

Experiências Estéticas, Diversidade e Formação Ética no Contexto Escolar

Autora: Verônica Laís Barcelos dos Santos (R.A: 21852345)

Orientadora: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Resumo:

O presente artigo teve como objetivo analisar as possíveis contribuições educacionais da vivência de experiências estéticas na formação ética de estudantes no contexto escolar a partir da perspectiva de professores/as. Esse estudo demonstrou-se relevante pelo fato de as sociedades atuais serem perpassadas pela desigualdade e exclusão social, revelando uma realidade de privação e inacessibilidade de grande parcela da população a direitos básicos, como alimentação, educação e saúde. Nesse sentido, no contexto escolar, a educação inclusiva apresenta-se como ferramenta de transformação da realidade social, pois objetiva a garantia do direito de todos/as à educação, bem como a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas. Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas e virtuais, com apresentação integrada de imagens previamente selecionadas, com três professores/as de ensino médio do Distrito Federal - DF. Os resultados indicaram que os professores/as entrevistados/as reconhecem a importância da promoção das experiências estéticas em sala de aula como alternativa para complementar os conhecimentos científicos, possibilitando a articulação dessa modalidade do saber com outras expressões e visões de mundo. Os resultados também indicaram que os/as três entrevistados/as acreditam que a arte, enquanto expressão humana, rompe com os paradigmas e tabus tão presentes nas sociedades, sendo instrumento fundamental para a abordagem em sala de aula de temas como racismo, homossexualidade, intolerância religiosa etc. Faz-se necessária a realização de outros estudos para que se investigue e compreenda, de forma mais ampla, o posicionamento de professores/as acerca deste tema.

Palavras-chave: Diversidade; identidade; preconceito; experiências estéticas; contexto escolar.

Vivemos em uma sociedade em que a desigualdade e a exclusão revelam uma realidade de privação e inacessibilidade de grande parcela da população a direitos básicos, como alimentação, educação e saúde. De acordo com o IBGE¹, em 2018, havia

¹ IBGE (2018) Condições de vida, desigualdade e pobreza. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?=&t=microdados>

13,5 milhões de pessoas em situação de extrema pobreza no Brasil, que somadas aos que estão na linha da pobreza, chegam a 25% da população do país. Cenário este que reflete, de modo substancial, na realidade do acesso à educação escolar no país.

Conforme indicadores estatísticos do IBGE², a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil foi de 7,0% em 2017, taxa que representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever.

Nesse contexto, cabe destacar que a consolidação da democracia em nosso país envolve o respeito à diversidade (Madureira e Branco, 2012), dessa forma, no espaço escolar, a educação inclusiva apresenta-se como uma ferramenta de transformação da realidade social, pois objetiva a garantia do direito de todos/as à educação, bem como a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas. Segundo Silva, Pedro e Jesus (2013), a inclusão escolar possibilita aos alunos partilhar do mesmo espaço social, o que estimula a aprendizagem colaborativa, oportuniza a troca, a convivência com as diferenças, o respeito à diversidade e a empatia.

Madureira (2013) compreende a escola como um espaço de valorização da diversidade, de promoção de uma cultura de paz, um espaço favorável ao exercício desafiador de reconhecer o outro como semelhante, um espaço voltado ao desenvolvimento, ao aprendizado e à saúde psicológica das pessoas. Gusmão (2003) complementa que a escola é mais que um simples espaço de socialização, tornando-se um espaço de sociabilidades, ou seja, de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida. Nessa perspectiva, a escola é, antes de tudo, um espaço sociocultural.

Assim, a vivência de experiências estéticas no espaço escolar de forma integrada à educação inclusiva permite a construção do pensamento crítico, reflexivo e, em um sentido mais amplo, a formação ética dos sujeitos, podendo modificar não só as relações no espaço escolar, mas também fora dele.

De acordo com Souza, Dugnani e Reis (2018), a arte apresenta uma dimensão humanizadora e potencial para afetar o sujeito, mediando formas mais elaboradas de ser, estar, pensar e agir no mundo, favorecendo as ressignificações dos sujeitos sobre seu papel nas diferentes interações de que tomam parte e sobre suas condições de vida atual e futura.

² IBGE (2018) Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>

Dessa forma, para uma compreensão mais aprofundada do tema em questão, será explorado o seguinte problema de pesquisa: como as experiências estéticas podem contribuir para a promoção de uma educação mais inclusiva? Qual o papel da família e dos/as professores/as na construção do pensamento ético e crítico desses alunos?

Processos identitários e preconceito

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.”
(Paulo Freire)

A escola, enquanto instituição social, reflete práticas que demonstram as contradições presentes nas sociedades desiguais, assim, o processo de educar é um desafio, pois configura um embate entre interesses distintos (Gusmão, 2003). Desse modo, Madureira e Branco (2012) evidenciam, por um lado, o trabalho por parte dessas instâncias educacionais para a manutenção de ideologias que naturalizam e reforçam desigualdades e preconceitos, ressaltando as relações de poder historicamente estabelecidas.

Por outro lado, no entanto, as autoras pontuam que a escola também se configura como um espaço capaz de tornar as pessoas mais conscientes de si e do mundo social em que estão inseridas, uma vez que o conhecimento pode sim, se constituir como um instrumento de emancipação. Assim, a escola pode se tornar um espaço de valorização da diversidade, de promoção de uma cultura de paz, voltado ao desenvolvimento, aprendizado e saúde psicológica das pessoas (Madureira, 2013).

Nesse sentido, a fim de aprofundar as discussões acerca dos preconceitos que atravessam os espaços escolares, demonstrou-se relevante delinear considerações a respeito do processo de construção das identidades. Dessa forma, Woodward (2000) evidencia que, é por meio da marcação simbólica das diferenças que as identidades se constituem e se estabelecem, ou seja, a marcação da diferença configura-se como um fenômeno fundamental no processo de construção das posições das identidades.

O termo “identidade” deriva do latim *idem*, que significa identificar, tornar-se idêntico, igual a algo ou alguém, o que pressupõe, separação e distinção de tudo que seja considerado diferente. O reconhecimento de semelhanças implica, então, em comparações e demarca a existência de diferenças (Galinkin & Zauli, 2011).

De acordo com Sawaia (2014), uma das principais discussões da contemporaneidade é a busca pela identidade, que se caracteriza por uma representação e construção do eu como sujeito único e igual a si mesmo e o uso desta como referência de liberdade, felicidade e cidadania, tanto nas relações interpessoais como intergrupais e internacionais. Gusmão (2003), acrescenta que a nossa identidade é construída pressupondo uma complementaridade entre identidade e alteridade, ou seja, levando em conta quem sou eu e quem o outro é.

Assim, a afirmação de uma identidade implica na demarcação simbólica de fronteiras estabelecidas por meio de sistemas classificatórios que exemplificam uma separação entre o interno e o externo, o “eu” e o “outro”, o “nós” e o “eles” (Woodward, 2000). No entanto, as marcações simbólicas das diferenças não estão relacionadas única e exclusivamente aos sistemas simbólicos de representação, mas também a fenômenos como exclusão social, desigualdade e preconceito, que afirmam e reafirmam as relações de poder. Dessa forma, Galinkin e Zauli (2011), reforçam que as diferenças podem ser constituídas negativamente, por meio da exclusão ou marginalização das pessoas tidas como diferentes, definidas assim, como “outros”, como forasteiros.

Tomando como base as discussões teórico-conceituais acerca das identidades, Madureira e Branco (2012) destacam que nos diversos contextos socioculturais presentes no mundo, existem fronteiras simbólicas que delimitam, de forma semipermeável as diferenças entre os indivíduos e os grupos sociais. No entanto, o problema se constitui a partir do momento em que tais fronteiras se tornam rígidas e impermeáveis, passando a caracterizar alguns grupos a partir da desqualificação e inferiorização constante e difusa em relação a outros grupos, resultando em práticas discriminatórias, ou seja, no preconceito posto em ação.

Dessa forma, as autoras conceituam o preconceito como fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente, com profundas raízes afetivas que funcionam como barreiras culturais entre grupos sociais e indivíduos. Discutem ainda que, historicamente, alguns marcadores sociais, como gênero, orientação sexual, classe e etnia, foram e ainda são estruturantes de preconceitos e discriminações nas sociedades (Madureira & Branco, 2012).

O espaço escolar e o respeito às diversidades

“Em suma, as escolas devem assumir o compromisso ético de romper com o ciclo de violência tão presente em nossa sociedade, que trata pessoas como se fossem “coisas”, como se fossem seres desprovidos de humanidade, como se fossem seres sem vida.”

(Madureira & Fonseca, 2020, p.101)

Com relação ao contexto escolar e o respeito às diversidades nesses espaços, Silva, Pedro e Jesus (2013) discutem que a escola se insere nesse universo contraditório dos preconceitos. Contudo, a consciência dos inúmeros preconceitos que marcam o espaço escolar não deve gerar desânimo e desesperança quanto às possibilidades concretas de transformação social (Madureira & Branco, 2012).

Não podemos então, negligenciar o fato de que a escola é um espaço atravessado pela contradição, que pode, sim, desestabilizar as ‘regras do jogo’, tornando as pessoas mais conscientes de si e do mundo social em que estão inseridas, possibilitando assim, que o conhecimento se configure como um instrumento de emancipação na vida das pessoas, tanto em termos pessoais como coletivos (Madureira, 2013).

Nesse sentido, a escola se configura como uma instituição singular, que pode, por meio da educação inclusiva instigar em seus/suas alunos/as uma postura mais ética e responsiva quanto à prevenção e o enfrentamento de práticas discriminatórias que desqualificam e inferiorizam determinados grupos sociais, bem como a não incitação ao ódio e à violência, ou seja, promoção de uma cultura de paz.

No processo de construção de uma educação mais inclusiva, que valoriza as diferenças, as famílias dos/as estudantes desempenham um papel fundamental, uma vez que é o primeiro ambiente de socialização do indivíduo e uma das principais instituições mediadoras dos padrões e modelos culturais. É transmissora de valores, crenças, ideias e significados presentes na sociedade. Portanto, exerce uma forte influência no comportamento dos indivíduos (Dessen & Polônia, 2007).

Desse modo, a família se constitui como uma instância fundamental, principalmente quanto à valorização das diferenças e a desconstrução dos preconceitos. Elas devem ser contempladas no planejamento e no desenvolvimento de atividades escolares, ao mesmo tempo em que a relação entre a escola e as famílias dos/as alunos/as precisa ser pautada pela cooperação e apoio mútuo. Nesse sentido, é essencial que espaços de diálogo entre as escolas e as famílias se estruturam, objetivando o

engajamento, participação e aprendizagem de cada estudante, em um ambiente caracterizado pelo convívio respeitoso entre as diferenças.

Assim, a educação escolar pode assumir um papel estratégico na prevenção da violência e na desconstrução cotidiana do autoritarismo por meio, principalmente, da disseminação de conhecimentos, da valorização do diálogo, do aprendizado do amor, da busca por soluções não violentas para a resolução de problemas cotidianos e da construção de uma cultura de paz, efetivamente inclusiva e democrática (Madureira & Fonseca, 2020). À escola cabe, então, desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a autonomia de pensamento e de ação dos alunos.

As potencialidades educativas da arte

A arte, enquanto expressão humana, se desenvolve, nos contextos educativos como um núcleo organizador das relações que ali se estabelecem, se configurando como meio de fazer avançar a consciência sobre si e sobre o mundo, com o potencial humanizador para afetar o sujeito. Favorecendo, assim, suas ressignificações sobre os papéis que desempenham nas diferentes interações de que fazem parte no cotidiano, fazendo-os refletir sobre suas condições de vida atual e futura.

Em um sentido amplo, a arte corresponde a um domínio cultural constituído por diferentes formas de expressão e que promove diversos tipos de aprendizado, desse modo, a vivência de experiências estéticas, principalmente no espaço escolar, estrutura caminhos possíveis para a recuperação das vias do sensível (Madureira, 2016; Schlindwein, 2010). Ou seja, “mobilizar o olhar, o ver, o sentir para o estranhamento, para a apreciação, para a degustação, na perspectiva de um desenvolvimento integral, humano em seu sentido lato” (Schlindwein, 2010, p. 34). Por conseguinte, a arte possibilita novos conhecimentos e significados sobre si e sobre o mundo.

Nesse contexto, Silva (2004) discute que o contato com a arte e a vivência de experiências estéticas podem mobilizar intensas reflexões e transformações, impactando assim aspectos afetivos, cognitivos, estéticos, sociais e culturais. Assim, a arte contribui para uma maior compreensão do sujeito, podendo trazer à tona aspectos e questões que são próprios da condição humana, possibilitando o respeito às diferenças, o contato com o novo e as múltiplas discussões daí decorrentes.

As sociedades contemporâneas são marcadas pelo imediatismo e incompletude, ou seja, muitas vezes, não oferecem espaços ou possibilidades para questionamentos e

reflexões (Souza, Dugnani & Reis, 2018). O rápido avanço da tecnologia no âmbito do sistema capitalista mudou não somente as formas como as pessoas interagem entre si, mas também com o mundo ao seu redor.

Nesse cenário, Bauman (2010) demonstra que, na modernidade líquida, cria-se um ambiente de incerteza em que o desapego pode ser um instrumento de versatilidade, refletindo na destruição de forças criativas pelo capitalismo e no consumismo como guia de comportamento na vida social. O que favorece a alienação e o embrutecimento dos sujeitos, bem como a superficialidade e liquidez das relações sociais atuais.

Em contraponto, a arte se apresenta como mobilizadora de processos reflexivos, fornecendo subsídios de maneira a despertar o interesse e afetar os sentimentos, provocando envolvimento dos sujeitos que são capturados pela obra e dela capturam algo (Silva, 2004). A importância da implementação da arte nos contextos escolares como ferramenta educacional é discutida por Silva (2004). De acordo com a autora, a arte se configura como um veículo fundamental para que as professoras, pais, mães e alunos repensem o contexto educacional e sua realidade de "assujeitamento", buscando conceber ações emancipatórias.

São apresentados, a seguir, os objetivos da pesquisa realizada.

Objetivo geral: Analisar as possíveis contribuições educacionais da vivência de experiências estéticas na formação ética de estudantes no contexto escolar a partir da perspectiva de professores/as;

Objetivos específicos:

- Compreender como as experiências estéticas são percebidas no contexto escolar a partir da perspectiva de professores/as.
- Compreender as potencialidades da arte (experiências estéticas) na abordagem de temáticas relacionadas a preconceitos, bem como na promoção de experiências de inclusão e respeito às diversidades no espaço escolar.
- Analisar a visão de professores/as com relação aos papéis da escola e da família na construção do pensamento crítico e reflexivo, bem como, em um sentido mais amplo, na formação ética dos/as alunos/as.

Método

Na presente pesquisa, foi utilizada a metodologia de investigação qualitativa. Conforme Minayo (2016), a pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado. Ou seja, a metodologia qualitativa é marcada pela possibilidade de construção de uma rede interpretativa sobre os significados atribuídos pelos/as participantes àquilo que se busca explorar (Madureira & Branco, 2001).

Nesse sentido, Madureira & Branco (2001), defendem o uso de uma epistemologia qualitativa nos estudos em psicologia, em razão da complexidade que define as experiências humanas. Assim, a Epistemologia Qualitativa, desenvolvida por González Rey, é um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento que possibilitam “a criação teórica da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica que representa a subjetividade humana.” (González Rey, 1999, citado por Madureira & Branco, 2001, p.35)

A Epistemologia Qualitativa se distancia então, da perspectiva epistemológica positivista, rompendo assim, com uma visão elementarista e determinista sobre a realidade, que se volta meramente para discussões metodológicas, desprezando ou abordando em segundo plano as discussões epistemológicas e teóricas (Madureira & Branco, 2001).

Participantes

A escolha dos participantes ocorreu via sugestões de pessoas do ciclo social da pesquisadora. Os critérios utilizados para essa escolha foram: a) que fossem professores e b) que estivessem atuando no sistema público ou privado de ensino.

Desse modo, participaram da pesquisa, três professores/as da educação básica que atuam no Distrito Federal – DF, dois do gênero masculino e uma do gênero feminino. Eles/as foram identificados pelas siglas E, F e R, a fim de manter o sigilo de suas informações em relação às suas identidades pessoais. Os participantes apresentam idades entre 34 a 54 anos e atuam como professores há, pelo menos, quatro anos. Todos os três professores são casados e se declaram heterossexuais. O professor E e a professora F seguem a religião católica e o professor R diz não seguir nenhuma religião.

O professor E leciona em duas escolas públicas e em uma privada no Ensino Médio como professor de Filosofia. A professora F, leciona no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio em uma escola pública e outra privada como professora de Artes

Visuais. Por fim, o professor R leciona apenas no Ensino Fundamental II, em uma escola privada como professor de História.

Materiais e Instrumentos

Utilizou-se, para a realização da pesquisa os seguintes materiais: gravador do celular da pesquisadora, um computador com acesso à internet (para a realização da entrevista via Google Meet e para a apresentação das imagens previamente selecionadas) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os instrumentos utilizados foram: um roteiro de entrevista semiestruturada e imagens relacionadas à temática investigada, previamente selecionadas pela pesquisadora.

Procedimentos de construção das informações

Após parecer favorável à realização da pesquisa de campo por parte do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília (CEP UniCEUB), a pesquisadora entrou em contato com os/as participantes por meio de sua rede social para combinar um dia e horário para a realização das entrevistas, de acordo com a disponibilidade dos/as participantes e da pesquisadora. Considerando o cenário da pandemia da Covid-19, bem como o respeito às medidas de distanciamento social foram realizadas três entrevistas individuais semiestruturadas e virtuais, via plataforma Google Meet.

Foi explicado para cada participante que o sigilo de seus dados seria mantido, que sua participação era voluntária e caso desejasse poderia retirar-se da pesquisa a qualquer momento. Foi solicitada a autorização para a gravação do áudio da entrevista, bem como o esclarecimento que somente a pesquisadora e a orientadora teriam acesso às informações contidas nas gravações. Após essas explicações, foi enviado aos/às participantes, via WhatsApp, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a investigação do tema de pesquisa delimitado foi utilizado como estratégias metodológicas entrevistas individuais semiestruturadas virtuais acompanhadas de imagens previamente selecionadas. Esse tipo de entrevista assemelha-se a um diálogo com foco em assuntos preestabelecidos. Entretanto, não possui um guia rígido, apesar de o/a pesquisador/a utilizar perguntas elaboradas de antemão. Assim, o/a

entrevistado/a pode falar sobre o tema sem se prender à pergunta formulada pelo/a entrevistador/a (Minayo, 2007).

Procedimentos de análise

A análise das informações construídas ao longo da pesquisa de campo iniciou-se com a transcrição literal do áudio de cada uma das entrevistas. O método utilizado para a análise das informações construídas nas entrevistas foi a análise de conteúdo em sua vertente temática.

A análise de conteúdo temática é um método de análise de informações que busca identificar os diversos núcleos de sentido presentes na fala dos/as entrevistados/as, evidenciando o que está implícito além do conteúdo propriamente dito, o que permite ao pesquisador não se limitar somente ao que está nas transcrições (Gomes, 2016). Sendo assim, após a realização das transcrições, foram construídas três categorias analíticas temáticas:

1. As experiências estéticas a partir das perspectivas dos/as professores/as entrevistados;
2. As potencialidades da arte na desconstrução de preconceitos no contexto escolar;
3. A escola e a família na formação ética das novas gerações.

Resultados e Discussão

Com o intuito de apresentar e discutir os resultados mais relevantes das entrevistas realizadas, foram consideradas como base as três categorias analíticas temáticas mencionadas anteriormente. Os nomes dos/as participantes foram substituídos por siglas, com o intuito de manter o sigilo de suas informações pessoais.

As experiências estéticas a partir das perspectivas dos professores entrevistados

No que se refere às perspectivas dos professores/as entrevistados/as em relação às experiências estéticas, houve, em todas as três entrevistas, relatos significativos da presença desses recursos em suas vidas, tanto em termos pessoais quanto profissionais. Os/as entrevistados/as destacam de forma recorrente em suas

falas, a importância da promoção dessas experiências em sala de aula como alternativa para complementar os conhecimentos científicos, possibilitando a articulação dessa modalidade do saber com outras expressões e visões de mundo que as experiências estéticas apresentam.

Para Silva (2004), a arte possibilita o desenvolvimento de ações emancipatórias dentro do espaço escolar e também fora dele. Nas escolas, a arte, por meio de seu caráter crítico e subversivo, permite que os professores/as, pais e mães e principalmente as crianças repensem a disciplinarização que podem, eventualmente, vivenciar nesses espaços. De acordo com a autora, algumas posturas e questionamentos provocados pelo contato com a arte são fundamentais, como o enfrentamento e a abertura diante do novo e do diferente, a capacidade de apreciação, a criatividade despertada pelo contato com diversas obras artísticas, técnicas e materiais que não os usualmente vistos, lidos e ouvidos.

Dessa forma, o participante E destaca que:

“[...] a arte é uma aliada muito importante, a gente tem que estar associando sempre o conteúdo, o conhecimento científico com a arte. Então, ela é minha parceira, tanto nos momentos de relaxamento, do descanso, como também na condução do meu trabalho, seja na criação, seja no processo pedagógico, cotidiano, enfim, em vários campos da minha vida profissional e também pessoal.”

Nesse sentido, podemos observar no relato do entrevistado, apresentado anteriormente, que a arte possibilita muito mais do que apenas entretenimento e diversão. De acordo com Madureira (2016) e Schlindwein (2010), a vivência de experiências estéticas no espaço escolar contribui para a construção de caminhos possíveis para a recuperação das vias do sensível, ou seja, é uma ferramenta que mobiliza o olhar, o ver, o sentir para o estranhamento, para a apreciação, para a degustação, na perspectiva de um “desenvolvimento integral, humano em seu sentido lato” (Schlindwein, 2010, p. 34). Sobre esse potencial humanizador da arte, a professora F destaca que:

“Então, a arte é essencial ao ser humano, precisamos da arte para sobreviver. [...] Eu acho que o ser humano deveria ser mais leve e a arte ajuda

nisso, [...] ela é capaz de nos fazer sentir alegria, tristeza e etc. A arte é catártica, porque elas nos fazem curar de uma série de coisas, por uma música, por uma peça, ela te faz reviver coisas que as vezes não são nem suas, mas que através daquilo ela vai curando as suas coisas interiores também. [...] essa intensidade tem que ser vivida e tem que ser percebida e eu acho que é só através das artes, do desenho, da pintura, da escultura, de um filme e assim vai. Acho que sem a arte nós não seríamos tão felizes.”

Desse modo, tomando como base a perspectiva da entrevistada, é possível perceber que o contato com as mais variadas formas de arte pode provocar impactos na vida dos sujeitos, podendo contribuir para trazer à tona aspectos e questões que são próprios da condição humana, mobilizando processos reflexivos, fornecendo subsídios de maneira a despertar o interesse e afetar os sentimentos, provocando envolvimento dos sujeitos que são capturados pela obra e dela capturam algo (Silva, 2004).

Acerca das potencialidades da arte, Petroni e Pissolatti (2016) discutem também que ao entrarmos em contato com uma obra, somos tocados não apenas pelos elementos explícitos que a compõem, mas também pelo que está implícito nela, por aquilo que não vemos, que não ouvimos e que não enxergamos, mas que nos toca o sensível e nos mobiliza ao estranhamento e à reflexão.

As autoras destacam ainda que a imaginação e a criação são elementos fundamentais nesse processo, uma vez que abrem caminho para a interpretação que daremos àquela obra, dessa forma, não é a obra que é boa ou ruim, mas o que ela nos provoca que fará com que seja entendida de uma maneira ou de outra. Por fim, Souza, Dugnani e Reis (2018) acrescentam que qualquer afeto pode, então, ser mobilizado e transformado por meio de mediações estéticas, uma vez que, por tocarmos os sujeitos pelo afeto, possibilitam a elaboração de novos sentidos, podendo assim, favorecer o diálogo e a reflexão, bem como a abertura para novas experiências.

As potencialidades da arte na desconstrução de preconceitos no contexto escolar

Considerando a discussão acerca das experiências estéticas, bem como as suas potencialidades para afetar, mobilizar sentimentos e favorecer o diálogo e a reflexão, foi

possível investigar ainda, através das entrevistas realizadas, outra importante contribuição da arte para o contexto escolar: a desconstrução dos preconceitos.

Nesse sentido, os/as três professores/as entrevistados/as dizem acreditar que a arte, enquanto expressão humana, rompe com os paradigmas e tabus tão presentes nas sociedades, sendo instrumento fundamental para a abordagem em sala de aula de temas como racismo, homossexualidade, intolerância religiosa etc., considerados (pelos entrevistados/as) como temas polêmicos. Dessa forma, o professor R pontua que:

“A arte é isso né, ela é subversiva [...] E quando a gente fala de subversiva, é tudo o que vai contra as tradições e normalmente tradições sempre tem tabus, sempre tem assuntos que não são falados e a arte dá um jeito de pegar aquilo, de desenterrar aquilo, de colocar para fora, então a arte é extremamente importante para isso. [...] é importante utilizar a arte para começar pelo menos a se falar sobre isso. E aí, entra em um outro ponto que é a quebra de um paradigma que pra mim, um dos piores existentes aqui na nossa sociedade, é aquela frase de “religião, política e futebol não se discute”, o não discutir é jogar para debaixo do tapete, o não discutir é não respeitar [...] eu gosto de quebrar muito essa questão de crença e falo dessa situação do pré conceito, da visão externalizada, [...] a arte pode criar essa situação para que as pessoas, às vezes, possam começar a conversar, a falar sobre certos assuntos.”

Barreto (2016) discute que embora a escola seja um lugar privilegiado para explorar os assuntos ligados à diversidade e ao enfrentamento das desigualdades de gênero, de raça e sexuais, há, por outro lado, forte resistência por parte de alguns setores da sociedade, incluindo, muitas vezes, a própria escola. Esses setores defendem que a escola tem um papel bem definido, trabalhar os conteúdos disciplinares (português, matemática, ciências...), o que contribui para a ausência de discussões, no espaço escolar, de questões como o racismo, a homofobia e o machismo.

Para Candau (2008), a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença e, por isso, tende a trabalhar no sentido de homogeneizar os/as diferentes alunos/as, silenciando e neutralizando as especificidades que os/as identificam.

Nesse contexto, Silva, Pedro e Jesus (2013) e Madureira e Branco (2012) discutem que a escola, como instituição social, se insere nesse universo contraditório

dos preconceitos. Em relação à essa temática, Perez, Nebra e Jesus (2011) destacam que o preconceito se manifesta nos múltiplos níveis sociais e educacionais da sociedade, sendo caracterizado como julgamento negativo preconcebido de um grupo e seus membros individuais, uma aversão baseada em uma generalização falha e inflexível, ou seja, os estereótipos (Myers, 2003). O autor discute ainda que o preconceito é uma atitude, ou seja, uma combinação de afeto (sentimentos), intenção comportamental (predisposição para a ação) e cognição (crenças).

Para Gusmão (2003), educar é um desafio, posto que se processa no interior de um embate entre interesses, dominação e exploração, revelando a existência do poder e seu exercício sobre os indivíduos, grupos ou sociedades tidas como diferentes. Para a autora, o processo de educar tem sido o meio pelo qual o diferente é transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano.

Desse modo, essa prática tem repercussões muito negativas na vida dos sujeitos que passam pela escola, uma vez que, ao considerar todos os diferentes como se fossem iguais, estão trabalhando para estabelecer uma excessiva distância entre as experiências socioculturais dos/as alunos/as e o conhecimento abordado na escola. O que contribui para o desenvolvimento de baixa autoestima, desconforto, mal estar e agressividade em relação à escola, evasão e fracasso escolar (Candau, 2008).

Nesse sentido, o professor R evidencia a recorrência dessas práticas no contexto escolar, evidenciando o sofrimento e o desconforto vivenciados por seus/suas alunos/as em algumas situações:

“eu já peguei várias... várias situações relacionadas a uma questão principalmente de gênero, quando você tinha pessoas que não se identificavam com o gênero biológico ao qual eles tinham nascido e entravam em um conflito tremendo, muitas vezes interno, aquela pessoa já sofre um conflito interno pesado e a sociedade, o externo, não auxilia em nada muitas vezes. [...] é uma situação muito pesada.”

Junqueira (2009) chama a atenção para o sofrimento vivenciado por sujeitos, em suas trajetórias escolares, cujas expressões identitárias de gênero e sexualidade diferem da norma, do que é considerado socialmente aceitável. As piadas, as brincadeiras

desrespeitosas, os insultos, a hostilidade e as práticas de violência explícita são alguns obstáculos que alunos e alunas gays, lésbicas e trans enfrentam diariamente na escola.

O relato anterior reitera então, a necessidade da disseminação de conhecimentos e da valorização do diálogo no contexto escolar que, de acordo com Madureira e Fonseca (2020), são práticas fundamentais na direção da desconstrução cotidiana do autoritarismo, possibilitando, assim, que a educação escolar possa assumir o compromisso ético de promoção de uma cultura de paz e um papel estratégico no sentido da prevenção da violência. Portanto, o fato desses espaços serem atravessados por tais práticas violentas, não deve gerar desânimo e desesperança quanto às possibilidades de transformação social, que uma educação libertadora pode proporcionar.

Dessa forma, a arte se configura como um instrumento de transformação social, fomentando práticas educacionais reflexivas e possibilitando que as pessoas estabeleçam novos conhecimentos e significados sobre si e sobre o mundo, tornando-as assim mais conscientes, ao passo que o conhecimento se configure como uma ferramenta de emancipação na vida desses indivíduos, tanto em termos pessoais como coletivos.

Nesse aspecto, os/as entrevistados/as apresentaram também, importantes perspectivas quanto à abordagem desses temas e ao trabalho realizado com os/as alunos/as em sala de aula, pontuando, em alguns momentos, a repressão e censura que vivenciam ao tentar discutir assuntos relacionados às várias modalidades de preconceito no contexto escolar. Como, por exemplo, o que o professor E demonstra em seu relato:

“Hoje no Brasil e aqui no DF sobretudo, que é a região onde a gente trabalha, existe muita resistência e perseguição contra o professor nesse sentido, quando a gente fala por exemplo sobre a questão do racismo, segregação, homofobia, esses temas que são polêmicos, a gente tem um cerceamento muito grande, infelizmente, querem bloquear o nosso trabalho, usam a expressão doutrinação quando a gente usa esses temas na sala de aula, existe perseguição. O professor, muitas vezes, se vê sozinho nessas situações em sala de aula, eu já vivi isso, na escola particular sobretudo.”

Tomando como base a censura e a repressão relatadas por esses profissionais, Madureira, Barreto e Paula (2018) discutem que o mito de uma educação escolar neutra é uma estratégia política que está em sintonia com o autoritarismo tão arraigado em nosso país, a mentalidade autoritária não suporta a difusão de práticas dialógicas nos contextos educativos, pois demanda a constante atualização de supostas “verdades absolutas”.

Portanto, o contato com experiências estéticas no processo de educação escolar, demonstra-se ainda mais relevante, uma vez que pode assumir um papel estratégico na prevenção da violência, na desconstrução do autoritarismo, na valorização do diálogo, no aprendizado do amor, da busca por soluções não violentas para a resolução de problemas cotidianos e da construção de uma cultura de paz, efetivamente inclusiva e democrática.

A escola e a família na formação ética das novas gerações

Com relação à formação ética das novas gerações, os/as entrevistados/as apresentaram duas visões divergentes quanto ao papel da escola e da família nesse processo. Para a professora F, à escola, cabe uma formação voltada ao ensino de disciplinas como português e matemática, enquanto à família caberia apenas as questões relacionadas ao afeto e ao amor parental, como foi demonstrado por ela na fala a seguir.

“Eu acho assim, que o ser humano tem que ser crítico, tem que ser político, ele tem que ser tudo. [...] Então assim, aos pais, que os colocam no mundo, cabe amar, amar sem limites, incondicionalmente. [...] Sair lá fora é um desgaste e uma luta constante, é uma selva, aquele amor que você teve em casa, lá fora você nota que as pessoas são dissimuladas, elas não te amam [...] então eu acho que a escola é um lugar essencial para aprender.”

Ao analisar a fala apresentada pela professora F, foi possível perceber uma visão dualista em que, de um lado haveria o amor incondicional da família e do outro a escolarização, sem a possibilidade de uma articulação entre as duas instâncias. Nesse contexto, a autora Szymanski (2007) levanta considerações importantes acerca da relação entre família e escola.

Para a autora, ambas as instituições têm um papel importante na formação do indivíduo, uma vez que têm em comum a função de preparar as novas gerações para a vida em sociedade. Entretanto, a autora evidencia que “a ação educativa dos pais difere, necessariamente, da da escola, nos seus objetivos, conteúdos, métodos, no padrão de sentimentos e emoções que estão em jogo, na natureza dos laços pessoais entre os protagonistas e, evidentemente, nas circunstâncias em que ocorrem” (Szymanski, 2007, p. 100).

Já os professores E e R dão ênfase à relevância de um trabalho conjunto entre as duas instituições sociais, para eles a construção do pensamento crítico e reflexivo do aluno não pode ser compreendido como papel exclusivo da escola ou da família, mas sim um projeto que conte com a participação de ambas. Para eles, esse trabalho (conjunto) deve ser desenvolvido a fim de promover o respeito e a valorização da diversidade humana, a construção de uma sociedade mais democrática e a formação de cidadãos mais conscientes e socialmente responsáveis.

Dessa forma, o professor R pontua que: “[...]acho que é um papel de todos [...]o importante é você entender qual é o limite dentro de cada espaço que você está, então por isso que eu acho que é importante os dois, não é só a família, nem só a escola, mas os dois estarem em conjunto.” Ainda nesse sentido, o professor E complementa que: “Eu sou adepto de uma pedagogia que não pode desprezar em hipótese alguma o universo existencial e cultural do estudante [...] o estudante tem uma carga existencial, isso é conteúdo né, isso é matéria.”

Madureira e Fonseca (2020) discutem que a educação assume um sentido amplo, uma vez que engloba diferentes contextos educativos, formais e não formais, como por exemplo, as escolas, universidades, famílias, mídias e redes sociais. Conforme Lacasa (2004), a escola e a família costumam ser definidas como os ambientes mais importantes de socialização, sendo considerados também como ambientes educacionais, os quais devem ser entendidos enquanto contextos sociais, com suas dimensões culturais e históricas, construídos dinamicamente, a partir das ações de seus participantes.

Assim, é fundamental que haja um relacionamento harmônico e produtivo entre a escola e a família, de modo a favorecer o aprendizado de todos/as os/as envolvidos/as. Para Szymanski (2007), o ponto de partida para um relacionamento que favoreça a participação das famílias nas escolas e destas nas comunidades em que se situam é o (re)conhecimento mútuo. Com o (re)conhecimento mútuo, abrem-se novas

possibilidades de relacionamento, não mais baseados no preconceito, mas comprometidos com o interesse efetivo, com a troca e a disposição para o diálogo face a face.

Portanto, considerar que a educação de crianças e adolescentes é responsabilidade conjunta da família e a da escola, possibilita o aprimoramento dos conhecimentos e habilidades na educação dos seus membros. Dessa forma, Szymanski (2007), conclui que, quando essas instituições conseguem construir uma relação de parceria baseada no respeito e na confiança, podem se ajudar mutuamente na tarefa de educar para a vida.

Por fim, os/as professores/as demonstram a importância de contemplar essa relação com as famílias dos/as alunos/as no planejamento e no desenvolvimento de atividades escolares, pautando-se pela cooperação e apoio mútuo, bem como a promoção de espaços de diálogo, objetivando o engajamento, participação e aprendizagem de cada estudante, em um ambiente caracterizado pelo convívio respeitoso entre as diferenças.

Considerações Finais

*“Aquele que experimentou amor responde com amor;
aquele que experimentou ódio, responde com ódio. Amar
se aprende amando, odiar se aprende odiando.”*

(TIBURI, 2016, p.33)

A presente pesquisa possibilitou, a partir dos relatos e reflexões construídos juntamente com os professores/as entrevistados/as, pensar o lugar da escola e da família no processo da desconstrução dos preconceitos, bem como na importância da vivência de experiências estéticas no espaço escolar, sendo essa uma ferramenta significativa de transformação social, uma vez que mobiliza o ser humano a desenvolver uma postura mais crítica e reflexiva perante as situações cotidianas.

Desenvolveu-se também, o entendimento de que a escola, enquanto instituição social significativa na vida de crianças e adolescentes, trabalha na formação de suas identidades, contribuindo assim, para a configuração dos modos como esses estudantes se inserem no mundo que ocupam, constroem suas visões de como o mundo funciona e ocupam certos lugares sociais.

Nesse contexto, a escola deve ser um lugar acolhedor, um espaço em que se valorize o diálogo e as diferenças, evidenciando o respeito a todas as formas de ser, todas as cores, etnias, religiões, formas de amar e etc., caminhando assim, em sintonia com os direitos humanos e com a realidade dos sujeitos inseridos no espaço escolar.

Do mesmo modo, retomando as reflexões dos/as professores/as acerca do papel da escola, um dos seus principais objetivos deve ser a formação do/a aluno/a para o exercício de cidadania, a capacitação para saber avaliar o sentido do mundo em que se vive, os processos sociais e o papel de cada um, provocando reflexões sobre nossos valores, crenças e normas.

Portanto, evidenciou-se a necessidade de um aprofundamento nos estudos acerca da temática investigada, principalmente quanto às repressões e censuras que os/as profissionais de educação têm sofrido nos contextos educacionais. Notou-se também a importância da criação e implementação de políticas públicas que visem a democratização do acesso à arte e ao conhecimento.

A investigação aqui delineada, possibilitou também, pensar a respeito das questões e problemas que permeiam a educação, principalmente no que se refere ao preconceito e conseqüentemente sofrimento vivenciado por alunos/as, cujas expressões identitárias diferem da norma.

Dessa forma, é nesse contexto, muitas vezes caótico e conflituoso, que o psicólogo, em parceria com pedagogos, pode contribuir significativamente com a educação. Ao participar ativamente do dia a dia da escola e do trabalho pedagógico realizado pelos docentes, criando condições para que esses sujeitos sejam respeitados e valorizados pelo que são, rompendo com uma lógica dominante e promovendo assim, uma cultura de paz no espaço escolar.

Por fim, como já dizia o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Referências Bibliográficas

Barreto, A. L. C. S. (2016). A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Psicologia (Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação), Centro Universitário de Brasília, Brasília.

- Bauman, Z. (2010). Entrevistadora: A. Prado São Paulo: *ISTOÉ*, 2010.
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. 181 In: Moreira, A. F. & Candau, V. M. (orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 13-37). Petrópolis: Vozes.
- Dessen, M.A., & Polonia, A.C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paideia – Cadernos de Psicologia e Educação*, 17, 36, 21-32.
- Galinkin, A. L. & Zauli, A. (2011). Identidade social e alteridade. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia Social: principais temas e vertentes* (pp. 253-261). Porto Alegre: Artmed.
- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. Em N. M. M. Gusmão (Org.). *Diversidade, cultura e educação* (p. 83-105). São Paulo: Biruta.
- Junqueira, R. D. (2009). Introdução - Homofobia nas escolas: um problema de todos. Em R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 13-51). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Lacasa, P. (2004). Ambiente familiar e educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais. In: C. Coll, A. Marchesi, & J. Palácios (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação* (2ª ed.): (Vol. 2: *Psicologia da educação escolar*, pp. 403-419). Porto Alegre: Artmed.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v9n1/v9n1a07.pdf>
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Porto Alegre: Mediação.

- Madureira, A. F. A. (2013). Psicologia Escolar na contemporaneidade: construindo “pontes” entre a pesquisa e a intervenção. In E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 55-73). Brasília: UniCEUB. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/4409/4/Web%20O%20FIO%20TENSO%20QUE%20UNE%20A%20PSICOLOGIA%20%20C3%80%20EDUCA%20C3%87%20C3%83O%20Elizabeth%20Tunes.pdf>
- Madureira, A. F. A. & Fonseca, J. V. C. (2020). A escola na prevenção da violência: a transfobia em discussão. Em I. L. Fuhr (Org.), *Na escola e na vida cotidiana* (pp. 97-110). Curitiba: CRV.
- Meyer, D. E. (2003). Gênero e educação: teoria e prática. Em G. L. Louro; J. F. Neckel & S. V. Goellner (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (pp. 9-27). Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2016). O desafio da pesquisa social. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-28). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Souza, V. L. T.; Dugnan, L. A. C. & Reis, E. C. G. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos Psicológicos*, 35(4), 375-388. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v35n4/1982-0275-estpsi-35-04-0375.pdf>
- Pérez-Nebra, A. R. & Jesus, J. G. (2011). Preconceito, estereótipo e discriminação. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: principais temas e vertentes* (pp. 219-237). Porto Alegre: ArtMed.
- Petroni, A. P. & Pissolatti, L. (2016). As imagens como materialidade artística no trabalho do psicólogo em práticas educativas: possibilidades de ampliação da consciência. Em V. L. T. Sousa, A. P. Petroni & P. C. Andrada (Orgs.), *A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos* (pp. 81-97). São Paulo: Edições Loyola.
- Silva, M. C. (2004). *Arte e educação – na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar*. Pro-posições 15 (2), 187-199. Disponível

em:http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/44artigoscintrada_silvasm.pdf

Silva, B. M. D. C., Pedro, V. D. C. & Jesus, E. M. (2013). *Educação Inclusiva*. Disponível em:https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_inclusiva.pdf

Sawaia, B. B. (2014). Identidade – Uma ideologia separatista? Em B. B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 121-129). Petrópolis – RJ: Vozes.

Schindwein, L. M. (2010). Arte e desenvolvimento estético na escola. Em A. Pino; L. M. Schindwein; A. A. Neitzel (Orgs.), *Cultura, escola e educação criadora* (pp.31-50). Curitiba: CRV.

Szymanski, H. (2007). A relação família/escola: desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro. [Capítulo:Educação e família, pp. 17-46; Capítulo: Encontros e desencontros na relação família/escola, pp. 93-114].

Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução conceitual. Em T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.