

---

**ESTIGMA E DISCRIMINAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR:  
UMA PROPOSTA PARA A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE  
NO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i2.29911>

**Vitor Machado\***

**Paulo Henrique Napoli\*\***

\*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp – Bauru. [vitor@fc.unesp.br](mailto:vitor@fc.unesp.br)

\*\* Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. [phn\\_prolink@hotmail.com](mailto:phn_prolink@hotmail.com)

**Resumo**

Este artigo tem como objetivo propor um método de ensino na forma de uma sequência didática, tendo como referência metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica, para auxiliar os professores da Educação Básica, particularmente, da disciplina de Sociologia, a evitarem relações discriminatórias, transferidas do meio social para o ambiente escolar, as quais foram aqui chamadas de ‘fenômenos caóticos ressonantes’. A metodologia foi aplicada em alunos do ensino médio de uma escola pública no interior de São Paulo, procurando problematizar o processo de estigmatização exercido pelos alunos nativos da cidade e sofrido por estudantes de origem nordestina, resultando na melhoria da convivência entre ambos.

**Palavras-chave:** ensino de sociologia, estigma, fenômeno caótico ressonante, Pedagogia Histórico-Crítica.

**Abstract: Stigma and discrimination in the school environment: proposal for the construction of the teaching practice in the sociology of education.** This article aims to propose a method of teaching in the form of a didactic sequence, having as methodological reference the Historical-Critical Pedagogy, to help teachers of basic education, particularly the discipline of Sociology, to avoid discriminatory relations, transferred from the social environment to the school environment, which are here called ‘resonant chaotic phenomena’. The method was applied to high school students in a public school in São Paulo, seeking to problematize the stigmatization process exercised by the native students from the city and undergone by students from the Northeast, resulting in improved coexistence between them.

**Keywords:** sociology of education, stigma, resonant chaotic phenomenon, Historical-Critical Pedagogy.

**Introdução**

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada na Escola Estadual Francisco Marques Pinto, no município de Nova Granada, interior do Estado de São Paulo, localizada na região de São José do Rio Preto, cujo objetivo foi a produção de uma metodologia de ensino, na forma de uma sequência didática, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, para auxiliar os professores da educação básica, particularmente, da disciplina de Sociologia, no trabalho com

temas relacionados à estigmatização e preconceito, a fim de evitar a existência de uma relação discriminatória entre os alunos, principalmente estas, quando ocorrem no espaço escolar. Essa sequência didática foi aplicada em três salas de aula, do segundo ano do ensino médio.

A motivação para a criação da metodologia aqui sugerido é decorrente do fato de termos identificado no espaço escolar o que chamamos de ‘fenômeno caótico ressonante’, isto é, um determinado fenômeno social discriminatório,

elaborado pelo senso comum e transferido do meio social para o interior do ambiente escolar.

No caso da escola pesquisada, o fenômeno caótico ressonante por nós identificado, que serviu para os estudos aqui produzidos, foi a estigmatização sofrida por um grupo de alunos nordestinos. Percebemos tal fenômeno durante a apresentação de um seminário, solicitado como atividade didática da disciplina de Sociologia. No momento da exposição dos trabalhos, notamos que o grupo de alunos nativos da cidade, promovia uma certa discriminação, supostamente por sua descendência europeia, sob um outro grupo composto por alunos de origem nordestina. A segregação tornou-se explícita no momento em que suas genealogias estavam sendo reivindicadas. Devido à história pouco documentada da origem do município, envolvendo imigrantes espanhóis que teriam povoado a cidade e região em busca de trabalho na ferrovia durante as três primeiras décadas do século XX, os alunos descendentes das famílias tradicionais sentiam-se superiores frente aos recém-chegados, oriundos dos estados nordestinos.

A reprodução do preconceito contra os nordestinos, historicamente reproduzido no Estado de São Paulo, evidenciou-se claramente durante a apresentação dos trabalhos. Podemos dizer que tal preconceito é fruto de uma construção histórico-social brasileira do retrato estereotipado do nordestino, produzido em contraste com a identidade dos paulistas. Enquanto tudo que se relaciona ao nordeste é visto como atrasado, rústico e tradicional, em São Paulo desenvolveu-se a identidade do sujeito trabalhador, descendente direto dos bandeirantes – exploradores do sertão no período colonial – e dos imigrantes europeus, que não conhecem o ócio. São Paulo representa um estado moderno, industrial, branco, capitalista, que sustenta o resto do país, sendo considerado por muitos paulistas como a locomotiva do Brasil. Somado a isto está também o fato de que a maior parte dos migrantes nordestinos que rumaram em direção a São Paulo, entre as décadas de 1920 e 1930, a procura de emprego decorrente da crescente industrialização, eram oriundos do estado da Bahia e de maioria negra. Quando chegaram, entraram imediatamente em choque com os resquícios de teorias eugenistas<sup>1</sup> e com um

grande contingente de europeus brancos já instalados. Passaram a ser mal remunerados, discriminados e estigmatizados. Encaixavam-se em atividades produtivas mais penosas ou de pouco interesse da maioria da população, como a colheita da laranja ou o corte da cana-de-açúcar, além de se empregarem também como faxineiros, porteiros, trabalhadores domésticos, dentre outros. Já os migrantes de Nova Granada são provenientes dos estados do Ceará, Pernambuco, Bahia e Paraíba. Nela estabeleceram-se nos últimos trinta anos por uma infinidade de razões distintas e trouxeram consigo além da força de trabalho, elementos culturais importantes e presentes na formação de suas identidades sociais. Apesar de apresentarem uma imensa diversidade, quanto ao estado de origem, condição socioeconômica e costumes, todos os alunos descendentes de migrantes presentes há aula eram tratados como ‘baianos’. Tal expressão de caráter pejorativo e de conteúdo homogeneizador, transformava-os em massa amorfa, sujeita a todo tipo de discriminação. Assim, durante o desenvolvimento do trabalho já anunciado, os alunos nordestinos tinham suas identidades silenciadas devido a estigmatização promovida pelos descendentes de imigrantes e por aqueles nascidos na cidade. No entanto, os nativos, apesar de pertencerem também a mesma classe social, residirem nos mesmos bairros e frequentarem os mesmos espaços sociais que o grupo estigmatizado, faziam emergir um sentimento latente de superioridade da identidade étnica. O trabalho desenvolvido na sala de aula revelou ainda a contraposição de um grupo em relação ao outro, no sentido de estigmatizar e apontar elementos difamatórios presentes na origem étnica dos estudantes.

Ao pensarmos sobre a função social da escola como local de transmissão-assimilação da produção cultural historicamente acumulada pela humanidade, procuramos discutir neste texto quais as causas do processo discriminatório entre os alunos, no âmbito do espaço escolar, tentando desvendar por que motivo indivíduos da mesma condição social, com perspectivas e sonhos similares, formam grupos que excluem e estigmatizam outros grupos.

---

serem os caracteres adquiridos numa geração, transmissíveis às gerações seguintes. O termo surgiu para se justificar a ideia de melhoria das raças, enfatizando-se o fato de que quanto mais pura elas fossem mais forte e melhor seriam (Gioppo, 1996).

---

<sup>1</sup> O termo ‘eugenia’ foi cunhado na Inglaterra do século XIX e teve como fundamento teórico para explicação das diferenças raciais a Teoria Pangenética, elaborada por Charles Darwin, a qual sustentava

Como resultado das discussões, demonstramos a necessidade de uma intervenção dos educadores durante o processo de ensino, para que os problemas acima mencionados, quando existirem, possam ser superados, tornando a convivência entre os alunos mais agradável no espaço escolar ou fora dele.

Neste sentido, nossa proposta metodológica de ensino será capaz de contribuir com uma prática docente transformadora, que leve em conta a transmissão do saber historicamente elaborado, conduzindo os alunos para a transformação da realidade e, conseqüentemente, para a melhora da convivência entre eles, deteriorada por processos discriminatórios.

Com isso, esperamos romper com uma visão imediatista do saber espontâneo para o saber sistematizado, desvendando as representações que encobrem a essência de determinados fenômenos sociais, os quais ocorrem com o verdadeiro intuito de provocar a exclusão.

### **O processo da construção da identidade social e a questão do estigma**

No idioma grego, *ethnos* fazia referência aos povos bárbaros ou aos gregos não organizados nas Cidades-Estados. Dessa maneira, referir-se a etnias significava estabelecer uma separação entre o 'nós' e 'eles', tendo a própria cultura como modelo de civilidade.

Nas Ciências Sociais o termo etnia sofreu modificações e reinterpretções em diversos momentos, mas optamos por trabalhar com o conceito elaborado por Poutignat e Streiff-Fenart (1998), para a realização da nossa análise e o estabelecimento de relações com o fenômeno investigado. Segundo esses autores, a etnicidade exprime não somente as relações objetivas de diferenciação social de um povo como crença, cor da pele, língua, localidade geográfica e costumes, mas principalmente, uma crença subjetiva na comunidade de origem. Para eles, a grande disparidade entre a identidade étnica em relação a outros tipos de identidade, seria justamente o fato da primeira encontrar-se

centrada no passado de um agrupamento social.

A herança cultural só é sentida e determinada na relação com o outro. Por isso que o fenômeno da etnicidade e, conseqüentemente, o contato interétnico, tornaram-se objetos de estudos das Ciências Sociais na contemporaneidade. Um dos motivos é porque examinar as formas de diferenciação social, apenas pelo critério de classe, mostra-se insuficiente para abarcar todo o conjunto de elementos provenientes dessas relações. O outro motivo é que o mundo globalizado, dito sem fronteiras, ao invés de homogeneizar as culturas, pela facilidade, velocidade e abrangência dos novos meios de comunicação e transporte, acirra o sentimento de afirmação das diferenças regionais frente à invasão cultural, política, econômica e bélica de outras nações. A identidade étnica parece explicitar agora, mais do que nunca, seu conjunto de singularidades, em contraposição ao outro e isso decorre também do fato do enfraquecimento do Estado-Nação, fruto da modernidade (Poutignat & Streiff-Fenart, 1998).

Distinguir 'nação' de 'etnia' não é tarefa fácil, pois os dois repousam na ideia de um agrupamento de indivíduos, que partilham os mesmos interesses, ideias e comportamentos, que abriram mão de proveitos particulares e submeteram-se a deveres, em troca de direitos conquistados pela organização coletiva. Entretanto, uma nação pode seguir formações estritamente políticas sem necessariamente obedecer a critérios étnicos, como é o caso de alguns países africanos e outros do leste-europeu. Basta citarmos a emblemática conjuntura da Jugoslávia após o fim do regime socialista naquele país. Foi preciso somente de um abalo nas forças políticas que mantinham a unidade do local, para as guerras e embates interétnicos assolarem o antigo Estado, dividindo todo o território em regiões marcadas por essas diferenças étnicas.

O contato interétnico consiste, portanto, no encontro de indivíduos ou grupos de diferentes nacionalidades ou culturas. Como a formação da identidade acontece na

diferenciação de um grupo ou indivíduo em relação ao outro, o contato interétnico oferece uma infinidade de possibilidades de desenvolvimento.

Segundo Oliveira (1976), podemos definir o conceito de identidade como 'identidade contrastiva', a qual parece constituir-se na essência da identidade étnica, que é a base na qual esta se define. Isso implica na afirmação do 'nós' diante dos 'outros'. Quando uma pessoa ou um grupo afirma-se como tal, o faz como meio de diferenciação, em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defronta. É uma identidade que não surge isoladamente, mas se afirma por oposição, negando a identidade do outro, de forma etnocentricamente determinada.

Além da relação com o outro, a identidade constrói-se também, na relação dialética entre indivíduo e sociedade. Mantendo a pesquisa na área sociológica, entendemos o caráter social determinante nas construções subjetivas do indivíduo. Submerso nas mais diversas particularidades das relações sociais, esse sujeito cria mecanismos ideológicos de interação, alguns para se defender, outros para exercer a dominação. Aspectos históricos, sociais, econômicos, culturais e principalmente interétnicos, irão definir o desenvolvimento dessa identidade. Isto significa que existe a possibilidade de se desenvolver uma identidade étnica negativa dentro do jogo de relações dos contatos interétnicos e um grupo pode reivindicar, a partir do seu imaginário coletivo, uma herança cultural para legitimar sua posição de poder perante o outro grupo.

Como já mencionamos, a herança cultural pode não condizer, necessariamente, com a realidade histórica de fato, mas o uso que se faz dela é mais do que suficiente para subordinar e estigmatizar o outro. Não é preciso provar cientificamente o patrimônio cultural herdado, basta existir uma convenção social daqueles que a reconhecem (Poutignat & Streiff-Fenart, 1998).

Então, podemos dizer que a identidade é construída na confrontação direta com o 'outro' e na relação dialética entre indivíduo-

sociedade. Isso é uma estratégia de interação e sobrevivência social, na qual o sujeito cria socialmente representações coletivas, dando sentido ao seu papel num determinado meio. Assim, de acordo com os condicionantes da estrutura social posta, um grupo consegue exercer seu papel dominante, estigmatizando os demais grupos (Oliveira, 1976).

No que se refere ao estigma, segundo Goffman (1988), ele pode ser definido como o traço de um grupo ou indivíduo – perceptível ou não no primeiro momento – que não é característico dentro daquilo encarado como normal. Quem carrega esse traço, essa marca, encontrará dificuldades na interação social com os demais, pois, na visão dos 'normais' (não estigmatizados), o estigmatizado perdeu qualquer tipo de atributo ou qualidade, sendo aquela marca definidora do seu caráter. Lembremos que na sociedade ocidental, o que se entende por 'normal', é o homem branco, hétero e bem sucedido.

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar reduzimos suas chances de vida. Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social (Goffman, 1988, p. 77).

Ao ser desumanizado, o indivíduo ou grupo encontra-se sujeito a qualquer tipo de violência possível. Seus atributos são desqualificados, sua imagem é corrompida, suas ações menosprezadas, seu caráter estereotipado e sua alma profanada. O indivíduo estigmatizado é tratado com condolência ou ódio. Em ambos os casos, ele é menos humano que os demais. Logo, ações discriminatórias passam impunes ou até mesmo são legitimadas pela maioria. Ao analisarmos, por exemplo, as particularidades de um fenômeno de violência envolvendo estupros e genocídios em guerras, notamos a presença de tal

sentimento inculcado na cabeça dos opressores.

A visão estigmatizadora do ‘outro’ abre precedentes aos mais variados crimes e atrocidades, como no caso do racismo, por exemplo, que surge na totalidade das sociedades humanas como um fenômeno quase universal, constituindo-se a partir da exclusão do outro, da total desvalorização dele, culminando na proliferação do ódio (Castoriadis, 1992).

Devemos compreender, no entanto, conforme aponta Castoriadis (1992), que simplesmente culpar alguém pelo fato de pertencer a uma ou outra coletividade, sem que esse tivesse escolhido fazer parte dela – pois não somos responsáveis pelo nosso nascimento nem pela nossa etnia – não é uma característica exclusiva do racismo. O bairrismo ou o nacionalismo, tomados aqui como exemplos, instauram uma espécie de inimigo hereditário, culpando sempre o outro por pertencer a uma coletividade da qual não escolheu fazer parte.

Nas sociedades em geral, o que garante as bases do imaginário racista são características físicas, portanto, irreversíveis. Daí o racismo não querer a conversão do outro, mas sim a sua morte. É dessa inconversibilidade que surge a rejeição, manifestada por meio do ódio do outro enquanto outro.

Para Castoriadis (1992, p. 35),

A partir do momento em que há fixação racista, como se sabe, os ‘outros’ não são apenas excluídos e inferiores; tornam-se, como indivíduos e como coletividade, ponto de suporte de uma segunda cristalização imaginária. Cristalização essa que os dota de uma série de atributos e, por trás desses atributos, de uma essência má e perversa, justificando de antemão tudo o que se propõe infligir a eles.

No caso da escola por nós pesquisada percebemos, então, ações discriminatórias cometidas contra grupos de alunos advindos da região nordestina do país. Os sujeitos discriminados são nascidos nessa região, ou descendem de uma geração proveniente de lá. Na ideia já estabelecida dos municípios autóctones, tais sujeitos não são

merecedores dos mesmos benefícios por eles recebidos, ou da mesma participação social, pois são dotados de uma inferioridade intrínseca, que legitimaria assim, o fato de serem excluídos e estigmatizados em determinados momentos. Além disso, como os nativos lidam somente com a representação do fenômeno discriminatório, entendendo apenas o que se mostra como direto e imediato, sem as mediações abstratas, eles culpam também os migrantes nordestinos das mazelas sociais do seu cotidiano, acusando-os muitas vezes, de serem violentos e de cometerem a maioria dos crimes ocorridos no município.

Desta forma, os alunos, bem como os demais habitantes da cidade, referem-se pejorativamente ao grupo estigmatizado como ‘baianos’. A eles são atribuídos desqualificações, imoralidades e incapacidades, elementos formulados ideologicamente pelo grupo dominante. Também são encarados no município como violentos, sujos, estranhos, inferiores, por manifestarem uma ‘cultura atrasada’ – segundo até mesmo comentários de alguns docentes da escola onde realizamos nossa pesquisa.

O fato é que a identidade negativa imputada ao grupo dos estigmatizados lhes dá um sentimento de inferioridade, que somado a discriminação sofrida, pode gerar conflitos violentos durante os contatos com outros indivíduos.

Para melhor entendermos todo esse processo é inevitável fazermos referência a obra de Elias (2000), intitulada *Os estabelecidos e os outsiders*. Os dados do nosso trabalho assemelham-se muito com o universo das relações sociais da pequena comunidade de Winston Parva, apresentado pelo autor, na obra citada. Talvez o aspecto mais semelhante e curioso repouse na prática de relações de poder e no sentimento de superioridade humana sentida pelos dominadores. Isso quer dizer que os fenômenos da discriminação e segregação entre os alunos, ultrapassam a perspectiva classista de dois grupos antagônicos e irreconciliáveis. São agrupamentos sociais da mesma condição socioeconômica e mesmos

ofícios, porém, a situação é de segregação, estigmatização, inferiorização e discriminação.

Com a nossa pesquisa, pudemos perceber que os estabelecidos (nativos da cidade) mantêm suas posições dominantes por meio da ocupação de cargos políticos importantes dentro da comunidade. Além de residirem com suas famílias no bairro do município há pelo menos três gerações, eles são membros do conselho de bairro, professores de escolas e creches. Enfim, por mais simples e rotineiros que esses cargos possam parecer, influenciam diretamente na visão do grupo. Por outro lado, os *outsiders* – em analogia a obra de Elias (2000) – chegaram recentemente, são fragmentados e ainda não estabeleceram contatos sólidos o suficiente para cristalizar práticas e normas identificatórias entre si. Eles são encarados como sujeitos despossuídos de virtude, que não respeitam as normas e ameaçam o poder político dos estabelecidos. O que está em jogo é exatamente isso, a posição desconfortante dos estabelecidos frente a esse novo cenário social. A chegada de indivíduos forasteiros criou no imaginário do grupo antigo a sensação de ameaça e a resposta imediata foi estigmatizar os novos habitantes.

Como nos explica Elias (2000), o grupo estigmatizado se sente paralisado diante do ataque, sendo mínimas as chances de reação em razão da dispersão de seus sujeitos. Para o autor, os estabelecidos possuem normas grupais (não necessariamente formais) de convivência e identidades sociais já cristalizadas no seio daquele local. Qualquer um, mesmo os estabelecidos que infringirem essas normas, estarão sujeitos a receberem ofensas públicas, ou até mesmo, de serem excluídos do grupo. O sujeito, todavia, abdica de parte das suas vontades e desejos individuais, em troca do poder coletivo de pertencer aos membros superiores da sociedade – segundo seu próprio julgamento.

Conforme o que constatamos em nossa pesquisa, segundo os nativos da cidade, os nordestinos são feios, ignorantes, violentos e possuem uma ‘cultura atrasada’, não

sabendo, portanto, distinguir com clareza o certo do errado. Entretanto, o que eles consideram como certo é justamente as normas de identidade ressaltadas por Goffman (1988), isto é, padronizações de comportamento, tendo como referência um grupo específico. É comum os habitantes da cidade salientarem o mal comportamento dos nordestinos e a sua postura violenta. De acordo com eles, os nordestinos seriam responsáveis pela maioria dos casos que envolvem, principalmente, agressões em bares, violência doméstica e gravidez na adolescência. Interessante perceber que situações assim acontecem com frequência, mas apenas quando envolve nordestinos ela é potencializada e rapidamente divulgada (Elias, 2000). Neste caso, fica fácil percebermos isso, principalmente, entre os alunos da escola pesquisada, pois a justificativa que deram para não apresentarem o seminário envolvendo a trajetória de suas famílias, foi a de que não havia nada de positivo na história dos ‘baianos’. Muito provavelmente, essa baixa autoestima é resultado da imagem negativa que elaboram de si mesmos, incorporada após anos de estigmatização, em torno do significado do ser ‘baiano’.

Pela pesquisa que realizamos, constatamos ainda que todo esse processo de discriminação sofrida pelos nordestinos na cidade transferiu-se para o interior da escola, deteriorando a relação entre os alunos. Como a proposta de ensino que desenvolvemos poderá ser aplicado para tratar da discriminação social de forma generalizada, chamaremos tais discriminações de ‘fenômenos caóticos ressonantes’.

Sabendo da recorrência e desenvolvimento de um ‘fenômeno caótico ressonante’ no espaço escolar, torna-se obrigação do educador, ao percebê-lo, desenvolver uma metodologia, no sentido de desmobilizar ações segregacionistas, promovidas por alunos no ambiente escolar, aproveitando, obrigatoriamente, o currículo oficial da disciplina.

### O ensino de sociologia na educação básica: uma proposta pedagógica à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

A partir desse momento, pretendemos sugerir uma metodologia levando em consideração não só a garantia da apropriação do conteúdo historicamente elaborado, mas também desestigmatizar as relações entre os alunos de uma mesma sala de aula.

Como Saviani (2008a), nosso objetivo também é desenvolver uma proposta pedagógica, tendo como matriz epistemológica o Materialismo Histórico-Dialético, na perspectiva da incorporação de conteúdos, no processo transmissão-assimilação, dentro do espaço escolar.

Mesmo sabendo que as relações estigmatizadas extrapolam o espaço escolar, é nele que ela aparece de forma explícita. Por conseguinte, é missão do educador problematizar e intervir no transcurso do processo de ensino e da aprendizagem, no sentido de procurar conscientizar seus alunos de que o preconceito e a estigmatização são causa de grandes injustiças sociais.

Nesta ocasião, procuramos utilizar como referencial metodológico para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula a Pedagogia Histórico-Crítica e, com isso, sugerir um caminho e uma nova possibilidade prática, relativa ao processo de ensino aprendizagem, capaz de possibilitar o enfrentamento do problema em questão, trazido como pano de fundo das discussões até aqui elaboradas.

Como sabemos, a escola tem o dever histórico de promover a socialização do saber sistematizado na sua forma científica, compreendendo a superação da visão imediatista (Duarte, 2010). Uma educação que vise superar as contradições existentes na sociedade burguesa necessita resgatar elementos primordiais do papel histórico da escola e a relação entre transmissão e assimilação na relação educador e educando.

Para Saviani (2008a), desprezar o conteúdo acumulado historicamente pela humanidade, como o conteúdo clássico, por

exemplo, é impedir o educando de formular conexões com o todo, limitando a produção do conhecimento. Deste modo, é também interrompido o desenvolvimento da consciência de classe dos oprimidos. Aquilo que é clássico o é justamente pela pertinência e contemporaneidade de suas ideias e não deve ser subtraído da sistematização do conhecimento. Portanto, em vista disso, o método Materialista Histórico-Dialético concebe a abstração dos fenômenos empíricos, sob a luz do conjunto epistemológico acumulado.

Não faz sentido para o método marxista – transposto à educação – um pensamento metafísico deslocado da experiência material (ensino tradicional), assim como é equivocado um ensino somente voltado à prática (construtivismo), sem os pressupostos teóricos suficientes para a elaboração da síntese do fenômeno educativo.

Conforme Saviani (2008a), isto significa que ao colocarmos em prática a Pedagogia Histórico-Crítica, devemos partir da materialidade dos fenômenos empíricos para transportarmos a prova dos saberes teóricos historicamente elaborados, para depois retornarmos com esse fenômeno ao concreto (empírico pensado).

Em outras palavras, o autor quer dizer que por dar ênfase à aprendizagem e à pedagogia tradicional, a Pedagogia Histórico-Crítica promove a síntese dialética dessas duas instâncias – aprendizagem e método – ao partir de um dado fenômeno empírico, como aquele que se manifesta de forma imediata, explícita, porém caótica e difusa nas relações sociais. Em seguida, tal fenômeno é discutido sob a luz do pensamento de determinados autores que já refletiram sobre ele, retornando a prática social do cotidiano, mas agora com novos elementos elucidativos e científicos (Saviani, 2008a).

#### A descrição da metodologia de ensino

No caso da escola por nós pesquisada, a qual já anunciamos na introdução deste texto, a deterioração das relações sociais

existente entre os alunos, pode ser explicada pelo processo de estigmatização social, exercido por habitantes nativos da cidade (Nova Granada), sobre sujeitos que para ela migraram, provenientes da região nordestina do Brasil. Os alunos que frequentam essa escola, são de baixa renda – muitos dos quais beneficiários de projetos sociais governamentais de transferência de renda – e que compartilham entre si, os mesmos espaços sociais de interação. A grande maioria deles divide seu tempo frequentando espaços comuns como: as praças do município, as sorveterias, o ginásio esportivo, o salão paroquial, as igrejas protestantes e, principalmente, os locais de trabalho, tendo em vista que muitos desses jovens já possuem algum tipo de atividade remunerada.

Como sabemos, o fenômeno da estigmatização é fruto de construções históricas e culturais, que imputa aos diferentes, através da ideologia dominante, qualquer tipo de culpa, com a real intenção de excluí-los socialmente.

No entanto, entendemos que a escola tem como dever histórico promover transformações, principalmente, no que tange a disciplina de sociologia, cujo

[...] papel que ela tem a exercer na educação básica é contribuir para que o aluno seja capaz de pensar a realidade do seu mundo por meio do instrumental sociológico (Machado, 2012, p. 187).

Quanto ao professor de Sociologia,

[...] ele deve também promover, por meio de uma linguagem clara e objetiva, a articulação entre o plano da realidade e os conceitos ou teorias sociológicas, despertando o interesse dos alunos e não permitindo que as discussões caminhem para o campo do senso comum (Machado, 2012, p. 187).

Para que o trabalho do professor possa ser realizado com maior qualidade, a fim de promover as transformações desejadas e, no nosso caso, tais transformações referem-se às mudanças nas relações estigmatizadas entre alunos de uma mesma sala de aula, sugerimos que o processo de ensino e de

aprendizagem seja conduzido conforme as orientações do método expostas a seguir.

Nossa metodologia fundamentado em Gasparin (2013), é composto por cinco etapas: Prática social (empírico); problematização; instrumentalização; catarse e prática social (concreto). Todo esse caminho deve ser percorrido pelo profissional da educação, desde a aparição do ‘fenômeno caótico ressonante’, perpassando por sua abstração e culminando no seu retorno a prática. Para colocar o método em prática, o professor deve ter bem claro que o tema a ser trabalhado por ele, dependerá da identificação dos ‘fenômenos caóticos ressonantes’ da realidade social empírica vivenciada pelos alunos na sala de aula, ou seja, do todo caótico, que significa a maneira como o senso comum interpreta os fenômenos sociais, o que é realizado por acumulo de informação, sem o arcabouço teórico suficiente e necessário a qualquer nível de compreensão.

A primeira fase da metodologia do trabalho docente consiste em o professor observar, empiricamente, o ‘fenômeno caótico ressonante’ presente no espaço escolar e selecionar aquele com o qual deseja trabalhar. Feito isso, ele deve reorganizar os elementos que provocam desordem ao pensamento, como aqueles que são apropriados pelo senso comum e reproduzidos no ambiente escolar (fenômeno caótico ressonante), de forma a proporcionar aos alunos um entendimento de tais elementos por meio do conhecimento historicamente elaborado, o qual deve-se dar através da transmissão do conteúdo clássico (erudito).

Sabemos que o aluno carrega consigo pré-noções e pré-conceitos construídos e enraizados dentro do seu cotidiano, os quais precisam ser problematizados, desconstruídos e reconstruídos. Afinal, esse é o papel do professor na relação transmissão-assimilação. Da prática social ele retira seu material empírico de trabalho para conseguinte repensá-lo à luz dos clássicos (Saviani, 2009).

A segunda fase determina que o professor problematize o fenômeno caótico ressonante selecionado a ser trabalhado com os alunos. Problematizá-lo significa coligir o todo caótico, conduzindo-o a abstração teórica. Pensá-lo de maneira científica, exige-se do professor um acúmulo de referências teóricas na transmissão do conteúdo que precisa, obrigatoriamente, ser desenvolvido em sala de aula. Tal procedimento permite ao professor romper de imediato com o método tradicional, *livresco*, que se restringe ao ato de memorizar os conteúdos estudados (Duarte, 2010). No caso da escola em que nosso método foi e continua sendo aplicado, trabalhar o conceito de estigma, o entendimento do processo migratório no Brasil e a construção da identidade coletiva dos sujeitos, são exemplos de saberes científicos que tiram do senso comum os fenômenos vivenciados tanto pelo professor, quanto pelo aluno, na conquista de um saber erudito.

A metodologia de trabalho alcança a terceira fase, concomitante com a segunda. Essa nova fase é a da instrumentalização, a qual se fundamenta nos meios de se alcançar a aprendizagem, revelando o caminho a ser trilhado para a incorporação dos conteúdos, com seus instrumentos adequados ao contexto do aprendizado escolar (Saviani, 2009). Tal instrumentalização ocorre por meio das aulas expositivas, exibição de documentários, participação em vivências compartilhadas entre outros métodos de ensino cabíveis à especificidade de cada local (Gasparin, 2013). Até mesmo a repetição de conceitos são totalmente aceitáveis, tendo-se em vista a absorção daquilo que foi trabalhado. Repetição não denota necessariamente um conteudismo sem critério ou sem sentido. Significa gerar automatismo nos alunos até o momento da nova ideia tornar-se sua segunda natureza. A interdisciplinaridade também pode colaborar nessa instrumentalização, na medida em que os mesmos conceitos vão sendo trabalhados insistentemente em diversas disciplinas. (Saviani, 2008b).

A quarta etapa é o instante em que o aluno atinge a *catarse* (Saviani, 2009). Nesse

momento, ele absorve a síntese da relação entre teoria e prática, senso comum e ciência. Agora, o mundo é desvendado, possibilitando ao aluno enxergá-lo além das aparências. Ele adquire um novo olhar e novas percepções, pois passa a incorporar ideias e conceitos que vão além do senso comum e da experiência empírica. Nesta fase, aquele conhecimento que antes era negado aos alunos foi assegurado, constituindo-se como sua segunda natureza, não podendo ninguém mais retirá-lo ou suprimi-lo.

A última fase ocorre quando os alunos retornam ao seu espaço de vivência social. A partir de agora, suas atitudes, olhares, comportamentos e ações tendem a distinguirem-se, de forma qualitativa, daquele comportamento social anteriormente herdado do senso comum, que não aceitava tratar como igual o diferente e que contribuía, significativamente, com a deteriorização das relações pessoais existentes na escola.

### **A aplicação do método: os resultados de uma nova prática pedagógica**

Nesta parte do texto vamos demonstrar como a metodologia de trabalho docente foi aplicado e os resultados dele decorrente.

A necessidade de elaboração de uma metodologia surgiu ao percebermos um processo de segregação entre os alunos durante as aulas de sociologia, no momento de uma atividade por nós sugerida, que exigia do aluno uma apresentação oral sobre a sua origem e os caminhos percorridos por seus antepassados. Essa atividade tinha o intuito de desenvolver o tema contido na ‘Situação de Aprendizagem 1’, do Caderno do Aluno, da disciplina de sociologia (material didático distribuído pela secretaria da educação do estado de São Paulo a todas escolas públicas), do segundo ano do Ensino Médio, que tem como título: *A população brasileira: diversidade nacional e regional*. Neste momento, aconteceu claramente a divisão entre os grupos que reivindicavam uma ancestralidade europeia e aqueles que se sentiam inferiorizados devido a sua origem

nordestina. O estigma sobre esses últimos era reforçado por risos e comentários proferidos pelo grupo de alunos nativos da cidade, pertencentes a famílias de ancestrais estrangeiros. Ao tentar corrigi-los, tivemos a imediata ideia de fomentar um debate, provocando os educandos no que se refere à imagem que eles tinham do migrante nordestino, em relação aos outros habitantes da cidade. Respostas de todos os tipos começaram a surgir, sendo latentes aquelas relacionadas à discriminação e à estigmatização.

O tempo todo os alunos lembravam o fato da maioria dos migrantes exercerem atividades consideradas subalternas, como o corte da cana-de-açúcar, por exemplo. Associado a isso, muitos estudantes nativos apontavam para os alunos nordestinos dizendo ironicamente o seguinte: 'Professor! Esse aqui é baiano. Olha a cara de baiano dele. Feio assim, só poderia ser baiano mesmo'. Tal atitude provocava constrangimentos entre os alunos nordestinos, que foram logo acometidos por uma visível sensação de inferioridade. Ao verificarmos essa problemática existente entre os alunos da sala, tratamos de buscar logo, ferramentas para aprimorar nosso trabalho docente. Daí a proposta didática desenvolvida e apresentada aqui.

Como já dissemos, ao detectarmos no ambiente escolar a existência da segregação, discriminação e uma intensa estigmatização dos alunos de origem nordestina, nosso objetivo foi partir da prática social de fato, orientando-nos pela realidade dos alunos, para problematizarmos o fenômeno da estigmatização. Foi aí que tivemos como ideia a aplicação da sequência didática aqui sugerida, a qual está orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvido por Saviani (2009) e detalhado por Gasparin (2013).

Assim, nosso primeiro passo consistiu em partirmos do conteúdo a ser ensinado em sala de aula, que envolvia o tema da migração, para discutirmos os fenômenos discriminatórios associados a esse termo, como é o caso da estigmatização em relação aos nordestinos.

Nosso segundo passo foi realizar a problematização. Iniciamos esta fase com um debate instigando os alunos a explicitarem suas opiniões sobre a migração nordestina, porém, lançando dessa vez (identificado o fenômeno), questionamentos iniciais que tinham como objetivo incitar a problematização de um fenômeno nunca antes pensado pela maioria ali presente. Quase nenhum aluno conseguiu elaborar respostas significativas para justificar o seu preconceito. Quando os nativos eram confrontados naquilo que acreditavam como certo e natural, sentiam-se acuados e sem respostas. Buscavam argumentos do senso comum já cristalizados no pensamento herdado do meio social.

Ao percebermos que os alunos chegaram a certo esgotamento de respostas, passamos então para o terceiro passo. Nesse momento, procuramos mediar o conhecimento ciência-realidade, trazendo para dentro da sala de aula o pensamento de dois autores, Goffman (1988) e Elias (2000), que abordam temas como discriminação, preconceito e estigma. Por meio de aula expositiva, dividida em tópicos e da elaboração de pequenos resumos, os educandos entraram em contato com tais autores, os quais serviram de subsídio teórico para a conscientização dos alunos, na medida em que passaram a compreender as consequências decorrentes de uma prática discriminatória impensada. A fim de continuar problematizando o tema para promover entre os alunos a desconstrução do preconceito contra o nordestino, apresentamos ainda o pensamento de um novo autor – Albuquerque (2011) – para demonstrarmos a forma como se deu, historicamente, o preconceito contra o nordestino entre os paulistas, garantindo-lhes que compreendessem os aspectos constituintes da construção desse paradigma. Após realizarmos a síntese oral desses textos, os alunos tiveram a oportunidade de entender, com as aulas expositivas (giz e lousa), somadas aos debates, a mutabilidade das coisas, desfazendo concepções equivocadas a respeito de suas falas iniciais. Com o acúmulo de conhecimento que os

autores dos textos lidos proporcionaram, tentamos romper com a lógica cotidiana do senso comum, de concepções espontâneas, evidenciadas nas falas dos alunos, gerando neles a desnaturalização dessas contradições. Apesar da densidade do conteúdo apresentado nos textos estudados, conseguimos expor toda a ideia e levantar debates a respeito do tema selecionado para a aplicação do nosso método. Os educandos perceberam assim, a pertinência do assunto e interessaram-se pela aula, pois encontraram significado entre a teoria apresentada e a prática existente. Na verdade, eles entenderam a importância do assunto e a existência da estigmatização dentro do seu cotidiano e isso ocorreu tanto com aqueles que sofriam o estigma, quanto com aqueles que o promoviam.

Precisamos considerar também, que a exposição do conteúdo dos textos foi realizada utilizando-se como instrumento o giz e a lousa. Mesmo que métodos como esse sejam encarados por pedagogos construtivistas como ultrapassados, tradicionais ou autoritários, nós concordamos com Saviani (2008a), quando ele diz que o processo de ensino-aprendizagem é realizável apenas com disciplina para os estudos e automatismos, ou seja, produzindo-se a repetição de conceitos até a incorporação deles. De outro modo, isto quer dizer que ninguém aprende espontaneamente. Da mesma forma que o ato de dirigir um automóvel leva a repetição de movimentos até a sua completa naturalização, a aprendizagem opera da mesma forma, até alcançar sua total incorporação.

Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual, é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento (Gramsci, 1968, p. 139).

Todavia, precisamos também esclarecer que apesar da aplicação metodológica principal, nesse momento, ter sido a utilização da lousa e do giz, não somente

eles foram utilizados. Nessa terceira fase da metodologia, os recursos pedagógicos midiáticos também contribuíram como instrumentos de aprendizagem na significação e assimilação daquilo que já havia sido problematizado. Vídeos relacionados à estigmatização dos nordestinos foram assistidos, causando inclusive, indignação e comoção entre os alunos presentes. Ao analisarem de fora o fenômeno da estigmatização, por meio do vídeo eles perceberem a violência imposta ao sujeito que sofre a discriminação. O primeiro vídeo que assistiram foi o documentário *Daqui nós não arreda o pé* (Santos, 2005), que trata do estigma sofrido por duas moradoras de uma pequena comunidade no interior de Minas Gerais, onde os moradores antigos não aceitam a presença delas entre os demais habitantes. Esse documentário está sugerido no próprio caderno do aluno, distribuído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e tem como objetivo, justamente, possibilitar ao aluno entender melhor os conceitos de estigma e exclusão. Após a exibição do documentário, foram realizadas algumas discussões em sala de aula sobre o porquê da exclusão, momento este que possibilitou uma comparação tácita com a realidade dos próprios educandos. Continuando com a utilização de recurso midiático, exibimos ainda duas matérias jornalísticas. Uma do Fantástico, exibida em 20 de agosto de 2013, na série *Vai Fazer o que?* e outra do programa CQC, mostrada em 15 de novembro de 2010, como reportagem do Documento da Semana, ambas sobre o preconceito contra o nordestino em São Paulo e no Rio de Janeiro. Durante as exibições, os alunos nordestinos (mas não somente) indignaram-se com o nível do preconceito contido nas falas. Assim como da outra vez, terminado o vídeo, suscitamos debates acerca do assunto e percebemos que os alunos haviam incorporado os termos trabalhados em sala de aula como: estigma, preconceito e discriminação. Os estudantes já conseguiam estabelecer as conexões entre a teoria e a prática, chegando ao quarto passo do

método sugerido, que é o momento da catarse.

Para finalizar o tema, antes das apresentações dos próprios alunos, achamos interessante exibir também o filme *Gonzaga: de pai pra filho* (Silveira, 2012), que serviu para ressaltarmos as particularidades da cultura nordestina no meio paulista. Muitos dos pais dos alunos possuem afinidade com o músico nordestino Luiz Gonzaga, logo este acaba fazendo parte do universo simbólico de muitos ali, que reconhecem a importância dele. Após o filme e já entendido o processo de desconstrução do preconceito contra o nordestino, os alunos conseguiram de forma científica elaborar argumentos durante o período da discussão. Muitas falas equivocadas desapareceram e as que surgiam nesse sentido eram imediatamente corrigidas pelos demais alunos da classe.

Por fim, para concluir nosso método, desenvolvemos o quinto e último passo. Para colocá-lo em prática, sugerimos aos alunos uma nova oportunidade para exporem perante a classe a trajetória de vida de suas famílias. A sala foi organizada em círculo, sendo estabelecido um tempo de cinco minutos para que cada aluno realizasse sua apresentação. Justamente nesse momento, percebemos o êxito da sequência didática por nós elaborada, pois antes de ser aplicada, quase nenhum aluno mostrou-se interessado em realizar a apresentação, devido ao desestímulo que as humilhações contra os nordestinos provocavam. Dessa vez, contrariamente ao que aconteceu, nitidamente, o interesse foi geral. Quase todos os alunos apresentaram e os poucos que se recusaram, justificaram sua atitude, devido à timidez em falar perante toda sala. Para estes, em particular, foi dada a oportunidade de entregarem um trabalho por escrito sobre o tema da apresentação em sala.

Devemos ressaltar ainda, que durante as apresentações, absolutamente, em nenhum momento foi registrado ou percebido qualquer tipo de piada, chacota ou ofensas por parte dos ouvintes, durante a exposição do trabalho dos alunos nordestinos. O sentimento de solidariedade produzido entre

os alunos incentivava a todos a apresentarem seus trabalhos. Alguns alunos trouxeram, inclusive, objetos históricos da família, para auxiliá-los na exposição de suas falas, o que despertou muito mais a curiosidade e o interesse da classe diante das apresentações.

Terminadas todas as exposições, realizamos uma última discussão sobre o tema trabalhado, recapitulando tudo que foi ensinado, assistido e debatido, lançando novamente os questionamentos iniciais sobre o preconceito contra o nordestino. Neste momento, notamos a diferença nas respostas em relação ao início do trabalho, pois era evidente o sentimento de solidariedade presente entre os alunos.

### Considerações finais

Somente desvendando a essência dos processos que levam a existência daquilo que chamamos ao longo deste trabalho de 'fenômenos caóticos ressonantes', é que os alunos conseguiram livrarem-se das armadilhas que antes, os conduziam a reprodução do senso comum.

Mesmo que na área das ciências humanas, seja difícil (ou impossível) mensurar o trato de temas desse tipo, devido à subjetividade que o assunto apresenta, principalmente, no que se refere ao tempo que cada indivíduo demanda na desconstrução de um conceito já imposto e arraigado socialmente, o trabalho apresentou resultados muito satisfatórios, em relação à tentativa desastrosa anterior a sua aplicação, conforme já demonstramos.

Sabendo do dever histórico da escola em oferecer instrumentos epistemológicos e do papel do professor como mediador na relação transmissão-assimilação, encontramos subsídios necessários para superarmos a deterioração das relações sociais presentes na escola.

O caminho percorrido envolveu a tríade: investigar, compreender e intervir. Investigar, dentro do pensamento histórico-dialético, significa localizar empiricamente o fenômeno discriminatório e todas suas contradições e desentendimentos. Equívoco recorrente na prática docente é tentar uma

ação prática nessa primeira fase, sem antes conduzir o objeto ao nível epistemológico de formulações teóricas a respeito do fenômeno. Compreender, significa livrar o educador-pesquisador de falhas na sua atuação, transpondo à abstração do tema, no intuito de pensar metodologicamente o melhor caminho a ser percorrido. A etapa final é a intervenção direta, que deixa para trás o fragmentado mundo empírico, para realizar a concretude do mundo concreto por meio da organização do pensamento que é feita pela transmissão do conhecimento científico e sistematizado. Esta fase é imprescindível à prática docente, que lida diariamente com diversos fenômenos discriminatórios em sala de aula, sabendo-se que a dimensão social, política, econômica e cultural é dela recorrente.

Nesse sentido, a pesquisa extrapolou o campo das ideias para objetificar um plano de intervenção aplicado em sala com os educandos. A compreensão disso deu-se como resultado do desenvolvimento de métodos e ações interpretativas e preventivas na conduta recorrente da discriminação entre adolescentes de uma escola pública.

A disciplina de sociologia, especificamente, por meio do conteúdo que lhe é pertinente e através do método por nós desenvolvido, apresentou aos alunos da educação básica, a possibilidade de questionarem as divergências e contradições causadas pelo estigma e vivenciadas no espaço escolar.

Portanto, o método proposto neste artigo, para o ensino de sociologia, poderá contribuir substancialmente, com docentes que não se omitam, em relação a uma prática pedagógica comprometida com a educação de qualidade e contra a intolerância daqueles que são percebidos como diferentes.

## Referências

Albuquerque, D. M. Jr. (2011). *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*. São Paulo, SP: Cortez.

Castoriadis, C. (1992). Reflexões sobre o racismo. In C. Castoriadis. *O mundo fragmentado: as encruzilhadas do labirinto III* (pp. 27-41). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

CQC. (Editor). (2010). *Preconceito contra nordestinos. Documento da Semana. [Programa de Televisão]*. São Paulo: Rede Bandeirantes. Recuperado em 08 de maio, 2014, de <http://www.youtube.com/watch?v=arnuzT-2cxU>

Duarte, N. (2010). O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In L. M. Martins, & N. Duarte (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* (p. 33-49). São Paulo, SP: Editora UNESP.

Elias, N. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar.

Fantástico. (Editor). (2013). *Preconceito contra nordestinos. Série vai fazer o que? [Programa de Televisão]*. Rio de Janeiro: Rede Globo. Recuperado em 08 de maio, 2014, de <http://www.youtube.com/watch?v=ITQoQO3q2mk>

Gasparin, J. L. (2013). *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.

Gioppo, C. (1996). Eugenia: a higiene como estratégia de segregação. *Educar em Revista*, 12(1), 167-180.

Goffman, E. (1988). *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4a ed.). Rio de Janeiro, RJ: LTC.

Gramsci, A. (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Machado, V. (2012). O ensino de sociologia na educação de nível médio: sugestões à prática docente. In E. M. Zanata, A. M. A. Caldeira, & R. M. Lepre (Orgs.). *Cadernos de docência na educação básica I* (pp. 178-188). Bauru, SP: Cultura Acadêmica.

---

Oliveira, R. C. (1976). *Identidade étnica e estrutura social*. São Paulo, SP: Pioneira.

Poutignat, P., & Streiff-Fenart, J. (1998). *Teorias da etnicidade*. São Paulo, SP: Editora UNESP.

Santos, J. T. dos S. (Diretor). (2005). *Daqui nós não arreda o pé*. [DVD]. Vitória, ES: Instituto Marlin Azul. Recuperado em 08 de maio, 2014, de <http://www.youtube.com/watch?v=5ZSWpa6lhHw>

Saviani, D. (2008a). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2008b). Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In D. Saviani, & J. C. Lombardi (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos* (pp. 223-274). . Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2009). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.

Silveira, B. (Diretor). (2012). *Gonzaga: de pai pra filho*. [Filme]. Rio de Janeiro, RJ: Conspiração Filmes. Recuperado em 08 de maio, 2014, de <https://www.youtube.com/watch?v=LeWjP5fzRL4>

*Recebido em: 23/11/2015*

*Aceito em: 29/06/2016*