



Centro Universitário de Brasília - CEUB
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde - FACES
Curso de Psicologia | Disciplina: Produção de Artigo
Aluna: Júlia Cerqueira Alvarenga | RA: 21953081
Orientadora: Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira
Junho de 2023 - Brasília, DF

Experiências Estéticas no Contexto Escolar: ferramenta para uma formação ética

Resumo

Este artigo empírico tem como principal 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. A temática da pesquisa é relevante para identificar as potencialidades da arte para desconstruir preconceitos e colaborar para a construção de uma sociedade mais ética e empática. Em termos metodológicos, foi utilizada metodologia qualitativa e participaram da pesquisa três professores/as da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Foram realizadas três entrevistas individuais semiestruturadas virtuais com o uso de imagens e, para a análise dos dados, foi utilizado o método da análise de conteúdo em sua vertente temática. Os principais resultados da pesquisa evidenciaram que os/as professores/as entrevistados/as consideram que a arte pode contribuir para uma formação mais ética e igualitária. Os recursos artísticos devem ser explorados nas escolas a fim de instigar a reflexão e o pensamento crítico, na intenção da desconstrução de preconceitos e práticas discriminatórias. Ficou evidente, a partir dos resultados, que a inserção de materiais artísticos no contexto escolar, juntamente com a adoção de práticas dialógicas, pode ser bastante promissora na direção da construção de uma Cultura de Paz.

Palavras chaves: Experiências Estéticas; Escola; Cultura de Paz; Preconceito.

Sabe-se que, infelizmente, diversas formas de preconceito e práticas discriminatórias ainda perpassam a contemporaneidade brasileira. Existem determinados grupos que, na maioria das vezes, são alvos de perseguição, violência e humilhação, como: pessoas não-brancas, pessoas LGBTQIA+ e seguidores/as de religiões afro-brasileiras. Visto que se trata de realidade presente em diversos âmbitos sociais, é importante colocá-la em evidência e problematizá-la criticamente em todos os contextos. Este artigo, de forma mais específica, concentra-se nessas questões no contexto escolar, além das potencialidades desse espaço para a desconstrução de preconceitos.

Muitas crianças e adolescentes são, diariamente, vítimas de práticas discriminatórias nas escolas. Dados da pesquisa realizada por Souza, Silva e Faro (2015) apontam que, no ambiente escolar, segundo os/as estudantes, características

fenotípicas, racismo e homofobia são as três principais motivações para práticas de *bullying*. Muitas vezes, as agressões não acontecem apenas por parte dos/as alunos/as, mas, também, por parte dos/as docentes ou outros/as funcionários/as. Considerando que essa temática é perpassada por questões sensíveis, as quais precisam de atenção, cuidado e preparo para serem abordadas, a escola deve ser um espaço de reflexão e problematização, a fim de desconstruir preconceitos e práticas discriminatórias. Para isso, é possível utilizar a arte para desencadear reflexões, debates e problematizações.

Nesse sentido, a temática focalizada nesta pesquisa é relevante para a identificação de formas de desconstruir preconceitos nas escolas e, assim, contribuir para a construção de ambientes de maior equidade e que sejam saudáveis e seguros para os/as alunos/as. Além disso, destaca-se que o problema de pesquisa delimitado é o seguinte: como a vivência de experiências estéticas pode contribuir para a formação ética de estudantes no contexto escolar?

A arte e algumas de suas potencialidades na vivência de experiências estéticas

A arte é um importante recurso cultural, que se manifesta de diferentes formas em um determinado contexto e contribui para a compreensão dele (Silva, 2013). Como aponta Fischer (1983), “a arte é necessária para que o homem [o ser humano] se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente” (p. 20). É possível notar que a arte tem potencial para instigar diversas reflexões, questionamentos, problematizações e mudanças em nível individual e coletivo (Faria, Dias & Camargo, 2019; Fischer, 1983; Vigotski, 1925/1999).

Para Lima (2000), as vivências artísticas podem ser permeadas por sensações de incômodo e provocam, muitas vezes, estranhamento. Nesse sentido, elas apresentam o potencial para sensibilizar as pessoas em aspectos afetivos, emocionais e estéticos, por exemplo (Madureira, 2016; Silva, 2004). Faria et al. (2019) apontam que a arte, no contexto das relações interpessoais, pode despertar emoções que mobilizem “novas formas de sentir e estar no mundo” (p. 161), o que colabora para a construção de novos sentidos, que promovam a ressignificação de si e do outro.

Na mesma direção, as experiências estéticas possibilitam aos indivíduos perceber a realidade a partir de novos sentidos e significados (Simonini, 2020), o que também é destacado por Madureira (2016): “*vivenciar experiências estéticas é um*

caminho promissor na apropriação de novos conhecimentos, na construção de novos significados sobre si e sobre o mundo” (p. 75, grifos da autora).

As experiências resultantes do contato com a arte são únicas e impactam cada pessoa de forma singular. Essas experiências provocam uma transformação qualitativa dos sentimentos (Faria et al., 2019; Lima, 2000; Vigotski, 1925/1999). Por conta disso, ter vivências estéticas pode suscitar questionamentos e reflexões, além de promover a atribuição de novos sentidos e significados à realidade (Simonini, 2020; Souza, Dugnani & Reis, 2018; Souza, 2019). Segundo Vigotski (1925/1999), as emoções desencadeadas pela arte são a base da reação estética, tendo destacado que:

(...) Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contraditórios, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa.

É nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética. (Vigotski, 1925/1999, p. 272).

Salienta-se que a Psicologia da Arte, enquanto área teórica, não se restringe a uma visão individualista do/a criador/a ou de quem contempla a obra. Ela tem como objeto de estudo a compreensão da arte como um conjunto de estímulos que aproximam o sujeito daquilo que é real (Vigotski, 1965/1999b como citado em Faria et al., 2019). Para a Psicologia da Arte, as experiências estéticas apresentam um papel importante na identificação de estados afetivos, além de possuir significativa relevância no processo de tornar conscientes as próprias emoções e resignificá-las (Faria et al., 2019).

Preconceito e diversidade

Tendo em vista o contexto brasileiro que se caracteriza por um cenário perpassado por desigualdades e permeado por diversos preconceitos, é importante considerar questões relacionadas aos processos identitários. A construção da identidade se dá por meio de diferentes aspectos. Segundo Woodward (2000), nesse processo estão implicadas questões sociais e aspectos relacionados aos símbolos que permeiam o contexto cultural no qual o indivíduo está inserido.

Nessa direção, a autora destaca que a formação da identidade envolve a marcação simbólica das diferenças. No processo de construção da identidade, é necessário que o sujeito também identifique o que não o define, o que o diferencia de

outras pessoas e grupos. Como afirma Woodward (2000), “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças (...) são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares” (p. 11).

Visto que se trata de um artigo que busca contribuir com a desconstrução de preconceitos e práticas discriminatórias no ambiente escolar, é relevante mencionar aspectos relacionados a esses fenômenos. Enquanto o preconceito refere-se a uma atitude de julgamento negativo direcionado a um grupo específico, a discriminação diz respeito a comportamentos negativos, muitas vezes baseados em atitudes preconceituosas, sendo inclusive entendida por alguns/as autores/as como o “preconceito em ação” (Madureira, 2010; Myers, 2014).

Segundo Madureira (2010), o preconceito surge quando as fronteiras simbólicas se tornam rígidas, impermeáveis. Essas demarcações dizem respeito àquilo que delimita as diferenças entre as pessoas. A partir do momento em que tais fronteiras se tornam “não-permeáveis, e passam a qualificar alguns grupos a partir da desqualificação, constante e difusa, de outros grupos, percebemos o preconceito em ação (discriminação)” (Madureira, 2010, p. 19).

Nesse sentido, a perpetuação das desigualdades acontece como consequência da manutenção, de forma rígida, das fronteiras simbólicas. É importante ressaltar que esse processo pode ser gerador de sofrimento psíquico para os sujeitos e os grupos que são alvo de atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias. Ainda assim, infelizmente, há preservação desses comportamentos por parte daqueles que o praticam, independente do sofrimento causado (Gusmão, 2000; Madureira 2010).

Na mesma direção, vale salientar que, no Brasil, há uma naturalização do preconceito e da discriminação, tendo em vista que a estrutura social já está constituída de forma a manter o *status quo*, privilegiando determinados grupos, em detrimento de outros, que são discriminados (Pérez-Nebra & Jesus, 2011).

As experiências estéticas no contexto escolar

O ambiente escolar, espaço permeado por diversos aspectos da cultura, é um lugar no qual as desigualdades, o preconceito e a discriminação também se fazem presentes. Os atores sociais dessa comunidade também reafirmam, muitas vezes, discursos discriminatórios, o que torna um desafio alcançar uma educação voltada para uma formação ética e para o desenvolvimento da capacidade empática (Gusmão, 2000).

É essencial que os/as professores/as, além de outros/as agentes escolares, não neguem a realidade preconceituosa e discriminatória na qual estão inseridos/as. Eles/as devem manter-se atentos/as a esse contexto e questionar se adotam posicionamentos de negação dessa realidade. Essa reflexão é importante, uma vez que, para combater o preconceito, é necessário assumir que ele existe. Nesse sentido, é importante estar atento/a e desconfiar de ações cotidianas que são consideradas como “naturais”, mas que podem denotar algum tipo de discriminação (Caputo, 2013; Louro, 1997).

Considerando que os sujeitos estão sempre em desenvolvimento e em processo de construção e transformação, o ambiente escolar deve ser um espaço mobilizador de mudanças, visto que se trata de um contexto privilegiado de produção de conhecimentos e novas aprendizagens (Schlidwein, 2010). De acordo com a autora, a partir das experiências estéticas, surge um processo de transformação na atitude ética e, assim, os sujeitos começam a tratar da realidade com mais cuidado e sensibilidade. A arte na escola tem papel fundamental no desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do senso crítico, por exemplo (Paula, Carvalho & Jardim, 2017).

As experiências estéticas, experiências subjetivas que permitem atribuir novos sentidos e significados à realidade (Simonini, 2020), podem possibilitar aos indivíduos a “recuperação das vias do sensível” (Schlidwein, 2010, p. 34). O que significa que elas apresentam o potencial para mobilizar os diferentes sentidos, colaborando para a formação de sujeitos mais sensíveis (Schlidwein, 2010). Como menciona Madureira (2016), a vivência de experiências estéticas pode estimular o desenvolvimento da imaginação e propiciar uma formação mais reflexiva, crítica e ética. Na mesma direção, Souza et al. (2018) afirmam, em relação à arte, que ela deve:

(...) afetar os sujeitos em relação – pesquisador/psicólogo e os educadores/alunos - de modo a romper com a lógica do cotidiano da ação encadeada ao fato, e produzir estranheza, que impacta pelo sentir do desconhecido. E, a partir desse lugar de estranhamento, a imaginação é mobilizada para que novas compreensões sejam possíveis, no âmbito da emoção, do sentido e da significação, e do percebido/compreendido. (p. 380).

Nessa perspectiva, a inserção de recursos artísticos que promovam a vivência de experiências estéticas nas escolas surge como uma estratégia para instigar reflexões acerca de temáticas diversas do contexto no qual os/as estudantes estão inseridos/as, especialmente quando são abordadas questões sensíveis, como: racismo, homofobia e sexismo (Madureira, 2016; Silva & David, 2020). Na mesma direção, Martines,

Azevedo e Leme (2022), em seu artigo, evidenciam que a arte provocou nos/as participantes (estudantes entre o 6º e o 9º ano) emoções e sentimentos contrastantes, os quais favoreceram as discussões e as reflexões que surgiram.

É importante mencionar a relevância das práticas dialógicas no contexto escolar na promoção de uma Cultura de Paz. No ambiente escolar, os/as profissionais devem sempre prezar por essas práticas em detrimento de práticas monológicas, nas quais os/as professores/as detêm o saber, enquanto os/as alunos/as parecem ocupar um lugar passivo (Paula & Branco, 2022). Entretanto, dialogar não é simples, como afirma Tiburi (2015 como citado em Paula & Branco, 2022):

Dialogar é complicado justamente porque não se trata apenas de falar e ouvir, o que já é muito difícil. [...] a complexidade do ato de escutar está em que, por meio da escuta, entro em outros processos de conhecimento. Torno-me outra pessoa. (p. 2).

Por isso, os/as professores/as, muitas vezes, têm dificuldade para conduzir atividades que envolvam o diálogo, até mesmo quando isso ocorre por meio de rodas de conversa, por exemplo. Esses/as profissionais demonstram concordar com as práticas dialógicas, entretanto, a realidade cotidiana se apresenta de outra maneira. Dessa forma, é importante ressaltar que, a partir da valorização dessas práticas e de realmente colocá-las em execução, o contexto escolar será, potencialmente, um espaço mais democrático, onde haverá mais respeito e equidade (Paula & Branco, 2022).

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:

1. Analisar o papel dos/as professores/as na promoção de uma Cultura de Paz, de valorização da diversidade no contexto escolar.
2. Analisar como as experiências estéticas podem se constituir como ferramentas educacionais voltadas à formação ética dos/as alunos/as a partir da perspectiva de professores/as.

Método

A fim de alcançar os objetivos pretendidos neste artigo, foi utilizada uma metodologia qualitativa. Conforme destacado por Minayo (2016), esse tipo de pesquisa tem por objeto aspectos da realidade social (significados, crenças, valores e atitudes), os quais são analisados de maneira aprofundada. Minayo (2016) esclarece que “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (pp. 20-21). Nesse sentido, essa metodologia busca entender a realidade em sua complexidade (Madureira & Branco, 2001).

É importante destacar que, na metodologia qualitativa, os resultados das informações construídas nas entrevistas não se restringem ao que é trazido pelos/as participantes. Na verdade, a construção das informações é feita em conjunto por pesquisador/a e participante. Além disso, nessa modalidade de pesquisa há bastante valorização das subjetividades (González Rey, 1999 como citado em Madureira & Branco, 2001). Nessa direção, Minayo (2016) aponta que:

(...) análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador. (p.26).

Participantes

Participaram da pesquisa duas professoras (Camila e Jéssica) e um professor (Rafael), todos/as da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Por questão de sigilo em relação à identidade dos/as participantes, serão utilizados nomes fictícios. A professora Camila, de 51 anos, ministra a disciplina de Língua Portuguesa em uma escola na Asa Norte. A professora Jéssica, de 47 anos, também é docente de Língua Portuguesa e trabalha em escola na Asa Sul. O professor Rafael, de 32 anos, leciona Matemática em escola localizada em Sobradinho.

Materiais e instrumentos

Foram utilizados os seguintes materiais para a realização da pesquisa: computador com acesso à Internet, visto que as entrevistas se deram de forma virtual; celular para gravação do áudio das entrevistas, com o consentimento dos/as participantes; aplicativo *Google Meet* para realização das chamadas de vídeo; e Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Quanto aos instrumentos, foram utilizados um roteiro de entrevista e imagens previamente selecionadas.

Procedimentos de construção de informações

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEUB. Os/as participantes, os/as quais assinaram o TCLE, foram selecionados/as a partir da rede interpessoal da pesquisadora. Foram utilizados nomes fictícios para se referir aos/às entrevistados/as, a fim de respeitar o sigilo quanto à identidade deles/as. Ressalta-se que todos/as os/as participantes concordaram com a gravação das entrevistas para posterior transcrição.

Para a construção das informações, foram utilizadas entrevistas individuais semiestruturadas virtuais com o uso de imagens. Esse tipo de entrevista, bastante utilizada em pesquisas de cunho qualitativo, é caracterizada pela valorização do sujeito participante e do trabalho do/a investigador/a, visto que, a partir de questões amplas, o/a entrevistado/a deve responder o que realmente pensa sobre as temáticas abordadas. Ao mesmo tempo, o/a pesquisador/a pode tentar explorar e entender as percepções do/a participante a partir de perguntas que não estão no roteiro de entrevista (Lima, Almeida & Lima, 1999; Triviños, 1987).

Quanto ao uso de imagens, Madureira (2016) sustenta que: “as imagens podem, também, ser utilizadas como ferramentas metodológicas, especialmente quando abordamos temas polêmicos e difíceis de serem contemplados apenas com perguntas diretas” (p. 73). Ao ser questionado/a diretamente sobre um tema polêmico, o/a participante pode se sentir desconfortável e enviesar suas respostas, considerando o desafio metodológico de lidar com a questão da desejabilidade social. Entretanto, ao fazer uso de recursos visuais, o/a pesquisador/a consegue analisar e compreender os significados que o/a entrevistado/a atribui a questões mais sensíveis (Madureira, 2016).

Procedimentos de análise

Para realizar a análise das informações construídas nas entrevistas, foi utilizado o método da análise de conteúdo em sua vertente temática. Por meio desse método é possível compreender aquilo que não está evidente, ou seja, conhecer aquilo que não está explícito. A análise temática busca identificar “núcleos de sentido” e temas relevantes que surgem durante a entrevista e que podem ser explorados no momento de sua análise (Gomes, 2016).

Após a realização da transcrição das entrevistas, foram construídas as seguintes categorias analíticas temáticas: As expressões artísticas no contexto escolar: algumas perspectivas; As experiências estéticas, os processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento reflexivo; e O papel dos/as professores/as na promoção de uma Cultura de Paz.

Resultados e Discussão

Nesta seção serão apresentados e discutidos os resultados mais significativos da pesquisa, levando em consideração as categorias analíticas temáticas mencionadas anteriormente.

As expressões artísticas no contexto escolar: algumas perspectivas

Sabe-se que, muitas vezes, o ensino de arte é desvalorizado no Brasil. Assim como pontuam Paula et al. (2017), existem alguns fatores que contribuem para que essa seja uma disciplina escolar que não recebe a devida importância. Um deles diz respeito à ideia de que o ensino de arte, diferente de outras matérias (consideradas mais importantes), não prepara o/a aluno/a para a vida após o período escolar.

A desvalorização da arte também acontece pelo fato de não ser considerada uma área de conhecimento. Enquanto alguns campos do saber são colocados em evidência, outros ficam em segundo plano, com a função de relaxar e distrair os/as estudantes (Loponte, 2002). Segundo Silva (2004), no âmbito acadêmico isso também acontece. Os/as alunos/as, frequentemente, perdem o interesse em atividades artísticas e acabam abandonando-as. Trata-se de uma perda significativa, já que a arte, associada ao ensino, estimula uma formação mais sensível, ética e crítica (Madureira, 2016; Silva, 2004).

Entretanto, a arte como forma de expressão cultural, que pode ser manifestada de diversas maneiras, é relevante para o entendimento de um contexto cultural e, também, para o engajamento de um indivíduo nele (Silva, 2013). Nesse sentido, os/as professores/as que participaram da pesquisa, ao longo das entrevistas, destacaram que a arte tem papel fundamental no desenvolvimento dos/as alunos/as e em sua formação integral enquanto ser no mundo. Quando questionado sobre a importância de atividades artísticas na escola, o professor Rafael afirmou:

Acho que as atividades artísticas são necessárias. É uma forma que você conhece seu aluno, a forma que ele se expressa, a forma que ele consegue demonstrar muitas coisas que ele não consegue falar às vezes. (...) acredito que a gente tem que trazer isso sempre que possível, para dentro das nossas aulas (...) porque muitas vezes (...) eles não falam diretamente, mas quando eles vão se expressar (...) em um texto ou em um desenho (...) aí você consegue ter essa percepção.

Além dos/as professores/as, muitos/as alunos/as também consideram que a arte pode contribuir para o desenvolvimento escolar deles/as. Em pesquisa de metodologia qualitativa, a qual envolveu a realização de entrevistas com adolescentes, Ribeiro (2021) constatou que os/as estudantes acreditam que: “a arte pode favorecer tanto os processos de ensino-aprendizagem nas disciplinas escolares quanto o desenvolvimento socioemocional, além de estimular a criatividade” (p. 92).

Como mencionado por Pereira (2009), os/as alunos/as, ao adentrarem a escola, não se desvinculam do contexto cultural em que estão inseridos/as. Na verdade, isso contribui com a maneira como cada um/a dará sentido ao que lhe é ensinado. Ao abordar questões relacionadas ao processo de criação artística, a autora afirma que: “ao criar, o sujeito põe em evidência a estrutura de valores e significados subjacentes aos processos desenrolados na sala de aula (...) A produção é, ao mesmo tempo, resposta, solução e transformação” (p. 12). Nesse sentido, Pereira (2009) defende que o/a aluno/a, enquanto realiza tarefas formais solicitadas, muitas vezes vê a necessidade de deixar sua marca pessoal, como forma de expressar sua identidade e sua subjetividade.

Outro aspecto que evidencia o valor da arte na escola foi mencionado pela professora Jéssica, quando ela relembra que muitos/as alunos/as, principalmente de escolas públicas, diversas vezes, não têm a oportunidade de conhecer parte da própria cultura, visto que isso depende de condições socioeconômicas que não são a realidade da maioria da população brasileira. “*Tem aluno, infelizmente, que até hoje não conheceu nada, não foi apresentado nada relacionado à cultura, nunca foi num teatro, numa exposição. Eu acho que a escola também tem esse papel de mostrar esse lado*”.

Além disso, é relevante salientar que o contexto escolar deve ser um ambiente que promova escuta sensível e práticas dialógicas, de maneira a, realmente, escutar, com disponibilidade e respeito, o/a outro/a. Desse modo, pode-se colaborar para a construção de um ambiente que valorize a voz de todos/as, ou seja, ter-se-á um espaço mais empático, acolhedor e democrático. Uma das formas de viabilizar isso é a partir do incentivo a produções artísticas. Para realizar essas tarefas, os/as professores/as podem propor diversas atividades, como: pintura, teatro, dança e música (Chagas, 2009;

Martines et al., 2022; Paula & Branco, 2022). Na mesma direção, as professoras Camila e Jéssica afirmaram, respectivamente, que: “*teatro, pintura, toda forma de arte é muito bem-vinda*” e que:

a gente tem que considerar tudo como forma de arte (...) a produção de um texto para mim é uma arte. Um gibi é uma arte, uma dança é uma arte, um desenho é uma arte. Então tem várias formas de se expressar por meio da arte sim (Jéssica).

Apesar dos/as professores/as considerarem importante o uso da arte no contexto escolar, percebe-se, frequentemente, um despreparo dos/as docentes para conduzi-lo. Muitas vezes, a utilização da linguagem artística fica restrita apenas aos/às professores/as dessa disciplina, os/as quais nem sempre estão preparados/as para fomentar uma atividade de forma reflexiva e crítica, perpetuando a invisibilidade de questões sociais e políticas (como sexualidade, gênero e questões étnico-raciais), as quais precisam ser exploradas na escola (Loponte, 2002; Paula et al., 2017).

Por outro lado, existem movimentos internacionais que têm fomentado reformas que buscam enriquecer a formação de professores/as de arte, com o intuito de que eles/as sejam capazes de oferecer um ensino de melhor qualidade, inserido em um contexto social de mudança (Grauer, 1994 como citado em Richter, 2020). É importante ressaltar que o enriquecimento da formação não deve estar restrito aos/às professores/as de artes, mas, sim, a todos/as os/as profissionais da educação. Ao garantir que a capacitação dos/as docentes esteja articulada com o desenvolvimento estético, contribui-se para a formação de profissionais mais sensíveis e críticos (Schlindwein, 2010).

As experiências estéticas, os processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento reflexivo

As experiências estéticas, como já mencionado, apresentam um potencial significativo de afetar as pessoas em diferentes níveis sensoriais, além de despertar sentimentos e pensamentos coletivos, ou seja, a arte capacita o indivíduo a “identificar-se com a vida de outros, a incorporar aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser” (Petroni & Pissolatti, 2016, p. 87). Sabe-se que, a partir dessas vivências, os sujeitos começam a questionar e refletir sobre diversas temáticas e atribuir novos sentidos e significados à realidade (Souza et al., 2018; Souza, 2019; Simonini, 2020).

Marques e Castanho (2011), a partir de pesquisa participante realizada com estudantes entre 10 e 13 anos e, após a análise qualitativa das informações, constataram

que a escola é reconhecida pelos/as alunos/as como um local importante para o desenvolvimento escolar e a preparação para um futuro de sucesso. Entretanto, diversas vezes esse ambiente é percebido de forma negativa, tendo em vista que os/as estudantes, muitas vezes, não veem sentido nas aulas e relatam relações interpessoais autoritárias e desrespeitosas. Para se opor a essa realidade, as experiências estéticas podem ser exploradas para promover vivências de cuidado e bem-estar, visto que isso favorece os processos de ensino-aprendizagem. (Marques & Castanho, 2011; Freitas, 2022).

Destaca-se que os recursos visuais apresentam importante potencial no contexto educacional. As imagens, em suas diversas formas, podem incentivar discussões produtivas e reflexivas entre os/as estudantes para instigar o pensamento crítico sobre temáticas sensíveis (Madureira, 2010; Madureira, 2016). Nesse sentido, Madureira (2016) ressalta que “educar o olhar” é uma forma de elaborar interpretações mais profundas, sensíveis e culturalmente contextualizadas sobre o ser humano” (p. 77).

É essencial aliar as experiências estéticas à promoção de valores coerentes com princípios éticos e democráticos. Ao questionar a participante Jéssica sobre o que ela pensa sobre a função da arte na formação dos/as alunos/as, pode-se perceber que sua fala vai ao encontro da discussão apresentada. Dessa forma, verifica-se que os/as professores/as conseguem notar, na prática, como a arte pode auxiliar nos processos educativos vivenciados pelos/as estudantes. Ela afirmou que:

(...) a questão da intencionalidade dentro ou da obra ou do desenho, do teatro, a gente consegue sim trabalhar esse outro aspecto, né direcionar o aluno para o outro lado, trabalhar a questão da discriminação, do preconceito e... bullying. Você consegue trabalhar todas as... todos esses males que ainda estão aí, né?

A arte está profundamente conectada às experiências, produzindo efeitos sobre os sentimentos. Cada indivíduo é impactado de maneira diferente ao apreciar as obras artísticas, o que extrapola qualquer entendimento racional, gerando uma transformação qualitativa dos sentimentos (Faria et al., 2019; Lima, 2000; Vigotski, 1925/1999). Nesse sentido, o professor Rafael também ressaltou a importância da arte para uma ampliação da visão de mundo dos/as alunos/as:

A arte ela... ela provoca uma abertura da forma de pensamento, ela cria... eu acho que ela possibilita uma ampliação da visão das coisas, do modo de... de enxergar os problemas, a vida de uma maneira geral. Então eu penso que a arte é importante por conta disso, porque ela abre horizontes.

Além disso, de acordo com Silva (2013), quando os/as professores/as incentivam produções artísticas e vivências de experiências estéticas no contexto escolar, eles/as colaboram para a autonomia e o protagonismo dos/as estudantes nos processos de ensino-aprendizagem. Além de viabilizarem um espaço de ensino mais democrático, onde os/as alunos/as apresentem formas mais diversificadas de aprender, os/as educadores/as ainda propiciam, como já mencionado, um ambiente de reflexão e desenvolvimento criativo. Sobre a educação artística, Silva (2013) destaca que ela “não pretende apenas que as crianças apresentem um produto final (...) Ela preocupa-se com o que estará por detrás desse produto, da aprendizagem que a criança adquire” (p. 5).

O professor Rafael, nessa direção, relatou que os/as alunos/as “*escolhem as coisas que eles querem... as coisas que eles gostam para eu tentar trazer para as provas, para as atividades. Eu tento inserir isso de alguma forma aí na realidade deles*”. Essa abordagem contribui para um maior engajamento dos/as estudantes, o que resulta em ganho no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a inserção e a valorização da mediação estética no âmbito escolar têm se mostrado como estratégias que favorecem um movimento reflexivo dos/as alunos/as sobre a própria realidade e as problemáticas envolvidas nos contextos em que estão inseridos/as, atuando em favor da transformação das interações sociais nas escolas (Silva & David, 2020). Sobre essa temática, Barreto (2016) constatou, em pesquisa qualitativa realizada com adolescentes, por meio de grupos focais e oficinas com uso de imagens, que os/as participantes demonstraram satisfação com a utilização de imagens como instrumento para expressarem suas percepções, despertar reflexões e possibilitar trocas interpessoais construtivas.

Essas experiências estéticas potencializam processos de questionamento, reflexão e desenvolvimento pessoal, por exemplo. A partir disso, as pessoas começam a compreender a realidade em que vivem e, também, passam a problematizá-la. Dessa forma, os indivíduos tornam-se mais conscientes e assumem posições mais ativas, a fim de transformar realidades permeadas por práticas discriminatórias e injustiças. Isso é de suma importância para a construção de uma sociedade com mais equidade e respeito ao próximo (Martines et al., 2022).

O papel dos/as professores/as na promoção de uma Cultura de Paz

No Brasil, as desigualdades entre os diversos grupos sociais são bastante evidentes e preocupantes (Madureira, Barreto & Paula, 2018). Essa realidade promove a

exclusão de muitos indivíduos com base em aspectos como: orientação sexual, classe social e religião. Percebe-se que, claramente, se trata de um contexto que pode ser gerador de sofrimento psíquico nos sujeitos. Por isso, os/as profissionais da educação, em evidência neste artigo, devem sempre buscar atuar de forma ética, consciente e atenta às problemáticas decorrentes de qualquer tipo de intolerância, discriminação e violência no ambiente escolar (Madureira & Branco, 2012).

Além disso, considerando que os/as psicólogos/as também atuam no âmbito escolar, faz-se necessário enfatizar a importância do trabalho desses/as profissionais em termos de atuação interdisciplinar, com foco na promoção da saúde psicológica e do bem-estar de toda a comunidade escolar (Madureira, 2013).

A escola apresenta uma função crucial na formação dos sujeitos em desenvolvimento (Madureira & Branco, 2012). Ela é um ambiente permeado por contradições. Ou seja, ao mesmo tempo em que é um contexto que estimula pensamento crítico, mudanças e valorização das diferenças, também é um espaço onde há perpetuação de preconceitos e práticas discriminatórias (Araujo, 2020; Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021).

A partir do trabalho em conjunto com toda a comunidade escolar, é possível favorecer: interações interpessoais com mais equidade; formação de sujeitos mais justos e conscientes; e construção de conhecimentos que englobem e respeitem as diversidades, contribuindo com o florescer de um espaço mais democrático e saudável (Araujo, 2020; Dusi, Araújo & Neves, 2005; Madureira et al., 2021). Nessa linha, a professora Camila ressaltou a importância da escola e da educação, em um sentido mais amplo, na formação das pessoas:

Eu acho que educação é tudo de bom, né? Ninguém vive sem educação, não só educação da escola, mas eu acho que a escola tinha que ser mais valorizada, porque (...) ajuda a formar as pessoas, né? Eu brinco com os meus alunos que (...) eles ajudam a formar os pais deles (...) eu falo: “conversem com seus pais sobre o que a gente está conversando”. Porque aí abre porta para um diálogo.

Os/as professores/as, enquanto profissionais em contato direto com os/as alunos/as nas escolas, devem contribuir para a sua formação integral, ou seja, além da simples transmissão de conteúdos, eles/as devem valorizar a formação ética (Tunes & Domingos, 2018 como citado em Araujo, 2020). Nesse sentido, os/as professores/as entrevistados/as ressaltaram que, além do conteúdo formal que devem ensinar aos/as alunos/as, o papel deles/as também é contribuir para a formação de sujeitos mais críticos

e engajados. Camila mencionou que, em sua perspectiva, um dos principais objetivos da escola é: *“formar cidadão, consciente, crítico, é... que possa melhorar o mundo”*.

Na mesma direção, Rafael, quando questionado sobre os valores que devem ser estimulados na escola, afirmou que:

Os valores que são os da convivência, de saber respeitar, questão de ter empatia, de entender que as pessoas são diferentes, suas diversas formas e que a gente precisa acolher isso e saber viver bem com isso. Desconstruir alguns preconceitos, algumas visões que são bem difíceis de lidar no nosso dia a dia.

A professora Jéssica, por sua vez, sobre o papel do/a professor/a na vida do/a aluno/a, pontuou:

(...) eu vejo que o papel da escola é contribuir para que eles consigam conviver em sociedade. Se aceitando e aceitando o colega também, o próximo né? Eu acho que isso é super importante, mais do que passar o conteúdo, é... a gente tentar fazer com que eles entendam que eles estão ali para viver numa comunidade, numa sociedade e aceitar todas as diferenças.

Uma pesquisa qualitativa realizada por Paula e Branco (2022), que contou com entrevistas com professores/as e grupo focal com alunos/as da escola, revelou que, apesar de os/as docentes reconhecerem a importância do diálogo no meio educacional, muitas vezes, acabam assumindo uma postura que invisibiliza as opiniões e as considerações dos/as estudantes. É relevante destacar, na direção da promoção de uma Cultura de Paz, que o ambiente escolar, como espaço perpassado por diversas crenças, culturas, realidades e diversidades, deve sempre prezar pelas práticas dialógicas. Para Freire (2013), o diálogo abre portas para uma educação problematizadora e libertadora. Por isso, os/as professores/as devem priorizar essas práticas, sem, entretanto, desmerecer o discurso e o conhecimento de cada estudante, favorecendo, assim, uma reflexão fértil. Nesse sentido, Freire (2013) afirma que:

*(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. (p. 75, grifo do autor).*

Nessa lógica, a professora Camila, quando questionada sobre como proceder frente a uma situação de discriminação em sala de aula, afirmou: *“eu vou trabalhar isso conversando com eles primeiramente né (...) sempre trabalhando com o diálogo. Acho*

que o diálogo é a melhor coisa”. A partir do diálogo e das discussões cotidianas, é possível vislumbrar um caminho voltado para a desconstrução de preconceitos e de práticas discriminatórias (Madureira et al., 2018).

A escola, como espaço de transformação social, é um ambiente propício e privilegiado para o desenvolvimento de uma Cultura de Paz (Dusi et al., 2005; Araujo, 2020). Os/as professores/as podem contribuir, fomentando uma Cultura de Paz, a partir de um trabalho ativo e preocupado com questões como: respeito às diferentes religiões, justiça social, desconstrução do racismo, liberdade política e igualdade de gênero. Dessa forma, estarão contribuindo para que a paz seja a base das relações entre as pessoas, com respeito às diversidades e às particularidades de cada um/a (Milani, 2003).

Os/as professores/as podem explorar, no ambiente escolar, diferentes maneiras de combater preconceitos e discriminações, como já mencionado, por meio do diálogo e do uso da arte como ferramenta para a vivência de experiências estéticas que propiciem reflexões críticas. Como assinalam Madureira et al. (2018), as pessoas devem, ao invés de insistir na construção de barreiras entre grupos distintos, desenvolver “‘pontes’ que conectem as pessoas, os diferentes grupos e nações, na direção de uma convivência humana respeitosa, que valorize efetivamente a diversidade” (p. 140).

Em conformidade com isso, ao ser questionado sobre o debate de questões relacionadas à sexualidade em sala de aula, Rafael mencionou que: “*nos primeiros debates, eles ficam muito assustados: ‘nossa, professor, nunca tinha pensado nisso, nunca tinha visto dessa forma’*. Então, trazer outro ponto de vista é muito importante para que eles se entendam melhor”. Na mesma linha, a professora Jéssica afirmou:

(...) eu trago muito debate. Eles trazem a vivência deles (...) ali também é o momento para eles extravasarem um pouco das angústias que eles passam. Então a gente trabalha nisso em forma de texto, em forma de debates, em formas de eles trazendo... trocando ideias, livros (...).

Nessa direção, a busca por um diálogo construtivo surge como uma prática fundamental para o alcance de uma Cultura de Paz, na qual sejam ressaltados valores de paz, justiça social e diversidade. A educação possui relevante papel nas transformações sociais das novas gerações, por isso, os/as professores/as devem estimular pensamentos críticos e reflexivos de seus/suas alunos/as (Madureira et al., 2021). Além disso, devem incentivar a “busca por soluções não violentas para os conflitos que emergem no cotidiano, para a promoção de uma Cultura de Paz, efetivamente inclusiva e democrática” (Madureira & Fonseca, 2020, p. 101).

Vale destacar que a paz se contrapõe à violência, mas não aos conflitos, os quais fazem parte do cotidiano e, quando vivenciados em um ambiente fértil, podem promover mudança e reflexão, contribuindo para a prevenção de violências e para a construção de uma cultura da paz (Madureira & Branco, 2012). A paz pressupõe a interação respeitosa entre as pessoas e suas diferenças, de forma a combater qualquer tipo de preconceito e prática discriminatória (Cardoso & Silva, 2013).

Considerações Finais

A partir da análise bibliográfica e das informações construídas por meio das entrevistas, é possível perceber que as experiências estéticas possuem diversas potencialidades no âmbito escolar, uma vez que favorecem um ambiente que valoriza reflexões, questionamentos e problematizações. Dessa forma, a arte viabiliza a abordagem de questões relacionadas aos preconceitos e às práticas discriminatórias.

Os/as professores/as entrevistados/as, apesar de não ministrarem disciplinas relacionadas ao ensino de arte, consideram que esse recurso pode ser benéfico para os processos de ensino-aprendizagem dos/as estudantes. Ou seja, a arte pode ser utilizada de forma interdisciplinar a fim de instigar o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade empática, por exemplo, de forma a desconstruir preconceitos e práticas discriminatórias. Nesse sentido, a vivência de experiências estéticas pode contribuir para a formação integral dos/as alunos/as e para a promoção de uma Cultura de Paz.

Visto que o contexto de discriminação gera sofrimento psíquico e, algumas vezes, físico às pessoas, é importante abordar essa temática no âmbito da psicologia. Os/as profissionais dessa área podem propor formas de combater essas questões e atuar na promoção de ambientes mais saudáveis. No contexto escolar, especificamente, o/a psicólogo/a pode desenvolver atividades e reflexões que colaborem para a formação dos/as estudantes.

Portanto, é importante dar continuidade a pesquisas relacionadas à temática deste artigo, de forma a demonstrar os benefícios de práticas artísticas associadas aos processos de ensino-aprendizagem. Ademais, é necessário investir em pesquisas relacionadas à formação de professores/as direcionada à desconstrução de preconceitos e associada ao uso da arte para explorar questões sensíveis. Dessa maneira, o ambiente escolar poderá oportunizar a formação de sujeitos mais éticos, empáticos e justos, contribuindo para a construção de uma sociedade com mais equidade, respeito e paz.

Referências Bibliográficas

- Araujo, I. A. A. (2020). *Práticas Pedagógicas e os Estudos de Gênero: A Valorização da Diversidade e a Promoção de uma Cultura de Paz*. Dissertação de Mestrado, Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Barreto, A. L. C. S. (2016). *A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais*. Dissertação de Mestrado, Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Caputo, S. G. (2013). Ogan, adósu, oje, egbonmi e ekedi: o candomblé também está na escola. Mas como? Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 149-181). Petrópolis - RJ: Vozes.
- Cardoso, M. A. & Silva, K. Q. (2013). Paulo Freire: um referencial para a Cultura de Paz. *Revista Práxis*, 2, 9-14.
- Chagas, C. S. (2009). *Arte e educação: a contribuição da arte para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
- Dusi, M. L. H. M, Araújo, C. M. M. & Neves, M. M. B. J. (2005). Cultura da paz e psicologia escolar no contexto da instituição educativa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 135-145.
- Faria, P. M. F., Dias, M. S. L., & Camargo, D. (2019). Arte e catarse para Vigotski em Psicologia da Arte. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71 (3), 152-165.
- Fischer, E. (1983). *A necessidade da arte*. 9a ed. Rio de Janeiro - RJ: Zahar Editores.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido* (recurso eletrônico). Paz e Terra.
- Freitas, M. K. S. (2022). *As Potencialidades das Experiências Estéticas enquanto Estratégia de Cuidado para Pessoas LGBTQIA+ em Sofrimento Psíquico*. Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Gomes, R. (2016). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 72-95). Petrópolis - RJ: Vozes.
- Gusmão, N. M. M. (2000). Desafios da diversidade na escola. *Revista Mediações*, 5 (2), 9-28.

- Lima, M. G. (2000). A psicologia da arte e os fundamentos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. *Interações*, 5 (9), 73-81.
- Lima, M. A. D. S., Almeida, M. C. P., & Lima, C. C. (1999). A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa de enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 20 (especial), 130-142.
- Loponte, L. G. (2002). Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. *Estudos Feministas*, 10 (2), 283-300.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6a ed. Petrópolis: Vozes.
- Madureira, A. F. A. (16 a 19 de novembro de 2010). Gênero, fronteiras simbólicas e imagens: implicações metodológicas e educacionais. Em *Anais do Simpósio Gênero e Psicologia Social*, Brasília, DF, Brasil.
- Madureira, A. F. A. (2013). Psicologia Escolar na contemporaneidade: construindo “pontes” entre a pesquisa e a intervenção. Em E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 55-73). Brasília: UniCEUB.
- Madureira, A. F. A. (2016). Diálogos entre a Psicologia e as Artes Visuais: as Imagens enquanto Artefatos Culturais. Em J. L. Freitas & E. P. Flores (Orgs.), *Artes e Psicologia: Fundamentos e Práticas* (pp. 57-82). Curitiba: Juruá.
- Madureira, A. F. A., Barreto, A. L. C. S. & Paula, L. D. (2018). Educação, política e compromisso social: desconstruindo o mito da neutralidade pedagógica. Em E. Tunes (Org.), *Desafios da educação para a psicologia* (pp. 137-153). CRV Editora.
- 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.
- 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). Editora Mediação.
- 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).
- Madureira, A. F. A., Holanda, J. M. G. B., Paula, L. D. & Fonseca, J. V. C. (2021). Gênero e Sexualidade na Escola: Processos Identitários, Diversidade e

- Preconceito na Perspectiva da Psicologia Cultural. Em A. F. A. Madureira & J. Bizerril (Orgs.), *Psicologia & Cultura: Teoria, Pesquisa e Prática Profissional* (pp. 202-237). Cortez Editora.
- Marques, P. B. & Castanho, M. I. S. (2011). O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15 (1), 23-33.
- Martines, E. A. L. M., Azevedo, S. R. S. & Leme, M. I. S. (2022). A arte na (re)construção da identidade de adolescentes em uma escola do campo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, 1-10.
- Milani, F. M. (2003). Cultura de Paz X Violências: Papel e desafios da escola. Em F. M. Milani & R. C. D. P. Jesus (Orgs.), *Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas* (pp. 31-60). INPAZ.
- 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.
- Myers, D. G. (2014). Preconceito: desgostar dos outros. Em D. G. Myers, *Psicologia Social* (pp. 246-278). 10a ed. Porto Alegre: AMGH.
- Paula, E. G., Carvalho, P. S., & Jardim, H. A. P. (2017). A importância do ensino da arte no âmbito escolar. *Revista Philologus*, 23 (69), 267-277.
- Paula, L. D., & Branco, A. U. (2022). Desconstrução de preconceitos na escola: o papel das práticas dialógicas. *Estudos de Psicologia*, 39 (Dossiê: Psicologia Cultural da Educação), 1-12.
- Pereira, K. H. (2009). *Como usar artes visuais na sala de aula* (Coleção como usar na sala de aula). Editora Contexto.
- 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).
- Ribeiro, V. M. M. (2021). *Os Impactos das Imagens nas Relações dos/as Adolescentes com a sua Aparência Corporal*. Dissertação de Mestrado, Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

- Richter, I. M. (2020). A formação do professor de Artes Visuais em uma perspectiva internacional: implicações para o ensino de arte no Brasil. Em M. O. Oliveira & F. Henández (Orgs.), *A formação do professor e o ensino das Artes Visuais* (pp. -). Editora UFSM.
- Schлиндwein, L. M. (2010). Arte e desenvolvimento estético na escola. Em A. Pino; L. M. Schлиндwein; A. A. Neitzel (Orgs.), *Cultura, escola e educação criadora* (pp.31-50). Curitiba: CRV.
- Silva, A. K. & David, M. M. (2020). Atuação da Psicologia Escolar em Mediação Estética: a criação por meio dos sentidos. *Psicologia em Ênfase*, 1 (1), 119-131.
- Silva, M. B. (2013). *As expressões artísticas no pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico e o desenvolvimento da autonomia e da cooperação*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo, Portugal.
- Silva, S. M. C. (2004). Arte e educação - na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar. *Pro-Posições*, 15 (2), 187-199.
- Simonini, W. (7 de abril de 2020). *A Experiência Estética*. [Academia Brasileira de Belas Artes]. Recuperado de <https://academiabrasileiradeartes.org.br/a-experiencia-estetica/>
- Souza, J. M. D., Silva, J. P. D., & Faro, A. (2015). Bullying e homofobia: aproximações teóricas e empíricas. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (2), 289-297.
- Souza, V. L. T. (2019). A pesquisa-intervenção como forma de inserção social em contextos de desigualdade: arte e imaginação na escola. *Psicologia em Revista*, 25 (2), 689-706.
- Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C., & Reis, E. C. G. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia*, 35 (4), 375-388.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte* (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1925).
- 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). Vozes.