5899-e5899, 2024.

SOUZA, E. J.; SILVA, J. P.; SANTOS, C. Diversidade sexual e homofobia na escola: (des) conhecimento e vivências de docentes. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 41, p. 111-138, 2016.

SOUZA, J. S. et al. Desfechos negativos em saúde mental de minorias de sexo e de gênero: uma análise comportamental a partir da teoria do estresse de minorias. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, v. 13, n. 1, p. 69-85, 2022.

TOLEDO, L. F. Maioria diz que gênero e sexualidade devem entrar no currículo escolar, diz pesquisa encomendada pelo MEC. **G1**, 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/02/05/maioria-diz-que-genero-e-sexualidade-devem-entrar-no-curriculo-escolar-diz-pesquisa-encomendada-pelo-mec.ghtml. Acesso em: 28 ago. 2024.

YEP, G. A. From Homophobia and Heterosexism to Heteronormativity: Toward the Development of a Model of Queer Interventions in the University Classroom. **Journal of Lesbian Studies**, v. 6, n. 3-4, p. 163–176, 2002.

WILLIAMS, A. J. et al. A systematic review and meta-analysis of victimization and mental health prevalence among LGBTQ+ young people with experiences of self-harm and suicide. **PLoS One**, *v. 16*, n. 1, e0245268, 2021.

Capítulo 7
“Eu sou porque nós somos”: Efeitos de uma intervenção escolar visando o empoderamento das identidades sociais de adolescentes

Ueliton Santos Moreira-Primo
Barbara Santana Ribeiro
Joana dos Santos
(Universidade Federal de Sergipe)

Introdução

“Eu sou porque nós somos” é uma expressão de origem africana, também conhecida pelo termo Ubuntu, uma perspectiva filosófica que simboliza a coletividade entre os povos. O Ubuntu ensina a importância da união dos indivíduos para a superação de problemas e injustiças sociais, buscando relações mais harmônicas, respeitosas e inclusivas, independentemente da cultura, do gênero, da etnia, da religião ou da origem dos indivíduos (Santos et al., 2023). A expressão “Eu sou porque nós somos” ilustra bem o processo de reconhecimento da nossa individualidade e coletividade. Esse processo está relacionado com a formação da nossa identidade pessoal e social, ou seja, quem nós somos como indivíduos e quem nós somos como grupos. Nesse sentido, assim como a filosofia Ubuntu, nossa identidade não reflete apenas quem somos como indivíduos, mas também quem somos como coletividade.

As identidades sociais se formam através da interação com outros indivíduos, sejam eles semelhantes ou diferentes dos nossos grupos sociais. Esse processo de formação é altamente dinâmico, começando na infância e se estendendo até os últimos dias de nossas vidas. Durante a infância e a juventude, após a família, a escola emerge como um dos ambientes mais influentes na construção das identidades de crianças e adolescentes. Os estudantes passam uma parte significativa do seu tempo na escola, onde encontram oportunidades únicas e essenciais para explorar e desenvolver tanto a sua própria identidade quanto a dos outros. Desse modo, a escola se destaca como uma das principais agências de socialização dos indivíduos, desempenhando um papel primordial na formação da identidade social dos estudantes (França, 2023).

Infelizmente, nem sempre a escola é um lugar seguro para todos os estudantes, pois nela muitas vezes ocorrem situações de preconceito que acabam prejudicando o bem-estar psicológico e social das vítimas. O preconceito se expressa de muitas maneiras, dentre elas por meio de atitudes negativas e comportamentos discriminatórios contra um indivíduo com base na sua pertença a um grupo social (Lima, 2020). Na escola, a expressão do preconceito impacta negativamente a identidade de estudantes pertencentes a grupos socialmente desvalorizados, como negros, homossexuais, transexuais, membros de religiões de matriz africana, entre outros. Por vezes, estudantes pertencentes a esses grupos são obrigados a negar ou esconder suas características para tentar não ser vítima de perseguição e discriminação. Sem dúvidas, essas situações têm potencial de causar danos na saúde psíquica e emocional desses estudantes, bem como prejudicar sua trajetória escolar.

No entanto, quando são ofertadas oportunidades para que os estudantes possam conhecer mais os grupos sociais e explorar mais a própria identidade, eles podem passar a se identificar de forma mais positiva com o próprio grupo, apreciar mais os diferentes grupos sociais e, por consequência, passar a compreender mais o papel da identidade nas suas vidas e nas vidas das outras pessoas. Visando contribuir nesse entendimento, o objetivo deste capítulo é analisar a identificação de adolescentes com os próprios grupos sociais antes e após uma intervenção que buscou promover o empoderamento das identidades sociais e combater o preconceito na escola. Relataremos duas oficinas interventivas, realizadas no âmbito do Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES), que tiveram como foco principal a identidade e o pertencimento a grupos sociais. Antes de apresentar o estudo, percorremos um caminho teórico sobre os principais temas envolvidos na construção das intervenções, nas análises e nas discussões deste trabalho.

2. Identidade e pertencimento a grupos sociais

Ao buscar trabalhar a identidade dos estudantes nas escolas, reconhecemos que este aspecto diz respeito a uma importante dimensão de todos nós, enquanto indivíduos e membros de grupos sociais. Parte-se da clássica definição difundida na Psicologia Social de que a identidade social diz respeito à "parcela do autoconceito de um indivíduo que deriva do seu conhecimento da sua pertença a um grupo (ou grupos) social, juntamente com o significado emocional e de valor associado àquela pertença" (Tajfel, 1981, p. 290).

Esta definição chama a atenção para um aspecto fundamental: a pertença a grupos sociais. O que significa dizer que os indivíduos se orientam socialmente a partir do reconhecimento de suas pertenças a determinados grupos. Esse reconhecimento está relacionado com o processo de categorização social, ou seja, a capacidade do indivíduo de categorizar os grupos sociais, reconhecendo que existem grupos que ele compartilha características semelhantes e outros cujas suas características se diferem do pertencimento. Estas pertenças, apesar de serem altamente ligadas a processo cognitivos, são socialmente situadas e carregadas de significados construídos socialmente, que definem o valor dos grupos, os significados de pertencer a eles e, com isso, cargas emocionais positivas ou negativas.

Considera-se, nesse sentido, que a valorização do grupo incide diretamente nos sentimentos associados ao pertencimento. Tajfel (1981) postulou algumas condições que determinam o quanto os indivíduos se sentem à vontade com a sua identidade social. Para ele, nós tendemos a pertencer a grupos que contribuem, de alguma maneira, para os aspectos positivos da nossa autoestima, ou seja, grupos que lhe dão alguma satisfação. Quando a pertença a determinado grupo não corresponde a essa satisfação, o indivíduo tende a se distanciar ou abandonar o grupo, a não ser que seja impossível ou que este abandono crie um conflito de valores que prejudique a manutenção de uma autoimagem aceitável. Nesse caso, há pelo menos três saídas: a mobilidade social (isto é, tentar mudar de grupo), a criatividade social (isto é, mudar a interpretação sobre o grupo) ou a mudança social (isto é, engajar-se em ações sociais para alcançar as mudanças desejáveis). Nesse processo, entende-se que a comparação social dos grupos é uma condição fundamental na análise do valor social do grupo de pertencimento.

Em interpretações mais recentes sobre a teoria da identidade social de Tajfel, autores como Fernandes e Pereira (2018) deram destaque para o sentimento de pertencimento, que, para eles, é a base da construção da identidade social e, consequentemente, das atitudes relacionadas aos grupos. Ou

seja, querer ou não pertencer a determinados grupos é o que vai guiar os indivíduos em suas relações com os outros de seu e de outros grupos e também sua forma de se inserir socialmente. O sentimento de pertença ao grupo, portanto, tem um papel fundamental na própria identidade do indivíduo, bem como na sua relação com os outros.

Além de pensar o desenvolvimento da identidade social em termos de inserção nos grupos, alguns estudos atentam-se para o curso de desenvolvimento que acompanha a construção dessa identidade. A adolescência aparece como um momento decisivo nesse processo, momento no qual os indivíduos se engajam de maneira mais intensa na exploração da identidade e das características que os tornam pertencentes a alguns grupos e não pertencentes a outros (França, 2023; Phinney, 1990).

As discussões tecidas por Phinney (1996) a respeito do curso de desenvolvimento da identidade étnico-racial podem nos ajudar a pensar o desenvolvimento da identidade social relativamente a outros grupos. A autora definiu pelo menos três estágios pelos quais os sujeitos passam para alcançar uma identidade estabelecida. Utilizaremos os estágios de desenvolvimento da identidade étnico-racial postulados por Phinney (1996) para pensar a identidade social associada aos diferentes grupos, assim temos: 1 - Identidade irrelevante e/ou irrefletida: o indivíduo, normalmente uma criança ou adolescente, aceita os valores e atitudes presentes em seu ambiente. Nesta fase, é provável que a maior influência venha da família, seguida da escola; 2 - Busca ou exploração: os indivíduos ficam profundamente interessados em saber mais sobre o seu grupo. Este interesse está apoiado em aspectos do desenvolvimento que permitem pensamentos mais elaborados, mas é altamente provocado pelas experiências sociais, como o contato com pessoas de origens diferentes e exposição à discriminação. Para a autora, essas experiências são responsáveis por despertar o desejo de compreender a história, as tradições e a situação atual do seu grupo. 3- Sentimento confiante de pertença grupal: aqui, os indivíduos se sentem seguros no seu grupo de pertença e presume-se que tenham uma visão positiva e mais realista do seu próprio grupo.

Phinney (1996) adverte, no entanto, que estas fases podem não necessariamente seguir uma sequência invariante, como também podem não ser vivenciadas por todas as pessoas. Outro aspecto importante na teoria dessa autora é que vários fatores influenciam a transição de um estágio para o outro, ou seja, eles não são pré-determinados e seguem um curso “natural”, mas ocorrem situados num meio social que os provocam ou não. As principais fontes de influência estão situadas em diferentes níveis como o familiar, o escolar, o comunitário e o social.

Esse modo de compreender o desenvolvimento da identidade social aponta alguns caminhos que ajudam não somente a entender como os indivíduos formam uma compreensão sobre sua identidade social, mas lança luz sobre a possibilidade de intervir para que um senso positivo de pertencimento seja alcançado, partindo de uma identidade baixa ou fraca até uma identidade saliente, forte e positiva. Nesse sentido, entende-se a importância de oferecer às crianças e jovens conhecimentos específicos sobre os diferentes grupos, junto com estratégias que possibilitem a consciência e fortalecimento de suas identidades (Phinney, 1996).

3. Identidades sociais e o preconceito na escola

Existe uma dinâmica complexa das relações intergrupais na escola. Se por um lado, há um encontro de diversidade e experiências representadas pelos alunos, o que pode enriquecer o ambiente educacional e promover a compreensão mútua, por outro lado, a reprodução do preconceito na escola

podem levar à exclusão, discriminação e até mesmo à hostilidade entre os alunos. No ambiente escolar, são favorecidas uma gama de interações que vão ocorrer entre indivíduos que podem ser diferentes uns dos outros em vários aspectos, como cor, sexualidade, nacionalidade, aparência física e classe socioeconômica, ou seja, diversas identidades sociais, de modo que essas diferenças quando não são adequadamente trabalhadas, podem culminar em interações marcadas por conflitos, confrontos e até violência (Salles & Silva, 2008).

Apesar da diversidade presente na sociedade, muitas práticas educacionais nas escolas brasileiras tendem a negar essas diferenças, priorizando abordagens monoculturais, isto é, que privilegia uma única cultura. Um exemplo, é o uso de livros didáticos padronizados e o sistema de progressão seriada, que contribuem para a homogeneização do ensino. Os livros didáticos, muitas vezes, apresentam uma perspectiva única da realidade, no geral a perspectiva dominante, ignorando as diversas culturas, identidades, contextos e experiências dos alunos. Enquanto isso, a progressão seriada, onde cada ano escolar corresponde a uma série e os alunos são avaliados em relação à média da turma, pode levar à retenção de estudantes que não atingem essa média, sem considerar suas necessidades individuais de aprendizagem. Além dessas práticas homogeneizantes contribuírem para a reprodução de desigualdades sociais e culturais no sistema educacional, ao não reconhecer e valorizar a diversidade dos alunos, as escolas limitam as possibilidades de oferecer uma educação inclusiva e fomentar a compreensão e valorização das diferenças (Akkari & Santiago, 2015).

As práticas pedagógicas uniformizadoras, que buscam criar um modelo único de indivíduo, são altamente prejudiciais para as identidades, além de levarem ao fortalecimento de estereótipos e consequentemente ao preconceito contra grupos sociais desvalorizados. Podemos evidenciar como exemplo a formação das identidades de gênero, uma vez que a escola, enquanto instituição social, desempenha um papel significativo na formação e na reprodução das normas de gênero na sociedade. Menezes (2013) apresenta uma das formas mais comuns de aparecimento desse fenômeno na escola, prática de oferecer atividades diferenciadas na educação física para meninos e meninas, baseada em estereótipos de habilidades e capacidades, reforçando a ideia de que existem características inerentes aos gêneros que determinam suas habilidades motoras. Para a autora, essa diferenciação pode limitar as oportunidades de desenvolvimento de habilidades e interesses para os alunos, perpetuando a ideia de que certas atividades são mais adequadas para meninos e outras para meninas.

É exatamente nesse contexto de papéis de gênero que vai se expressar o preconceito contra aqueles indivíduos que não se encaixam nas normas e padrões esperados para o seu gênero. Um exemplo de preconceito nessa direção, bastante comum nas escolas, é a homofobia. A homofobia ocorre porque desde o nascimento, os indivíduos são socializados para se enquadrarem em papéis de gênero específicos, que são associados a características e comportamentos considerados apropriados para homens e mulheres, admitindo a masculinidade e feminilidade como rígidas, imutáveis e mutuamente excludentes (Braga, 2014).

Esse fenômeno é ilustrado no estudo conduzido por Braga (2014), que examinou os Livros de Ocorrência Escolar em busca de relatos de casos de homofobia registrados nesses documentos. A autora verifica que em uma das escolas, um aluno “assumido” (nas palavras de uma coordenadora ouvida) como homossexual começou a sofrer hostilidades quando demonstrou proximidade com características entendidas como femininas. A coordenadora, ao tentar resolver o problema, diz ao aluno que para enfrentar o preconceito ele precisa “ser homem”, reforçando a ideia de que ser gay é uma falha em relação a uma masculinidade hegemônica. Isso revela a prevalência do padrão masculinista, mesmo em contextos que reconhecem a diversidade sexual. Essa narrativa evidencia ainda como a

sociedade valoriza o masculino, enquanto vulnerabiliza aqueles que não se encaixam nesse padrão, como mulheres e pessoas LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e outras identidades sexuais e de gênero).

Outro exemplo de prejuízo das visões hegemônicas de mundo que são transmitidas e reproduzidas na escola está no impacto do racismo na formação das identidades étnico-raciais. A escola comumente difunde, a partir de seus currículos e práticas, uma visão de mundo que coloca o homem branco como modelo de inteligência, beleza e comportamento, a transmissão dos conhecimentos eurocêntricos como universais e a representação das pessoas negras de forma estereotipada nos livros didáticos, nunca no centro das narrativas, mas à margem da história. Cenário que pode levar a criança negra a perceber a si e seu grupo como inadequados e sem valor social (para uma revisão consultar Moreira-Primo & França, 2023).

A revisão sistemática conduzida por Moreira-Primo e França (2020) apresenta os cenários em que a manifestação do racismo no contexto escolar gera prejuízos para as identidades étnico-raciais das crianças negras. Para os autores, a formação da identidade das crianças vai sendo afetada por esse contexto de práticas pedagógicas eurocêntricas, de modo que elas passam a não gostar da sua cor e a alimentar um sentimento de inferioridade. As descobertas dessa revisão também evidenciam outras consequências prejudiciais do racismo, principalmente na trajetória escolar de crianças negras e daquelas ligadas às religiões de matriz africana, por exemplo, demonstrando que a formação negativa das identidades étnico-raciais das crianças negras, acarreta numa baixa autoestima, autoconceito negativo, desânimo em relação à escola, podendo levar à exclusão e o comprometimento no rendimento escolar, que deixarão marcas para essas crianças. Os resultados também destacam que a escola, particularmente na figura do professor, tem uma significativa responsabilidade na perpetuação e manifestação do preconceito racial contra as crianças negras, através do tratamento dispensado a elas, incluindo desde afeto a avaliações injustas.

Na mesma direção, outra dificuldade que a escola tem é de romper com o modelo de práticas que não dão espaço para a valorização da diversidade religiosa. O ensino religioso, ainda presente nos currículos, comumente prioriza as religiões de origem cristã, em detrimento de outras. Significa dizer que a escola ainda não consegue implementar um modelo de ensino religioso que preze efetivamente pela liberdade, igualdade e respeito pela diversidade religiosa. Tal limitação implica diretamente no aparecimento da intolerância religiosa, que afeta de forma mais grave as religiões de matriz africana, demonstrando também o seu caráter de racismo religioso (Rosário & Rosário, 2018).

A pesquisa desenvolvida por Caputo (2012) ilustra bem como a discriminação racial e a discriminação religiosa estão ligadas e como esse fato é reconhecido por muitas crianças negras que praticam religiões de matriz africana. No texto, a autora traz o exemplo de crianças que cresceram num terreiro e que compartilhavam a percepção de que o preconceito contra à religião que praticavam era reflexo do preconceito contra o negro na sociedade. Nas entrevistadas, foi relatado que a escola era um dos principais ambientes onde elas sentiam esse preconceito, apesar da criação orgulhosa e da formação que recebiam no terreiro, enfrentavam vergonha de si mesmas, de sua raça e de suas crenças no ambiente escolar. Esse sentimento trazia como consequência a negação da própria religião por parte de algumas crianças que durante a infância e adolescência se identificavam como católica, prática que se reproduz mesmo na idade adulta. Quando uma pessoa passa pelo processo de negação da própria pertença fica evidente o prejuízo que o racismo religioso produz na formação das identidades.

Assim, o reconhecimento das diversas identidades e do potencial de encontros multiculturais proporcionados na escola se apresentam como desafios para os atores educacionais. A superação desse

desafio passa inevitavelmente pelo entendimento do papel central da escola, do currículo e das práticas pedagógicas escolares no processo de construção das identidades, pois são eles que vão pautar a inclusão ou a exclusão dos grupos sociais, reforçar ou combater preconceitos (Akkari & Santiago, 2015). Nesse sentido, intervenções escolares voltadas para superar o preconceito e para promover positivamente as diferentes identidades sociais são fundamentais. A seguir, relataremos as ações desenvolvidas no âmbito do Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES).

3.1 Estratégias de empoderamento das identidades: ações desenvolvidas no OPPES

O objetivo deste trabalho é analisar os efeitos de uma intervenção escolar desenvolvida com o propósito de empoderar as identidades sociais de adolescentes e combater os preconceitos nas escolas. As intervenções foram realizadas no âmbito do Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES), com a coordenação de Marcus Eugênio Oliveira Lima e Dalila Xavier de França, ambos professores de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS). As intervenções realizadas pelo observatório levam em consideração a importância que o contexto escolar possui na construção das identidades sociais dos indivíduos, bem como para a prevenção e o combate dos preconceitos.

4 Aspectos metodológicos

4.1 Participantes

Duas coletas foram realizadas, com o mesmo instrumento diagnóstico, uma antes e a outra após as intervenções. Na primeira coleta, participaram 146 estudantes com idade média de 15 anos (M = 15,77; DP = 0,67), distribuídos em cinco turmas do ensino médio de uma escola pública da rede estadual de ensino de Sergipe, na cidade de São Cristóvão. A segunda coleta foi realizada com os mesmos participantes, porém com um número menor de respondentes (N= 116). Isto pode ter ocorrido porque no final da pesquisa nem todos os estudantes estavam presentes na escola ou devido às desistências ou mudanças de escolas que vão ocorrendo durante o ano letivo. Considerando esse cenário, optou-se por excluir das análises uma parte dos estudantes que não responderam à pesquisa no final da intervenção. Assim, o número amostral da primeira coleta ficou com 118 participantes (58,5% são do sexo feminino, com idades entre 14 e 18 anos [M = 15,09; DP = 0,67]), enquanto que na segunda o número foi 116 (55,2% do sexo feminino, com idades entre 14 e 18 anos [M = 15,77; DP = 0,66]).

4.2 Instrumentos e procedimentos

Este projeto de pesquisa e intervenção obteve parecer favorável pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, sob o número 5.245.661. A escola que recebeu a pesquisa e a intervenção tem parceria com o OPPES desde 2022. As intervenções apresentadas neste trabalho ocorreram no ano de 2023. Antes de participar das intervenções, os estudantes foram convidados a responder um questionário no início do ano (no mês de março) e o mesmo questionário foi reaplicado no final das intervenções (novembro). A aplicação do questionário diagnóstico teve o objetivo de testar os efeitos das intervenções.

Para este trabalho, será analisada a identificação dos estudantes com o próprio grupo de pertencimento. Para tal, utilizaremos como análise duas perguntas respondida pelos estudantes: a

primeira sobre quais grupos sociais eles fazem parte e a segunda sobre o quanto eles se acham parecidos com outras pessoas desses grupos. A primeira pergunta contava com uma lista com grupos sociais de gênero (homem, mulher, cisgênero e transgênero) de orientação sexual (homossexual, bissexual, lésbica, gay), de cor da pele (branco, pardo, preto, indígena), de deficiência (pessoa com deficiência) e de religiões (católica, evangélica, espírita, religiões de matriz africana e ateu). A segunda pergunta foi medida por uma escala tipo likert que variou de 1 (nada parecido) a 5 (totalmente parecido). Ao longo do ano, foram realizadas ações sobre o tema da identidade, do sexismo e do heterossexismo, do racismo, do capacitismo e da intolerância religiosa. Todas essas ações são fundamentais para analisar o efeito na identidade dos estudantes. No entanto, neste capítulo, daremos ênfase apenas nas duas ações que trabalharam especificamente o tema da identidade. Nossa expectativa é que, após as intervenções, os estudantes, sobretudo aqueles que pertencem a grupos socialmente desvalorizados, se identifiquem mais com os seus grupos e afirmem suas identidades, uma vez que as intervenções oportunizam que eles conheçam mais e valorizarem os diferentes grupos sociais, incluindo aqueles que fazem e os que não fazem parte.

4.3 Planejamento das intervenções

As intervenções foram planejadas semanalmente pela equipe do OPPES e são amparadas em bases teóricas e empíricas da Psicologia. Foram construídos roteiros para guiar a execução das intervenções, que foram planejadas seguindo uma sequência que contemplou os temas base (1- Identidade e 2- Preconceito), de modo que facilitasse a apreensão dos conteúdos pelos estudantes. No total, foram realizadas dez intervenções durante todo o ano.

A frequência das atividades na escola foi de uma (até duas) realização mensal e foram desenvolvidas em horário de aula, na disciplina denominada “Projeto de vida”, previamente combinado com os professores e a diretoria. As práticas eram realizadas no turno da tarde, nas turmas do primeiro ano do ensino médio e tinham duração média de 50 minutos por turma. As intervenções integram um programa de ações do OPPES que promove discussões e diálogos com os estudantes sobre o tema da identidade e do preconceito.

As ações do OPPES são realizadas por meio de diferentes estratégias, como oficinas, rodas de conversa, atividades em grupos e cine debate, mediadas pela equipe do OPPES, que foi previamente treinada. A equipe era composta em média por quatro pessoas. Os recursos utilizados para a realização das atividades foram folhas A4, canetas, hidrocor, lápis grafite, lápis de cor, notebook, caixa de som e alguns instrumentos desenvolvidos pela própria equipe do projeto, como vídeos educativos e cartilhas. Os materiais desenvolvidos para a realização das atividades foram disponibilizados no site do projeto: https://www.projetooppes.com/ .

4.4. Realização das intervenções

A seguir, apresenta-se as duas atividades iniciais desenvolvidas pelo programa de intervenções do OPPES. Ambas as atividades são voltadas para trabalhar a identidade e o pertencimento a grupos sociais, de forma dinâmica e introdutória ao tema.

Primeira intervenção: quem sou eu e quem são os outros?

Esta ação ocorreu em março de 2023, por meio de uma oficina em que os estudantes constroem num papel o próprio perfil em uma rede social e discutem sobre o que é identidade.

Objetivo: Conhecer as percepções dos alunos sobre o que é identidade e ampliar a compreensão deles sobre semelhanças e diferenças entre os indivíduos.

Descrição: Com o objetivo de possibilitar uma interação dinâmica entre os facilitadores da ação e os estudantes, inicialmente, os alunos foram questionados sobre suas relações com as redes sociais, se gostam de usá-las, quais redes sociais utilizam, quem costuma seguir e se fazem postagens. Posteriormente, foi entregue um material lúdico (figura 1) aos estudantes para a construção individual do seu próprio perfil numa rede social. Os estudantes foram orientados a fazer um desenho de si e a construir sua biografia com informações como: a) quem é você; b) quais seus gostos; c) quais suas características; d) grupos que pertencem. Após a realização da atividade, abriu-se um espaço de discussão com os estudantes, estimulado pelas seguintes perguntas: (1) Gostou de fazer seu perfil no Instagram? (2) O que tem no seu perfil que torna você semelhante a outras pessoas? (3) O que tem no seu perfil que torna você diferente de outras pessoas? (4) Vocês já ouviram falar em identidade? (5) O que é identidade para você?

Materiais utilizados: Impressões em folhas A4, lápis de cor (incluindo uma seção especial de lápis com tons de pele), lápis grafite, caneta esferográfica, borracha, apontador e bloco de notas adesivas.

Figura 1 *– Imagem da atividade da BIO.* ***Fonte****: Elaborada pelo projeto OPPES.*

Segunda ação - Identidade e pertencimento a grupos sociais

A segunda ação ocorreu em abril de 2023, por meio de um cine debate, apresentando um vídeo com experiências de pessoas que pertencem a grupos socialmente desvalorizados e um outro sobre o que é identidade e sua importância na vida dos indivíduos.

Objetivo: Fornecer aos estudantes mais informações sobre o que é identidade, o que significa pertencer a grupos sociais e ampliar a compreensão sobre semelhanças e diferenças entre indivíduos e grupos.

Descrição: Dois vídeos foram apresentados aos alunos. O primeiro vídeo aborda o conceito de grupos minorizados no Brasil e os desafios de pertencer a grupos sociais vítimas de preconceito. O

vídeo apresenta um homem indígena, estudante da Universidade de Brasília - UnB e uma mulher transgênero, advogada e ativista. O segundo vídeo trata os seguintes temas: a) os conceitos de identidade; b) identidade pessoal e social; c) identidade positiva e negativa; d) como construímos a nossa identidade; e) Por que a identidade é importante para as nossas vidas? Foi levado um recorte informativo sobre o que é Identidade pessoal e social através de três perguntas - "Quem é você?", "O que faz você ser você?" e "Quais grupos sociais você pertence?" - conceituando a importância dos grupos na formação identitária, e como esta pertença fortalece a autoestima. Ao final, foi aberto um momento de diálogo sobre os vídeos.

Materiais utilizados: Vídeos apresentados, notebook e caixa de som.

5. Resultados e discussões

Nos diagnósticos, os estudantes responderam a quais grupos sociais eles se sentem pertencentes e o quanto se acham parecidos, antes e após as intervenções. No quadro 1 estão presentes as suas respostas. Considerou-se apenas os grupos cujas as intervenções abordaram a identidade e o preconceito relacionados a eles.

***Quadro 1**: Grupos sociais de pertencimento dos estudantes.*

PRÉ-INTERVENÇÃO (n = 118)			PÓS-INTERVENÇÃO (n = 116)	
Grupo	Se sente pertencente	O quanto se acha parecido	Se sente pertencente	O quanto se acha parecido
Homem	49 (41,5%)	M= 4,37	54 (46,6%)	M= 4,54
Mulher	65 (55,1%)	M= 4,18	59 (50,9%)	M= 4,37
Cisgênero	35 (29,7%)	M= 4,43	28 (24,1%)	M= 4,25
Transgênero	-	-	1 (0,9%)	M= 3,00
Heterossexual	55 (46,6%)	M= 4,38	56 (48,3%)	M= 4,27
Bissexual	15 (12,7%)	M= 3,73	20 (17,2%)	M= 3,70
Gay	1 (0,8%)	M= 1,00	2 (1,7%)	M= 2,00
Lésbica	1 (0,8%)	M= 2,00	2 (1,7%)	M= 2,00
Branco	26 (22,0%)	M= 3,19*	33 (28,4%)	M= 4,29*
Pardo	63 (53,4%)	M= 4,00	52 (44,8%)	M= 4,02
Preto	20 (16,9%)	M= 3,40*	30 (25,9%)	M= 4,13*
Indígena	5 (4,2%)	M= 2,60	3 (2,6%)	M= 3,33

Pessoa com Deficiência	4 (3,4%)	M= 1,00*	5 (4,3%)	M= 2,80*
Católico	32 (27,1%)	M= 3,63	40 (34,5%)	M= 4,08
Evangélico	27 (22,9%)	M= 4,26	33 (28,4%)	M= 3,91
Espírita	1 (0,8%)	M= 1,00	5 (4,3%)	M= 2,80
Religião de Matriz Africana (Candomblé, Umbanda etc.)	6 (5,1%)	M= 3,33	9 (7,8%)	M= 4,11
Ateu	7 (5,9%)	M= 3,43	4 (3,4%)	M= 4,25

Nota: * Diferenças médias estatisticamente significativas à nível de p> 0.05.

Os estudantes responderam participar de diferentes grupos sociais. Eles foram orientados a marcar um ou mais de um grupo que participam. Nem todos eles responderam a todos os grupos sociais que pertencem, alguns respondiam apenas aqueles que queriam e, em alguns casos, desconheciam que pertenciam a um determinado grupo. Um exemplo disso é ser cisgênero, a maioria dos estudantes não entendia o significado do termo, mesmo que houvesse uma explicação ao lado da palavra. Entretanto, de modo geral, observa-se que os estudantes se percebem como simultaneamente pertencentes a vários grupos ou categorias sociais. Também é possível notar algumas mudanças entre a pré e a pós-intervenção, com destaque para o aumento na identificação com as orientações sexuais minorizadas (gays, lésbicas e bissexuais), bem como para o aumento na identificação de brancos e pardos e dos grupos religiosos. As oportunidades de diálogos promovidas pelas intervenções podem ter contribuído para uma maior exploração das identidades sociais pelos estudantes de diferentes grupos sociais.

Os dados encontrados pré e pós-intervenções apontam para algumas situações já documentadas na literatura. Primeiro, a baixa identificação dos adolescentes com os grupos de pertencimento, sobretudo antes das intervenções, pode ter significados atrelados tanto ao nível de exploração da identidade, que, como apontado por Phinney (1996), parte do ponto em que a identidade é irrelevante e irrefletida, ou seja, ainda não é um aspecto para o qual esse público despertou. Por outro lado, pode ser um sinal de como o preconceito e a desvalorização de grupos minorizados percebidos faça com que os estudantes busquem se afastar da identificação com o próprio grupo de pertencimento, como uma das estratégias postuladas por Tajfel (1981) em relação à insatisfação em pertencer a grupos socialmente desvalorizados. Nesse caso, em alguma medida, a pertença grupal já foi percebida, mas está num ponto de negação e afastamento, em detrimento da tentativa de aproximação de um outro grupo.

As diferenças mais significativas foram observadas nos grupos de gênero, orientação sexual, raciais e religiosos, sobretudo para aqueles que são minorizados socialmente. Essas observações vão na mesma direção dos estudos que apontam para as consequências do preconceito no ambiente escolar, que tende a normatizar, por exemplo, papéis sexuais e de gênero desde muito cedo, fazendo com que os estudantes ocupem lugares e papéis específicos dentro do ambiente escolar, sempre dentro da binaridade menino ou menina e da performance que se espera entre esses dois opostos (Braga, 2014).

O mesmo ocorreu com as identidades étnico-raciais. E, nesse ponto, é importante atentar-se para os desdobramentos do racismo brasileiro, que empurra os indivíduos pertencentes a grupos minorizados para o branqueamento, amparado na visão de que quanto mais perto do branco, melhor. Adicionado a isso, vale lembrar de como as práticas educacionais ainda são eurocêntricas, reforçando a centralidade do branco e quase inexistência de outras identidades étnico-raciais. Assim, além de pouco valorizados, os grupos minorizados não chegam nem a ser verdadeiramente conhecidos pelos estudantes, a não ser pelas poucas representações carregadas de estereótipos negativos.

Um aspecto particularmente interessante em relação à identificação racial diz respeito à mudança na declaração daqueles que se declararam pardos no pré-diagnóstico. Notou-se que cerca de 10% dos pardos migraram (no pós-diagnóstico) ou para o grupo dos brancos ou para o dos pretos. Esse dado remete ao processo de classificação racial no Brasil, que, na impossibilidade de separar objetivamente negros e brancos, já que se tornava cada vez mais um país "mestiço" foi criando subcetegorias (Schwarcz, 2012). O termo "pardo" aparece como a possibilidade de contemplar esses sujeitos que são negros, mas não pretos. Essa ambiguidade, aliada ao branqueamento, faz com que os indivíduos pretos se afirmem pardos. Ao mesmo tempo, sujeitos brancos, que não se consideram "branquíssimos" também se identificam, equivocadamente, como pardos, não conhecendo ou desconsiderando que essa categoria designa indivíduos negros. Considerando esse cenário, os dados encontrados entre os estudantes participantes da pesquisa fazem com que entendamos que a maior identificação de alguns estudantes como pretos e brancos representa um maior conhecimento sobre o que significa pertencer a cada categoria e, no caso dos pretos, uma possível superação do branqueamento.

Essas mudanças na identificação se deram não somente em relação à cor de pele, mas também com outras categorias sociais. Sobre esse fenômeno incide não somente o desconhecimento, mas também tentativas de proteção daqueles que fazem parte dos grupos menorizados, pela negação dentro do espaço escolar, como uma maneira de evitar o contato com a discriminação (Caputo, 2012). Assim, ao identificar um ambiente seguro onde possam expressar a suas identidades, os estudantes podem se sentir mais à vontade para falar sobre quem são. Isso reforça a importância de criar um ambiente escolar aberto à diversidade e seguro para a expressão das diferentes formas de existir. Retomando as reflexões de Phinney (1996), insistimos que, para que os adolescentes passem do estágio de desconhecimento sobre sua própria identidade para um ponto em que se reconhecem dentro de seus grupos, ainda que minorizados, é necessário que possam ter acesso a informações confiáveis e positivas sobre eles, em um espaço em que se sintam seguros para se expressar. É isso também que vai possibilitar uma nova interpretação sobre esses grupos e, posteriormente, o engajamento em ações de mudança do status negativo (Tajfel, 1981).

Perspectivas futuras e orientações para professores

O objetivo deste capítulo foi analisar a identificação de adolescentes com os próprios grupos sociais antes e após uma intervenção que buscou promover o empoderamento das identidades sociais e combater o preconceito na escola. Foram relatadas duas oficinas interventivas, realizadas no âmbito do Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES), que tiveram como foco principal a identidade e o pertencimento a grupos sociais. Com este trabalho, evidenciamos que quando são ofertadas oportunidades para que os estudantes possam conhecer mais os grupos sociais e explorar mais a própria identidade, eles passam a afirmar e a se identificar mais com o próprio grupo

e, consequentemente, passam a compreender mais o papel da identidade nas suas vidas e nas vidas das outras pessoas.

Esses resultados foram ainda mais evidentes nos estudantes pertencentes a grupos sociais desvalorizados, como a afirmação identitária de pessoas LGBTs (lésbicas, bissexuais, gays e transsexuais), o aumento na autodeclaração de pessoas negras (pardas e pretas) e de religiões estigmatizadas, como o espiritismo e religiões de matriz africana. Os dados indicam que a intervenção também foi positiva para os estudantes dos demais grupos, visto que houve uma maior autodeclaração de pessoas brancas e de religiões católicas e evangélicas. Isto respalda que intervenções antipreconceito e de valorização das identidades de grupos desvalorizados são importantes para todos os grupos. Todos os estudantes se beneficiam ao conhecer e explorar mais suas identidades sociais. Aqueles que antes não se sentiam seguros para revelar ou afirmar suas identidades passam a se sentir mais confortáveis para fazer isso, enquanto que aqueles que têm uma identidade socialmente valorizada passam a reconhecer a importância de que essa valorização seja ampliada para todos os grupos.

Os dados apresentados neste estudo demonstram os benefícios de ações antipreconceito nas escolas por meio de intervenções que trabalhem as identidades sociais dos estudantes. Todavia, este estudo apresenta algumas limitações. Por exemplo, os dados analisados neste capítulo são apenas quantitativos, não havendo informações mais qualitativas sobre o processo e os resultados das intervenções na identidade dos estudantes. Além disso, nossas análises levam em consideração apenas o impacto da intervenção, mas é preciso compreender mais detalhadamente a influência de outras variáveis que impactam as identidades sociais dos estudantes, mesmo quando eles estão participando de um programa de intervenção. Portanto, estudos futuros devem buscar entender mais qualitativamente os impactos produzidos pelas intervenções nas identidades sociais dos estudantes, bem como compreender a influência de variáveis externas, não controladas pelas intervenções, como, por exemplo, a influência da escola, das famílias e dos pares nesse processo.

No espaço escolar, os professores são figuras importantes para mobilizar ações de combate aos preconceitos e auxiliar na formação das identidades dos estudantes. Com base nisso, destacamos a seguir algumas orientações de como esses profissionais podem criar um ambiente mais positivo e seguro para os estudantes de diferentes grupos e identidades sociais.

Rompendo o silêncio

O silêncio sobre o preconceito é bastante prejudicial, pois impede que esse fenômeno seja discutido, que suas consequências sejam evitadas e ainda impede o seu combate. Falar sobre preconceito na escola, sem entender isso como um tema tabu, é importante para que os estudantes reconheçam o preconceito como algo sério e percebam que a escola está atenta e preocupada com esse problema. Quando a escola demonstra se preocupar com o preconceito, crianças e adolescentes podem se sentir mais seguros e confortáveis para conversar sobre experiencias de discriminação que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar.

Criando um ambiente seguro para as diferentes identidades

Falar de maneira positiva sobre os diferentes grupos é uma maneira de criar um espaço propício e seguro para a expressão das identidades não-hegemônicas. Essa é uma importante estratégia para o trabalho com crianças e jovens que estão passando pelo processo inicial de construção dessas identidades e, para isso, referências positivas são fundamentais. Por exemplo, falar de forma positiva

sobre a representatividade do povo negro, do seu pioneirismo, das suas produções, é uma ótima maneira de ajudar as crianças a formar sua identidade por uma perspectiva de reforço positivo, e não pelas lentes do racismo e dos estereótipos negativos reproduzidos na sociedade acerca desse grupo (Pinheiro, 2023).

Para isso, é importante fornecer conhecimentos sobre os diferentes grupos de forma não estereotipada. Contudo, este não deve ser um trabalho pontual, pois isso não é suficiente para amparar o processo de compreensão sobre as identidades, nem o seu desenvolvimento, que se trata de um processo contínuo e complexo (Phinney, 1996). Assim, os trabalhos relativos à identidade precisam levar em conta que cada estudante está formando sua identidade e, mais que informações, eles precisam de suporte para superar as dúvidas, inseguranças e contradições que envolvem este processo.

Mediar este processo envolve o trabalho com emoções e sentimentos nem sempre fáceis de tocar. Por isso, o preparo teórico e também emocional é fundamental. Isso ajudará o profissional a estar mais confortável e seguro na relação com os estudantes (Phinney, 1996). Contar com o suporte de outros profissionais, seja por meio de formação ou orientações sobre como trabalhar o tema das identidades, é uma estratégia fundamental.

Realizando ações contínuas

Ações antipreconceito não devem ser realizadas apenas em momentos pontuais, quando ocorrem episódios de discriminação, ou apenas em datas comemorativas. O trabalho de combate aos preconceitos precisa ser contínuo e exige dedicação e engajamento de toda escola. Trabalhos mais pontuais, como diálogos ou rodas de conversas realizadas após ocorrências de preconceito, são importantes, mas não dão conta de combater um fenômeno que é estrutural e que ocorre cotidianamente durante todo o ano. Nesse sentido, é fundamental que gestores, professores e demais educadores incluam no projeto político pedagógico da escola um plano de trabalho com o tema da diversidade e do preconceito para que ações e projetos com esse objetivo possam ser desenvolvidos durante todo o ano letivo.

Por fim, reiteramos que a escola tem um papel fundamental na desconstrução dos preconceitos e deve favorecer a aproximação entre estudantes de diferentes grupos sociais. A escola é um lugar próprio para trabalhar o tema da diferença, da diversidade e do preconceito; os educadores precisam reconhecer e reforçar para os estudantes que todas as pessoas têm diferenças e semelhanças entre si e que todas elas são importantes para sermos quem somos enquanto indivíduos e grupos. É fundamental que o ambiente escolar acolha todos os estudantes e busque produzir relações grupais mais harmônicas, respeitosas e inclusivas. Nessa direção, entendemos que a escola pode favorecer a união entre as pessoas e os grupos, estimular o respeito às diferenças e reforçar o senso de coletividade, assim como compreende a perspectiva filosófica africana “Eu sou porque nós somos”.

Referências

AKKARI, A.; SANTIAGO, M. C. Diferenças na educação: Do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 28–41, 2015.

BRAGA, K. D. S. **Homofobia na escola**: Análise do livro de ocorrência escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

FERNANDES, S. C. S.; PEREIRA, M. E. Endogrupo versus Exogrupo: O papel da identidade social nas relações intergrupais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 30–49, 2018.

FRANÇA, D. X. A Socialização. *In*: TORRES, A. R. R. T. (Eds.). **Psicologia Social**: Temas e Teorias. São Paulo: Blucher, 2023. p. 355–404

LIMA, M. E. O. **Psicologia social do preconceito e do racismo**. São Paulo: Blucher, 2020.

MENEZES, M. P. A discriminação de gênero na escola. **Revista Fórum Identidades**, v. 13, n. 13, p. 143–156, 2013.

MOREIRA-PRIMO, U. S.; FRANÇA, D. X. Identidade racial e percepção do valor social dos grupos pelas crianças: uma análise em termos de desenvolvimento. **Revista Zero-a-Seis**, v. 25, n. 47, p. 271–299, 2023.

MOREIRA-PRIMO, U. S.; FRANÇA, D. X. Efeitos do racismo na trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 176-198, 2020a.

PHINNEY, J. S. Understanding ethnic diversity: The role of ethnic identity. **American Behavioral Scientist**, v. 40, n. 2, p. 143–152, 1996.

PHINNEY, J. S. Ethnic identity in adolescents and adults: **Review of research. Psychological Bulletin**, v. 108, n. 3, p. 499–514, 1990.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

ROSÁRIO, M. J. A.; ROSÁRIO, L. F. G. Intolerância Religiosa no Contexto Escolar. **Revista Programa Conexões/UFPA On-line**, v. 3, 2018.

SANTOS, H. S. dos et al. Corp(o)ralidade como metodologia: Composições possíveis entre escrevivência e filosofia **Ubuntu. Psicologia & Sociedade**, v. 35, p. e277081, 2023.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. de P. E. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: Algumas reflexões. **Cadernos De Educação**, v. 30, 2023.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

Capítulo 8
Intervenção de combate ao preconceito e à discriminação em uma escola estadual de Sergipe: desconstruindo o capacitismo

Francisca Ádila dos Santos
Juliana de Oliveira Brandão
Vanessa Santos Farias
Amanda Santos Trindade
(Universidade Federal de Sergipe)

Introdução

A deficiência é atualmente definida a partir do um modelo biopsicossocial, fundamentado na interação entre uma condição de saúde, seja física ou psicológica, e fatores sociais e ambientais (World Health Organization [WHO], 2011). A partir desse modelo, define-se pessoa com deficiência como aquela que tem impedimentos de médio ou longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com uma ou mais barreiras, acarretam em prejuízos na participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities [UNCRPD], 2006).

Os dados sobre a incidência da deficiência estimam que 1.3 bilhão de pessoas, ou 16% da população mundial, vivenciam atualmente uma deficiência significativa (WHO, 2023). Essa realidade se torna ainda mais saliente em países de baixa e média renda, que concentram cerca de 80% das pessoas com deficiência de todo o mundo (WHO, 2011), evidenciando uma incidência desproporcional sobre as pessoas mais desfavorecidas (Banks et al., 2017). De fato, pessoas com deficiência sofrem exclusões no emprego, na educação, no acesso aos cuidados de saúde e na participação social, o que explica os maiores índices de pobreza entre essa população (Ali et al., 2023; Gomes & Queiroz, 2017; Kruse et al., 2018; Rivera & Tilcsik, 2023; WHO, 2011).

Por outro lado, a pobreza intensifica a probabilidade de uma pessoa nascer ou adquirir uma deficiência, gerando um ciclo de retroalimentação no qual a deficiência leva a maiores índices de pobreza, ao mesmo tempo em que a pobreza atua como fator desencadeante e agravante da condição de deficiência (WHO, 2011). Essa incidência desproporcional da deficiência em países em desenvolvimento também pode ser explicada por aspectos como o baixo investimento em políticas públicas com fins de inclusão e as altas densidades populacionais associadas à carência no número de profissionais e instalações de saúde, recursos médicos e tecnologias (Uddin et al., 2023; WHO & United Nations Children's Fund [UNICEF], 2022).

No Brasil, 18.9 milhões de pessoas de 2 anos ou mais possuem algum tipo de deficiência, o que corresponde a 8,9% da população geral (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2023). Dessa porcentagem, mais da metade é composta por mulheres (10,7 milhões) e, dentre as regiões do país, o Nordeste possui a maior porcentagem de PcDs (10,3%), seguida pela região Sul, com um percentual de 8,8% da população apresentando deficiência. Já com relação a cor autodeclarada, a população preta é maioria no percentual de pessoas com deficiência (9,5%), seguida dos pardos e brancos, representando 8,9% e 8,7%, respectivamente.

Conforme pesquisa publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), a taxa de desocupação é maior entre as pessoas com deficiência, somando 10,3% no levantamento feito em 2019 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Esse quantitativo demonstra a dificuldade que a população com deficiência vivencia para se inserir no mercado de trabalho e para se manter em seus empregos que, comumente, não estão adaptados para as suas necessidades (IBGE, 2023). Em adição, a pesquisa também demonstrou que o percentual de pessoas que estavam abaixo da linha da pobreza em 2019 era maior entre pessoas com deficiência (18,2%), que também apresentavam rendimento mensal e acessos a serviços básicos como saneamento básico e internet em menores proporções.

No campo da educação, a pesquisa demonstrou maiores taxas de analfabetismo entre pessoas com deficiência (19,5%), proporção substancialmente maior em comparação com os 4,1% das pessoas sem deficiência. Considerando as pessoas de 25 anos ou mais com deficiência, quase todos não completaram a educação básica, sendo 63,3% sem instrução ou com o fundamental incompleto e 11,1% com o fundamental completo ou médio incompleto. Além disso, a taxa de PcDs que concluíram o ensino médio (25,6%) é menos da metade da taxa das pessoas sem deficiência (57,3%). Por fim, acerca da escolarização de nível superior, 7,0% das pessoas com deficiência possuem formação universitária, em comparação a 20,9% das pessoas sem deficiência (IBGE, 2023).

Essa minoria social também enfrenta dificuldades para ter acesso aos serviços de saúde. Aspectos como a falta de comunicação entre usuários e prestadores de serviço, prestadores de serviços e gestão e entre os níveis de atenção à saúde constitui um dos principais obstáculos (Clemente et al., 2022), o que repercute em prejuízos na autonomia da PcD. Além disso, aspectos econômicos, de território e de infraestrutura afetam o acesso de PcDs a serviços de saúde, assim como a falta de treinamento e capacitação de profissionais, barreiras físicas e falta de recursos/tecnologia. Essa pesquisa também ressalta a escassez de produções brasileiras acerca da temática, tendo em vista que dos 96 estudos considerados na revisão, apenas 4 trazem dados do Brasil. Nesse sentido, como os parâmetros apontados resultam de pesquisas realizadas em países desenvolvidos, é possível que as condições de saúde da população com deficiência sejam ainda mais precárias no Brasil.

Por fim, a inserção política de pessoas com deficiência também é extremamente baixa. Elas representaram apenas 1,2% do total de candidatos que concorreram nas eleições em 2020, fato que é atribuído a prevalência do capacitismo estrutural que permeia a sociedade brasileira (Lima & Santiago, 2020).

Quadro atual da deficiência em Sergipe

Os dados do IBGE (2022) sobre a deficiência no estado de Sergipe mostram que 279 mil pessoas possuem algum tipo de deficiência (12,1% da população sergipana, o maior percentual do país), sendo que Aracaju possui 70 mil pessoas com deficiência (10,4% da população). De modo semelhante às características nacionais, a falta de instrução e emprego formal estão entre os desafios enfrentados pelos sergipanos com deficiência. O estado lidera o percentual de pessoas com deficiência sem instrução no país (25,7%) e somente uma em cada quatro pessoas com deficiência tem uma ocupação. São 24,5% de pessoas com deficiência em Sergipe com uma ocupação, o que corresponde a menos da metade do percentual referente a pessoas sem deficiência (55%).

Diante desse contexto, fica evidente que as pessoas com deficiência vivenciam profundas desigualdades sociais. Mas qual seria a causa para a manutenção dessa realidade mesmo diante de inúmeros movimentos internacionais (por exemplo, UNCRPD, 2006; Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994; UN Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons, 1975; UN Declaration on the Rights of Disabled Persons, 1979; UN Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, 1994) visando a redução dessas barreiras, a promoção da inclusão e a garantia dos direitos desse grupo?

A inacessibilidade presente nos diversos espaços sociais é um dos fatores que dificultam a presença de pessoas com deficiência nos ambientes sociais (WHO, 2011). Outro aspecto a se considerar é a baixa escolaridade, um dos motivos pelos quais 12 milhões de PcDs estão fora da força de trabalho no Brasil. Contudo, mesmo entre a população que possui ensino superior, a diferença com relação àqueles que não têm deficiência e possuem nível superior é substancial e mantém a discrepância presente nas demais porcentagens, como as de ocupação no mercado de trabalho e no cenário político brasileiro, dado que aponta na direção de outro fator explicativo para a exclusão das pessoas com deficiência.

A realidade atual reforça a ideia de que, independentemente do cenário a se considerar, seja a educação, a saúde, as políticas públicas ou a sociedade em geral, existe um conjunto comum de valores e concepções estigmatizantes que historicamente tem operado contra as pessoas com deficiência (Longmore, 1987), produzindo a discriminação e manutenção das desigualdades sociais (D'Souza, 2020). A esse conjunto comum de valores, dá-se o nome capacitismo.

Origem e definições do capacitismo

Capacitismo é um termo novo e sua origem está atrelada às experiências de mulheres ativistas com deficiência nos Estados Unidos, que nas discussões sobre suas vivências defendiam a necessidade de considerá-lo como um dos aspectos responsáveis pela exclusão social que vivenciavam (House, 1981). Embora o termo tenha sido empregado formalmente numa edição especial do periódico Off Our Backs, "*women with disabilities",* em 1981, a primeira tentativa de propor uma definição ocorreu em 1997. Na ocasião, Rauscher e McClintock descreveram o capacitismo como um sistema que gera discriminação e exclusão.

Fiona Campbell, uma das principais estudiosas do tema, oferece importantes contribuições para o campo e define capacitismo como um sistema de crenças, processos e práticas que culminam em um padrão específico de *self* e de corpo, considerado o padrão corporal da espécie humana, essencial e completo (Campbell, 2001). Nessa perspectiva, o capacitismo denota uma forma de opressão sistemática e estrutural que subjuga as pessoas com deficiência (Lima, 2021) e é profunda e subliminarmente integrada na cultura (Campbell, 2008). Tais definições convergem no entendimento de que o capacitismo é um fenômeno socialmente construído e estruturalmente equivalente ao sexismo e ao racismo.

A constituição do capacitismo enquanto sistema de opressão tem origens históricas que remontam às primeiras sociedades. Às pessoas com deficiência foram dispensadas diferentes formas de tratamento, desde aqueles impulsionados pelo misticismo e caridade, até situações de abandono, extermínio, e mais recentemente, segregação, exclusão e até integração, antes de observarem-se tentativas mais incisivas de promover a inclusão social (Pessotti, 1984).

Em cada período histórico o tratamento negativo direcionado às PcDs foi legitimado por crenças e visões de mundo socialmente construídas, de modo equivalente ao processo de estruturação do sexismo e do racismo (Wolbring, 2012). Por exemplo, durante a Idade Antiga, especificamente em Roma, crianças que nasciam com deficiência eram sacrificadas, com amparo das leis. Entre o povo romano, o *status* negativo ligado à deficiência se sustentava na medida em que representava para alguns, o castigo dos deuses, e para outros, a expressão de forças ocultas ligadas a feitiçarias ou bruxarias (Monteiro et al., 2016). Em Esparta, o extermínio das PcDs era resultado de concepções ligadas à valorização estética e à força, de modo que as crianças com deficiência, não estando aptas para o combate em guerras, nem atendendo aos critérios de beleza, eram lançadas em precipícios ou abandonados à própria sorte para morrer (Dicher & Trevisam, 2014).

Ainda no Período Antigo, a disseminação dos valores do cristianismo introduziu uma nova concepção de ser humano, com ênfase no valor absoluto inerente a toda e qualquer pessoa (Barroso, 2016). Essa nova concepção possibilitou que as pessoas com deficiência fossem pela primeira vez consideradas detentoras de alma e tivessem a possibilidade de serem percebidas e elevadas à categoria de "também são filhos de Deus" (Franco & Dias, 2005). No entanto, essa nova perspectiva encontrou resistência nos primórdios do cristianismo. Assim como em outros períodos históricos, os primeiros cristãos justificavam o tratamento negativo dispensado às PcDs com a crença de que a sua manifestação ocorreria como forma de retaliação aos pecados cometidos pela própria pessoa com deficiência, por algum familiar ou membro da sua tribo (Barnes, 1997). Essa concepção acerca da deficiência pode ser observada no livro de João, capítulo 9, que narra o episódio da cura do cego, quando os discípulos questionaram a Jesus "Mestre, por que este homem nasceu cego? Foi por causa dos pecados dele ou por causa dos pecados dos pais dele?" (Bíblia Sagrada, João 9:1[15]).

Esse breve recorte evidencia que ao longo da história foram elaboradas concepções negativas diversas em torno da deficiência que legitimaram a violência, o extermínio ou a exclusão social dessas pessoas. Assim como acontece com o racismo, o capacitismo estabelece relações muito próximas com os fenômenos do preconceito e da discriminação, embora conceitualmente apresente especificidades (Pereira et al., 2015). O tópico seguinte busca adentrar o domínio desses termos, a fim de clarificar as diferenças entre capacitismo, preconceito contra pessoas com deficiência e discriminação, observando as convergências entre esses fenômenos.

Conceituando capacitismo, preconceito e discriminação

O capacitismo tem recebido diferentes conceituações, que evidenciam inconsistências teóricas em torno da definição para este termo. É comum encontrar definições que situam o capacitismo ora como preconceito (Hickel & Mörschbächer, 2022; Marchesan & Carpenedo, 2021), ora como discriminação (Branco et al., 2019; Smith et al., 2023) e em alguns casos, integrando os três conceitos como uma única definição. Por exemplo, Nario-Redmond (2020) define capacitismo como "preconceito e discriminação contra indivíduos simplesmente porque são classificados como deficientes – independentemente de suas deficiências serem físicas ou mentais, visíveis ou invisíveis" (p.6). Esta

[15] A resposta de Jesus Cristo para essa pergunta foi: "Ele é cego, sim, mas não por causa dos pecados dele nem por causa dos pecados dos pais dele. É cego para que o poder de Deus se mostre nele. Precisamos trabalhar enquanto é dia, para fazer as obras daquele que me enviou".

definição é problemática porque integra em um único domínio, conceitos que embora relacionados, são diferentes.

O capacitismo, em paralelo analítico com o racismo, corresponde a uma construção social fundamentada em crenças falsas (Pereira et al., 2015) que atestam a superioridade das pessoas sem deficiência em relação às com deficiência. No âmbito das teorizações sobre o racismo, Operario e Fiske (1998) pensam o fenômeno a partir da ideia de raça, entendida como um "esquema de categorização socialmente construído que permite inferir diferenças entre grupos humanos (biológicas, psicológicas, culturais e ideológicas) a partir de traços superficiais e físicos" (pp. 39-40). Esse conceito se aplica às relações históricas construídas em torno da deficiência, uma vez que as concepções atreladas a ela legitimaram a criação de um protótipo de ser humano do qual estão excluídos os "com defeitos", detentores de um estado diminuído de ser humano (Campbell, 2001). Portanto, o capacitismo representa uma teoria sobre os grupos sociais, segundo a qual as pessoas com deficiência são inferiores às pessoas sem deficiência. Essa interpretação do fenômeno integra uma dimensão do preconceito, que se refere ao componente cognitivo, nomeadamente as crenças e os estereótipos negativamente associados à deficiência.

No entanto, é preciso considerar que o preconceito não se restringe a essa dimensão unicamente. Por definição, ele requer uma avaliação negativa sobre a natureza de uma pessoa pelo simples fato de esta ser percebida como membro de um grupo (Allport, 1954). Sua manifestação se dá por meio de um conjunto de atitudes negativas em relação a um grupo as quais abrangem três dimensões: afetiva (emoções), cognitiva (estereótipos) e volitiva (disposições comportamentais) (Brown, 1995; Jackson et al., 1998).

Por fim, a discriminação é definida como um comportamento objetivo contra um grupo-alvo ou contra as pessoas percebidas como pertencentes a esse grupo (Gaertner & Dovidio, 1986). Em termos de diferenciações com o preconceito, a discriminação é referida na literatura especializada como um dos comportamentos que é consequência do preconceito (Pereira & Vala, 2010), expressando-se de forma mais visível ou geralmente mais explícita, ocasionando mais danos às vítimas relativamente ao preconceito, que é a mera atitude negativa. Um segundo aspecto que diferencia o capacitismo do preconceito contra pessoas com deficiência diz respeito aos níveis de expressão. Enquanto o preconceito apresenta dimensões individuais, o capacitismo apresenta dimensões individuais (preconceito), culturais (estereótipos, crenças) e estruturais (sistemas de exclusão e opressão institucionalizados) (Lima, 2020).

Em termos de associação entre capacitismo e discriminação, Lima (2021) defende que as construções culturais que levaram à exclusão da categoria deficiência dos modelos de corpo e mente ideais para a espécie humana resultam na discriminação de pessoas com deficiência. Dessa forma, comportamentos discriminatórios podem surgir diretamente a partir de crenças capacitistas, de preconceito, ou de ambas de forma associada.

No contexto brasileiro, a discriminação contra pessoas com deficiência é definida como "toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas" (Brasil, 2015; Lei Brasileira de Inclusão [LBI], Artigo 4, § 1º). Como resultado das práticas capacitistas que podem levar a uma desvalorização das identidades das PcDs, observa-se a supressão do desenvolvimento natural de uma identidade individual, social e política, indispensável à participação nos movimentos sociais e da ação coletiva para a mudança (Gill, 1995;

Tajfel, 1983b). O ambiente escolar não está isento de responsabilidade nesse processo, atuando tanto na perpetuação do capacitismo, quanto negligenciando a importância de favorecer nos estudantes com deficiência o senso de pertença e valorização de suas identidades. Pode-se concluir que a instituição "escola" esteve historicamente vinculada às concepções do modelo médico que busca "consertar" as pessoas com deficiência (Longmore, 1995).

Com o intuito de provocar reflexões e fazer frente à estrutura capacitista que vulnerabiliza e subjuga as pessoas com deficiência na sociedade brasileira e, de maneira especial no estado de Sergipe, desenvolvemos uma intervenção com foco na disseminação de informações e combate ao capacitismo, ao preconceito e à discriminação em seis turmas de ensino médio de uma escola do estado.

Metodologia

A intervenção de combate ao capacitismo foi desenvolvida pela equipe do Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES) e ocorreu por meio do jogo "Verdadeiro ou Falso" sobre a deficiência, que teve como objetivo geral apresentar informações sobre o tema, assim como discutir o fenômeno do capacitismo e fornecer aos alunos possíveis estratégias de enfrentamento. A realização do jogo aconteceu com 6 turmas, cada uma com cerca de 30 estudantes, durante um período de aproximadamente 50 minutos. Os participantes foram alunos de ensino médio de uma escola pública da rede estadual de Sergipe. A equipe responsável pela intervenção era composta por 4 membros do Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES), que fizeram uso dos seguintes materiais de apoio: cartolinas de papel, canetas, apresentação de slides, bombons e plaquinhas de papel com uma face escrita "verdadeiro" e a outra "falso".

Para introduzir a oficina, os estudantes assistiram a um vídeo com conceitos relacionados à deficiência, que visava a promoção de conhecimentos e a sensibilização frente ao tema. O vídeo apresentado abordava importantes conceitos, como as definições de deficiência, capacitismo e exemplos de formas de expressão de preconceitos e comportamentos discriminatórios. Além disso, trazia reflexões sobre acessibilidade e sobre a relação entre preconceito e linguagem. O material de audiovisual foi produzido pela equipe do OPPES e pode ser consultado nas redes sociais do Observatório.

Após a exposição, os estudantes foram organizados em trios e tinham 1 minuto para discutir cada uma das dez sentenças. As frases foram apresentadas por meio de slides e lidas pelos facilitadores. Após o tempo de discussão, o grupo fornecia suas respostas utilizando as placas com as opções "VERDADEIRO" ou "FALSO". Em seguida, os facilitadores apresentaram a resposta certa para a questão e uma breve contextualização sobre o assunto abordado. A equipe anotou as respostas corretas dos grupos em uma cartolina e, ao final, cada acerto foi premiado com um bombom.

As frases utilizadas foram: 1) Todas as pessoas com deficiência já nasceram com deficiência; 2) Uma pessoa com deficiência visual consegue usar um computador normalmente; 3) Todo surdo também é mudo; 4) Pessoas com deficiência intelectual são eternas crianças e não são capazes de fazer suas próprias escolhas; 5) Segundo a Organização Mundial da saúde, uma em cada sete pessoas da população mundial tem algum tipo de deficiência; 6) A escola pode negar matrícula a determinados alunos com deficiência, se não se sentir em condições de atendê-los; 7) Fazer brincadeiras sobre algumas deficiências não tem problema algum, desde que seja divertido e não haja a intenção de magoar ninguém; 8) A deficiência é resultante da combinação entre dois fatores: os impedimentos

clínicos que estão nas pessoas (que podem ser físicos, intelectuais, sensoriais, etc.) e as barreiras que estão ao seu redor (na arquitetura, nos meios de transporte, na comunicação e, acima de tudo, na nossa atitude); 9) Capacitismo é o nome dado ao preconceito que tem como base a "capacidade" de outros seres humanos. Afeta, portanto, a parcela da população que possui algum tipo de deficiência; 10) A inclusão de pessoas com deficiência é um ato de caridade e bondade, não um dever de todos nós.

Ao final, os facilitadores encerraram os trabalhos com um espaço para que os alunos compartilhassem comentários e *feedbacks* sobre o desenvolvimento da oficina. Após os agradecimentos, a equipe disponibilizou o *link* de acesso à cartilha *online* intitulada "Capacitismo - uma cartilha sobre inclusão e combate ao preconceito contra pessoas com deficiência".

No início do ano letivo e após a conclusão das intervenções (março e novembro, respectivamente) os estudantes responderam a um questionário *online* composto por questões sociodemográficas e uma série de perguntas relacionadas a diferentes grupos minoritários. O objetivo era verificar mudanças em aspectos como autoestima, identidade e nas percepções dos grupos. Especificamente no que se refere ao grupo "Pessoas com deficiência", os estudantes participaram da atividade com o propósito de levar informações sobre o capacitismo. No pós-diagnóstico eles responderam novamente às cinco medidas: se pertenciam ao grupo, o quanto gostavam de pertencer, o quanto gostavam das pessoas que pertenciam a esse grupo, o quanto a sociedade valoriza esse grupo e o quanto se percebiam semelhantes às pessoas desse grupo.

Análise dos dados

Os dados foram analisados por meio do *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 24, por meio do qual foram realizadas estatísticas descritivas e *Testes t de Student* para verificação de variações das médias entre o diagnóstico inicial e final.

Resultados

Impressões sobre a intervenção

A intervenção visando transmitir informações sobre deficiência e combate ao capacitismo, preconceito e discriminação teve boa participação dos estudantes e gerou debates importantes sobre o tema. As assertivas foram discutidas nos grupos com entusiasmo e os principais objetivos foram alcançados. Com efeito, por meio do jogo foi possível transmitir conceitos importantes: informações sobre os diferentes tipos de deficiência, a saber: auditiva, visual, intelectual e física, que embora não tenha sido contemplada nas sentenças do jogo, foi explorada durante a apresentação do vídeo; discutir sobre o que é deficiência na perspectiva de um modelo biopsicossocial; levar informações sobre a incidência da deficiência no Brasil e no mundo; promover reflexões sobre a exclusão social que essas pessoas vivenciam; informar sobre o capacitismo, as formas de expressão do preconceito e da discriminação na vida cotidiana e apresentar alguns direitos conquistados pelas pessoas com deficiência.

Como resultado das reflexões suscitadas durante a intervenção, alguns alunos compartilharam situações que confirmavam a expressão do capacitismo, embora as falas partissem sempre de um lugar de observador do fenômeno. Por exemplo, após a discussão da afirmativa de número 6 "A escola pode negar matrícula a determinados alunos com deficiência, se não se sentir em condições de atendê-los" um estudante relatou ter conhecimento de algo semelhante envolvendo uma pessoa próxima. Na ocasião, em que a vítima era uma criança com transtorno do neurodesenvolvimento, nenhum familiar

identificou tratar-se de uma situação de discriminação e encararam o fato como natural e aparentemente justificável. Esse exemplo evidencia a relevância das informações enquanto uma estratégia de combate a ações discriminatórias praticadas contra pessoas com deficiência.

Na sequência, são apresentados alguns registros fotográficos da intervenção.

Figura 1 *– Apresentação do vídeo em uma das turmas participantes.* ***Fonte****: OPPES.*

Figura 2 *– Estudantes durante jogo "Verdades e Mentiras sobre a deficiência".* ***Fonte****: OPPES*

Dados do diagnóstico

Considerando os dois momentos de aplicação do diagnóstico, foram obtidas 262 respostas, 146 delas coletadas na primeira fase de aplicação do questionário e 116 na segunda fase. Os participantes informaram ser majoritariamente do sexo feminino (55,1%), com média de idade de 15,6 anos, variando entre 14 e 40 anos (*DP*= 1,71), ter cor parda (31,9%) e na maioria dos casos informaram morar com pais e irmãos (27,8%).

No diagnóstico inicial, cinco estudantes informaram pertencer ao grupo das Pessoas com Deficiência, valor que se manteve no segundo diagnóstico, constituindo um total de 10 respostas que informaram a pertença a esse grupo social (3,8%).

A respeito da variável "o quanto a sociedade valoriza esse grupo", no diagnóstico inicial 41 estudantes (15,6%) marcaram a opção 1 (Nada); no diagnóstico realizado no final das atividades do observatório, 14 estudantes (5,3%) deram essa resposta. As demais gradações de respostas se mantiveram semelhantes nos dois momentos das coletas. Especificamente, 40 estudantes (15,2%) assinalaram a opção de que a sociedade valoriza "Pouco" esse grupo na fase inicial e 44 (16,7%) assinalaram essa opção na última aplicação do questionário. Quarenta e seis estudantes (17,5%) e depois 38 (14,4%) assinalaram a opção "valoriza mais ou menos", nas fases de Pré aplicação e Pós aplicação, respectivamente. Treze estudantes (4,9%) informaram que a sociedade valoriza "muito" o grupo nas duas fases de aplicação. Por fim, 6 (2,3%) e 7 (2,7%) estudantes marcaram a opção "totalmente" na valorização do grupo pela sociedade na aplicação inicial e final, respectivamente.

Realizamos um *Teste t de Student* para analisar as respostas a essa pergunta. Foram consideradas 262 respostas válidas, sendo que destas, 146 foram informadas no diagnóstico pré-intervenção e 116 no diagnóstico pós-intervenções. Os resultados demonstraram que não há diferença significativa nas médias das respostas entre as duas fases de aplicação do questionário [t (261) =0, 22; p = 0, 81]. A percepção sobre o quanto "a sociedade valoriza as pessoas com deficiência" informada após às intervenções (M = 2,61; EP =0,09) foi muito semelhante às respostas apresentadas para esse questionamento na fase inicial da pesquisa (M = 2,59; EP = 0,15).

Perguntamos aos participantes o quanto eles achavam que se pareciam com os membros do grupo de pessoas com deficiência. Na primeira fase de aplicação do questionário, 121 estudantes (46%) responderam que não se pareciam em "nada". Posteriormente, esse número foi reduzido para 98 (37,3%). Doze participantes (4,6%) informaram se parecer "Pouco" na primeira fase da coleta, enquanto na segunda fase 9 participantes (3,4%) deram essa resposta. Para a opção "Mais ou menos" houve 8 respostas na primeira coleta (3%) e 5 (1,9%) na segunda etapa. Quatro participantes (1,5%) informaram ser "Muito" semelhantes no diagnóstico inicial, enquanto no final o número de respostas foi uma (0,4%). Um participante (0,4%) informou ser "totalmente" semelhante na coleta inicial e 3 (1,1%) deram essa resposta na coleta final.

As análises do *teste T* para amostras pareadas (N= 262; pré-diagnóstico=146; pós- diagnóstico= 116) comparando os dois momentos em que os participantes responderam a essa pergunta evidenciou um padrão de resultados semelhante ao encontrado na análise anterior. Não houve alteração significativa na percepção de semelhanças com as pessoas com deficiência [t (261) =0,18; p = 0,85]. O padrão de respostas na fase inicial da coleta (M=1,30; EP= 0,06) foi muito semelhante à forma como responderam na segunda fase de aplicação (M= 1,29; EP= 0,07).

Considerando a pergunta "o quanto gosta das pessoas desse grupo?", na primeira fase de aplicação do questionário, 32 participantes (12,2%) informaram gostar "Nada". Já na segunda aplicação 22 participantes (8,4%) deram essa resposta. As respostas para gostar "Pouco" foram 9 (3,4%) e 6 (2,3%) na aplicação inicial e final, respectivamente. Vinte e cinco pessoas (9,5%) informaram gostar "mais

ou menos" na coleta pré intervenção e vinte e oito (10,6%) na coleta pós intervenção. Quarenta e duas pessoas (16%) e posteriormente trinta pessoas (11,4%) informaram gostar "Muito" de pessoas com deficiência. Para a opção gostar "totalmente" houve 37 respostas (14,1%) na coleta inicial e 30 (11,4) na coleta final.

Novamente realizamos um *Teste t de Student* para avaliar as repostas nos dois momentos de aplicação. Foram consideradas 261 respostas válidas, sendo que destas, 145 foram informadas no diagnóstico pré-intervenção e 116 no diagnóstico pós-intervenções. Os resultados demonstraram que não há diferença significativa nas médias das respostas entre as duas fases de aplicação do questionário [t (260) =0,41; p = 0,67]. Os participantes indicaram "gostar" das pessoas com deficiência na coleta realizada após às intervenções (M = 3,34; EP =0,13) da mesma forma que na coleta realizada antes da intervenção de combate ao capacitismo (M = 3,29; EP = 0,12).

Discussão

Neste capítulo apresentamos uma intervenção realizada em uma escola da região metropolitana de Sergipe com alunos de seis turmas de primeiro ano, cujo objetivo foi apresentar conceitos, características e informações acerca da deficiência, capacitismo e estratégias de combate ao preconceito e à discriminação. Especificamente, realizamos uma atividade por meio de um vídeo informativo e de um jogo que abordava verdades e mentiras sobre a deficiência.

O desenvolvimento da intervenção por meio do jogo facilitou o engajamento dos estudantes com a atividade e a participação entre eles. De fato, a literatura evidencia que a utilização de recursos lúdicos como os jogos facilita a estruturação de contextos de aprendizagem e reflexão (Carmo & Lima, 2021). Isso ocorre porque a participação nesse tipo de atividade requer a utilização de estratégias cognitivas como a atenção, estímulo à capacidade reflexiva, elaboração de diferentes interpretações sobre aquilo que está sendo proposto, manejo rápido de informações, tomada de decisões, foco, entre outros (Fardo et al., 2022). Além das vantagens cognitivas dessa estratégia de intervenção, fatores como o uso do placar, o estímulo à competição saudável entre os estudantes e o empenho para conquistar o prêmio ao final do jogo favoreceram a motivação e a dedicação na execução da tarefa.

Embora o capacitismo represente uma série de desvantagens para a vida das pessoas com deficiência e esteja aos poucos sendo reconhecido como um promotor de exclusão e marginalização (Jóhannsdóttir, et al., 2022), as políticas desenvolvidas visando o seu combate no ambiente escolar são escassas. A literatura internacional fornece registros de alguns trabalhos com foco em propostas interventivas. Especificamente, há maior ênfase em estratégias nas quais o construto "atitude" é abordado considerando suas três dimensões: afetiva, cognitiva e volitiva, de forma individualizada, com o objetivo de intervir em atitudes baseadas em capacitismo por parte de estudantes. Esses trabalhos se diferenciam da proposta interventiva feita pelo OPPES pelo fato de que dão ênfase às três dimensões das atitudes, para além da dimensão cognitiva, que é abordada de forma mais incisiva nas intervenções realizadas.

Um dos estudos fundamentados nessa perspectiva metodológica utilizou a *Tripartite Intervention* (TI) com intuito de acessar todas as dimensões da atitude (afetiva, cognitiva e volitiva) em turmas do quarto ano de uma escola pública rural do sudoeste de Ontário no Canadá (Freer, 2022). Os alunos foram divididos em dois grupos: experimental e controle e posteriormente responderam à escala *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps* (CATCH) antes e depois do período

interventivo. O grupo experimental foi exposto a duas unidades de trabalhos compostas por seis lições, duas baseadas na dimensão de cognição, duas na dimensão volitiva e duas na dimensão afetiva. A primeira unidade introduziu conceitos sobre deficiência e inclusão, enquanto a segunda abordava Paradesporto e empatia. Os resultados demonstraram melhora na dimensão cognitiva da atitude, embora não tenham encontrado resultados indicativos de melhora nas dimensões de afeto e comportamento.

Em outro trabalho visando a mudança das atitudes dos participantes frente à deficiência, Álvarez-Delgado et al., (2022) realizaram um conjunto de intervenções executadas com foco na promoção de três atitudes (aceitação, competência e igualdade de oportunidades) em detrimento de rejeição e limitação. Especificamente, eles propuseram uma intervenção baseada em três programas diferentes com técnicas distintas. O programa 1 fez uso de "Simulação e Modelação", o 2 de "Aumento de Informação e Conscientização" e o 3 de "Esporte Adaptado". Todos esses programas foram executados através do contato direto entre pessoas com deficiência e os adolescentes participantes da intervenção. Os resultados demonstraram a efetividade dos três programas, sobretudo do programa 1, que teve maior destaque no que se refere ao aumento de atitudes positivas para com pessoas com deficiências.

No contexto brasileiro estão documentadas poucas iniciativas com foco no combate ao capacitismo em ambientes escolares. As poucas referências encontradas têm como objetivo o fortalecimento identitário de membros de grupos minoritários, a promoção de atitudes positivas em relação às pessoas com deficiência e a inclusão social. Contudo, é preciso ressaltar que as pesquisas divergem no que diz respeito às estratégias adotadas, aqui sintetizadas nas categorias: promoção da interação intergrupal e da cooperação; sensibilização por meio da percepção da perspectiva do outro e difusão do conhecimento acerca da deficiência.

As pesquisas baseadas na promoção da interação intergrupal e da cooperação (ver Jurdi & Amarilian, 2006; Oliveira et al., 2019; Silva & Abreu, 2012) foram executadas a partir de oficinas que visavam a socialização entre alunos com e sem deficiência, o desenvolvimento de atividades baseadas na cooperação, na comunicação e no respeito às características e necessidades dos sujeitos. Por exemplo, o estudo interventivo desenvolvido por Oliveira et al. (2019) pesquisou, a partir de uma oficina com dança, as percepções de crianças sem deficiência sobre dançarinos com deficiência. Inicialmente, foi formada uma roda de conversa, em que os pesquisadores lançaram perguntas como: "O que é dança para vocês?", "O que é pessoa com deficiência para vocês?" e "Vocês acreditam que pessoas com deficiência conseguem dançar?". Em seguida, os alunos foram orientados a elaborar um desenho sobre a prática da dança por pessoas com deficiência. Na segunda etapa, a turma participou de aulas introdutórias sobre a Dança Contato Improvisação, em parceria com um grupo de dançarinos com deficiência intelectual e física. Por fim, na última etapa, realizada na aula seguinte, repetiu-se a etapa de elaboração do desenho. Os resultados indicaram uma mudança positiva na atitude das crianças, que deslocaram a atenção direcionada às limitações das pessoas com deficiência para as suas competências (Oliveira et al., 2019).

As pesquisas com foco na sensibilização foram executadas por meio de atividades que estimulavam a percepção da perspectiva do outro. Atividades realizadas nesse nicho metodológico propunham a execução de tarefas de modo adaptado, a fim de simular situações do cotidiano de pessoas com deficiência (ver Alves et al., 2016; Flores et al., 2016; Brasil et al., 2017). Por exemplo, a oficina desenvolvida por Brasil et al. (2017) contou com quatro dinâmicas, cada uma de acordo com um tipo de deficiência: Mobilidade Reduzida dos Membros Superiores, Deficiência Física, Deficiência Visual e Deficiência Sensorial Auditiva. Entre as atividades propostas, por exemplo, estava a de acessar a

biblioteca numa cadeira de rodas, tentando alcançar um livro nas prateleiras superiores e percorrer outros espaços da escola. Com base na avaliação dos resultados, os autores consideraram a intervenção satisfatória, apesar da dificuldade encontrada na captação dos materiais essenciais para a concretização do trabalho.

O estudo realizado por Vieira (2015) apresenta uma metodologia semelhante à proposta apresentada neste capítulo. Assim como a intervenção desenvolvida pelo OPPES, o objetivo foi difundir o conhecimento sobre a deficiência, fazendo uso de um programa informativo sobre a deficiência intelectual e seus impactos nos sentimentos dos alunos típicos. A intervenção contou com a composição de duas turmas, sendo uma o grupo experimental e a outra o grupo controle. Os pesquisadores submeteram os participantes dos dois grupos a um pré e pós teste, realizado por meio de uma entrevista individual sobre o tema. Na primeira etapa, exibiu-se um vídeo sobre o cotidiano escolar de crianças com deficiência. Em seguida, cada criança foi orientada a desenhar a si mesma e uma criança com deficiência intelectual. Posteriormente, os alunos foram entrevistados individualmente, a fim de compreender o contato anterior e atual com pessoas com deficiência, o acesso a informações e atitudes relacionadas a eles.

O grupo experimental participou de encontros com atividades lúdicas e educativas, com explicações acerca da deficiência intelectual, da importância da diversidade humana e da visão do indivíduo com deficiência intelectual como capaz e com habilidades. A partir da análise dos dados coletados, observou-se que a intervenção auxiliou no entendimento acerca da deficiência intelectual, das limitações decorrentes dela e, principalmente, do tratamento desigual recebido pelas pessoas com deficiência na sociedade. Entretanto, a intervenção não alcançou os resultados desejados no que concerne aos sentimentos das crianças quanto à deficiência, pois houve um aumento no registro de sentimentos ligados à comiseração (Vieira, 2015).

Limitações e direcionamentos futuros

Embora a intervenção com foco na deficiência e combate ao capacitismo tenha proporcionado o contato com informações pertinentes e discussões sobre a temática, alguns pontos devem ser reconsiderados e aperfeiçoados para melhor desempenho em ações com objetivos semelhantes no futuro. Especificamente, sugerimos a mudança da sentença de número 2 utilizada no jogo: “Uma pessoa com deficiência visual consegue usar um computador normalmente”. Essa frase gerou muitos debates entre os estudantes, que questionaram a utilização do termo “normal”. Entendemos que esta forma de escrita é problemática por dois motivos. Primeiro, embora as pessoas com deficiência visual consigam acessar diversos equipamentos eletrônicos com qualidade, a forma como isso é feito foge ao padrão de normalidade reconhecido pelas pessoas sem deficiência. Em segundo lugar, ao trazer os termos “normal” e “conseguem” incorremos no erro de estabelecer padrões de normalidade que fazem sentido apenas na perspectiva da pessoa sem deficiência, além de espetacularizar uma atividade que é comum na vivência de pessoas com DV. Como proposta alternativa para escrita da sentença sugerimos, por exemplo: “pessoas com deficiência visual uso fazem de tecnologias assistivas que auxiliam no desempenho de atividades como leitura e manuseio de celulares, tablets e notebooks”.

Apesar de observarmos engajamento e participação por parte dos estudantes, ao final das intervenções realizadas pelo observatório, não encontramos resultados significativos nas diferenças de médias na variável “gostar de pessoas com deficiências” nos dois momentos de aplicação do diagnóstico. Em primeiro lugar, é possível que o menor número de participantes na segunda fase de

aplicação do questionário tenha impactado nesse resultado. Em segundo lugar, destacamos que a estratégia adotada na intervenção foca apenas a dimensão informacional que envolve as crenças (cognições) sobre a deficiência. Dessa maneira, os demais componentes do preconceito (afetos e volições) não foram abordados, o que pode explicar a ausência de resultados significativos nessa variável (gostar de) já que esta é uma medida essencialmente afetiva.

Por fim, destacamos a complexidade do processo de desconstrução do capacitismo-historicamente implantado- e de seus desdobramentos na vida social, a exemplo do preconceito, de modo que para visualizar resultados efetivos e duradouros, é necessário constância e esforços conjuntos dos dispositivos sociais. Ao contexto escolar, cabe proporcionar espaços de construção coletiva do respeito e valorização das diferenças.

Nesse capítulo, apresentamos uma contribuição do OPPES frente às problemáticas sociais oriundas do capacitismo e oferecemos uma possibilidade metodológica que pode ser reproduzida e aprimorada visando a mudança do quadro atual em relação à deficiência. A interdisciplinaridade é uma estratégia potencialmente favorável para o alcance desse objetivo.

No que se refere à execução da intervenção de capacitismo no cronograma geral das ações do observatório percebeu-se a necessidade de adiar a sua execução e priorizar atividades relacionadas ao racismo e ao sexismo, por exemplo, tendo em vista que tais temas são mais divulgados nas escolas e pela mídia, já fazendo parte do conhecimento de senso comum dos estudantes. Por se tratar de um tema ainda pouco debatido, entendemos como estratégico abordar primeiro esses conceitos de modo a "preparar o terreno" para a abordagem de um conceito ainda novo e pouco debatido.

Conclusões

Em suma, o presente capítulo evidencia a problemática do capacitismo dentro e fora do ambiente escolar, além de demonstrar a importância de discutir, elaborar e aplicar ações visando sua desconstrução. Ainda que o potencial danoso das diversas manifestações do preconceito e da discriminação seja elevado (no desempenho escolar, empregabilidade, autoestima, entre outros), intervenções de combate ao capacitismo nas escolas ainda são escassas no Brasil. Tendo isso em vista, as ações promovidas pelo Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES) são inovadoras e de extrema importância para a sociedade.

No geral, as intervenções do Observatório foram bem aceitas na escola e por parte dos alunos participantes, que demonstraram engajamento, motivação e disposição para aprender sobre o tema. Como demonstrado ao longo do capítulo, as intervenções desenvolvidas em sala juntamente aos alunos provocaram importantes reflexões, geraram engajamento entre a turma (que demonstrou interesse em entender o que estava sendo apresentado sobre o capacitismo) e propiciaram mudanças relevantes, ainda que tímidas, entre os estudantes participantes.

Para os anos seguintes, objetiva-se dar continuidade às ações, com atualizações nos materiais de base, aprimoramentos nos instrumentos e nas atividades realizadas em sala de aula. Levando em consideração que trata-se da primeira aplicação da intervenção com foco no capacitismo, a equipe enfrentou algumas dificuldades para a execução da ação e vislumbrou a necessidade de alterações para a realização das próximas atividades. Consequentemente, alguns aspectos da intervenção foram refinados a fim de obter melhores resultados, além de contínuos e sistemáticos aprimoramentos dos materiais e instrumentos utilizados nas intervenções futuras.

Para o ano de 2024, objetiva-se a expansão das intervenções realizadas pelo projeto por meio de parcerias com outras instituições de ensino. Associado a isso, pretende-se fortalecer a equipe por meio de parcerias com profissionais e estudantes de outras áreas do conhecimento, além da promoção de capacitações junto aos professores a fim de que profissionais de áreas diversas (além da psicologia) possam aplicar as ações realizadas pelo OPPES.

Referências

ALI, A. et al. Discrimination and other barriers to accessing health care: perspectives of patients with mild and moderate intellectual disability and their carers. **PloS one**, v. 8, n. 8, p. e70855, 2013.

ALLPORT, G. W. **The nature of prejudice**. New York: Perseus Books, 1954.

ÁLVAREZ-DELGADO, J. et al. Three Intervention Programs in Secondary Education on Attitudes Toward Persons With a Disability. **Frontiers in psychology**, v. 13, p. 787936, 2022.

ALVES, C. F. P. A.; LINHARES, R. V.; SALLES, F. L. Entre deficiências e supereficiências? Vivenciando a inclusão das diferenças. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 1, n. 1, p. 145-161, 2016.

BANKS, L. M.; KUPER, H.; POLACK, S. Disability and social protection programmes in low- and middle-income countries: a systematic review. **Oxford Development Studies**, v. 45, n. 3, p. 223–239, 2017.

BARNES, C. A Legacy of Oppression: A History of Disability in Western Culture. *In*: BARTON, L.; OLIVER, M. (Orgs.). **Disability Studies**: Past Present and Future. Leeds: Disability Press, 1997. p. 3-24.

BARROSO, L. R. **A Dignidade da Pessoa humana no Direito Constitucional Contemporâneo**: A construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. São Paulo: Paulinas, 1955.

BRANCO, C.; RAMOS, M. R.; HEWSTONE, M. The association of group-based discrimination with health and well-being: A comparison of ableism with other “isms”. **Journal of Social Issues**, v. 75, n. 3, p. 814–846, 2019.

BRASIL, C. S. D. et al. **Oficina de sensibilização**: Um novo olhar para as pessoas com deficiência. Foz do Iguaçu: Proex: Unila, 2017.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BROWN, R. **Prejudice**: Its social psychology. Hoboken: Blackwell Publishing, 1995.

CAMPBELL, F. K. **Inciting legal fictions**: ‘disability’s date with ontology and the ableist. Leeds: The Disability Press, 2001.

CAMPBELL, F. K. Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism**. M/C Journal**, v. 11, n. 3, 2008.

CARMO, R. A.; LIMA, J. M. A. X. Relações entre os conceitos de jogos e aprendizagem significativa. **Educação Em Foco**, v. 24, n. 43, p. 82–103, 2021.

CLEMENTE, K. A. P. et al. Barriers to the access of people with disabilities to health services: a scoping review. **Revista de saúde pública**, v. 56, p. 64, 2022.

D'SOUZA, R. Exploring ableism in Indian schooling through the social model of disability, **Disability & Society**, v. 35, n. 7, p. 1177-1182, 2020.

DICHER, M.; TREVISAN, E. (2014). A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. *In*: Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito, 23., 2014, João Pessoa. **Anais […].** João Pessoa: CONPEDI, 2014.

FARDO, M. L. et al. Editorial: Uso de Jogos no Processo de Ensino e Aprendizagem. **Revista Interacções**, v. 18, n. 63, p. 1–4, 2022.

FLORES, J. M. et al. Discutindo preconceito: relato de experiência com alunos do sexto ano. **Revista Ciência em Extensão**, v. 12, n. 4, p. 197-205, 2016.

FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. S. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Revista Benjamin Constant**, v. 30, p. 1-9, 2005.

FREER, J. R. R. The effects of the Tripartite Intervention on students' attitudes towards disability. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 22, n. 1, p. 18-30, 2022.

GAERTNER, S. L.; DOVIDIO, J. F. The aversive form of racism. *In*: DOVIDIO, J. F.; GAERTNER, S. L. (Eds.). **Prejudice, discrimination, and racism**. Cambridge: Academic Press, 1986.

GILL, C. J. A psychological view of disability culture. **Disability Studies Quarterly**, v. 15, n. 4, p. 16–19, 1995.

GOMES, M. F.; QUEIROZ, D. R. E. (2017). Estudos dos espaços livres e áreas de lazer na cidade de Araçatuba –SP. **Caminhos da Geografia: Revista online**, v. 18, n. 61, p. 165 -179, 2017.

HICKEL, N.; MÖRSCHBÄCHER, J. S. Deslizamentos nos modos de exclusão e a emergência do capacitismo. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 29, n. 1, p. 15-42, 2022.

HOUSE, S.'A Radical Feminist Model of Psychological Disability'. **Off Our Backs**, v. 34, n. 5, 1981.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD**): Pessoas com Deficiência 2022. [Rio de Janeiro]: 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda. Acesso em: 29 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC**). [Rio de Janeiro]: IBGE, 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/pesquisa/10070/64506. Acesso em: 29 ago. 2024.

JACKSON, J. S.; BROWN, K. T.; KIRBY, D. C. (1998). International perspectives on prejudice and racism. *In*: EBERHARDT, J. L.; FISKE, S. T. **Confronting racism**: the problem and the response. Thousand Oaks: Sage, 1998. p. 101-135.

JÓHANNSDÓTTIR, Á; EGILSON, S.Þ.; HARALDSDÓTTIR, F. Implications of internalised ableism for the health and wellbeing of disabled young people. **Sociol Health Illn**, v. 44, n. 2, p. 360–376, 2022.

JURDI, A. P. S.; AMIRALIAN, M. L. T. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. **Estudos de Psicologia**, v 23, n. 2, p. 191-202, 2006.

KRUSE, D. et al. 'Why do workers with disabilities earn less? Occupational job requirements and disability discrimination'. **British Journal of Industrial Relations**, v. 56, n. 4, p. 798–834, 2018.

LIMA, A. L. de S. Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. **Revista PHILIA | Filosofia, Literatura & Arte**, v. 3, n. 1, p. 2–20, 2021.

LIMA, J.; SANTIAGO, H. Pessoas com deficiência são apenas 1% dos candidatos nas eleições de 2020. **Publica**, 2020. Disponível em: https://apublica.org/2020/11/pessoas-com-deficiencia-sao-apenas-1-dos-candidatos-nas-eleicoes-2020/#Link1. Acesso em: 29 ago. 2024.

LIMA, M. E. O. **Psicologia social do preconceito e do racismo**. São Paulo: Blucher, 2020.

LONGMORE P. K. The second phase: From disability rights to disability culture. **Disability Rag & Resource**, v. 16, n. 5, p. 4–11, 1995.

LONGMORE, P. K. Uncovering the Hidden History of People with Disabilities [Review of FDR's Splendid Deception; When the Mind Hears: A History of the Deaf; Caring for the Retarded in America: A History, by H. G. Gallagher, H. Lane, P. L. Tyor, & L. V. Bell]. **Reviews in American History**, v. 15, n. 3, p. 355–364, 1987.

MARCHESAN, A.; CARPENEDO, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Trama**, v. 17, n. 40), p. 56–66, 2021.

MONTEIRO, C. H. M. et al. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad**, v.2, n. 3, 2018.

NARIO-REDMOND, M. R. Introduction: Defining Ableism. *In*: NARIO-REDMOND, M. R. (Org.). **Ableism**: the Causes and Consequences of Disability Prejudice. New Jersey: John Wiley & Sons, 2020.

OLIVEIRA, R. S. E. et al. A visão da pessoa com deficiência por crianças sem deficiência entremeada pela dança: um encontro de possibilidades. **Motrivivência**, v. 31, n. 59, p. 01-22, 2019.

OPERARIO, D.; FISKE, S. T. Racism equals power plus prejudice: A social psychological equation for racial oppression. *In*: EBERHARDT, J. L.; FISKE, S. T. **Confronting racism**: The problem and the response. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998. p. 33-53.

PEREIRA, C. R. et al. Emoções na formação e no desenvolvimento dos preconceitos. *In*: GONDIM, S.; LOIOLA, E. (Orgs.). **Emoções, aprendizagem e comportamento social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 127-162.

PEREIRA, C. R.; VALA, J. Preconceito, normas sociais e justificações para a discriminação de pessoas negras. *In*: VALA, J.; GARRIDO, M. V (Orgs.)**. Percursos da Investigação em Psicologia Social e Organizacional**. Lisboa: Edições Colibri, 2007.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

RAUSCHER, L.; McCLINTOCK, M. (1997). 'Ableism Curriculum Design'. *In*: ADAMS, M.; ANNE BELL, L.; GRIFFIN, P. (Eds.). **Teaching for Diversity and Social Justice**: A Sourcebook. Londres: Routledge, 1997.

RIVERA, L. A.; TILCSIK, A. Not in My Schoolyard: Disability Discrimination in Educational Access. **American Sociological Review**, v. 88, n. 2, p. 284-321, 2023.

SILVA, L. S.; ABREU, J. A. B. Música e inclusão: possíveis contribuições do ensino em grupo de violino para a sociabilização de autistas no projeto transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem. **Nova Revista Amazônica**, p. 71-91, 2022.

SMITH, S. R.; BLAUWET, C.; WELLS, T. P. E. Anti-ableist oncology care: ensuring equity for people with physical disabilities. **The Lancet. Oncology**, v. 24, n. 11, p. 1168–1170, 2023.

UDDIN T.; AHMED, B.; SHOMA, F. K. Relations between indoor rehabilitation and basic health services in a developing country. **Front Rehabil Sci**., v. 25, n. 4, p. 1001084, 2023.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANIZATION. **Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO, 1994.

UNITED NATIONS. **Convention on the rights of persons with disability**. New York: 2006. Disponível em: http://www.un.org/disabilities/convention. Acesso em: 29 ago. 2024.

UNITED NATIONS. **Declaration on the Rights of Disabled Persons**. "General Assembly Resolution 3447 (XXX)". New York: 1979. Disponível em: www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/res3447.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

UNITED NATIONS. **Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons**. General Assembly Resolution 2856 (XXVI). New York: 1975. Disponível em: www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/res2856.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

UNITED NATIONS. **Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities**. Assembly Resolution 48/96 Annex. New York: 1994. Disponível em: https://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

VIEIRA, C. M. Sentimentos infantis em relação à deficiência intelectual: efeitos de uma intervenção. **Revista da Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 2 p. 423-436, 2015.

WOLBRING, G. Expanding Ableism: Taking down the Ghettoization of Impact of Disability Studies Scholars. **Societies**, v. 2, n. 3, p. 75-83, 2012.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Disability**. Geneva: 2023. Disponível em https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health. Acesso em: 28 ago. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World report on disability**. Geneva: 2011. Disponível em: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html. Acesso em: 28 ago. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION; UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. **Global report on assistive technology**. Geneva: WHO: UNICEF, 2022.

Capítulo 9
Promoção da identidade étnico-racial com adolescentes: resultados na valorização dos grupos étnico-raciais

Joana dos Santos
Grasiela Santana Costa
Ueliton Santos Moreira-Primo
(Universidade Federal de Sergipe)

Introdução

Este capítulo aborda a relevância das ações de socialização étnico-racial nas escolas brasileiras com finalidade de fomentar a compreensão da realidade social e valorização da diversidade étnico-racial. A formação das identidades étnico-raciais e a necessidade de redução do preconceito racial representam desafios fundamentais para a nossa sociedade. O convívio harmonioso e a construção de sociedades justas e inclusivas dependem, em grande parte, da promoção da compreensão, aceitação e valorização da diversidade étnico-racial do nosso país. A intervenção nesse contexto emerge como uma ferramenta crucial para estimular mudanças positivas e gerar atitudes mais inclusivas entre os indivíduos.

No Brasil, a Lei 10.639 de 2003, que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas, trouxe mudanças ao horizonte educacional, pois demandou das escolas um compromisso com o ensino de temáticas voltadas para as relações étnico-raciais. No entanto, mais de duas décadas depois da sua promulgação é comum nos depararmos com dificuldades referentes à execução da lei, como a falta de formação continuada dos professores e a prevalência do silêncio sobre o racismo na escola.

Sobre o assunto, Gomes (2012) enfatiza a importância de romper com o silêncio sobre raça e etnia nas escolas, destacando que o ato de falar sobre esses temas não é apenas uma transmissão de informações, mas sim um processo que envolve respostas, interpretações diferentes e confrontos de ideias. Ao introduzir mudanças culturais e políticas no currículo escolar, abre-se espaço para uma educação antirracista que promove uma ruptura epistemológica e curricular. Essa mudança não deve se resumir a adicionar novas disciplinas ou conteúdos, mas sim a promover um diálogo intercultural que reconheça a existência do "outro" como sujeito ativo e concreto, com o direito à livre expressão de suas opiniões e experiências. Isso implica incorporar conflitos, tensões e divergências, ao invés de buscar uma falsa harmonia ou passividade.

Romper com o silêncio sobre raça e etnia nas escolas é fundamental para promover uma educação mais eficiente, que reconheça e respeite a pluralidade de identidades e experiências presentes na sociedade, mas também se configura como imprescindível para a formação de jovens antirracistas, uma vez que existe uma relação significativa entre a socialização étnico-racial e o antirracismo. Isso significa que indivíduos que passam por processos de socialização que os levam a refletir sobre questões étnico-raciais tendem a adotar mais posturas e ações antirracistas no seu cotidiano (Ribeiro, 2022).

Nesse contexto, a adolescência se apresenta como uma fase fundamental do desenvolvimento humano, caracterizada por transformações cognitivas, emocionais e sociais, que tornam imperativa a socialização nesse período, a fim de promover o fortalecimento de uma identidade saudável, fomentar atitudes anti-preconceito e construir bases sólidas para a sociedade desejada para o futuro. Durante a adolescência, o sistema cognitivo está mais suscetível à incorporação de novos conhecimentos e também é nesse período que as identidades estão caminhando para uma relativa consolidação (Dessen & Polonia, 2007). Intervenções de promoção das identidades nesse período têm o potencial de formar identidades fortes e positivas, além da possibilidade de estimular atitudes intergrupais mais saudáveis, que podem perdurar ao longo da vida, contribuindo para que estes jovens, tomados de consciência da realidade social, possam se engajar nas lutas por justiça social.

As escolas, como microssistemas sociais, desempenham um papel vital na formação de visões de mundo, configurando-se como espaço potencial de transformação da realidade social (Dessen & Polonia, 2007). A abertura para o diálogo intercultural na escola não apenas promove o reconhecimento da igualdade entre os seres humanos, mas também valoriza e respeita a diversidade de experiências e perspectivas individuais e grupais, incluindo gênero, sexualidade, raça, etnia, idade, nível socioeconômico, religião, entre outros. Isso é essencial para que os estudantes possam se sentir representados, compreendidos e respeitados em seu ambiente escolar (Gomes, 2012).

Este capítulo tem como objetivo analisar os efeitos de uma ação de promoção da identidade étnico-racial que buscou fomentar a compreensão da realidade social e valorização da diversidade étnico-racial. O capítulo está dividido em três partes. Primeiro, apresentamos uma revisão da literatura que destaca o panorama atual da socialização étnico-racial nas escolas e identifica desafios e lacunas nesse contexto. Além disso, são discutidas teorias e pesquisas em psicologia social, como a Hipótese do Contato e a Hipótese da Educação Multicultural, que são bases da ação proposta. A seguir, a metodologia traz aspectos relacionados à intervenção, cujo objetivo geral consiste em a conscientização sobre a diversidade étnico-racial brasileira e as desigualdades de valorização entre os grupos. Os objetivos específicos da intervenção abrangem a apresentação da história, culturas e tradições dos grupos étnico-raciais do Brasil, o desenvolvimento de uma compreensão crítica das desigualdades e preconceitos enfrentados por esses grupos, a promoção do diálogo sobre as contribuições de cada grupo na construção da identidade brasileira e facilitação da identificação dos estudantes com seus próprios grupos étnico-raciais.

Os resultados de uma ação como esta, dentro de um conjunto de intervenções, podem ser diversos e impactar tanto os estudantes envolvidos quanto a comunidade escolar e a sociedade em geral pois passam por: a) conscientização e sensibilização, à medida que os estudantes podem se tornar mais conscientes da diversidade étnico-racial existente na sociedade brasileira e da importância de respeitar e valorizar essa diversidade; b) redução de preconceitos e estereótipos através do diálogo propostos pelo projeto ao longo do ano, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica sobre as desigualdades e preconceitos enfrentados pelos diferentes grupos étnico-raciais, o que pode fomentar a empatia e alimentar o desejo por justiça social; c) fortalecimento da identidade por meio da facilitação da identificação dos estudantes com seus próprios grupos étnico-raciais pode fortalecer a autoestima e a identidade, promovendo um sentimento de pertencimento e orgulho identitário.

Socialização étnico-racial nas escolas brasileiras

Durante os primeiros anos da infância, a primeira socialização costuma ocorrer com as pessoas do núcleo familiar, mas logo em seguida a escola se torna o espaço de maior contato das crianças com as relações étnico-raciais, onde elas se deparam com uma maior diversidade étnico-racial (Souza Filho & Martins, 2022). A escola tem grande participação no desenvolvimento e é a partir dela que, na infância e longe da família, a criança apresenta a necessidade de buscar um grupo para pertencer, vivenciando a socialização na troca com outras pessoas, valores e hábitos, mas também preconceitos (Gomes, 2002).

Considerando a importância da escola na socialização do indivíduo, tem crescido o número de estudos que trabalham com intervenções sobre relações étnico-raciais no Ensino Básico brasileiro, focados na prevenção e estratégias de enfrentamento aos diversos tipos de preconceito (ver Carvalho & França, 2020 para uma revisão). Essa seção tem como objetivo apresentar uma revisão da literatura sobre estudos interventivos de socialização étnico-racial em escolas, destacando lacunas e principais desafios enfrentados.

A Socialização é definida como um conjunto de processos mentais, afetivos e comportamentais para a inserção do indivíduo ao seu meio social. É por meio do processo de socialização que se dá a aprendizagem social, pois a partir desse processo a criança passa a aprender informações, crenças, normas, modelos de conduta e valores sociais (França, 2023). A Socialização étnico-racial se refere aos processos de transmissão de afetos, imagens, representações e conhecimentos sobre grupos racializados e grupos étnicos. No ambiente escolar ela geralmente se centra na história afro-brasileira, seus aspectos culturais, prevenção e estratégias de enfrentamento ao racismo, e é mobilizada por todo corpo educacional é formada por um conjunto de comunicações verbais ou não verbais, que envolvem uma diversidade de mensagens relacionadas à consciência de pertença e valorização dos grupos étnico-raciais (Matos & França, 2022; Hughes et al., 2006).

A escola pode ser agente socializadora na luta antirracista, para a construção de identidades negras, indígenas e ciganas positivas, levando também, o grupo dos brancos a perceber os efeitos negativos do racismo na sociedade (Souza Filho & Martins, 2022). É assim, que a socialização étnico-racial vem sendo desenvolvida em escolas brasileiras na busca pela valorização da diversidade, promoção da história e cultura afro-brasileira e prevenção e combate às práticas discriminatórias. Um outro estudo realizado no Brasil com jovens universitários sobre a socialização ético-racial em diferentes contextos durante a sua vida, como a escola, amigos, mídia e a própria graduação, podem nos ajudar a compreender a importância de investir em intervenções de socialização étnico-racial.

No entanto, nem sempre o ambiente escolar, apesar de suas potencialidades, é a principal fonte de socialização étnico racial. Tal fato foi demonstrado no estudo conduzido por Ribeiro (2022), o qual forneceu evidência de que os jovens receberam mais socialização entre amigos e nas mídias, e menos na escola e curso universitário. A pesquisa também realizou estudo sobre o impacto da socialização recebidos pelos jovens no engajamento antirracista, e demonstrou que quanto mais socialização étnico-racial recebida dos diferentes contextos, maior reconhecimento das práticas discriminatórias da sociedade e mais engajamento na luta antirracista. Isso sugere que a socialização desempenha um papel fundamental na formação das percepções e atitudes dos indivíduos em relação ao racismo e à discriminação (Ribeiro, 2022).

Em estudo realizado com professores da Educação Básica nos estados da Bahia e Sergipe sobre a importância atribuída à socialização étnico-racial, mostrou que os professores têm conhecimento dos

fatores negativos envolvidos no racismo vivenciado pelos indivíduos, assim como percebem a necessidade de temas como raça seja discutido nas escolas. Porém, a identidade étnico-racial do professor está diretamente ligada à promoção de ações étnico-raciais. Professores negros tendem a mostrar mais interesse diante da temática (Matos & França, 2022).

Mesmo sendo notórios os avanços na socialização étnico-racial em escolas brasileiras e o conhecimento de professores e alunos sobre a importância da temática, o racismo ainda se manifesta nas relações dentro desse contexto, em materiais didáticos, no currículo e na própria organização do espaço escolar (Moreira-Primo e França, 2020). Sobre estratégias de enfrentamento do racismo e discriminação étnico-racial, uma revisão integrativa que reuniu escritos publicados desde o ano de 2003, mostrou que ainda há fragilidades na socialização étnico-racial nas escolas no Brasil; sendo que, de vinte trabalhos submetidos, apenas seis são empíricos, somente dois trazem propostas de intervenções, e apenas quatro tiveram seu foco nos discentes (Carvalho & França, 2019).

O trabalho interventivo "Promovendo a identidade racial e as atitudes intergrupais positivas: intervenção no ensino fundamental", realizado com estudantes do ensino fundamental público de Sergipe, buscou promover ações antirracistas e, ao mesmo tempo, valorizar a identidade negra. Realizado em três encontros, foram abordados dentro da temática a categorização dos grupos raciais, a valorização da beleza e da cor negra e a valorização da cultura africana e afro-brasileira. A atividade permitiu que crianças e adolescentes tivessem um contato maior com a diversidade étnica, assim como contribuiu com a promoção de atitudes positivas em relação aos diferentes grupos (França, Silva, Oliveira, & Moreira-Primo, 2022).

Com o objetivo de identificar quais intervenções vinham sendo realizadas em relação ao preconceito racial nas escolas, entre os anos de 2009 e 2019, Santos e França (2021) identificaram, mediante uma revisão sistemática nacional e internacional, apenas dez artigos sobre a temática. Porém, estes não apresentaram intervenções nas escolas, mas o embasamento teórico para o desenvolvimento de práticas antirracistas ou análise de práticas já desenvolvidas. Nota-se que as intervenções ainda são escassas no contexto escolar brasileiro e internacional, que ainda existe uma lacuna entre a teoria e a prática de ações de combate ao preconceito racial no Brasil, mesmo depois da implementação da Lei 10.639/2003.

Para que a socialização étnico-racial esteja presente nas escolas, como sugere a Lei 10.639/2003, é preciso trilhar um longo caminho que se apresenta com diversas dificuldades, que geralmente estão marcadas na formação dos professores, materiais didáticos, ausência de capacitações, negação do racismo ou, até mesmo, a responsabilização de terceiros como principais atores para a socialização étnico-racial. Intervenções e estudos realizados e não publicadas, também dificultam os avanços em pesquisas, as discussões da temática e as possibilidades para que novas intervenções sejam realizadas (Carvalho & França, 2019) e, consequentemente, colaboram pouco para uma educação antirracista.

Superar desafios enfrentados pelas escolas brasileiras na socialização étnico-racial, requer compromisso contínuo de todos os envolvidos, desde a gestão aos professores de escolas públicas e privadas, para que busquem promover um ambiente que reconheça e valorize as diferenças e promova o conhecimento intercultural. Para a efetividade e continuidade da socialização étnico-racial em escolas, é necessário que haja diagnóstico antes e depois das intervenções, para conhecimento da sua efetividade (Santos, 2021). A este respeito, quatro importantes aspectos podem ser destacados: 1) a preparação cientificamente embasada das atividades, 2) a definição precisa dos objetivos, 3) o apoio e envolvimento da comunidade escolar e 4) a adaptação das ações conforme as características do público-alvo, especificamente as habilidades cognitivas (França et al., 2022). Outro aspecto

fundamental, é realizar intervenções amparadas em base teórica, isto pode garantir melhor controle das ações e dos efeitos produzidos. No próximo tópico, serão discutidos o papel das teorias e das pesquisas para a elaboração e aplicação das intervenções de combate ao preconceito e fortalecimento da identidade étnico-racial.

Teorias e pesquisas em psicologia social para promoção das identidades étnico-raciais e combate ao racismo

A presença de uma base teórica sólida é um critério importante para avaliar a efetividade das intervenções, pois as ações respaldadas por teorias têm alcançado melhores resultados (Moreira-Primo, Santos & França, 2023). Uma ampla revisão de literatura realizada por Aboud et al. (2012) revelou que intervenções guiadas por teorias são mais propensas a produzir resultados eficazes em comparação com aquelas que carecem desse alicerce. De acordo com a autora, a teoria fornece uma estrutura conceitual que ajuda a identificar variáveis importantes, estabelecer conexões entre diferentes elementos e compreender as relações causais subjacentes.

Esta seção tem como objetivo apresentar duas teorias que estão na base da intervenção proposta neste Capítulo: a Hipótese do Contato (Allport, 1954/1979) e as Teorias da Educação Multicultural. A partir da combinação dos pressupostos das duas teorias/perspectivas, ou seja, o contato intergrupal e a sensibilização e compreensão cultural advindas, é possível criar intervenções mais eficazes. Em conjunto, essas abordagens fornecem um arcabouço teórico e prático para intervenções que visam reduzir o preconceito e fomentar a valorização de diferentes identidades e culturas.

A Hipótese do Contato: caminhos interventivos

A hipótese do contato de Allport (1954) fornece uma estrutura sólida para compreender como as interações interpessoais entre grupos diversos, quando adequadamente configuradas, podem ser eficazes na redução do preconceito e promoção de uma convivência inclusiva. Allport desenvolveu a hipótese, baseando-se na ideia de que o preconceito surge no processo de categorização e que a hostilidade intergrupal é apreendida no processo de socialização. Segundo o autor, a rejeição do desconhecido é uma das fontes de discriminação, e o contato entre diferentes grupos pode ser uma estratégia eficaz para reduzir preconceitos.

No entanto, Allport destacou que o simples agrupamento de pessoas de diferentes origens não é suficiente para que o contato seja eficaz na redução do preconceito. Ele identificou três condições necessárias para que o contato intergrupal seja positivo. A paridade de status social entre os grupos, referindo-se à semelhança de poder social, prestígio e recursos entre os grupos. A ideia é que a igualdade de *status* facilita o contato interpessoal e reduz preconceitos mútuos. A compatibilidade de objetivos a atingir, isto é, a percepção de que ambos os grupos compartilham objetivos desejáveis. Se o contato envolver uma cooperação para atingir esses objetivos, isso pode resultar em cooperação mútua e redução do preconceito. O apoio institucional, quanto à presença de normas sociais que desencorajam a intolerância e promovem o respeito aos direitos individuais. Políticas sociais e institucionais que apoiam a relação entre os grupos são consideradas importantes (Allport, 1954). Iniciativas de intervenção embasadas na Hipótese do Contato devem, portanto, viabilizar situações de proximidade e interação positiva entre indivíduos de distintos grupos (Moreira-Primo et al., 2023).

O contato mediado pela mídia pode influenciar as atitudes e reduzir o preconceito entre diferentes grupos. A mídia, especialmente a televisão, é um meio de socialização poderoso que contribui para a formação de estereótipos e preconceitos em relação a grupos sociais. Allport destaca como os meios de comunicação, incluindo televisão, desempenham um papel crucial na perpetuação de estereótipos (Goldman & Mutz, 2011). A instrução anti-preconceito pela mídia envolve expor as crianças a informações sobre episódios de exclusão social e fornecer orientações sobre respostas emocionais e comportamentais. Isso destaca a capacidade da mídia não apenas de retratar, mas também de abordar ativamente preconceitos e discriminação. Os estudos destacam que tanto o contato direto quanto as intervenções mediadas pela mídia têm algum sucesso na redução do preconceito. No entanto, o sucesso relativo varia, com intervenções mediadas pela mídia sendo ligeiramente mais bem-sucedidas em alguns casos (Aboud et al., 2012; Goldman & Mutz, 2011).

A mídia é pode ser um mecanismo estratégico para fornecer às crianças um contato indireto com grupos diversos, especialmente quando o contato direto não é possível. Isso sugere que a mídia pode desempenhar um papel na exposição a diferentes perspectivas e estilos de vida. Uma descoberta relevante é que as intervenções mediadas pela mídia têm resultados mais positivos para crianças pertencentes ao grupo étnico majoritário do que para aquelas pertencentes a grupos minoritários. Isso pode ser devido à prevalência de preconceitos e exclusão em grupos majoritários (Aboud et al., 2012).

O estudo proposto por Hughes, Bigler e Levy (2007), que se baseou na hipótese do contato para criar um modelo de intervenção utilizando mídia para a redução do preconceito, apresentou resultados significativos. A pesquisa revelou que crianças brancas construíram uma avaliação mais positiva das pessoas negras após serem expostas a informações sobre celebridades negras e suas experiências relacionadas à discriminação injustificada. Os resultados indicaram que a exposição das crianças a formas evidentes de preconceito provocou uma resposta emocional, manifestada pela emoção da raiva. No entanto, o aspecto crucial e positivo observado foi que essa exposição à discriminação injustificada também desencadeou respostas anti-preconceito nas crianças. Ou seja, ao tomarem conhecimento das experiências de figuras famosas que enfrentaram discriminação, as crianças desenvolveram uma atitude mais positiva em relação aos negros de forma geral.

Esses resultados sugerem que a abordagem baseada na hipótese do contato, implementada por meio da mídia, pode ser eficaz na redução do preconceito ao proporcionar às crianças uma perspectiva mais empática e compreensiva em relação aos membros de grupos minoritários.

Paluck e colaboradores (2019) realizaram uma meta-análise para avaliar o estado da pesquisa sobre a hipótese de contato a partir de uma perspectiva de uso da hipótese para formulação de política pública. Os autores descreveram que foram encontrados 27 estudos que foram relevantes para formulação de políticas, das quais, 24 revelam efeitos positivos, isto é, as intervenções avaliadas diminuíram o preconceito. A revisão demonstra que alguns tipos de preconceito podem ser mais maleáveis que outros, ou que algumas combinações de contato e preconceito se encaixam especialmente bem, por exemplo, os resultados indicam que o contato parece funcionar especialmente bem como estratégia para reduzir o preconceito contra pessoas com deficiências mentais ou físicas. Os autores concluem que a hipótese do contato tem profundas implicações na formulação de políticas para os potenciais benefícios de reunir grupos em escolas, locais de trabalho e habitação.

Portanto, as intervenções que se baseiam nos princípios da hipótese do contato intergrupal podem contribuir significativamente para reduzir o preconceito e fomentar o senso de pertencimento de crianças a seus grupos sociais. Embora os desafios sejam significativos, os estudos demonstram que

as oportunidades para integrar estratégias baseadas na hipótese do contato são abundantes e promissoras.

Perspectiva do Multiculturalismo

O multiculturalismo emerge como uma proposta de modelo educacional que questiona o status de superioridade atribuído a certos conhecimentos (os eurocêntricos, no caso do Brasil) dentro do currículo escolar e das práticas pedagógicas. Isso implica em reconhecer e valorizar a diversidade de saberes, culturas e experiências presentes na sociedade (Moreira-Primo, Santos & França, 2023). A educação multicultural busca promover a inclusão e a equidade, reconhecendo a pluralidade de identidades e perspectivas dos alunos. Isso envolve não apenas a diversidade cultural, mas também outras formas de diversidade, como gênero, etnia, religião, orientação sexual, entre outras.

O conceito de educação multicultural, conforme apresentado por Zilliacus et al. (2017), engloba uma abordagem educacional que vai além da mera celebração da diversidade cultural. Ele se fundamenta na promoção da igualdade e da justiça social, bem como na luta contra a marginalização e a discriminação tanto na esfera educacional quanto na sociedade em geral. Essa abordagem reconhece a importância da diversidade cultural como um recurso valioso, e não apenas como uma característica superficial a ser comemorada. Ao invés disso, a educação multicultural busca incorporar uma compreensão crítica das dinâmicas sociais e culturais que permeiam a educação e influenciam a experiência dos alunos.

Alguns estudos vão demonstrar quais os efeitos práticos da educação multicultural, por exemplo, o estudo conduzido por Tadmor e colaboradores (2012) aborda os efeitos positivos da exposição multicultural na redução de estereótipos, racismo simbólico e discriminação. Eles realizaram seis estudos nos quais os participantes foram expostos a elementos culturais americanos e chineses, com o objetivo de avaliar como essa experiência afetava suas atitudes e comportamentos em relação a pessoas dessas duas diferentes culturas. Os resultados indicaram que a exposição multicultural teve um impacto positivo na redução da estereotípia negativa, evidenciado em três dos estudos realizados. Além disso, o estudo também descobriu que a exposição multicultural levou a uma redução no racismo simbólico, que se refere à manifestação de preconceitos de maneira mais sutil e indireta, e também influenciou as decisões de contratação, demonstrando uma diminuição na discriminação. É importante destacar que os efeitos benéficos do multiculturalismo foram encontrados independentemente do grupo alvo de estereótipos (chineses ou americanos-chineses), bem como da própria experiência multicultural dos participantes. Isso sugere que a exposição a diferentes culturas pode ter um impacto positivo nas atitudes e comportamentos, mesmo em pessoas que não têm experiência prévia com diversidade cultural (Tadmor et al., 2012).

Esses resultados destacam a importância da experiência multicultural na promoção da tolerância social e na redução da discriminação e sugerem que mesmo uma simples exposição a elementos culturais diversos, como por meio de uma apresentação multimídia no laboratório, pode ter efeitos significativos na redução de preconceitos e estereótipos. Isso destaca o potencial das intervenções culturais para promover a compreensão e a aceitação entre diferentes grupos sociais, mas principalmente para o reconhecimento das injustiças históricas e o engajamento na luta por equidade (Tadmor et al., 2012).

Posteriormente, uma revisão realizada por Aguiar et. al (2020) identificou e analisou 78 estudos de intervenções, implementadas nos microssistemas de sala de aula e escola para garantir igualdade de oportunidades educacionais. A maioria das intervenções foi classificada como promissora, no entanto, notou-se que menos da metade dessas intervenções foram realizadas através de atividades que envolvessem todas as crianças (os modelos geralmente eram aplicados apenas com crianças membros de grupos minorizados). Se o contato intergrupal é apontado como importante para fomentar a aceitação mútua e reduzir o preconceito e chave para o desenvolvimento da sensibilidade multicultural, conforme explorado anteriormente, essa descoberta sugere que a promoção do contato intergrupal não está no está no centro do design da maioria das intervenções que propõem uma igualdade de oportunidades educacionais, o que pode empobrecer a qualidade dos programas.

A seguir, apresenta-se uma intervenção que buscou fomentar a conscientização sobre a diversidade étnico-racial brasileira e as desigualdades de valorização dos grupos. A intervenção foi realizada no âmbito do Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES), projeto que desenvolve uma série de ações voltadas para a prevenção e o combate aos preconceitos, conflitos e violências nas escolas.

Aspectos Metodológicos

Foi conduzido um estudo pré e pós-intervenções, do qual analisaremos a dimensão referente ao valor social atribuído a diferentes grupos sociais. Utilizamos a pergunta 'Em sua opinião, quanto a sociedade valoriza os grupos listados abaixo?', avaliada em uma escala Likert de 5 pontos, variando de (1) nada valorizado a (5) totalmente valorizado, especificamente sobre os grupos étnico-raciais (branco, preto, pardo e indígena).

A amostra total consistiu em 146 estudantes de cinco turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Sergipe, dos quais 55,6% são do sexo feminino, com idade média de 15,7 anos (*DP* = 0,67). Quanto à cor de pele 76,1% se autocategorizaram como pardos, 17,1% como brancos e 6,8% como pretos, nenhum como indígena.

Procedimentos

Após a etapa de pré-diagnóstico, realizada no mês de março do ano letivo de 2023, na qual os estudantes respondiam ao questionário de forma eletrônica nos computadores da escola, as atividades foram realizadas, uma a cada mês, com objetivo geral de reduzir o preconceito contra grupos socialmente desvalorizados, aumentar a reflexão sobre as desigualdades e promover um ambiente escolar saudável para todos os atores educacionais. Ao todo, foram realizadas oito atividades ao longo do ano, das quais: duas versavam sobre identidade social, duas sobre identidade étnico-racial, uma sobre capacitismo, duas sobre sexismo e heterossexismo, e uma sobre identidades religiosas. As atividades foram elaboradas e executadas pelas equipes do Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPES), alunos da graduação e pós-graduação em Psicologia, no espaço da disciplina “Projetos de Vida”, com as quatro turmas participantes do estudo.

Abaixo é descrita a intervenção que se propunha apresentar os grupos étnico-raciais, sua cultura e os desafios encontrados por cada um deles.

Roteiro da Atividade

Objetivo: promover a conscientização e o entendimento da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira, buscando fomentar a valorização, o respeito e a inclusão de todos os grupos étnico-raciais.

A atividade foi iniciada com a apresentação de um vídeo e depois foi realizado um debate com os estudantes. O tempo médio da atividade foi de 50 minutos em cada turma.

Início: os facilitadores apresentam o objetivo da ação deste dia, que é apresentar aos estudantes a diversidade de grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira. Em seguida, os estudantes são convidados a assistir a um vídeo em que são apresentados seis grupos étnico-raciais: negros, brancos, indígenas, amarelos, quilombolas e ciganos.

Descrição do vídeo: O vídeo possui cerca de 30 minutos. Inicialmente, o vídeo apresenta os conceitos de identidade étnico-racial e de grupos étnico-raciais, em seguida é feita uma apresentação de cada grupo étnico-racial, com informações, dados do IBGE sobre a composição numérica de cada grupo, os desafios sociais que cada grupo enfrenta, depoimentos de membros sobre pertencer a cada grupo. As informações visam fornecer aos estudantes conhecimento acerca de cada um desses grupos e qual o lugar que eles ocupam na sociedade. Visando demonstrar aos estudantes a diversidade de grupos existentes, mas também que alguns desses grupos são vítimas de preconceito e racismo.

Vídeo:https://drive.google.com/drive/u/9/folders/12dsQYVZUe5zLkpTvrpt45iG9pFkVoWwE

Debate: Após passar o vídeo, os facilitadores abrem espaço para que os próprios estudantes falem. Os facilitadores estimulavam a discussão por meio das seguintes perguntas: o que vocês acharam do vídeo? Algo chamou a atenção de vocês? Vocês conheciam todos esses grupos étnico-raciais? Quais vocês conheciam e quais não conheciam?

Observações pós-atividade: observou-se que a atividade contou com boa adesão, os alunos assistiram aos vídeos da atividade com foco, mostrando interesse no conhecimento de diferentes etnias e sanando dúvidas, na etapa de debate destacaram pontos que mais chamou atenção durante a exibição, o que possibilitou o desenvolvimento de atitudes positivas direcionadas aos diferentes grupos.

Figura 1 *– Acervo do OPPES.*

Figura 2 *– Acervo do OPPES*

Aspectos éticos

Em todo o processo, a intervenção foi realizada de acordo com as normas éticas vigentes para pesquisas com seres humanos e recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe (número do parecer: 5.245.661).

Resultados e Discussão

Foi realizada uma análise de variância (ANOVA) para comparar a percepção dos estudantes sobre a valorização social dos grupos étnico-raciais branco, preto, pardo e indígena, antes e depois de passarem pelas intervenções (pré e pós-intervenção). O valor social dos grupos étnico-raciais foi analisado como variável dependente e o diagnóstico (pré vs pós-intervenção) como variável independente. Os resultados demonstraram que há diferença significativa para a percepção do valor social do grupo dos brancos [$F(1, 260) = 13{,}135$; $p < 0{,}001$; $\eta^2p = 0{,}048$] no pré e pós-intervenções. Já para os demais grupos a diferença não foi significativa: Pretos [$F(1, 260) = 0{,}169$; $p = 0{,}68$; $\eta^2p = 0{,}001$], Pardos [$F(1, 260) = 1{,}143$; $p = 0{,}28$; $\eta^2p = 0{,}004$] e Indígenas [$F(1, 260) = 0{,}041$; $p = 0{,}83$; $\eta^2p = 0{,}001$].

Na tabela 1 é possível observar como a amostra se comportou em termos de médias entre esses dois grupos (pré e pós-intervenção). De maneira mais específica, os adolescentes na pré-intervenção indicaram que o grupo branco era menos valorizado socialmente ($M = 3{,}74$) do que perceberam na pós-intervenção ($M = 4{,}32$). Em outras palavras, os adolescentes reconhecem mais intensamente a valorização social dos brancos ou da branquitude depois de submetidos às intervenções, como evidenciado na Tabela 1.

***Tabela 1**: Médias e Desvios Padrões da percepção do valor social dos grupos étnico-raciais*

		Média	**DP**
Percepção de valor Social dos Brancos	Pré-Intervenção	3,74	1,39
	Pós-Intervenção	4,32	1,31
	Total	4,00	1,35
Percepção de valor Social dos Pretos	Pré-Intervenção	2,51	1,15
	Pós-Intervenção	2,46	1,05
	Total	2,49	1,11
Percepção de valor Social dos Pardos	Pré-Intervenção	3,23	1,20
	Pós-Intervenção	3,38	0,95
	Total	3,30	1,10
Percepção de valor Social dos Indígenas	Pré-Intervenção	2,53	1,08
	Pós-Intervenção	2,51	0,91
	Total	2,52	1,01

***Fonte:** Elaborada pelos autores.*

Conforme as médias totais do valor social dos grupos, observa-se que os brancos são mais percebidos pelos estudantes como tendo valor social pela sociedade (M= 4,00), seguidos dos pardos (M= 3,30), indígenas (M= 2,52) e pretos (M= 2,49) como os mais desvalorizados. Essa percepção mostra uma consciência dos estudantes sobre as hierarquias raciais presentes na sociedade, que valoriza mais o grupo dos brancos e quanto mais distante do fenótipo dos brancos, como os indígenas e as pessoas pretas, maior a percepção da desvalorização social. Esses estão em concordância com o encontrado no estudo de Moreira-Primo e França (2023), com crianças de 6 a 11. Os autores constataram que as crianças, independentemente das suas idades ou da cor da pele, percebiam a supervalorização dos brancos na sociedade e a menor valorização do grupo dos negros (represetado pelas pessoas pardas e pretas).

O estudo desenvolvido neste capítulo encontrou diferenças significativas para a consciência sobre a valorização social do grupo branco, aumentando a percepção do adolescente ao longo ano, após as ações desenvolvidas pelo OPPES sobre a temática da diversidade multicultural durante todo o ano de 2023. Este dado demonstra que as intervenções realizadas, com foco no tema do racismo e da identidade étnico-racial, produziram nos estudantes uma maior percepção sobre a existência da desigualdade étnico-racial. Essa mudança de percepção é bastante importante, pois pode contribuir para que as desigualdades e as ações discriminatórias possam ser identificadas pelos estudantes e para que eles possam se somar na busca pela desconstrução dessas injustiças.

Destaca-se, ainda, que desenvolver uma maior consciência sobre o lugar social dos brancos e dos seus privilégios sociais é essencial para promover uma consciência crítica nos estudantes e, consequentemente, uma branquitude crítica (ver Oliveira, 2023), ou seja, uma branquitude que desaprova o racismo e busca pela sua superação. Para isso, é fundamental reconhecer não apenas os grupos que sofrem discriminação, mas também aqueles que se beneficiam direta ou indiretamente desse problema social.

No conjunto, os resultados encontrados neste trabalho estão de acordo com o que se estabelece como educação multicultural, perspectiva esta que tem um compromisso explícito com a justiça social e com a promoção da igualdade de direitos. Compreende-se que o reconhecimento de que determinados grupos detém o poder em detrimento de outros é o primeiro passo para a busca efetiva de combate as injustiças, marginalização e a discriminação dos grupos socialmente desvalorizados (Zilliacus et al., 2017).

Finalmente, os resultados apontam as escolas como espaços fundamentais para a promoção do antirracismo e desconstrução das violências e desigualdades raciais. Corroborando com Ribeiro (2022), a implementação de projetos, ações e intervenções de combate ao racismo nas escolas pode fomentar o senso de justiça e igualdade racial nos estudantes e, consequentemente, contribuir na luta coletiva contra o racismo.

Conclusões

Este capítulo teve como objetivo apresentar uma atividade interventiva sobre a temática da identidade étnico-racial e analisar os efeitos desta intervenção nas identidades e compreensão da valorização da diversidade étnico-racial. Os resultados mostraram que os adolescentes na pré-intervenção perceberam que o grupo branco era mais valorizado socialmente e no pós-intervenção a percepção dessa valorização aumentou, isto é, os adolescentes passaram a reconhecer mais fortemente a valorização social dos brancos, depois de submetidos às intervenções do OPPES. Nesse sentido, a intervenção realizada, ao trabalhar as diferentes identidades étnico-raciais, pode servir de base para estimular o combate ao racismo e promover a valorização das diferentes identidades.

Os resultados apresentam avanços e desafios. Primeiro, avançamos no sentido de que reconhecer as estruturas sociais desiguais é um passo importante para a transformação e nesse contexto parece existir um consenso de que a educação pode promover uma reflexão crítica que desfaça os conceitos de superioridade e inferioridade entre diferentes grupos humanos, conceitos esses enraizados pela cultura racista que há tempos permeia nossa sociedade. Através da educação, é fundamental fomentar questionamentos profundos que desmantelam os preconceitos e os estereótipos que sustentam a estrutura racista. Essa abordagem educacional busca não apenas desconstruir as falsas noções de superioridade e inferioridade, mas também promover uma compreensão mais ampla e empática das complexidades da diversidade humana. Ao desafiar ativamente essas ideias preconcebidas e promover uma consciência crítica, a educação pode desempenhar um papel crucial na construção de uma sociedade equânime (Souza, Santos & Eugênio, 2015).

Uma educação multicultural e uma cultura antipreconceito é necessária no sistema educacional brasileiro. A exposição repetida a diferentes perspectivas e experiências de contato culturalmente diversas é essencial para tornar a diversidade um tópico cotidiano e assim promover um ambiente onde todos se sintam valorizados e respeitados. Isso pode envolver a representação equitativa de diferentes grupos étnicos, culturais, raciais, de gênero, entre outros, nos materiais didáticos, nas atividades escolares e nos exemplos apresentados em sala de aula. Esse reforço repetido, e não apenas pontual, de pensar sobre as múltiplas formas de existência é crucial para desafiar estereótipos e preconceitos arraigados. Isso ajuda os alunos a reconhecer a complexidade da identidade humana e a entender que cada pessoa é única e não deve ser reduzida a uma única característica (Aboud et. al., 2012).

O desafio diz respeito às mudanças profundas, no nível macro, que envolve movimentar as estruturas e romper com as noções eurocêntricas de educação. Percebe-se que a educação antirracista deve acontecer também nos cursos de graduação, através de uma mudança nos currículos, com adção de discussões étnicas. Como o investimento em educação continuada para os educandos da rede de ensino básico. Pois além da promulgação da Lei 10.639/2003, é necessário que os professores e gestores conheçam a importância da luta antirracista. O que envolve avaliação e fiscalização das Políticas Públicas existentes, mas também o investimento real nessas Políticas.

Porém, mesmo com todas as lacunas, a escola pode ser um agente socializador do combate ao racismo, contribuindo na construção de identidades saudáveis e levar ao reconhecimento, aos grupos dominantes ou opressores, sobre os impactos negativos do preconceito e do racismo na sociedade. Desse modo, é primordial discutir os impactos do racismo e a significância das relações étnico-raciais na construção das diferentes identidades nas escolas, para que sejam superadas as desigualdades, construídos novos projetos de intervenções e funcionamento coerente das políticas públicas já existentes. As ciências psicológicas e educacionais brasileiras têm papel fundamental na busca de novas reflexões, discussões e intervenções no quesito de socialização étnico-racial.

A necessidade de discussões em sala de aula sobre as diversidades, é perceptível quando analisamos os estudos apresentados. A socialização étnico-racial deve estar inserida no calendário estudantil durante todo o ano, fazendo parte das práticas pedagógicas dos estudantes, o que pode fortalecer o conhecimento sobre a diversidade cultural da nossa sociedade e consequentemente fomentar a empatia por diferentes grupos sociais. Para além da prevenção e combate ao racismo, é necessário discussões que promovam a valorização de identidades étnico-raciais, principalmente dos grupos que são socialmente desvalorizados e oprimidos. Garantir uma escola acolhedora, que valoriza as diferentes identidades e engajada no combate ao racismo é um caminho protetivo para a saúde mental, o bem-estar e o desenvolvimento de todos os estudantes. Além disso, as escolas devem buscar promover mudanças constantes e significativas nos indivíduos pertencentes aos grupos que oprimem, de modo a sensibilizá-los sobre o fenômeno do racismo e estimular os estudantes para que comportamentos discriminatórios sejam evitados e combatidos

Referências

ABOUD, F. E.; FRIEDMANN, J.; SMITH, S. Direct and indirect friends in cross-ethnolinguistic peer relations. **Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement**, v. 47, n. 1, p. 68–79, 2015.

ABOUD, F.E. et al. Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. **Developmental Review**, v. 32, n. 4, p. 307-336, 2012.

AGUIAR, C. et al. Early interventions tackling inequalities experienced by immigrant, low-income, and Roma children in 8 European countries: a critical overview. European Early Childhood Education Research Journal, v. 28, n. 1, p. 58–76, 2020.

ALLPORT, G. **The nature of prejudice**. 3. ed. Boston: Addison-Wesley, 1954.

CARVALHO, D. M. S.; FRANÇA, D. X. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 148-168 set./out. 2019.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21–32, 2007.

FRANÇA, D. X. et al. Promovendo a identidade racial e as atitudes intergrupais positivas: intervenção no ensino fundamental. **Revista da SPAGESP**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 69-89, 2022.

GOLDMAN, S. K.; MUTZ, D. C. The Friendly Media Phenomenon: A Cross-National Analysis of Cross-Cutting Exposure. **Political Communication**, v. 28, n. 1, p. 42–66, 2011.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [*s. l.*], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, 2002.

HUGHES, D. et al. Parents' Ethnic–Racial Socialization Practices: A Review of Research and Directions for Future Study. **Developmental Psychology**. v.42, n.5, p. 747–770, 2006.

MATOS, M. P.; FRANÇA, X. D. Socialização étnico-racial na perspectiva dos professores da educação básica. **Interfaces da Educação, Paranaíba**, v. 13, n. 57, p. 558a 580, 2022.

MOREIRA-PRIMO, U. S.; FRANÇA, D. X Identidade racial e percepção do valor social dos grupos pelas crianças: uma análise em termos de desenvolvimento. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 271-299, 2023.

MOREIRA-PRIMO, U. S.; FRANÇA, D. X. de. Efeitos do racismo na trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. **Debates Em Educação**, v. 12, n. 26, p. 176–198, 2020.

MOREIRA-PRIMO, U. S.; Santos, J.; FRANÇA, D. X (2023). Ver e sentir: duplo sofrimento de crianças negras com o racismo e possíveis soluções. *In*: FARO, A. et al.(Orgs.). **Pesquisas em psicologia, saúde e sociedade**. São Paulo: Concern, 2023.

OLIVEIRA, R. de C. de J. **O papel da branquitude na hierarquização das raças**: construção e validação de escala. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

PALUCK, E.; Green, S.A.; GREEN, D.O. The contact hypothesis re-evaluated. **Behavioural Public Policy**, v. 3, n. 2, p. 129-158, 2019.

RIBEIRO, B. S. **Socialização étnico-racial e silêncio sobre raça entre universitários**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

SANTOS, J. **Intervenção em socialização étnica: efeitos sobre a identidade e autoestima individual e grupal de crianças negras**. 2021. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SANTOS, J.; FRANÇA, X. D. Intervenções para redução do preconceito racial na escola: uma revisão sistemática. **Revista Conexões de Saberes**, v.5, n. 1, 2021.

SOUZA FILHO, E. F.; MARTINS, E. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, 2022.

SOUZA, J.B.; SANTOS, J.J.R.; EUGÊNIO, B.G. Avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 11, n. 18 p. 177-197 jan./abr. 2015.

ZILLIACUS, H.; HOLM, G.; SAHLSTRÖM, F. Taking steps towards institutionalising multicultural education – The national curriculum of Finland. **Multicultural Education Review**, v.9, n. 4, p. 231-248, 2017.

Capítulo 10
Algumas sugestões e conclusões sobre a efetividade das ações de combate aos preconceitos nas escolas

Marcus Eugênio Oliveira Lima
(Universidade Federal de Sergipe)

Introdução

Não dá para negar que o primeiro passo para lidar com o problema do preconceito é convencer as pessoas e instituições de que ele é, de fato, um problema, que existe e que afeta a vida de todos. No Brasil o assunto foi e muitas vezes ainda é percebido como um problema do outro, que sofre ou que perpetra. Quando se vai à escola, propor ações de combate aos preconceitos, há certa atitude, muitas vezes não explicitada, de que "aqui a questão é outra". Certamente as outras questões referidas (*bullying*, ideação suicida, auto lesão, *burnout*, transtornos de ansiedade, violência, etc) são todas muito pertinentes e importantes de serem abordadas. Entretanto, os diversos preconceitos que habitam a escola são igualmente importantes e, até mais importantes, pois estão na base de boa parte das questões acima referidas.

Admitida a existência do fenômeno preconceito na escola, o passo seguinte é quebrar certos tabus sobre a sua discussão, diagnosticá-lo e preparar a comunidade escolar para entendê-lo e combatê-lo. A este respeito, alguns princípios devem reger a ação de controle dos preconceitos na escola. O primeiro deles refere-se a termos um bom embasamento teórico da equipe que vai atuar na ação. A literatura científica tem nos informado que: "se a análise estiver errada, então é provável que a estratégia política não atinja os objetivos pretendidos" (Miles, 1989, p. 5).

Em seguida, é preciso considerar que lidaremos com uma espécie de vírus, que se adapta aos diversos contextos, assumindo formas de expressão permitidas e que persiste passando por diversas mutações (ver Lima, 2020). Mas não se deve perder de vista que ele pode ser vencido ou debelado. Ninguém nasce preconceituoso, as diversas formas de inferiorização da diferença são apreendidas e transmitidas pela cultura. Então, temos aqui nossa terceira diretriz fundamental: os preconceitos são invenções humanas e, como tais, podem ser desconstruídos (Oskamp, 2002).

Um quarto e fundamental princípio é considerar que estaremos lidando com um fenômeno multinível. Os preconceitos são, simultaneamente, individuais, culturais e institucionais. Em cada uma dessas esferas ou planos de expressão ele repercute causas, consequências e interesses diversos, em função de quem são as vítimas, os perpetradores e os contextos relacionais de interesses envolvidos. De forma que, deve-se também ter em conta, nos programas de redução e combate aos preconceitos, suas possíveis causas, consequências e interesses individuais, culturais e institucionais.

Outrossim, é preciso considerar que, do ponto de vista de sua formação, os preconceitos possuem conteúdos diversos (emoções, crenças e disposições comportamentais). De forma que algumas ações interventivas podem focar um ou mais desses três elementos, o que deve ser considerado na análise dos resultados que se espera obter. Por exemplo, se em nossas ações adotamos estratégias de combate aos estereótipos negativos de minorias sociais, devemos considerar que os resultados a serem obtidos

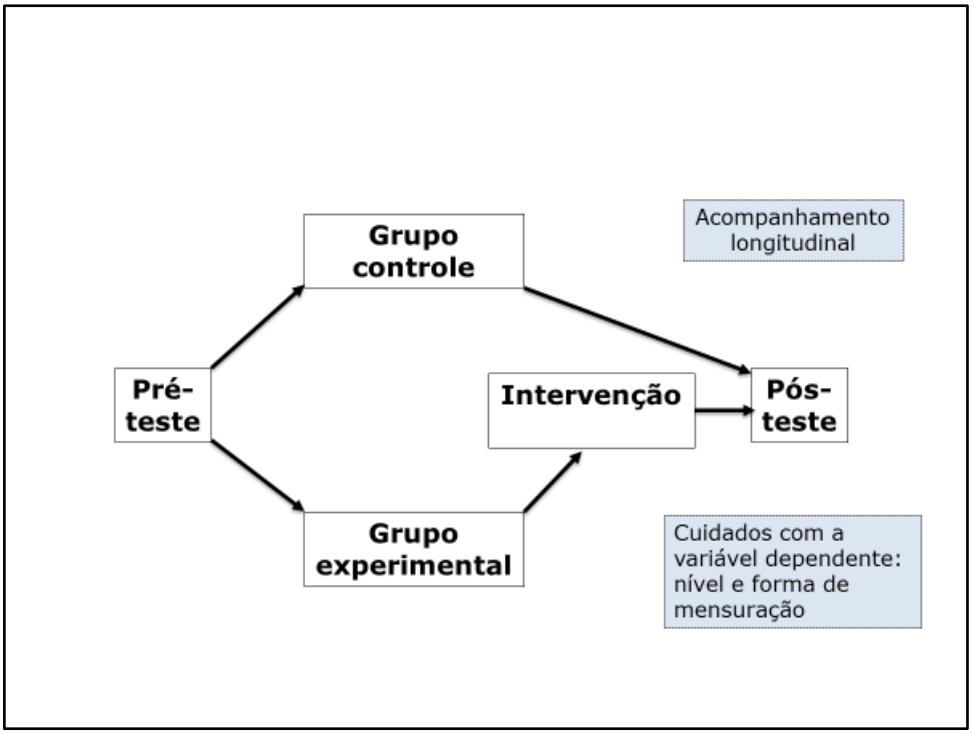
poderão repercutir mais na dimensão ideativa dos preconceitos do que, necessariamente, na dimensão afetiva e comportamental, ainda que as dimensões sejam interdependentes na maioria dos casos.

Finalmente, as ações precisam ter duração e constância. O preconceito foi sendo solidificado em cada membro da sociedade mediante um longo processo de transmissão cultural, construindo uma espécie de núcleo duro, que ampara, explica e legitima uma série de crenças, formas de percepção, expectativas e emoções, tais como medo, pena, raiva e ressentimento em relação a pessoas e seus grupos de pertencimento. Tal construção muitas vezes colabora na definição do próprio autoconceito dos indivíduos e nos sistemas de privilégios que ele aufere, consciente ou inconscientemente, por fazer parte de certos grupos melhor posicionados na estrutura social.

Assim, desconstruir preconceitos significa mexer com muitas "vigas" de um "edifício" sólido, onde habitam distorções cognitivo-político-afetivas, identidades sociais e relações de domínio/poder e opressão. De forma que, ao invés de ações isoladas, deve-se ter um programa, cientificamente embasado, que combata de forma constante e duradoura o preconceito nos planos individuais, culturais e institucionais. A efetividade desse programa deve estar sendo constantemente testada pela equipe de transformadores sociais. Pois, como nos lembram Howarth e Hook (2005, pp. 2-3), quando analisam o racismo:

Reconhecer que a "raça" e a diferença são construídas, produzidas performativamente e incorporadas de formas específicas para protegerem interesses específicos, identidades específicas e relações específicas de privilégio e opressão, não significa que não possamos desconstruir a ideia "raça".[16]

Respeitados esses princípios, o programa de combate aos preconceitos deve ser planejado, pré-testado e avaliado nos seus resultados. Ele deve, ainda, ser feito considerando as características sociais, etárias e econômicas do grupo-alvo da ação. Na Figura 1 é apresentado um modelo que estabelece as condições ótimas para a promoção de ações mais efetivas de combate ao preconceito.



[16] Tradução nossa.

Figura 1 *– Modelo ideal de avaliação da efetividade da intervenção.* ***Fonte****: adaptado de Allport, 1954/1979, p. 482.*

Em um primeiro momento, a equipe deve avaliar os níveis, formas de expressão, minorias-alvo preferenciais, intensidade e causas dos diversos preconceitos nas escolas. Trata-se da fase do diagnóstico 1 ou do teste dos preconceitos. O instrumento deve ser elaborado cuidadosamente para dar conta das principais variáveis que guiarão a intervenção. O próprio instrumento deverá passar por um rigoroso pré-teste com participantes semelhantes aos que serão incluídos no programa de ação antipreconceito.

Depois do teste da intensidade, formas de expressão e tipos de preconceitos, iniciam-se as ações de intervenção, que devem ser realizadas por uma equipe previamente treinada e/ou por profissionais das escolas. O planejamento das ações deve considerar faixa etária; gênero; série de ensino; espaço, recursos, tempo e materiais disponíveis; pertencimentos sociais dos alunos, dentre outros. Importante ter em conta, nesta fase, tanto os aspectos particulares ou de contexto quanto os mais gerais do preconceito que se pretende combater. Neste sentido, além do diagnóstico 1 (teste), metanálises sobre efetividade das diversas estratégias interventivas devem ser consultadas, para possíveis adaptações de técnicas.

O programa de intervenção deve ocorrer, ao longo do período disponível, envolvendo um grupo de alunos. Outro grupo, com características sociodemográficas semelhantes às do primeiro, deve atuar como grupo de comparação ou controle. Este não receberá o "tratamento", mas terá seus níveis iniciais e finais de preconceito avaliados no teste e reteste. A importância desse grupo controle é poder descartar a possível interferência de mudanças, não relacionadas à intervenção, ocorridas ao longo do ciclo de vida dos alunos e do ano letivo que impactem seus preconceitos. De tal modo que, ao final do programa de ações, depois do reteste, se o grupo submetido às ações obtiver escores mais baixos de preconceito que o grupo controle, haverá mais segurança sobre a efetividade do programa.

Ao longo do programa de ação é necessário ter atenção especial ao modo como o preconceito será mensurado e realizar um acompanhamento longitudinal do grupo-alvo da intervenção, a fim de ter dados sobre a duração dos efeitos obtidos. Em seguida, discorremos sobre algumas estratégias possíveis para a redução dos preconceitos.

Estratégias de combate aos preconceitos na psicologia social

Neste livro vimos que o preconceito é um fenômeno multinível, que se manifesta nos planos individuais, culturais e institucionais. Os programas de redução dos preconceitos devem ser planejados e executados considerando esses diversos níveis como interdependentes e não como estanques. Na psicologia social é comum considerarmos ainda os níveis intrapsíquico e interpessoal, bem como agruparmos os níveis cultural e institucional dentro do plano das relações intergrupais.

Na Tabela 1 podemos ver que no nível mais intraindividual ou cognitivo-perceptivo são destacados os mecanismos associados à categorização social, ou seja, a divisão do mundo social em "nós" (nossos grupos) X "eles" (grupo dos outros) que é responsável pela estereotipia e pelo preconceito: favorecimento dos nossos grupos e depreciação dos grupos dos outros (Allport, 1954; Tajfel & Turner, 1979). Nesse nível, para combater preconceitos é preciso alterar as lógicas da categorização social.

Para tal, um conjunto de estratégias são destacadas: descategorização, recategorização, subcategorização e categorização cruzada ou transversal.

A descategorização é uma estratégia de combate ao preconceito que se baseia na noção de que contatos positivos com membros de grupos estigmatizados podem reduzir o preconceito se forem contatos personalizados e individualizados, ou seja, não baseados nos rótulos e pertencimentos grupais. A ideia subjacente é que as interações personalizadoras, relações do tipo "eu-você", ao invés de "nós-eles", podem atuar no combate às fronteiras identitárias, desconstruindo estereótipos e acentuando semelhanças e valores compartilhados (Brewer & Miller, 1984). A estratégia da recategorização, ou modelo da identidade supraordenada, por sua vez, consiste na ideia de que a inclusão do meu grupo e do grupo do outro em um pertencimento social mais amplo e inclusivo reduz o preconceito; algo do tipo "eu sou nordestino e você é sudestino, mas somos também brasileiros" (Gaertner, Dovidio, Anastasio, Buchman, & Rust, 1993). Já a técnica da subcategorização atua como um complemento das duas anteriores, pois propõe que o contato personalizado com membros de outros grupos só é capaz de reduzir o preconceito contra o grupo se o membro com o qual interagimos for percebido como típico do seu grupo de pertencimento (Hewstone & Brown, 1986). Finalmente, na categorização cruzada ou transversal, trabalha-se com a noção de que indivíduos de grupos sociais diferentes compartilham algum pertencimento comum em outras dimensões de categorização social, ou seja, por ser branco e homossexual, potencialmente, posso ser mais capaz de perceber e combater expressões de racismo que um outro branco-heterossexual.

A pesquisa sobre efetividade desses quatro modelos de intervenção tem demonstrado que eles trazem efeitos positivos na redução dos preconceitos e que podem ser usados de forma integrada (ver Duckitt, 2001; Paluck & Green, 2009). Destacam-se, em seguida, algumas estratégias de combate organizadas por nível de causação dos preconceitos, inspiradas em Duckitt (2001).

No nível individual de produção e expressão dos preconceitos, os programas de intervenção devem promover mudanças na susceptibilidade de cada pessoa para aceitar e adotar os preconceitos. O foco das ações é, portanto, dirigido para as personalidades, visões de mundo, atitudes e estilos cognitivos preconceituosos. Tais estratégias podem se centrar na mudança de atitudes preconceituosas dos indivíduos, bem como na sua susceptibilidade para se tornar preconceituoso. Duckitt (2001) sistematiza as seguintes dimensões alvo da mudança: atitude autoritária, personalidade, visão de mundo, crenças ideológicas, ignorância intercultural e sofisticação cognitiva.

As intervenções contra as atitudes autoritárias se baseiam na promoção dos valores igualitários e da democracia. Também há técnicas menos diretas, centradas no ensino de valores antipreconceito, a fim de motivar os indivíduos a suprimirem estereótipos e atitudes negativas previamente adquiridas. As estratégias focadas nas personalidades preconceituosas ou susceptíveis a sê-lo concebem que a orientação para a dominação social e as tendências etnocêntricas foram construídas mediante processos de socialização punitiva desde a infância. Para reverter esses processos é necessário reverter as formas de transmissão cultural para uma direção democrática ou não-autoritária.

Para mudar visões de mundo e crenças ideológicas que alimentam preconceitos, geralmente centradas na percepção de que o mundo é um lugar ameaçador e perigoso, técnicas de aconselhamentos e processos psicoterapêuticos podem ser empregados, além de transformações sociais que permitam perceber que no mundo podem ser estabelecer relações baseadas na confiança e cooperação. Finalmente, a ignorância intercultural e falta de sofisticação cognitiva podem ser combatidas com informações sobre a diversidade cultural do grupo do outro, a fim de desenvolver uma compreensão mais empática sobre as visões de mundo dos outros, o que pode reduzir estereótipos e promover

atitudes mais positivas e inclusivas da diferença. Técnicas de *role-playing* são muito usadas nessas estratégicas.

Em um terceiro plano de etiologia e combate dos preconceitos, aquele das relações interpessoais, referente ao tipo, qualidade e intensidade dos contatos que mantemos com pessoas de outros grupos, Duckitt (2001) afirma que são necessárias mudanças nos processos de influência social que promovem a inferiorização dos outros grupos. Nesta direção, destaca-se um amplo conjunto de ações antipreconceitos: campanhas de persuasão em massa, promoção de normas anti-discriminação ou da tolerância, representação das minorias nos mídia, currículos escolares, promover contato intergrupal, educação cooperativa e gestão de contatos nas organizações de trabalho.

As campanhas de persuasão não devem ser planejadas como "sermões" antipreconceito, abordagens menos diretas, como filmes e programas de TV podem ser mais eficientes. Entretanto, essas táticas têm-se mostrado mais efetivas com pessoas com baixos níveis de preconceito do que com os mais preconceituosos. A promoção de normas anti-discriminação tem se mostrado importante, principalmente na infância e adolescência e em programas de longo prazo. Ações em instituições são também fundamentais, a exemplo da criação e implementação de normas igualitárias nas escolas e organizações de trabalho, com programas de treinamento e distribuição equitativa de cargos de chefia e supervisão entre membros de minorias e maiorias sociais. A representação das minorias nos media, eliminando a invisibilização e a inferiorização, representando-os de maneira mais frequente, positiva e individualizada também é uma estratégia poderosa de redução dos preconceitos (ver Duckitt, 2001).

Outro caminho necessário são ações de redefinição dos currículos escolares em uma direção mais multicultural, ensinando sobre a história, cultura e realizações dos grupos estigmatizados; também devem ser incluídos nos currículos o ensino sobre os preconceitos, como se expressam, quais suas causas e consequências. A promoção do contato entre diferentes grupos é uma técnica clássica e muito efetiva da psicologia social para combater diversos tipos de preconceitos, desde que respeitadas quatro condições: suporte institucional para o contato, status iguais entre os membros, relações cooperativas e objetivos comuns (Allport, 1954/1979).

O contato reduz a ansiedade e aumenta a empatia, por isso reduz o preconceito. Ele pode ainda estimular o surgimento de outro redutor poderoso: as amizades intergrupais (Pettigrew, 2016). A educação cooperativa é uma importante estratégia para evitar que o contato entre estudantes possa aumentar, por competição e hierarquização, os preconceitos. A cooperação entre alunos de grupos diversos nas tarefas escolares reforça sua autoestima e desconstrói crenças e atitudes negativas. Por fim, a gestão de contatos nas organizações de trabalho precisa considerar a possibilidade de políticas de ação afirmativa para aumentar a representatividade das minorias, a promoção de equidade de status e de atividades cooperativas mais do que as competitivas (ver Duckitt, 2001).

No último nível, o das relações entre grupos e sociedade (intergrupal/societal), são destacadas mudanças estruturais que precisam ocorrer nos planos político e econômico das sociedades. As estratégias de redução ou combate aos preconceitos levantadas pelo autor foram: redução de conflitos, promoção da democracia, dessegregação-integração, leis anti-discriminação, empoderamento das minorias, multiculturalismo integrativo e justiça social (Duckitt, 2001).

Em sociedades que vivem conflitos intergrupais abertos, há menos espaço para mudanças nos níveis individual e interpessoal. Nesses casos, o primeiro passo para a redução dos conflitos é tentar reduzir sua intensidade com políticas de promoção da paz e negociação de conflitos. Um segundo passo é a criação de leis ou constituições que permitam a coexistência de grupos diversos. A promoção das formas verdadeiramente democráticas de governo, pautadas nos valores da igualdade e tolerância é

um dos caminhos possíveis. A dessegregação dos grupos, juntamente com a criação de leis anti-discriminação, que permitam encontros ou contatos mais frequentes e positivos entre seus membros é também uma ação necessária nesta empreitada. Entretanto, é preciso criar condições para que os encontros intergrupais envolvam partes com poder semelhante, desigualdades sociais e econômicas perpetuam os preconceitos.

O empoderamento das minorias na busca da equidade pode ser alcançado pela elaboração e execução de políticas de ação afirmativa vinculadas a ações governamentais que reduzam as desigualdades de acesso à formação escolar e profissional de excelência para as minorias. Quando o preconceito tem como causa a desvalorização da diferença cultural, como no caso de imigrantes, povos ciganos e indígenas, é preciso aliar às ações anteriores um programa multicultural integrativo, que permita às identidades grupais coexistirem, sem oposição, com as outras identidades nacionais. Todas essas estratégias devem contribuir para a justiça social, que é, por definição, antípoda de toda forma de preconceito (ver Duckitt, 2001).

Importante lembrar que essas intervenções, organizadas por níveis de manifestação do fenômeno, serão mais efetivas se colaborarem, simultaneamente, para alterar os níveis individuais, culturais e institucionais dos preconceitos. Mas, como cada nível é imbricado no outro, mudanças em um plano, geralmente, trazem reverberações nos demais. Em seguida, analisaremos, de forma mais sistemática e conclusiva, os resultados obtidos por ações desse tipo sobre a redução dos preconceitos na escola.

***Tabela 1**: Intervenções para reduzir os preconceitos considerando quatro níveis ou planos causais*

Níveis de manifestação/causação dos preconceitos			
Cognitivo/Percepção	**Individual**	**Interpessoal**	**Intergrupal/Societal**
Mudanças na categorização social:	Mudanças na susceptibilidade individual ao preconceito	1. Mudanças na influência social	Mudanças nas condições sociais
1. Descategorização	1. Atitude preconceituosa	i. Persuasão em massa	1. Redução de conflitos
2. Recategorização	2. Personalidade	ii. Promoção da norma anti-discriminação ou da tolerância	2. Democracia
3.Subcategorização	3. Visão de mundo	iii. Representação das minorias nos mídia	3. Dessegregação-Integração
4. Categorização cruzada ou interseccionada	4. Atitudes sociais ou crenças ideológicas	iv. Currículos escolares	4. Leis anti-discriminação
	5. Ignorância intercultural	2. Promover contato intergrupal:	5. Empoderamento das minorias e equidade entre grupos
	6. Sofisticação cognitiva	i. Educação cooperativa	6. Multiculturalismo integrativo
		ii. Gestão de contatos nas organizações de trabalho	7. Justiça social e estabilidade

***Fonte**: adaptado de Duckitt, 2001, p. 259.*

O teste das ações de combate aos preconceitos na escola: Sumário dos resultados encontrados

Ao longo do ano letivo de 2023, o Observatório Permanente de Combate aos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPES) desenvolveu e testou ações de combate a diversos tipos de preconceitos, algumas das quais foram apresentadas nos capítulos que integram o presente livro.

No Capítulo 1 (Categorização, identidade social e autoestima em estudantes do Ensino Médio), que analisou a relação entre identidade social e autoestima, observou-se que, diferentemente do que propõe as versões mais clássicas da Teoria da Identidade Social (Tajfel, 1981; Tajfel & Turner, 1979), a valorização do endogrupo e a desvalorização dos exogrupos não apresentaram relação significativa com a autoestima pessoal dos estudantes. Dentre as mais de 20 categorias sociais de pertencimento elencadas pelos estudantes, apenas para os que se identificaram como "homens", "evangélicos" e "pessoas magras" houve uma relação na direção proposta pela TIS, mesmo assim fraca ou tendencialmente significativa. Mais do que isso, ao contrário do que previa a teoria, para os autoidentificados como "pretos" a relação foi negativa: quanto mais se identificam com o grupo, mais baixa a autoestima pessoal. Por outro lado, a preterição dos exogrupos, em nenhum dos casos, se correlacionou à autoestima pessoal dos estudantes. O autor conclui afirmando a importância de novas análises considerando que a autoestima coletiva, o quanto gosto dos meus grupos de pertencimento, pode ter maior relação com a identidade social e o preconceito que a autoestima pessoal. Também é importante considerar o modo como as identidades sociais são construídas, se por oposição e conflito com a diferença ou por integração e valorização. Souza, Lima e Ferreira (2023) demonstram que a relação entre a identidade social masculina e o sexismo de rapazes heterossexuais é totalmente mediada pelas concepções de masculinidade que eles adotam, se mais inclusivas ou mais excludentes do feminino.

No capítulo 2 (Preconceito e Classe Social no ambiente escolar: reflexões a partir das perspectivas de alunos de uma escola pública sergipana) analisou-se o fenômeno da aporofobia ou preconceito contra pobres no contexto escolar, perscrutando como os estudantes se identificam com relação a classe social e caracterizam grupos de ricos e pobres. Os(as) autores(as) verificaram baixa identificação com a categoria social "pobre": 49,3% dos estudantes se percebem como pobres. Estando sua escola localizada na periferia do município de São Cristóvão, cujo PIB per capita anual de é de R$ 11,2 mil, valor inferior à média do estado de Sergipe (R$ 22,2 mil), da grande região de Aracaju (R$ 23,1 mil) e da pequena região de Aracaju (R$ 25,2 mil)[17]. Também se verificou que os 11% dos estudantes que se autodefinem como "ricos" gostam mais de ser ricos que os auto identificados como pobres gostam de ser pobres, pois percebem que a sociedade valoriza mais os ricos que os pobres. Face a esses dados, o OPPES está organizando ações interventivas para discussão do classismo e das consequências que a culpabilização dos pobres pela pobreza traz para a manutenção do *status quo*.

[17] Ver https://www.caravela.info/regional/s%C3%A3o-crist%C3%B3v%C3%A3o---se#:~:text=Com%20esta%20estrutura%2C%20o%20PIB,%24%2025%2C2%20mil).

As autoras do capítulo 3 (O enfrentamento ao racismo na escola: Contribuições das intervenções antirracismo no OPPES), discutindo os conceitos de racismo e antirracismo, apresentaram as ações do observatório e seus resultados antes e após as intervenções na escola. Constataram que as intervenções produziram alterações no sentimento de gostar de alguns dos grupos étnico-raciais investigados. Tendencialmente, o grupo dos pretos e significativamente o grupo dos indígenas obtiveram médias mais elevadas de valorização afetiva depois das intervenções do que no pré-diagnóstico. O que levou à conclusão de que: "os resultados encontrados após a aplicação da ação antirracismo e de valorização da identidade, mostram que estimular o debate sobre diversidade, conhecer e apreciar as diferentes identidades, favorecer o autorreconhecimento são ferramentas potentes e efetivas de valorização da identidade e combate aos efeitos do racismo estrutural."

Em relação ao racismo contra povos indígenas, o capítulo 4 (Percepção étnico-racial de jovens escolares em uma escola estadual de Sergipe) apresentou resultados sobre estereótipos e identificação social com a categoria referentes ao ano letivo de 2022. Como a ação interventiva foi focada na desconstrução de imagens negativas e estereotipadas dos povos indígenas, com a apresentação de vídeos retratando indígenas urbanos e escolarizados, os principais efeitos positivos encontrados também foram no nível dos estereótipos. Enquanto no pré-diagnóstico apenas algo próximo de ¼ dos participantes foram capazes de trazer características dos povos indígenas, no pós-diagnóstico as respostas válidas foram mais de 50% do total. A ação executada, portanto, reduziu a invisibilização do grupo no plano representacional. Aprendemos com este capítulo que mais ações, de fortalecimento identitário e de construção de imagens da diversidade dos povos indígenas, devem ser empreendidas na escola e ter seus efeitos avaliados com medidas específicas.

Os resultados das ações sobre o preconceito de gênero foram apresentados no capítulo 5 (Gênero e educação: desafios e estratégias de combate do sexismo nas escolas), o qual analisou como os alunos se identificaram em relação ao gênero, como valorizavam seu grupo de pertencimento e como caracterizam homens e mulheres. Um dado importante a ser referido é que a heteronormatividade não foi tão acentuada, uma vez que menos de 50% dos estudantes se auto definiram como "heterossexuais". Dado que traduz a diversidade e a importância de discuti-la na escola. Os autores relatam o efeito positivo da ação de intervenção antissexismo. Os estudantes de sexo masculino e os de sexo feminino aumentaram a valorização dos seus grupos de pertencimento no pós-intervenção. Também se constatou um efeito da ação antissexismo após a intervenção na percepção, por parte das estudantes, de que a sociedade valoriza mais o grupo dos homens. Este resultado foi assim discutido pelos(as) autores(as): "Ou seja, a intervenção aumentou a percepção das desigualdades de gênero, particularmente entre as participantes femininas, o que é consistente com a ideia de que a identidade social é moldada pela comparação com outros grupos (Tajfel, 1982)."

O capítulo 6 (Heterossexismo na Escola) não traz dados comparativos do pré e pós-diagnóstico. Entretanto apresenta significativas contribuições sobre o que a literatura especializada da psicologia social tem aportado para reduzir o heterossexismo, considerando a gestão escolar, a família, os professores, as culturas e os estudantes.

No capítulo 7 (Eu sou porque nós somos: Efeitos de uma intervenção escolar visando o empoderamento das identidades sociais de adolescentes) foram analisadas as diversas identificações sociais dos adolescentes com seus grupos antes e após intervenções, considerando as seguintes dimensões: se sente pertencente e o quanto se acha parecido com os outros do grupo. Os resultados demonstraram que "brancos", "pretos" e "Pessoas com Deficiência" aumentaram significativamente suas identificações com o endogrupo no pós-intervenção. No caso dos autoidentificados como brancos,

a literatura psicossocial tem demonstrado que a consciência de pertencer a esse grupo privilegiado é um primeiro passo na construção e uma branquitude crítica, o que colabora para a luta antirracista (Oliveira, 2022). No caso dos pretos e PcDs a identificação com a categoria estigmatizado é essencial para a luta pela mudança social (Tajfel, 1983). De tal forma que, a ação do OPPES foi efetiva na luta antirracista e anticapacitista.

O capítulo 8 (Intervenção de combate ao preconceito e à discriminação em uma escola estadual de Sergipe: desconstruindo o capacitismo), apresentou evidências mais específicas de combate ao capacitismo. As autoras constataram que, não obstante vários indicadores pesquisados (a percepção sobre o quanto a sociedade valoriza as pessoas com deficiência, o quanto os participantes achavam que se pareciam com os membros do grupo de pessoas com deficiência e o quanto gosta das pessoas desse grupo) apontarem para menos preconceito no pós-intervenção, tais diferenças não foram estatisticamente significativas. Tais resultados nos levam a considerar que mais intervenções específicas e com medidas de avaliação também específicas precisam ser desenvolvidas, com maior duração temporal nas escolas.

Finalmente, o capítulo 9 (Promoção da identidade étnico-racial com adolescentes: resultados na valorização dos grupos étnico-raciais), apresentou uma intervenção sobre a identidade étnico-racial, aprofundando as análises do capítulo 7. Os resultados mostraram que os adolescentes na pré-intervenção perceberam que o grupo branco era mais valorizado socialmente e no pós-intervenção a percepção dessa valorização aumentou, isto é, os adolescentes passaram a reconhecer mais fortemente a valorização social dos brancos, depois de submetidos às intervenções do OPPES. As(os) autoras(es) concluem afirmando algo que também nos ajuda a concluir o presente livro:

"A exposição repetida a diferentes perspectivas e experiências de contato culturalmente diversas é essencial para tornar a diversidade um tópico cotidiano e assim promover um ambiente onde todos se sintam valorizados e respeitados. Isso pode envolver a representação equitativa de diferentes grupos étnicos, culturais, raciais, de gênero, entre outros, nos materiais didáticos, nas atividades escolares e nos exemplos apresentados em sala de aula. Esse reforço repetido, e não apenas pontual, de pensar sobre as múltiplas formas de existência é crucial para desafiar estereótipos e preconceitos arraigados. Isso ajuda os alunos a reconhecer a complexidade da identidade humana e a entender que cada pessoa é única e não deve ser reduzida a uma única característica."

Referências

ALLPORT, G. W. **The nature of prejudice**. 3. ed. Wokingham: Addison-Wesley, 1954/1979.

BREWER, M. B.; MILLER, N. Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. *In*: MILLER, N.; BREWER, M. B. (Eds.). **Groups in Contact**: The Psychology of Desegregation. Orlando: Academic Press, 1984.

DUCKITT, J. Reducing Prejudice: An Historical and Multi-Level Approach. *In*: AUGOUSTINOS, M.; REYNOLDS, K. J. **Understanding prejudice, racism and social conflict**. Thousand Oaks: Sage, 2001. p. 253-272.

GAERTNER, S. L. et al. The Common Intergroup Identity Model: Recategorization and the Reduction of Intergroup Bias. **European Review of Social Psychology**, v. 4, p. 5-26, 1993.

HEWSTONE, M.; BROWN, R. Contact is not enough: An intergroup perspective on the contact hypothesis. *In*: HEWSTONE, M.; BROWN, R. (Eds.). **Contact and Conflict in Intergroup Encounters**. Oxford: Blackwell, 1986.

HOWARTH, C.; HOOK, D. Towards a critical social psychology of racism: points of disruption. **Journal of Community and Applied Social Psychology**, v. 15, n. 6, p. 425-43, 2005.

LIMA, M. E. O. **Psicologia Social do Preconceito e do Racismo**. São Paulo: Blucher, 2020.
MILES, R. **Racism**. Londres: Routledge, 1989.

OLIVEIRA, R. de C. de J. **O papel da branquitude na hierarquização das raças**: construção e validação de escala. Dissertação de Mestrado não publicada – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, 2022.

OSKAMP, S. Psychological Contributions to Achieving an Ecologically Sustainable Future for Humanity. **Journal of Social Issues**, v. 56 , n. 3, p. 373–390, 2002.

PALUCK, E. L.; GREEN, D. P. Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. **Annual Review of Psychology**, v. 60, p. 339-369, 2009.

PETTIGREW, T. F. Pursuit of Three Theories: Authoritarianism, Relative Deprivation, and Intergroup Contact. **Annual Review of Psychology**, v. 67, n. 1, p. 1–21, 2016.

SOUZA, C. V. B. de S.; LIMA, M. E. O. L.; FERREIRA, D. C. S. F. Concepções de Masculinidade Hegemônica como Mediadora do Sexismo Direcionado às Mulheres. **Psicologia: Teoria E Pesquisa**, v. 39, 2023.

TAJFEL, H. **Grupos humanos e categorias sociais**. Belo Horizonte: Livros Horizonte, 1983.

TAJFEL, H. **Human groups and social categories. Studies in social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. Na integrative theory of intergroup conflict. *In*: AUSTIN, W. G.; WORCHEL, S. **The social psychology of intergroup relations**. Totnes: Brooks/Cole, 1979. p. 33-37.

Índice Remissivo

Acessibilidade
Adolescência
Afirmação identitária
Antirracismo
Aporofobia
Autoconceito
Autoestima
Autoestima coletiva
Autorreconhecimento
Bissexuais
Capacitismo
Categorização cruzada ou transversal
Categorização social
Cisgênero
Cisheteronormatividade
Classe Social
Classismo
Classismo ambivalente
Combate ao preconceito
Comparação social
Comparação social ascendente
Comparação social descendente
Comparação social lateral
Conflitos
Contato intergrupal
Culturas Disciplinares
Deficiência
Descategorização
Desigualdade social
Dimensão ideativa dos preconceitos
Direitos
Discriminação
Diversidade
Educação antirracista
Empoderamento
Equidade de gênero
Escola
Estereótipos
Estereótipos de gênero
Estereótipos negativos
Etnia

Etnicidade
Evangélicos
Exclusão Social
Fenômeno multinível
Gays
Gênero
Gordos
Grupos étnico-raciais
Grupos sociais
Heterossexismo
Heterossexualidade Compulsória
Homossexualidade
Identidade
Identidade de Gênero
Identidade étnico-racial
Identidade grupal
Identidade Psicossocial
Identidade sexual e de gênero
Identidade social
Identidades religiosas
Inclusão
Indígenas
Intervenções
Intolerância religiosa.
Justiça social
Lei n. 10.639
LGBTfobia
Minorias sociais
Modelo biopsicossocial
Modelo da efetividade da intervenção
Modelo de Conteúdo de Estereótipos (MCE)
Mudança social
Multiculturalismo
Orientação Sexual
Papéis de gênero
Pardos
Paternalismo
PCDs
Percepção social
Pertencimento grupal
Pessoa com Deficiência
Pobres
Pobreza
Preconceito

Preconceito contra diversidade sexual
Preconceito étnico
Preconceito internalizado
Preconceito cultural
Preconceito institucional
Pretos
Programa de combate aos preconceitos
Raça
Racismo
Recategorização
Redução do Preconceito
Relações intergrupais
Respeito às diferenças
Ricos
Sensibilização
Sexismo
Sexualidade
Socialização
Subcategorização
Transgêneros
Violência
Violência de gênero