



Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD

Mestrado em Psicologia – Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Psicossociais

Estratégias para a Desconstrução de Práticas Discriminatórias na Escola:

Contribuições de Professores e Professoras

Luna Cosac Vitalino

Orientadora: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Brasília – DF

Fevereiro de 2024



Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD

Mestrado em Psicologia – Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Psicossociais

Estratégias para a Desconstrução de Práticas Discriminatórias na Escola:

Contribuições de Professores e Professoras

Luna Cosac Vitalino

Orientadora: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Dissertação apresentada ao Instituto
CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento –
ICDP como requisito parcial à conclusão
do Curso de Mestrado em Psicologia –
Linha de Pesquisa: Cultura e Processos
Psicossociais.

Brasília – DF

Fevereiro de 2024

Centro Universitário de Brasília – CEUB
Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento

Dissertação submetida à seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira
Centro Universitário de Brasília – CEUB
Presidente

Profa. Dra. Daniela Borges Lima de Souza
Centro Universitário de Brasília – CEUB
Membro Interno

Profa. Dra. Ângela Uchoa Branco
Universidade de Brasília - UnB
Membro Externo

Prof. Dr. Juliano Moreira Lagôas
Centro Universitário de Brasília – CEUB
Suplente

Resumo

A presente pesquisa buscou delinear estratégias para a desconstrução de preconceitos e práticas discriminatórias na escola a partir da contribuição de professores e professoras. O tema justifica-se, em termos científicos e sociais, pela importância de buscarmos construir uma sociedade mais justa e igualitária, pautada em valores democráticos, de cidadania e dignidade humana. Sob o referencial teórico da Psicologia Cultural, foi utilizada uma metodologia qualitativa de investigação, envolvendo a realização, no formato on-line, de entrevistas individuais semiestruturadas e uma sessão de grupo focal com professores/as da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que atuam no Ensino Fundamental I e/ou na Primeira Etapa da Educação do Jovens e Adultos (EJA). Para a análise e interpretação das informações, foi utilizado o método de análise de conteúdo em sua vertente temática. Foram construídas as seguintes categorias analíticas temáticas: a desconstrução de preconceitos: a formação de professores/as em discussão; elitismo classista, racismo e sexismo no contexto escolar: exemplos abordados pelos/as professores/as; desconstruindo preconceitos e práticas discriminatórias no cotidiano escolar: estratégias concretas sugeridas pelos/as professores/as. A partir dos resultados obtidos, foi possível delinear estratégias concretas para a desconstrução dos preconceitos focalizados na pesquisa – o elitismo classista, o racismo e o sexismo. Além disso, foi possível analisar as relações entre os preconceitos que perpassam os contextos escolares cotidianamente e identificar lacunas, na formação e na atuação profissional docente, para o enfrentamento dos preconceitos de uma maneira geral, destacando o papel fundamental e a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior na formação dos/as professores/as.

Palavras-chave: psicologia cultural; educação escolar; desconstrução de preconceitos.

Abstract

This research sought to outline strategies for deconstructing prejudices and discriminatory practices at school based on the contribution of male and female teachers. The theme is justified, in scientific and social terms, by the importance of seeking to build a more fair and egalitarian society, based on values of democracy, citizenship and human dignity. Under the theoretical framework of Cultural Psychology, qualitative research methodology was used and, as methodological strategies, semi-structured individual interviews and a focus group session with teachers who work in the Public Education System of the Federal District. In a more specific way, teachers who work in Elementary School and First Stage of Youth and Adult Education. For the analysis and interpretation of the information, the content analysis method was used in its thematic aspect from three analytical categories - the deconstruction of prejudices: the education of teachers in discussion; class elitism, racism and sexism in the school context: examples addressed by the teachers; deconstructing prejudices and practices of discrimination in everyday school life: concrete strategies suggested by teachers. Based on the participants' speech, it was possible to outline concrete strategies for deconstructing the prejudices focused on in the research – class elitism, racism and sexism. Furthermore, it was possible to analyze the relationships between prejudices that permeate school contexts on a daily basis and identify gaps in training and professional teaching practice to confront prejudices in a general way, highlighting the fundamental role and responsibility of Higher Education Institutions in the education of teachers.

Keywords: cultural psychology; schooling; deconstruction of prejudices.

Esta Dissertação foi realizada com apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF).

Agradecimentos

Ao meu marido, Oscar, pelo apoio incondicional a qualquer coisa que eu me proponha a fazer. À minha Nanana e ao meu tio Luís, por tudo. Ao meu avô, Michel, com quem continuarei aprendendo por toda a vida. À minha orientadora, Ana Flávia, por sua admirável competência, compromisso e afeto. Obrigada.

“Adoro que o saber faça viver, cultive; adoro fazer dele cama e mesa, que ajude a comer e a beber, a caminhar lentamente, a amar, a morrer, a renascer às vezes; adoro dormir entre seus lençóis: que ele não me seja exterior. ”

(Serres, M. Les cinq sens)

Sumário

Resumo	iv
Abstract.....	v
Agradecimentos	vii
Introdução	1
Objetivo Geral	6
Objetivos Específicos	6
1. Psicologia e Educação: Construindo Pontes.....	8
2. Psicologia Cultural e os Preconceitos enquanto Fenômenos de Fronteira.....	24
2.1 Cultura na psicologia	26
2.2 Preconceito: uma fronteira rígida.....	38
3. Os Preconceitos de Classe social, Pertencimento Étnico-Racial e Gênero: o Elitismo Classicista, o Racismo e o Sexismo.....	48
3.1 Estereótipo, preconceito e discriminação	51
3.2 Marcadores sociais estruturantes	58
4. Estratégias para a Desconstrução de Preconceitos e Práticas Discriminatórias...73	
4.1 Práticas pedagógicas dialógicas e desconstrução dos preconceitos.....	83
4.2 Experiências estéticas no contexto escolar: desobstruindo as vias do sensível.....	93
5. Metodologia	102
5.1 Participantes	105
5.2 Materiais e instrumentos	107
5.3 Procedimentos de construção de informações	108
5.4 Procedimentos de análise	111
6. Resultados e Discussão.....	114
6.1.Desconstrução de preconceitos: a formação de professores/as em discussão.....	114
6.2 Elitismo classista, racismo e sexismo no contexto escolar: exemplos abordados pelos/as professores/as participantes.	125
6.3 Desconstruindo preconceitos e práticas discriminatórias no cotidiano escolar: estratégias concretas sugeridas pelos/as professores/as.....	143
Considerações finais	160
Referências	164

Anexos	177
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	178
Anexo B - Roteiro de entrevista	181
Anexo C- Roteiro do grupo focal	186
Anexo D – Parecer do Comitê de Ética.....	188
Lista de Quadros	
Quadro 1 - Quadro didático: Modelo de Regulação Afetivo-Semiótico.....	33
Quadro 2 - Quadro didático: estereótipos, preconceitos e discriminações.....	54
Lista de Figuras	
Figura 1 - Diagrama de venn: interseccionalidade.....	60
Lista de tabelas	
Tabela 1 - Participantes da pesquisa	107

Introdução

Tendo em vista que a educação é um instrumento de transformação social e a psicologia tem o compromisso ético com a promoção da saúde e do bem-estar dos seres humanos, esta pesquisa tem como tema a desconstrução de práticas discriminatórias no contexto escolar a partir de contribuições de professores e professoras.

A escolha do tema justifica-se, em termos científicos e sociais, pela importância de buscarmos construir uma sociedade mais justa e igualitária, pautada em valores democráticos, de cidadania, de respeito à diversidade e à dignidade humana. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição formadora das novas gerações, cumpre papel estratégico nessa direção.

Como a educação sempre envolve uma dimensão política e tem relação direta com o tipo de sujeito e sociedade que se quer formar, visto que no interior de qualquer sociedade há conflitos de interesses e disputas de poder, enquanto cidadã e educadora, preocupo-me com uma sociedade em que a educação escolar ainda reforça, muitas vezes, práticas discriminatórias em termos de classe social, pertencimento étnico-racial, gênero etc. Isso me preocupa, particularmente, porque essa sociedade é a mesma que eu, minha família e todos/as nós fazemos parte.

Os preconceitos, enquanto expressões da violência, se fazem presentes em diversos contextos do nosso cotidiano, impactando a vida dos sujeitos, a construção de suas identidades e a maneira como a sociedade se desenvolve, em termos de inclusão, por exemplo, a partir dos julgamentos negativos preconcebidos de um grupo sobre outro (Myers, 2014). No que diz respeito aos preconceitos ligados às questões de classe social, gênero e pertencimento étnico-racial - objetos de estudo deste trabalho - a

sociedade brasileira ainda apresenta grandes barreiras em promover discussões e ações efetivas voltadas para a desconstrução dessas formas de violência.

É fundamental reconhecermos que vivemos em uma sociedade adoecida, na qual diversos setores buscam inviabilizar ou dificultar debates e discussões sobre as práticas discriminatórias que permeiam as relações sociais cotidianas. Nessas situações, o silêncio, o não falar sobre, se torna um instrumento poderoso na manutenção das injustiças sociais (Madureira, Barreto, Silva & Bastilleno, 2021).

Há, sem dúvidas, um quadro sistêmico gerador de sofrimento humano impulsionado pelas relações de poder historicamente estabelecidas entre os diferentes grupos e indivíduos e reforçado diariamente pelo nosso modelo econômico vigente, o capitalismo (Bizerril & Madureira, 2021). Modelo este que investe na competitividade, no individualismo e, acima de tudo, no lucro.

Falar sobre assuntos socialmente relevantes estimula o indivíduo a pensar sobre o que está sendo discutido, permitindo reflexões mais sensíveis e questionadoras em relação às ideias hegemônicas ligadas a crenças sociais estereotipadas historicamente estabelecidas em nosso país, as quais contribuem para a permanência das relações de poder que marginalizam determinados grupos sociais.

Nesse sentido, ao entender a escola como espaço de desenvolvimento humano e parte indissociável da sociedade (Oliveira, 2009), no contexto das sociedades contemporâneas letradas, acreditamos que uma das formas de combater esses preconceitos possa ser trabalhando-os sistematicamente nos contextos escolares. Na perspectiva da Psicologia Cultural, a educação é vista como parte da cultura, não como um aspecto que se desenvolve de maneira isolada, estanque, separada.

Em consonância com a ideia apresentada anteriormente, Bruner (2000, p. 51) aponta que “a educação não se mantém por si só nem pode ser planeada [planejada]

como se o fizesse. Ela existe numa cultura”. O que é desenvolvido nos processos de ensino-aprendizagem que acontecem dentro das escolas - os modos de ser, pensar e agir – não se restringem apenas a um conjunto de conteúdos, mas se conectam ao contexto cultural mais amplo que as escolas se encontram inseridas.

É nesse sentido que os contextos escolares podem se tornar espaços férteis para a construção de uma cultura de paz, uma vez que nessa dinâmica relacional e inseparável entre sociedade e escola, esta última pode promover, enquanto instituição formadora, a valorização e o respeito à diversidade. Portanto, desenvolver processos comunicativos e metacomunicativos no interior das escolas que estimulem valores ligados à cooperação, à empatia e à construção de relações de confiança são muito importantes, pois vão orientar o desenvolvimento sócio moral das novas gerações (Branco, 2018).

A educação em nosso país é garantida por lei como direito público subjetivo¹, como aponta a Constituição Federal de 1988. Ou seja, deve estar acessível para todo/a cidadão/ã independente de classe social, pertencimento étnico-racial, identidade de gênero, orientação sexual etc. Portanto, acreditamos que, ao iniciar a carreira profissional no magistério e ao longo da atuação como docente, é fundamental que os/as educadores/as apresentem recursos, cognitivos e afetivos, para lidar com os diferentes tipos de situações que decorrem dos preconceitos nos ambientes escolares. E, nessa direção, é importante sinalizarmos a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior – IES para com a formação docente, em todos os níveis educacionais.

Em minha trajetória acadêmica, graduada em relações internacionais, licenciada em pedagogia e pós-graduada em educação superior, sempre me interessei por temas relacionados à justiça social e aos direitos humanos. Quando tive a oportunidade de conhecer e trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, vi o quanto essa

¹ “Direito público subjetivo” é uma expressão utilizada no âmbito jurídico em nosso país, não guardando relação com os significados atribuídos à subjetividade no campo da psicologia.

minoria², formada por pessoas das camadas populares e que não tiveram acesso ou oportunidade de estudo na “idade própria” (Brasil, 1996), é discriminada e vive à margem da sociedade. Pude constatar, também, o quanto a prática docente pode interferir na vida dessas pessoas, podendo tanto reforçar padrões de comportamentos discriminatórios quanto trabalhar para que essas pessoas conquistem a condição digna de cidadãos/ãs plenos/as e atuantes na sociedade em que vivem.

Além dessa experiência profissional, que despertou minha preocupação em relação às práticas discriminatórias no contexto escolar, me deparei, em meio ao acirramento das tensões políticas dos últimos tempos, a uma forte onda de conservadorismo no nosso país, a qual deu voz e viabilizou, sob um discurso de suposta neutralidade do ensino, movimentos como o Movimento Escola Sem Partido³ e a militarização de escolas públicas do país⁴, afetando diretamente o nosso ideal de educação, isto é: crítico, emancipador e fundamentado em valores democráticos.

Ao pesquisar sobre a militarização das escolas públicas, que foi o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em pedagogia, pude constatar que, naquele cenário, não havia como discutir nas escolas, por exemplo, a ditadura militar que teve início no Brasil em 1964, as desigualdades sociais, o racismo e as questões de gênero, afetando, mais uma vez, a educação escolar e a prática docente responsável. Foi a partir daí e da preocupação com o tipo de sujeito e sociedade que iríamos construir

² O termo minoria é utilizado no texto no sentido político, não no sentido estatístico.

³ É pertinente mencionar que o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu pela inconstitucionalidade das várias leis, municipais e estaduais, que surgiram a partir das ideias do Movimento Escola Sem Partido. Em agosto de 2020, especificamente, após declarada inconstitucional a lei do estado do Alagoas, intitulada “Escola Livre” e baseada naquele ideal, o fundador do Movimento Escola Sem Partido anunciou o fim de sua participação no Movimento e o encerramento dos canais de comunicação que tinha sob a sua responsabilidade. Uma das reportagens que trata do assunto pode ser encontrada em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/educacao/o-iluminismo-venceu-o-obscurantismo-stf-enterra-escola-sem-partido/>

⁴ É pertinente mencionar, também, que em julho de 2023, o governo federal atual, por meio do decreto n^o 11611, revogou o decreto 10004 de 5 de setembro de 2019, que instituía o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

diante desses moldes educacionais autoritários que cheguei ao meu tema de pesquisa do mestrado.

Nesse sentido, uma atuação profissional comprometida com uma educação escolar de qualidade e crítica, se apresenta como forma de desconstruir preconceitos historicamente estruturados em nosso país. Além disso, é uma forma de contribuir para uma formação cidadã voltada ao desenvolvimento do indivíduo em sua integralidade, despertando a sua consciência e a sua responsabilidade em relação ao seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pautada na valorização da democracia, da diversidade e dos direitos humanos.

Por essa razão, o problema de pesquisa delimitado apresenta-se da seguinte forma: Como os/as professores/as podem contribuir para a desconstrução de práticas discriminatórias no contexto escolar em relação às questões de classe social, pertencimento étnico-racial e gênero? Temos ciência de que outros tipos de preconceito perpassam o ambiente escolar e, de forma geral, apresentam uma lógica cultural subjacente similar, em alguns aspectos, aos preconceitos focalizados, mas consideramos importante, no âmbito da pesquisa empírica realizada, delimitar a nossa análise, de modo a focalizar o elitismo classista, o racismo e o sexismo.

Diante disso, a presente pesquisa foi realizada com professores/as atuantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Mais especificamente com professores/as do Ensino Fundamental I, incluindo professores/as com experiência na Primeira Etapa da Educação de Jovens e Adultos - EJA⁵. A pesquisa foi desenvolvida a partir da base teórica da Psicologia Cultural Semiótica. De forma mais específica, foram analisadas as interfaces entre a psicologia e a educação, os preconceitos (elitismo classista, racismo e

⁵ Esclarecimento: não há diferença na formação de professores/as para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental I e primeira etapa da EJA (alfabetização). Os pedagogos podem e, muitas vezes, atuam no ensino regular e na educação de jovens e adultos em turnos distintos.

sexismo) enquanto fenômenos de fronteira, o papel constitutivo da cultura em relação ao desenvolvimento psicológico humano e o delineamento de estratégias para a desconstrução de práticas discriminatórias no contexto escolar, a partir das sugestões apresentadas pelos/as professores/as que participaram da pesquisa.

A seguir serão apresentadas as seções teóricas que fundamentam a pesquisa. Posteriormente, será apresentada a metodologia, a qual discorre sobre como a pesquisa foi realizada. Em seguida, serão apresentados e discutidos, de forma contextualizada e crítica, os resultados mais significativos da pesquisa realizada. Por último, serão apresentadas as considerações finais, apontando as contribuições centrais da pesquisa.

Abaixo são apresentados os objetivos da pesquisa.

Objetivo Geral

Delinear estratégias para a desconstrução de práticas discriminatórias na escola a partir das contribuições de professores e professoras que atuam no Ensino Fundamental I e na Primeira Etapa da Educação de Jovens e Adultos em escolas da Rede Pública do Distrito Federal.

Objetivos Específicos

- Analisar as relações entre os preconceitos em termos de classe social (elitismo classista), pertencimento étnico-racial (racismo) e gênero (sexismo) que perpassam os contextos escolares a partir da perspectiva de professores/as do Ensino Fundamental I e da Primeira Etapa da Educação de Jovens e Adultos.

- Investigar possíveis lacunas na formação e na atuação profissional de professores/as para o enfrentamento do elitismo classista, do racismo e do sexismo nos contextos escolares;

- Construir propostas de estratégias concretas para auxiliar os/as professores/as na desconstrução de preconceitos e práticas discriminatórias na atuação profissional cotidiana nas escolas.

1. Psicologia e Educação: Construindo Pontes

No Brasil, a educação é direito público subjetivo assegurada por vários dispositivos legais, entre eles a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB - Lei nº 9394/1996). Além dessas legislações, temos o respaldo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH/1948), promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil faz parte e pela qual também temos a garantia da educação como um direito do/a cidadão/ã.

Além de certificarem a educação como um direito de todos/as, esses dispositivos legais afirmam que ela deve ser assegurada em sintonia com uma perspectiva democrática, tendo como base o desenvolvimento pleno da cidadania, as liberdades fundamentais e o respeito aos direitos humanos.

Como Objetivos Fundamentais da República Federativa do Brasil, a CF/1988 contempla, em seu artigo 3º, as seguintes determinantes:

(...) construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988).

No que diz respeito especificamente à educação escolar, a CF/1988 assegura, em seu artigo 206, que o ensino será ministrado com base em determinados princípios, entre eles: a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e a gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

A LDB (1996), lei que disciplina a educação escolar no país, além de reforçar os princípios constitucionais, em seu artigo 2º afirma que:

(...) a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Além disso, acrescenta, dentre outros aspectos, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância. É importante mencionar, também, a Lei 10639/2003. Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede escolar do país (escolas públicas e particulares) nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (Brasil, 2003). De acordo com a referida lei, o conteúdo programático inclui:

(...) o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Isso possibilita o reconhecimento das injustiças (sociais, econômicas, políticas etc.) imputadas à população negra desde o processo de colonização do Brasil e demonstra que existe um movimento que busca a reparação histórica em relação aos/as negros/as (pretos/as e pardos/as) do nosso país.

Nessa direção, a Lei nº 11.645 de março de 2008 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Isso é

importante porque passa a reconhecer, também, a história e a cultura dos povos indígenas na constituição do nosso país⁶.

Por outro lado, a lei não prevê a obrigatoriedade deste estudo nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores. Os/as educadores/as, então, permanecem despreparados/as para ministrar esses conteúdos no âmbito da educação básica, a não ser quando investem em formações continuadas nessa direção ou por iniciativas próprias. Essa situação contribui, como noticiado no site do Senado Federal⁷, para a manutenção de preconceitos e estereótipos raciais, culturais e religiosos.

No âmbito internacional, a DUDH (1948) estabelece, em seu artigo XXVI, que:

(...) a educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (DUDH, 1948).

No Distrito Federal - DF, local onde a pesquisa foi realizada, há uma lei específica que dispõe sobre a gestão democrática no sistema de ensino público da sua região: a Lei nº 4751, de 7 de fevereiro de 2012. De acordo com o texto da lei, art. 2º, o sistema escolar deve funcionar sob os seguintes princípios:

I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar; II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira; IV – transparência da

⁶ Em relação aos povos originários, não podemos deixar de mencionar o grande avanço social que tivemos no ano de 2023: A Academia Brasileira de Letras elegeu o primeiro escritor indígena da história, Ailton Krenak. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/10/09/ailton-krenak-e-o-primeiro-indigena-eleito-para-a-academia-brasileira-de-letras>

⁷ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=51182>

gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho; VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento; VII – valorização do profissional da educação (Brasil, 2012).

Sendo assim, as legislações anteriormente mencionadas deixam claro que a diversidade social – econômica, étnica, religiosa, de gênero e orientação sexual - deve ser respeitada dentro dos contextos educacionais. Além disso, devem ser respeitados os princípios democráticos, como a própria gestão democrática do ensino, a liberdade de expressão e de cátedra e o pluralismo de ideias, essenciais ao desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico.

Cabe refletirmos que, ao invés da escola acolher a diversidade, ela caminha, muitas vezes, em direção à padronização dos sujeitos, ainda muito ancorada em questões ligadas à revolução industrial. O movimento Taylorismo/Fordismo, base da revolução industrial, o qual marcou os modelos de produção pela ênfase no trabalho repetitivo e fragmentado, influenciou não só os meios de trabalho e de produção, mas também os processos educativos (Paraná, 2008).

Nesse sentido, Freire (1987; 1996), quando discute os conceitos de educação bancária e tecnicista, denuncia a mecanização da educação, na qual os sujeitos não são preparados para pensar criticamente e se desenvolverem de forma integral, são apenas expostos a transmissões de conteúdos descontextualizados e atividades operacionais de cunho prático para atender às demandas do sistema econômico vigente, no que diz respeito, especificamente, à formação das pessoas provenientes das classes populares.

Ao focalizarmos, especialmente, a gestão democrática no âmbito do ensino público, espera-se que a escola seja autônoma, plural, transparente e aberta à participação de todos/as. Ou seja: ela deve ser autônoma para poder agir com

independência, liberdade e responsabilidade social; deve ser plural para reconhecer e acolher a diversidade e as diferenças provenientes da vida em sociedade; transparente para democratizar o acesso à informação – sendo ela completa, verídica e de qualidade; e, por fim, participativa, para que todos/as tenham as mesmas oportunidades de participarem dos processos de decisão (Gracindo, 2009).

É importante ressaltar que a democratização da gestão escolar veio junto com as lutas pela redemocratização do país, período que remete ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Por essa razão, a gestão democrática, como princípio legal, deve ser entendida como uma conquista social e política da sociedade brasileira. É por meio dessa gestão coletiva do ensino que a democracia, mesmo com suas limitações, aparece como a forma de administração que vai ao encontro de uma sociedade mais justa e solidária (Paraná, 2008).

Embora as nossas legislações convirjam para uma postura educacional vinculada à ideia de democracia, entendida como participação coletiva dos atores envolvidos na prática pedagógica, ainda predominam resquícios de uma prática autoritária, tanto nos setores educacionais como na própria sociedade brasileira (Paraná, 2008, p. 46).

Isso demonstra o quanto o autoritarismo está arraigado em nossa sociedade. Com base no que tem sido noticiado nos diversos veículos de comunicação, várias práticas autoritárias ganharam força no âmbito do governo federal do mandato anterior (2019 a 2022). Tais práticas autoritárias puderam ser constatadas em diversas medidas políticas adotadas, como, por exemplo, a militarização das escolas públicas, o corte de verbas para a educação básica, para o ensino superior e para a pesquisa, bem como a indicação, sem eleição, para os cargos de reitoria das universidades federais. Outro ponto importante a ser mencionado foi a extinção da Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (MEC)⁸, que tinha como objetivo dar “visibilidade para os sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional” (Jakimiu, 2021, p. 116).

Temos que nos atentar para o fato de que a sociedade brasileira é estruturalmente violenta e desigual, no sentido de que aqui prevalecem o autoritarismo, o elitismo classicista, o racismo e outras diversas formas de violência social, expressas nos distintos tipos de preconceito, advindas desde a época da colonização do nosso país (Chauí, 2017; Karnal, 2017; Silva, 2020). As desigualdades sociais presentes em nosso país constituem um dos maiores desafios para que se estabeleça uma cultura de paz. De acordo com o site da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO⁹, “pobreza, desigualdade e injustiça social refletem a contínua violação dos direitos humanos, incluindo o direito à vida e à segurança”.

Um país como o nosso, não só por sua dimensão territorial, mas também por sua constituição histórica, tem a diversidade expressa em seu chão. O problema é como lidamos com essa diversidade. Ao invés de vê-la como uma ameaça, devemos vê-la como um recurso importante nas práticas pedagógicas, no sentido de que a convivência com o que é considerado socialmente diferente pode nos enriquecer de diversas formas. Pode nos enriquecer em termos humanos, por exemplo, no que diz respeito ao desenvolvimento da solidariedade e cooperação. Por isso, faz-se tão necessário unirmos esforços para construir uma cultura de paz voltada para a promoção de valores democráticos e de respeito ao próximo (Branco, 2018; Madureira & Barreto, 2018).

⁸ Felizmente, já tivemos alguns avanços em relação às questões mencionadas anteriormente. Um deles é a recriação da SECADI (MEC) pelo atual governo (2023-2026), regulamentada pelo Decreto nº 11342, de 1º de janeiro de 2023.

⁹ Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/expertise/social-human-sciences-culture-peace>

Segundo Gusmão (2003), a rejeição pelo o que é considerado socialmente diferente começa desde o início do processo de escolarização dos sujeitos, constituindo um desafio permanente para as escolas a construção de relações solidárias que favoreçam a equidade entre as diversas pessoas que delas fazem parte. A autora nos alerta, ainda, para o que denomina de “esquizofrenia” da escola brasileira, em que a cultura, que deveria ser pensada tal qual como ela é, plural, dinâmica e em constante expansão, é pensada de modo a reproduzir as desigualdades sociais, negando a heterogeneidade e estabelecendo projetos educativos baseados em relações de autoritarismo e poder.

Para além disso, é necessário reconhecer, também, que a nossa história tende a estimular a mera obediência às regras e às figuras de autoridade em detrimento da autonomia (Madureira & Fonseca, 2020). Vivemos, basicamente, em uma sociedade apegada a prescrições. Isto é, somos “educados/as” para agir apenas diante de um comando, seja ele dos nossos pais/mães, dos nossos professores/as, ou dos nossos/as chefes e governantes. Basta olhar para a nossa jovem democracia e como ela foi facilmente abalada nos últimos anos.

De acordo com Schmidt (2008), essa é uma direção preocupante porque a autonomia dos sujeitos pode perder espaço para a heteronomia. Enquanto autonomia é compreendida como “disposição para discutir consigo e com os outros o sentido dos valores e capacidade de outorgar a si mesmo regras de conduta” (p. 49), a heteronomia define-se pela “incapacidade do indivíduo de dar-se a si mesmo regras, normas ou leis e pela necessidade de recebê-las de fora” (p. 50). Esta última faz com que a capacidade de pensamento e julgamento dos indivíduos fique prejudicada, tornando-o mero executor de comandos externos.

É claro que o reconhecimento de normas e regras que orientam as condutas é necessário, inclusive para se viver em sociedade, mas práticas pedagógicas ancoradas na heteronomia não contribuem para o desenvolvimento do senso de responsabilidade, reflexão e julgamento próprio. A autonomia se desenvolve conectada com as experiências de cada indivíduo, podendo ser favorecida ou não nos contextos em que a pessoa se encontra inserida.

Barrios (2013), cuja perspectiva teórica adotada em sua pesquisa é, também, a Psicologia Cultural, dialoga com contribuições do construtivismo piagetiano e aponta como o ambiente social é de fundamental importância para o desenvolvimento integral do indivíduo, inclusive para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da moralidade. A partir do convívio das crianças com outras crianças e adultos, duas formas de relacionamento são estabelecidas: assimétricas e simétricas. A primeira diz respeito a relações de “coação social” que são regidas pelo exercício de autoridade e que reforçam a heteronomia. A segunda diz respeito a relações de cooperação social, que pressupõem uma horizontalidade nas interações entre os pares e que reforçam a autonomia (Barrios, 2013).

Em um primeiro momento, as relações assimétricas são importantes e necessárias para o desenvolvimento das crianças. Em um segundo momento essas relações devem ser substituídas, gradualmente, pelas relações simétricas. De acordo com Barrios (2013), depois de determinado momento, as relações de coação, ou seja, relações assimétricas, representam “um freio para o desenvolvimento da moralidade e da inteligência, tanto para o coagido como para o autor da coação, uma vez que os dois permanecem isolados em seus respectivos pontos de vista” (p. 11).

Em situações em que a assimetria nas relações permanece e predomina, os indivíduos coagidos são privados de participar ativamente dos processos de construção

de regras e normas morais das quais irão orientar o ambiente em que está inserido. Nas palavras da autora, “o indivíduo coagido tem pouca participação racional na produção, conservação e divulgação das ideias” (Barrios, 2013, p. 11). As relações de cooperação pressupõem o exercício do diálogo, da troca de ideias, do estabelecimento de regras e condutas que fazem sentido para todos/as os/as participantes (Paula & Branco, 2022).

Historicamente no nosso país a relação dos/as professores/as e alunos/as tem se caracterizado uma relação autoritária. Os alunos/as não tinham e continuam sem ter, muitas vezes, permissão para pensar e agir com autonomia em face dos seus próprios processos de aprendizagem. Como é discutido por Branco (2018), a comunidade escolar, em geral, incluindo pais e mães, foi persuadida a pensar, ao longo da história, que professores/as são contratados/as para “transmitir” conteúdos específicos de um determinado assunto, tendo seu papel resumido em controlar os/as estudantes e garantir que façam o que estão sendo “mandados a fazer”.

Além disso, cabe destacar que, em termos de desenvolvimento psicológico, a ideia de “transmitir” e “absorver” conhecimentos é insustentável, tendo em vista o papel ativo do sujeito nos processos de transmissão cultural de conhecimentos, crenças e valores (Valsiner, 2012), como será discutido posteriormente.

É importante compreendermos que tanto a sociedade brasileira quanto a educação escolar que conhecemos hoje estão estruturadas sob os moldes do sistema capitalista neoliberal, já consolidado em diversas sociedades. Por meio de um discurso equivocado que exalta a meritocracia - sistema social e político orientado pelos méritos individuais - desenvolve-se um modelo econômico cada vez mais injusto e excludente, especialmente no contexto de sociedades profundamente desiguais, como é o caso da nossa sociedade.

Em sociedades tão desiguais, como é o caso da sociedade brasileira, a meritocracia é bastante injusta, pois ela se traduz em uma ideologia que, no fundo, serve para tentar “justificar” as profundas desigualdades sociais do sistema capitalista neoliberal vigente em nosso país. Afinal, as pessoas não partem do mesmo lugar e nem possuem as mesmas oportunidades para “vencerem” na vida.

Nesse sentido, a despeito da aparência de irracionalidade, os preconceitos e as práticas discriminatórias, que são expressões da violência, ocorrem para além dos afetos, em torno de um modelo de racionalidade forjado pelo sistema político-econômico neoliberal, baseados na competição e na lógica de mercado (Dardot & Laval, 2017). Isso quer dizer que a racionalidade neoliberal tem implicações subjetivas nos modos de ser, pensar e agir das pessoas. A agressividade e o medo, por exemplo, são incentivados, intencionalmente, pelo modelo econômico vigente.

Ribeiro (2019), quando discute os privilégios associados à branquitude, conceito que será discutido mais à frente, ilustra o quanto a meritocracia pode ser excludente em nossa sociedade. Trata-se de um debate de cunho estrutural que coloca os/as negros/as, por exemplo, em situação de vulnerabilidade em vários aspectos da vida social. Quando se constata que o Brasil tem a maior parte da sua população formada por pessoas negras (pardas e pretas)¹⁰, é de se estranhar não encontrar muitos/as negros/as ocupando espaços de poder, ou sentados em mesas de restaurantes para serem servidos ao invés de, em sua maioria, ocuparem os postos de garçons/garçonetes, faxineiro/a etc. Isso demonstra como o elitismo classista e o racismo se retroalimentam (Madureira & Branco, 2012).

Refletir sobre a força que o Movimento Escola Sem Partido ganhou nos últimos tempos, apesar de o Supremo Tribunal Federal (STF) ter decidido pela

¹⁰ De acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, pessoas pretas e pardas são consideradas pessoas negras.

inconstitucionalidade dos projetos de lei oriundos dele, nos mostra o quanto a nossa sociedade se encontra adoecida, pois trata-se da ascensão de pautas educacionais ultraconservadoras, contrárias aos princípios democráticos e aos direitos humanos. Tanto as ideias defendidas pelo Movimento Escola Sem Partido como as ideias que estavam na base da militarização dos espaços públicos formais de educação estão alinhadas às políticas neoliberais, mas não apenas.

De forma mais precisa, ao defender pautas ultraconservadoras de extrema direita, elas se aproximam do fascismo, especialmente do neofascismo, que envolve uma corrosão das instituições democráticas por dentro (Casara, 2016; Madureira, Barreto & Paula, 2018), como é o caso da educação. Ao tentar impor padrões de comportamento e limitar espaços democráticos e dialógicos, os processos educativos ficam comprometidos. Segundo a nossa perspectiva, os processos educativos só acontecem de modo efetivo na diversidade e na troca respeitosa com o outro no meio social. Para além dos processos de ensino e aprendizagem, o diálogo é, também, fundamental para o desenvolvimento humano em geral (Paula & Branco, 2022).

Importante enfatizar que o fascismo é a ideologia da negação, ou seja: “nega-se tudo (as diferenças, as qualidades dos opositores, as conquistas históricas, a luta de classes etc.), principalmente, o conhecimento e, em consequência, o diálogo capaz de superar a ausência de saber” (Casara, 2016, p. 12). Nega-se tudo do outro, inclusive a humanidade e a alteridade. Nesse sentido, a educação, em uma perspectiva dialógica e democrática, pode desempenhar um papel importante na desconstrução da “mentalidade fascista” (Torre, 2020), na direção de formar sujeitos mais sensíveis e reflexivos diante dos processos de exclusão e violência social.

Apoiar uma suposta neutralidade pedagógica, que busca minar o pensamento crítico das escolas, não significa apenas subverter a educação a uma lógica

mercadológica, voltada apenas para a formação de mão de obra para atender os interesses do capital, mas formar pessoas com uma mentalidade condizente com os ideais ultraconservadores de orientação fascista, seres obedientes a essa forma de ver e pensar o mundo (Torre, 2020). Assim, em uma perspectiva macro de análise, se a educação não está voltada para uma formação cidadã, ela cumpre, de diferentes formas, uma função estratégica na manutenção da estrutura social vigente, profundamente desigual e excludente.

Apesar das nossas legislações apontarem para outra direção, as ações políticas neoliberais “não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão”, elas postulam a ação do Estado articulada com a iniciativa privada “a fim de preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social” (Hofling, 2001, p. 38). Fica clara a lógica meritocrática excludente, injusta e sem compromisso social proposta por essa forma de pensar a educação e a realidade brasileira (Barroso, 2005).

Importante esclarecer que o que defendemos é uma educação de qualidade para todos/as, em instituições de ensino públicas ou particulares, mas no interior do modelo capitalista neoliberal, a ação do Estado articulada com a iniciativa privada acaba por, frequentemente, favorecer o setor privado em detrimento do público, sucateando os recursos públicos da educação para beneficiar certos grupos da sociedade e manter a estrutura social vigente.

Nesse sentido, a educação, fruto das relações humanas, feita pelo e para o ser humano, sempre inserida em um determinado contexto cultural e histórico, assume a qualidade de ser essencialmente política e, por essa razão, ela pode servir tanto para

sustentar ideologias dominantes como para combatê-las e criar correntes contra ideológicas na direção da transformação social (Freire, 1996).

Por ser considerada essencialmente política, a educação não pode ser neutra. Madureira, Barreto e Paula (2018) apontam o quanto é fundamental desconstruirmos o mito da neutralidade pedagógica, tanto do ponto de vista científico quanto do ponto de vista político. Em termos científicos, a neutralidade não se sustenta porque as teorias científicas não são imparciais, elas sempre estão fundamentadas em determinados pressupostos filosóficos, especialmente ontológicos e epistemológicos (Madureira, Barreto & Paula, 2018). Do ponto de vista político, a suposta neutralidade pedagógica se configura em uma estratégia dos setores ultraconservadores da sociedade brasileira para a manutenção do *status quo*, de forma a dar continuidade aos privilégios de diferentes grupos sociais que ocupam posições hegemônicas em nosso país (em termos de classe social, pertencimento étnico-racial, gênero, orientação sexual etc.).

Em síntese, a defesa por uma educação neutra por parte desses setores evidencia seus esforços em limitar os espaços democráticos e formar sociedades cada vez mais intolerantes em relação ao que é socialmente considerado “diferente”, pois trata-se de uma prática educativa que não valoriza o diálogo e o respeito à diversidade, mas sim a padronização de modos de ser e existir no mundo, bem como a mera obediência a autoridades externas e às hierarquias sociais (Madureira, Barreto & Paula, 2018).

Em consonância com a discussão apresentada anteriormente, encontramos respaldo na discussão desenvolvida por Branco (2018) quando a autora argumenta que a suposta neutralidade do ensino, na verdade, promove o preconceito e a intolerância. A “neutralidade pedagógica”, de acordo com a autora, caminha no sentido contrário ao de estar aberto para o outro e para o diálogo.

Nas escolas, a noção de cooperação fica, muitas vezes, restrita a “cooperar com o professor/a” no sentido de obedecê-lo/la e seguir suas instruções, não no sentido de atuar com o outro em colaboração para atingir determinado fim. Portanto, Branco (2018) destaca a importância da cooperação e da colaboração para o desenvolvimento de práticas e interações sociais mais compatíveis com os valores democráticos, a responsabilidade ética e a justiça social.

Infelizmente, o quadro político anterior no nosso país, de 2018 a 2022, possibilitou a ascensão de forças obscurantistas que “demonizam” o conhecimento e colocam a opinião pessoal em “pé de igualdade” com o que é produzido cientificamente. É importante mencionar que as crenças pessoais não gozam do mesmo respaldo epistemológico do conhecimento científico. Enquanto as pesquisas científicas buscam explicar fenômenos de forma teoricamente fundamentada, comprometidas com o rigor metodológico, as crenças dos indivíduos dizem respeito apenas às suas convicções pessoais, consideradas, eventualmente, como “verdades absolutas”, as quais, muitas vezes, favorecem a ignorância e a intolerância (Madureira, Barreto & Paula, 2018).

Por isso, reafirmamos aqui o nosso compromisso com a ciência e com a verdade e saímos em defesa do direito que as nossas crianças, adolescentes e jovens têm de ter acesso aos conhecimentos científicos, a uma visão de mundo ampliada a partir de concepções diversas e uma formação voltada para o pleno exercício da cidadania (Junqueira, 2022). A suposta neutralidade pedagógica pressupõe um modelo de educação que restringe a liberdade de aprender e ensinar, dificultando (e muito) o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, no sentido oposto, portanto, a uma formação cidadã (Junqueira, 2022).

É nessa direção que a luta por uma educação fundamentada nos princípios democráticos, de valorização da diversidade e respeito à dignidade humana, expressa não só nas legislações que regem o nosso país, mas que também devem perpassar as atitudes e práticas do nosso cotidiano, se traduz na possibilidade de construir uma sociedade cuja cultura de paz e o apreço pela vida humana sejam basilares para o seu desenvolvimento.

Como no contexto das sociedades contemporâneas letradas a escola se configura como uma das instituições sociais mais importantes para o desenvolvimento humano (Gusmão, 2003; Madureira & Barreto, 2018; Vigotski, 1998), devemos conferir um olhar especial para os processos educativos que acontecem nesses espaços no sentido de fazer valer todas as expressões legislativas que sustentam a educação escolar de forma coerente com os princípios democráticos.

De acordo com Schlindwein (2010, p. 31), “a escola constitui-se um espaço privilegiado de produção do conhecimento e novos saberes” e, por isso, um espaço onde as transformações do ser humano e da cultura historicamente produzida podem ser mobilizadas e dinamizadas em direção à construção de uma sociedade melhor. Como afirma Vigotski (2004, p.82), “no final das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela se irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo”.

Reconhecer a complexidade e a indissociabilidade da vida com a educação significa afastar a concepção de um processo educativo mecanizado e reduzido a conteúdos informativos. É fundamental que a atividade pedagógica seja orientada de modo a enxergar o desenvolvimento do ser humano no âmbito das relações sociais que ele estabelece com o mundo e sob as quais ele é constituído. É importante que os processos de ensino aprendizagem estejam conectados à vida, pois é dessa forma que se tornam significativos para os sujeitos que aprendem (Vigotski, 2004).

Em consonância com os ideais de uma educação crítica e democrática, a psicologia, enquanto ciência e profissão, busca, sobretudo, contribuir com a promoção da saúde e da qualidade de vida das pessoas e firma compromisso com a responsabilidade e a justiça social. Segundo os três primeiros princípios fundamentais do Código de Ética Profissional dos/as Psicólogos/as (CFP, 2005), a atuação em psicologia deve estar pautada:

- I. O psicólogo baseará o seu trabalho no resgate e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
- III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural.

Nesse sentido, os diálogos entre a psicologia e a educação se configuram como um caminho promissor para a construção de uma sociedade que se apoia em valores democráticos e de respeito à dignidade humana, onde seja possível coexistir de forma respeitosa com as diferenças e valorizar a diversidade em prol de uma cultura de paz.

2. A Psicologia Cultural e os Preconceitos enquanto Fenômenos de Fronteira

Historicamente, a psicologia era concebida como parte das ciências biológicas. Entretanto, na atualidade, essa visão está ultrapassada. Wundt (1832-1920), autor importante na história da psicologia enquanto ciência moderna já considerava que o domínio da psicologia exigia tanto uma aproximação com as ciências naturais como uma aproximação com as ciências da sociedade e da cultura (Figueiredo & Santi, 2011). Mesmo no século XIX, o autor já caminhava na direção oposta da concepção bastante difundida no decorrer do século XX de que a ciência psicológica estaria situada apenas no campo das ciências biológicas (Bizerril & Madureira, 2021; Figueiredo & Santi, 2011).

Nessa direção, cabe mencionar que na atualidade diferentes vertentes teóricas da psicologia, entre elas a Psicologia Cultural, nosso referencial teórico, consideram, de modo integrado, os aspectos biológicos e os aspectos sociais para compreensão do ser humano em sua totalidade constitutiva. A Psicologia Cultural, mais especificamente, que começa a se desenvolver a partir da década de 1990, se configura como um campo de conhecimento híbrido e interdisciplinar, resultado de vários diálogos históricos estabelecidos entre diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, sociologia, história, antropologia, linguística, dentre outras (Lopes de Oliveira, 2021; Madureira & Branco, 2012).

Essa perspectiva também descarta as diferentes formas de determinismo que surgem para explicar o comportamento humano e que implicam em uma visão simplista da constituição da psique humana (Bizerril & Madureira, 2021; Lopes Oliveira, 2021). Por exemplo, no campo da psicologia, o chamado “psicologismo”, que explica todo e qualquer fenômeno sob a ótica exclusiva dos processos psicológicos individuais,

implica em uma concepção simplista do desenvolvimento humano e descarta os benefícios dos diálogos interdisciplinares entre as diferentes áreas do conhecimento (Bizerril & Madureira, 2021).

Vigotski (1896-1934), outro autor importante nessa discussão, contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento da Psicologia Cultural. Ele defendeu uma compreensão sociogenética do desenvolvimento psicológico humano, ou seja, considerou a importância da integração entre o social e o biológico para se estudar o desenvolvimento humano (Vigotski, 1998). Além disso, Vigotski contribuiu significativamente para o destaque que é conferido pela Psicologia Cultural à relação entre sujeito e cultura. Por sua ampla formação e interesse em diversos campos do saber, concebeu uma visão mais integradora da psicologia e chamou a atenção para a importância da linguagem e dos signos, enquanto instrumentos psicológicos fornecidos pela cultura, para o desenvolvimento psicológico tipicamente humano (Vigotski, 2004).

Para as correntes sociogenéticas, a cultura é parte constituinte do ser humano, não uma variável que influencia o seu desenvolvimento psicológico. Segundo essa perspectiva, “não é possível a emergência das funções psicológicas tipicamente humanas fora dos contextos socioculturais estruturados” (Madureira & Branco, 2005, p. 91). Ou seja, as funções psicológicas superiores - pensamento abstrato, memória mediada, imaginação, consciência – as quais nos diferenciam dos outros animais, se desenvolvem na interação do sujeito com o meio cultural. Trata-se, portanto, de um olhar mais integrador sobre o desenvolvimento psicológico humano (Branco, 1993; Del Rio & Alvarez, 2007).

Nessa direção, a Psicologia Cultural destaca o papel fundamental dos signos para o desenvolvimento psicológico tipicamente humano, cujas funções superiores são semioticamente mediadas pelo contexto cultural na qual os indivíduos encontram-se

inseridos (Valsiner, 2012). Em resumo, a Psicologia Cultural entende que o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas envolve a necessária integração entre o biológico e o cultural - o psiquismo emerge dessa integração.

Segundo Pino (2005), o estado de sociedade em que o indivíduo vive é o que faz dele um ser tipicamente humano, ou, com suas palavras, “um ser cultural” (p. 77).

Nessa perspectiva teórica, em sintonia com os conhecimentos da biologia, os sistemas vivos são compreendidos como sistemas complexos e dinâmicos. O corpo e a mente não existem separados e, por isso, adota-se um olhar sistêmico sobre os fenômenos psicológicos, integrando diferentes aspectos da vida humana para compor seus estudos, como os fatores biológicos e socioculturais (Valsiner, 2012). Podemos dizer, então, que os processos psicológicos são processos corporificados, dependentes de um corpo e um cérebro para existirem (Rosa & Valsiner, 2018).

Esse olhar sistêmico adotado pela Psicologia Cultural sobre os fenômenos psicológicos propicia discussões mais aprofundadas sobre os processos de significação e constituição da subjetividade dos sujeitos, de forma culturalmente contextualizada e eticamente comprometida com a saúde mental e bem-estar das pessoas nos mais diversos espaços sociais (Bizerril & Madureira, 2021).

2.1 Cultura na psicologia

O conceito “cultura” tem sido difícil de definir, tanto na psicologia quanto em outras áreas do conhecimento científico. Entre os diversos significados que o conceito de cultura pode assumir, a Psicologia Cultural, em diálogo com a antropologia interpretativa de Clifford Geertz (1926-2006), entende a cultura como um sistema simbólico, composto por teias de significados publicamente compartilhados (Geertz, 1989). Mais especificamente, a Psicologia Cultural concebe a cultura como um sistema

dinâmico que integra diversos processos afetivos semióticos, o qual se fundamenta na concepção de que a cultura é produto das ações, dos pensamentos e dos sentimentos humanos na medida em que os indivíduos atribuem sentido e significado a eles (Lopes de Oliveira, 2020; Madureira & Barreto, 2018; Valsiner, 2012).

Nessa linha de pensamento, a cultura é de fundamental importância para compreendermos as ações humanas. Em poucas palavras, a cultura apresenta um papel constitutivo em relação ao ser humano. A emergência da cultura está ligada, de forma indissociável, à sociabilidade biológica da espécie humana. A cultura está relacionada à emergência do trabalho coletivo organizado e à linguagem enquanto sistema simbólico, sendo estes aspectos essenciais da formação da consciência humana (Laraia, 2002; Madureira & Branco, 2005; Pino, 2005).

Para o nosso referencial teórico, a cultura é tratada como uma parte intrínseca das funções psicológicas humanas, tanto em nível intrapessoal - sentir, pensar, agir -, quanto em nível interpessoal – nas interações com outros seres humanos (Valsiner, 2012). De acordo com Madureira e Branco (2005), cultura pode ser conceituada da seguinte forma:

Compreendemos a cultura como um sistema aberto que engloba a produção humana e os processos de significação nos seus mais diversos níveis: instrumentos técnicos e tecnológicos, estruturas arquitetônicas, produções artísticas, científicas, filosóficas (produtos culturais), processos de construção de significados, crenças e valores (processos culturais). A emergência da cultura – relacionada ao advento do trabalho social e da linguagem – propiciou ao ser humano a possibilidade de um aprendizado coletivo, que é transmitido através de gerações, mediante um processo dialético entre estabilidade e transformação. A cultura engloba tanto uma dimensão material, cristalizada dos produtos culturais, como uma dimensão simbólica, mais fluida, presente nos processos culturais de significação do mundo e de si mesma (Madureira & Branco, 2005, p. 101).

Nessa perspectiva, o termo cultura “implica, inegavelmente, alguma forma de modificação construtiva no curso natural das coisas” (Valsiner, 2012, p. 21). Portanto, a cultura corresponde a um conceito de suma importância para entendermos o universo humano e sua complexidade. Em outras palavras, “o mundo total dos seres humanos é um mundo cultivado, no qual os recursos naturais – nossos, ou de nosso ambiente – são transformados no mundo significativo dos objetos” (Valsiner, 2012, p. 21).

Isso vale tanto para os objetos materiais quanto para as relações humanas. A existência da cultura faz com que atribuamos valor ou não a determinadas coisas. Por exemplo, em algumas sociedades um objeto antigo pode não ter valor por ser considerado obsoleto, já em outras sociedades esse mesmo objeto pode ter muito valor e ser considerado uma relíquia (Valsiner, 2012). De forma similar ocorre com as relações sociais. Em determinadas sociedades, uma pessoa de idade pode ter maior valor social por ser considerada experiente e, por isso, sábia. Em outras, essas mesmas pessoas podem ser desvalorizadas por não terem mais a força e a disposição da juventude (Valsiner, 2012).

A cultura, então, por envolver modificações construtivas no curso natural das coisas (Valsiner, 2012) e envolver a construção contínua do mundo de significados, seja no campo dos objetos materiais, seja no campo dos aspectos emocionais e afetivos da vida humana, deve ser trabalhada de modo a melhorar a vida em sociedade. Nesse sentido, devemos buscar contribuir com o desenvolvimento de mecanismos de canalização cultural - conceito abordado mais à frente - em determinadas direções e, não, em outras. No campo escolar, por exemplo, estimular valores relacionados à cooperação, à solidariedade e à empatia.

De acordo com a perspectiva teórica da Psicologia Cultural, então, o psiquismo humano não existe fora dos contextos culturais e, portanto, a nossa mente opera a partir

de instrumentos fornecidos pela cultura na qual estamos inseridos/as (Bizerril & Madureira, 2021; Valsiner, 2012). De acordo com Valsiner (2012, p. 32), a cultura, além de ser parte da organização psicológica de toda pessoa, é “ferramenta primária para o viver humano” e deve ser compreendida como parte inerente do desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas.

Como é destacado por Lopes de Oliveira (2021, p. 45), “não há separação entre psicologia e cultura”, pois as funções psicológicas tipicamente humanas só serão desenvolvidas quando a pessoa está inserida em contextos culturais estruturados e na interação com outras pessoas. Nessa direção, Le Breton (2016), evidenciando a gênese social do psiquismo humano, apresenta o outro como condição de sentido. Ou seja: o mundo sem outro não tem sentido. Inclusive no que diz respeito aos nossos próprios sentidos (como, por exemplo, o tato, a visão, a audição e o paladar), há todo um processo de educação cultural dos sentidos que cumpre papel estratégico na relação/comunicação com outro (Le Breton, 2016).

Para entender a relação entre o psiquismo humano e a cultura, a Psicologia Cultural lança mão do princípio explicativo da mediação semiótica. Nas palavras de Santaella (2017), a semiótica é a “ciência geral de todas as linguagens” (p. 10). A linguagem se refere às inúmeras formas sociais de comunicação e significação. Os processos semióticos estão na base dos fenômenos culturais - é a cultura que torna possível os processos de significação, pois é ela que fornece os signos (índices, ícones e símbolos) para construção de significados (Madureira, 2016). Por exemplo, na natureza não há nada relacionado ao que compreendemos como dinheiro, pois o que compreendemos como dinheiro só faz sentido no universo simbólico da cultura (Harari, 2020).

De forma mais precisa, a semiótica é a ciência formal que estuda os signos. Como aponta Valsiner (2012, p. 39): “Semiótica é a ciência dos signos e seus usos”. A semiótica teve como um dos seus fundadores Charles Sander Peirce, importante intelectual estadunidense do final do século XIX, cujo trabalho apresenta grande relevância para a Psicologia Cultural da atualidade. Nas palavras de Valsiner (2012) a semiótica “foi construída a partir da integração filosófica e matemática das ideias de Charles Sander Peirce” (p.39).

Os signos são ferramentas fundamentais para representarmos objetos, eventos, situações. São eles que tornam possível essas representações. Isso quer dizer que os signos potencializam, por exemplo, a nossa memória para além da memória biológica, diferente dos outros animais. A palavra “quadro”, por exemplo, é um signo criado (no caso, um símbolo) e utilizado por nós para representar uma categoria de objetos. O desenho de uma caveira em um frasco de vidro é um signo criado e utilizado por nós para indicar que o conteúdo da embalagem é tóxico. A palavra saudade é um signo criado e utilizado por nós para indicar a falta que sentimos de alguém ou de alguma coisa. Sendo assim, os “signos são fabricados por mentes e mentes operam por meio de signos” (Valsiner 2012, p. 39).

Os seres humanos utilizam signos que permitem pensar em objetos, eventos e situações para além do aqui e do agora e do concreto (Madureira, 2016). Isso quer dizer que os signos tornam possível o desenvolvimento de funções psicológicas tipicamente humanas, como o pensamento abstrato, por exemplo. Em síntese, a utilização de signos potencializa o funcionamento psicológico dos seres humanos e torna possível transcender o concreto. Ou seja,

(...) as operações com signos ampliam, de forma considerável, as possibilidades da ação humana, tanto no plano interpsicológico como no plano

intrapicológico, pois além de tornar a comunicação humana mais precisa e complexa – possibilitando, por exemplo, o planejamento coletivo da ação (trabalho social) – transforma de forma qualitativa, o funcionamento psicológico humano (Madureira, 2016, p. 61).

Existem, portanto, diferentes tipos de signos: o verbal, representado pela palavra; o visual, representado pela imagem; o sonoro, representado pelo som (Valsiner, 2012). Os signos ainda estão divididos em três categorias: os símbolos, os ícones e os índices. Os símbolos são usados para representar conceitos e ideias (McCloud, 2005) e são arbitrários, não guardam nenhuma relação de semelhança com os objetos representados. Os ícones representam objetos a partir de um grau de semelhança com os mesmos, podendo variar entre um grau de semelhança mais realista ou mais esquemático. E os índices se configuram como vestígios referentes ao impacto do objeto sob a superfície (Valsiner, 2012).

Para exemplificar cada um deles e elucidar os seus respectivos significados, podemos dizer que a palavra “mesa” é um símbolo. Ela foi designada para representar uma categoria de objetos de forma totalmente arbitrária. Qualquer outra palavra poderia ser usada para representar o objeto mesa. Já uma fotografia pode ser considerada um ícone em sua representação mais realista, assim como um *Emoji* qualquer pode ser considerado um ícone em sua representação mais abstrata e, portanto, mais esquemática, pois se concentra em apenas alguns traços fundamentais. Os índices, última categoria, guardam relação com o impacto do objeto sob a superfície. Ao se deparar com um buraco de bala na parede de uma casa, por exemplo, vários sentimentos são suscitados, mesmo que o fato tenha acontecido em outro momento. Esse índice indica que ocorreu um episódio de violência naquele ambiente e isso mobiliza os nossos sentimentos.

Segundo Santaella (2012, p. 12), a “leitura e interpretação da realidade é sempre mediada por signos, por linguagens”, inclusive a visual, representada pelas imagens.

Por isso a semiótica, ciência geral de todas as linguagens, nos ajuda a compreender a importância de se pensar as imagens nos contextos educativos. Para a autora, a nossa visão e compreensão de mundo e realidade torna-se ampliada quanto maior é o contato com os diferentes tipos de linguagem. Palavras e imagens possibilitam, no decorrer dos processos de sociabilização e experiências de vida, que os indivíduos criem um espaço de inteligibilidade em relação ao mundo social no qual estão inseridos e em relação a si mesmos (Madureira, 2016).

Em sociedades imagéticas, como a nossa na atualidade, a leitura crítica de imagens e de imagens com outros tipos de linguagem (textos, áudios...), deve ser considerada como uma forma de aquisição de conhecimentos e, portanto, não deve ser negligenciada nos contextos educativos formais, onde o verbal ainda é visto como mais importante e a imagem como simplesmente uma forma de entretenimento. Negligenciar a leitura de imagens nos processos de ensino e aprendizagem pode deixar uma lacuna na formação dos nossos educandos/as (Santaella, 2012).

Para a Psicologia Cultural, os processos de significação, de atribuição de significado às coisas, a quem somos e às experiências vividas, é o que dá sentido ao mundo que vivemos (Valsiner, 2021). A ausência de sentido, de significado, transformaria o mundo em que vivemos em um verdadeiro caos. Esses processos de significação, como discutido anteriormente, são profundamente perpassados pelo afeto, e a isso chamamos de semiose. Quando falamos de semiose, então, estamos falando de processos afetivo-semióticos (Rosa & Valsiner, 2018).

A afetividade possui um papel central no âmbito dos processos de significação na perspectiva da Psicologia Cultural, por isso faz-se mister discutir o Modelo de Regulação Afetivo-Semiótico proposto por Valsiner (2014; 2021). Esse modelo demonstra que a psique humana opera por meio de um sistema composto por signos em

diferentes níveis hierárquicos que se relacionam em um processo dinâmico e fluido. Mais especificamente, trata-se de 5 níveis hierárquicos, do nível 0 ao nível 4, sendo que o nível 0 representa aspectos mais concretos relacionados às nossas experiências fisiológicas e, o nível 4, denominado de “campos afetivo-semióticos hipergeneralizados”, representa aspectos mais abstratos, como valores e preconceitos (Branco, 2021; Valsiner, 2014, 2021).

De forma didática, o Quadro 1, a seguir, mostra os diferentes níveis contemplados no Modelo de Regulação Afetivo-Semiótico, os quais relacionam-se entre si de forma sistêmica e dinâmica no fluxo irreversível do tempo, apresentando uma interdependência complexa (Branco, 2021; Madureira & Branco, 2012; Valsiner, 2021):

Quadro 1 - Quadro didático: Modelo de Regulação Afetivo-Semiótico.

Nível 0 Fisiológico		
		Diferenciação das sensações
Nível 1 Tônus emocional imediato		
		Emergência de referência verbal
Nível 2 Categorias específicas das emoções		
Nível 3 Categorias generalizadas de emoção	Eu sinto desconforto e nojo.	
		Desaparecimento de referência verbal
Nível 4 Campo afetivo-semiótico hipergeneralizado	Eu sinto plenamente algo, mas não consigo descrever...	Valores e preconceitos

Modelo Sistêmico de Regulação Semiótica (com base em Branco, 2021; Madureira & Branco, 2012; Valsiner, 2021).

Os campos afetivo-semióticos hipergeneralizados se configuram, então, nos sentimentos, valores e preconceitos que são ativamente internalizados pelos sujeitos e que acabam orientando as suas ações, os seus modos de ser, pensar e agir na sociedade (Branco, 2021; Rosa & Valsiner, 2018; Valsiner, 2014, 2021). Por isso a importância de conferir especial atenção aos aspectos afetivos e favorecer, nas práticas educativas, a construção de valores voltados para a empatia, a cooperação, o respeito à diversidade, aos direitos humanos e aos princípios democráticos (Branco, 2018).

No que diz respeito, especificamente, a desconstrução de preconceitos no contexto escolar, as práticas pedagógicas dialógicas podem apresentar implicações significativas nessa direção. O diálogo, ao provocar o contato com diferentes ideias e abrir a possibilidade para uma postura reflexiva diante de novos conhecimentos e acontecimentos do mundo vivido, possibilita guiar nossas ações na sociedade de modo a “gerar transformações na direção da inclusão da diversidade e da desconstrução de preconceitos” (Paula & Branco, 2022, p. 3).

É importante destacar que a cultura não determina o indivíduo. Tampouco o indivíduo determina a cultura. Trata-se de uma relação dialética, “na qual o indivíduo transforma e é transformado pela cultura” (Madureira & Branco, 2005, p. 91). A cultura, enquanto sistema dinâmico, representa a tensão dialética entre estabilidade e mudança: “se, por um lado, a cultura torna possível a transmissão de um aprendizado coletivo entre as gerações, por outro lado ela é transformada pela ação criativa dos sujeitos concretos” (Madureira & Branco, 2005, p. 99).

Se a cultura engloba os processos coletivos de aprendizado que resultam na consciência humana, sem perder de vista o papel ativo de cada indivíduo, podemos dizer que os seres humanos se desenvolvem e se modificam mediante sua participação

nas atividades socioculturais de suas comunidades, bem como suas comunidades se desenvolvem e se modificam mediante suas ações (Valsiner, 2012).

O Prof. Dr. Jaan Valsiner (2012), autor de fundamental importância na Psicologia Cultural, apresenta o “modelo bidirecional de transferência cultural” para explicar como ocorre o processo de transferência do conhecimento entre as gerações. O referido modelo baseia-se na premissa de que “na transmissão cultural do conhecimento, todos os participantes estão transformando ativamente as mensagens culturais” recebidas (Valsiner, 2012, p. 34).

É o papel ativo de todos/as os/as participantes que permite o surgimento de múltiplos cursos de reconstrução de mensagens, fazendo com que esta visão de transmissão cultural implique na emergência da novidade, em diferentes níveis, tanto na codificação quanto na decodificação das mensagens culturais (Madureira & Branco, 2012; Madureira & Barreto, 2018; Valsiner, 2012). O sujeito ativo, portanto, atua na construção do seu próprio desenvolvimento e na criação de novos significados (Paula & Branco 2022).

Para exemplificar o exposto anteriormente, Valsiner (2012) apresenta uma analogia entre o velho e o novo. As gerações mais velhas reúnem diferentes tipos de mensagens para canalizarem o desenvolvimento das pessoas mais jovens, mas as pessoas mais jovens recebem e analisam essas mensagens de forma ativa, reelaborando de forma nova e pessoal as informações culturais recebidas.

Em consonância com as ideias de Paulo Freire (1921-1997), cabe destacar que o modelo bidirecional de transferência cultural defendido por Jaan Valsiner (2012) é condizente com as críticas que Freire (1987) faz à educação bancária. Para ele, a educação bancária parte do pressuposto de que os/as educandos/as são sujeitos passivos em seus processos de ensino-aprendizagem. Essa forma de pensar a educação pressupõe

que o conhecimento é “transmitido” pelo professor/a e recebido pelos/as alunos/as como se estes fossem “folhas em branco” ou “bancos de depósito”, incapazes de participar ativamente da construção do conhecimento.

Nesse sentido, a educação bancária é problemática tanto em termos sociológicos e educacionais quanto em termos psicológicos. Primeiro porque, ao colocar os sujeitos em posição de meros receptores de informações, sem possibilidade de reflexão crítica, ela não favorece a construção do conhecimento e a transformação social e, segundo, porque ela nega a participação ativa dos sujeitos nos processos de significação, concebendo as pessoas como meras reproduzidas de mensagens.

Cabe mencionar que na obra “Pedagogia do Oprimido”, uma das obras mais conhecidas de Paulo Freire (1987), na qual o autor discute a relação professor/a, aluno/a e sociedade e problematiza criticamente a educação bancária, ele aponta o contexto de opressão que permeia essa forma de conceber a educação. Nela, os/as alunos/as não podem ser protagonistas da sua própria formação e o/a professor/a é considerado/a o/a único/a detentor/a do conhecimento.

Em consonância com o modelo bidirecional de transferência cultural, o nosso referencial teórico, a Psicologia Cultural, também adota o conceito de “canalização cultural”. Esse conceito expressa uma visão crítica em relação à forma determinista de se pensar a relação entre sujeito e cultura, enfatizando a importância de considerar o “papel desempenhado pelo ambiente e a sociedade como molas propulsoras do desenvolvimento humano”, mas não como determinantes do comportamento humano (Lopes de Oliveira, 2021, p. 31).

A canalização cultural pressupõe que a relação entre sujeito e cultura acontece de forma dialética, contemplando o papel ativo dos indivíduos na construção dos significados ao lidar com as mensagens culturalmente recebidas ao longo do tempo

(Madureira & Barreto, 2018; Madureira & Branco, 2012). Nesse sentido, a relação entre sujeito e cultura é fator central para o desenvolvimento humano e para o processo de construção de novos significados (Branco, 2021; Paula & Branco, 2022).

No contexto escolar, por exemplo, a cultura historicamente dominante entre os/as professores/as é a do incentivo à competição entre os alunos/as, estimulando, de forma indireta, valores contrários à cooperação, solidariedade etc. Entretanto, há professores/as que trabalham na direção oposta aos valores típicos da cultura coletiva em que estão inseridos/as, indo em direção contrária ao que é canalizado culturalmente.

Nesse sentido, cabe um alerta em relação aos processos de comunicação e metacomunicação (Branco, 2018) que se desenvolvem entre professores/as e alunos/as. É fundamental que estabeleçam uma relação sólida entre o que eles/as falam e como eles/as agem dentro de sala de aula. Muitos/as professores/as, por exemplo, falam da importância de cooperar uns com os outros, mas, frequentemente, reforçam comportamentos competitivos ao fazer comparações entre os/as alunos/as, os quais vão sendo internalizados e reproduzidos de forma “inconsciente” (Branco, 2018).

Nesse sentido, a vertente semiótica da Psicologia Cultural fortalece essa visão não determinista da cultura em relação ao indivíduo e do indivíduo em relação à cultura. O modelo bidirecional de transferência cultural corresponde a um sistema dinâmico no qual a cultura influencia os sujeitos, mas os sujeitos também são capazes de transformar a cultura (Lopes de Oliveira, 2021).

Sendo assim, os processos de internalização e externalização dos significados que vão sendo construídos pelos sujeitos ao longo de sua vida possibilitam transformar a realidade e construir uma sociedade diferente da sociedade vigente. No nosso caso, acreditamos que a partir dos processos de construção e reconstrução dos significados culturalmente produzidos nas interações sociais podemos contribuir com a

desconstrução de uma cultura violenta e preconceituosa em direção à construção de uma cultura de paz e de valorização da diversidade (Madureira & Barreto, 2018; Madureira & Branco, 2012; Paula & Branco, 2022).

Reconhecemos, portanto, o papel ativo dos sujeitos na construção dos significados. Esse papel ativo possibilita reposicionamentos e ressignificações diante das experiências humanas que se desenvolvem em contextos culturais estruturados que são perpassadas por crenças, valores e práticas enraizadas historicamente que canalizam os processos de significação e orientam, de diferentes formas, o pensar, o sentir e o agir das pessoas (Madureira & Barreto, 2018; Madureira & Branco, 2012; Valsiner, 2012).

Nesse sentido, Branco (2021) aponta a importância de práticas sociais e orientações pedagógicas voltadas para a cooperação, a empatia e o pensamento reflexivo como uma maneira significativa de contribuir para a formação de novos padrões ético-morais em termos de ações que impliquem em uma convivência social mais respeitosa.

2.2 Preconceito: uma fronteira simbólica rígida

No que diz respeito aos preconceitos, tema relevante no contexto da pesquisa realizada, podemos dizer que correspondem a fenômenos psicossociais que tem raízes históricas, culturais e afetivas profundas. Em outras palavras, os preconceitos não são “invenções individuais”, mas invenções culturais que podem ser mobilizadas na direção da sua reprodução ou, no sentido oposto, transformadas diante da dinâmica complexa que nos torna, ao mesmo tempo, “criadores e criaturas da cultura” (Madureira & Branco, 2012; Madureira & Barreto, 2018).

Em termos educacionais, é preciso reconhecermos que não é adequado e nem construtivo simplesmente culpabilizarmos os indivíduos, pois ninguém nasce

preconceituoso/a, as pessoas aprendem a ser preconceituosas e, se aprendem a ser, podem aprender a não ser.

É sob a luz da Psicologia Cultural que vamos analisar os preconceitos enquanto fenômenos de fronteira. Tanto a construção das identidades sociais quanto os preconceitos são considerados fenômenos de fronteira (Madureira, 2007). As fronteiras marcam simbolicamente as diferenças de um grupo social para outro, de uma pessoa para outra. Essas diferenças existem e são expressas nos múltiplos vínculos de pertencimentos identitários das pessoas, considerando diferentes marcadores sociais, como nacionalidade, religião, orientação sexual e classe social (Madureira & Barreto, 2018; Madureira & Branco, 2012).

Marcar simbolicamente as diferenças que existem entre o eu e o outro é uma questão comum ao ser humano, pois são essas diferenças que nos permitem construir a nossa identidade e nos reconhecer pertencentes a determinados grupos (Woodward, 2000). É importante mencionar, inclusive, que identidade e diferença são complementares. Para que a identidade possa existir, as diferenças precisam ser simbolicamente marcadas (Woodward, 2000). No entanto, marcar simbolicamente essas diferenças não significa tratar o outro como inferior ou desumanizá-lo, como é discutido por diversos/as autores/as (Galinkin & Zauli, 2011; Madureira, 2018; Madureira & Barreto, 2018; Madureira & Branco, 2012; Moreira & Câmara, 2013).

Importante destacar que a dimensão complementar entre diferença e identidade não é harmoniosa, é permeada, frequentemente, por conflitos. É justamente essa tensão entre elas que favorece a abertura de caminhos para as transformações sociais e políticas. A depender da forma como lidamos com tais conflitos podemos caminhar em uma direção de paz, mas não necessariamente. Esses conflitos podem, inclusive, acirrar as desigualdades por medo da perda de privilégios, por exemplo. O programa de cotas

da Universidade de Brasília ilustra essa questão. Ao implantar a política de cotas em seu sistema para o ingresso de alunos/as negros/as, muitas pessoas brancas historicamente privilegiadas, se sentiram “injustiçadas”, acirrando conflitos étnico-raciais.

A identidade é um tema recorrente nas análises dos problemas sociais contemporâneos, incluindo os preconceitos. Como aponta Woodward (2000), as identidades são formadas por meio da demarcação simbólica das diferenças, sendo aquela dependente desta. A demarcação simbólica das diferenças nas relações sociais, segundo a autora, ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação como por meio de formas de exclusão social.

Em ambos os processos, as diferenças são estabelecidas por meio de sistemas classificatórios, pois é “pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (Woodward, 2000, p. 41). Por exemplo, é por meio de sistemas de classificação que podemos distinguir o eu do outro, o “nós” do “eles/as”, um objeto do outro, o que está fora do que está dentro, o que é incluído do que é excluído. Nesse sentido, os processos identitários, a partir da demarcação simbólica das diferenças, podem gerar processos excludentes que resultam em preconceitos.

Em sociedades cujo individualismo é amplamente difundido, a “defesa do direito à diferença” pode acabar alimentando a falta de compromisso social e a supervalorização do eu em detrimento do outro. Além disso, existe a questão do medo e da insegurança que o ser humano sente ao se deparar com o desconhecido (Sawaia, 2014). Esse medo e insegurança que o indivíduo sente diante do desconhecido pode gerar mecanismos de defesa que afastam e, em casos extremos, colocam o outro em posição de inimigo, provocando sofrimento humano de diversas ordens ao não respeitar as diferenças e tentar impor padrões de comportamento únicos.

Um exemplo pertinente em relação à forma de se pensar o mundo a partir de padrões de comportamento únicos é apresentado por Junqueira, (2022). O autor denuncia um movimento “transnacional” atualmente em ascensão, de matriz fundamentalista religiosa, que visa “relegitimar visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários” (p. 18). É o caso das ofensivas sistemáticas de determinados setores das sociedades contemporâneas destinadas a conter os avanços, em termos de conquistas de direitos e espaços de discussão, em relação às questões de gênero, sexo e sexualidade (Junqueira, 2022).

Nesse sentido, Brandão (2005) apresenta, a partir de uma perspectiva das ciências sociais, uma visão interessante para a psicologia sobre o medo e a violência. No contexto social, o processo civilizatório no qual nos encontramos hoje e que historicamente envolveu o monopólio da violência por parte de determinadas forças do Estado, começando na Idade Moderna, é uma forma de controlar o nosso medo e as nossas emoções em relação ao outro, ao desconhecido, evitando um estado de violência generalizado.

Importante mencionar que o individualismo tem facetas problemáticas, como as citadas anteriormente, mas também interessantes e importantes, como a valorização do espaço do indivíduo, necessário para o desenvolvimento da noção de direitos individuais e, posteriormente, dos direitos humanos, os quais implicam no direito, por exemplo, da livre expressão da consciência e das crenças (Lionço, 2017). Falando em democracia, não há sistema democrático que não reconheça o espaço dos direitos individuais.

O problema é o incentivo exacerbado a esse modo de ver e pensar a sociedade e as próprias interações sociais cotidianas entre os indivíduos, que acaba por fomentar

uma cultura de competição e hostilidade em relação ao outro. Nesse sentido, torna-se essencial o desenvolvimento de práticas educacionais voltadas para a cooperação e a empatia, tão importantes para a criação de novas formas de relacionamento entre as pessoas (Branco, 2018; Branco, 2021; Paula & Branco, 2022). Como aponta Branco (2018), a socialização advinda do processo civilizatório não pode ser reduzida a “boas maneiras” para se construir uma cultura de paz, é necessário estar aberto para conhecer o outro, para o diálogo e para a cooperação.

No que diz respeito aos preconceitos, o diálogo é uma forma de desconstruir o medo do desconhecido e aprender com outro. O medo pode se aproximar do sentimento de ódio no sentido de desenvolver uma reação aversiva em relação ao outro, resultando em práticas discriminatórias. Dialogar com o outro não significa abrir mão do que a pessoa é, mas estar aberto para novas possibilidades de aprendizagem. Como discutem Paula e Branco (2022), em contraposição às práticas monológicas, o diálogo emerge como possibilidade de construção de novos significados, podendo “abalar mais que ideias, crenças e valores” (p. 2).

Bauman (1999), ao discutir a identidade na contemporaneidade, afirma que os valores sociais, como a liberdade e a tolerância vêm sendo substituídos pela liberdade de consumo e pela indiferença em relação ao outro. A globalização e as grandes e rápidas transformações que marcam as sociedades atuais impactam diretamente na vida e na consciência dos sujeitos, em seus modos de agir e de se relacionar com outro, sendo essencial uma postura reflexiva diante dos processos identitários e da demarcação das diferenças para enfrentarmos, de modo efetivo, a exclusão e a violência advindas das atitudes preconceituosas e das práticas discriminatórias.

Cabe destacar o quanto a indiferença em relação ao outro também contribui para a perpetuação das situações de violência. É notável que na contemporaneidade as

sociedades, em termos gerais, caminham cada vez mais na direção da indiferença, que se traduz, inclusive, na dificuldade de dialogar com outro, de ouvir o outro.

Sendo assim, as diferenças que existem entre o “eu” e o “outro” podem gerar aproximação ou distanciamento entre os sujeitos. Como discutido por Valsiner (2012), Boesch aponta que o movimento de aproximação surge a partir de sentimentos de curiosidade e vontade de conhecer o novo, o diferente. Já o movimento de distanciamento acontece devido aos sentimentos de incerteza e desconfiança que o desconhecido é capaz de suscitar na pessoa, fazendo, muitas vezes, com que se feche em relação ao outro e o considere como uma ameaça.

Nesse sentido, Madureira (2007; 2018), em uma perspectiva metafórica, discute os preconceitos enquanto fenômenos de fronteira. A nossa relação com outro, nessa analogia, é estabelecida por meio de fronteiras simbólicas. Essas fronteiras podem ser mais rígidas ou mais fluidas. Quanto mais rígidas as fronteiras, menor o movimento de aproximação e abertura em relação ao outro. Quanto mais fluidas as fronteiras, maior o movimento de aproximação e abertura em relação ao outro.

Isso significa dizer que os preconceitos podem ser concebidos, em termos metafóricos, enquanto fronteiras simbólicas rígidas (Madureira, 2007; 2018), pois elas formam uma barreira impermeável, que separa, de forma excludente, os diferentes grupos presentes na nossa sociedade. Portanto, incentivar o movimento de aproximação e abertura em relação ao outro, permitindo que as fronteiras simbólicas se tornem semipermeáveis, configura um caminho promissor em direção à desconstrução dos preconceitos.

Quando marcamos simbolicamente as diferenças e elas não interferem negativamente nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos, estamos diante de fronteiras semipermeáveis, ou seja, fronteiras que permitem o diálogo e a troca com o

outro (“não eu”) de forma respeitosa e empática. Quando marcamos simbolicamente as diferenças entre os grupos e sujeitos e as relações sociais são afetadas de forma negativa por essas marcações, temos a transformação das fronteiras semipermeáveis em fronteiras rígidas, não permeáveis – as diferenças são transformadas em desigualdades. Portanto, os preconceitos cumprem, lamentavelmente, a função de manutenção das desigualdades, que passam a excluir, desconsiderar, humilhar, “coisificar” o outro (Madureira, 2018).

Madureira e Barreto (2018) lançam mão de mais uma analogia metafórica para entender como as diferenças entre grupos e sujeitos podem ser percebidas e direcionadas para um lado ou outro: a construção de muros e pontes. Enquanto a construção de muros representa barreiras culturais estruturadas a partir dos preconceitos (como, por exemplo, o racismo, o sexismo e a xenofobia) e que separam, de forma rígida e hierárquica, indivíduos, grupos sociais e nações, a construção de pontes está relacionada à ideia de conexão com as diferentes pessoas, grupos sociais e nações (Madureira & Barreto, 2018). Ao reconhecer a diversidade pela qual a nossa sociedade é formada, é a construção de pontes e o respeito pelo o que é socialmente considerado diferente que torna possível avançarmos na direção da construção de uma cultura de paz.

A alteridade, conceito importante na presente discussão, expressa a nossa relação com o outro, nos remete à ideia de que precisamos reconhecer que as pessoas são diferentes em variados aspectos, como, por exemplo, etnia, gênero, classe social, orientação sexual, credo, ideologia política. Se colocar no lugar do outro e estar aberto para conhecer o que é considerado socialmente diferente traduz uma postura comprometida com a valorização da diversidade e com os direitos humanos (Madureira & Barreto, 2018).

Nesse sentido, a empatia, habilidade de se colocar no lugar do outro, se configura como um instrumento poderoso no combate às injustiças sociais. Sem a empatia, abrimos espaço para a indiferença e a insensibilidade em relação ao outro. O “não eu” será sempre um mistério para nós (Madureira & Barreto, 2018), mas a empatia se traduz no esforço de se colocar no lugar do outro para acolhê-lo e respeitá-lo, ao invés de desconsiderá-lo. Nesse sentido, é importante sinalizar a importância da imaginação e do diálogo para construirmos vínculos empáticos com as outras pessoas. A imaginação é fundamental para que consigamos imaginar quem é esse outro e o diálogo para conferirmos se o que imaginamos está de acordo com a realidade.

É importante destacar que a mediação semiótica é um princípio explicativo de fundamental importância na Psicologia Cultural. A mediação entre sujeito e cultura ocorre por meio de signos. A utilização de signos favorece o desenvolvimento da imaginação, que é uma das funções psicológicas superiores. A imaginação, como discutido anteriormente, é imprescindível para a construção de vínculos empáticos. Ao possibilitar um distanciamento psicológico e um afastamento da dimensão concreta da realidade, a nossa capacidade de imaginar o outro e de nos colocarmos no lugar do outro é ampliada (Valsiner, 2012).

Em poucas palavras: o preconceito é uma expressão da violência que causa sofrimento em muitas pessoas em diferentes lugares do mundo. Ele está presente em diversos contextos sociais, inclusive nos escolares – foco de análise do presente estudo. Em um mundo socialmente marcado por inúmeras práticas discriminatórias, os esforços para a construção de uma sociedade mais empática e sensível têm que se tornar tarefa diária, principalmente nos ambientes educativos, voltados à formação das novas gerações.

Gusmão (2003) aponta que um dos desafios permanentes da escola é aprender a conviver com as diferenças, pois não é, certamente, a partir da homogeneização dos sujeitos que iremos construir relações de respeito e solidariedade. É essencial que a escola, enquanto instituição social voltada à formação das novas gerações, entenda a diversidade como uma riqueza a ser seriamente considerada nos contextos educativos. Portanto, em sociedades plurais como a nossa, é fundamental que a diversidade seja vista como uma aliada dos processos educacionais, não como um “problema a ser solucionado” em nome da homogeneização dos sujeitos.

A convivência com a diversidade de maneira respeitosa, sem negar a natureza conflitante de diferentes modos de ser, pensar e agir em sociedades plurais como a nossa, é o que respalda, de fato, os valores democráticos (Demo, 2005). Saber conviver com o outro é um valor fundamental nos sistemas democráticos, o que implica em “responsabilidade ética de todos para com todos”, no sentido do aprimoramento da qualidade da convivência humana de uma maneira geral. (Demo, 2005, p. 23).

De acordo com Sherif (como citado em Valsiner, 2012), as normas sociais não são absolutas. Se elas são construídas pelos sujeitos de determinada sociedade, elas podem ser reconstruídas por eles. De acordo com Todorov (2010, p. 65), a noção de civilidade está diretamente relacionada à habilidade de conferir humanidade aos outros: “Nenhuma cultura traz em seu bojo a marca da barbárie, nenhum povo é definitivamente civilizado; todos podem tornar-se bárbaros ou civilizados”.

Nessa direção, Harari (2020) discute o conceito de violência e aponta como a agressividade é uma potencialidade da nossa espécie e, portanto, está presente em todos/as nós. Se é uma potencialidade do ser humano, a educação tem um papel fundamental no sentido de estabelecer limites importantes em relação a esse potencial e desenvolver ações estratégicas para a prevenção da violência. Cabe ressaltar que a

cooperação, tanto quanto a agressividade é, também, uma potencialidade da nossa espécie e, por isso, a cooperação pode (e deve) ser estimulada nos processos formativos educacionais.

Estabelecer limites nos contextos educativos é importante. Entretanto, é interessante e relevante desenvolver recursos educacionais que permitam conferir à expressão da agressividade “caminhos” que não sejam nem a violência e nem a simples repressão. O trabalho com a arte, por exemplo, é um recurso rico para que a escola caminhe nessa direção. Por meio, por exemplo, de uma música, uma pintura, um poema, os/as alunos/as podem aprender a expressar seus sentimentos, como raiva, angústia e frustração de uma forma não violenta. Trata-se de uma reelaboração dos afetos.

Nesse sentido, no contexto das sociedades contemporâneas letradas, a escola se configura como uma instituição social de fundamental importância que cumpre um papel estratégico na formação das novas gerações (Gusmão, 2003; Madureira, 2013; Madureira & Barreto, 2018; Madureira & Branco, 2015). Se orientadas por uma perspectiva democrática e uma visão educacional crítica e emancipadora, as escolas podem contribuir significativamente para a desconstrução dos preconceitos e para a valorização da diversidade em prol da construção de uma cultura de paz.

3. Os Preconceitos de Classe Social, Pertencimento Étnico-Racial e Gênero: o Elitismo Classista, o Racismo e o Sexismo em Discussão

Gostaria de iniciar esta subseção contando uma pequena história pessoal.

Quando criança, estudante do ensino fundamental em uma escola pública localizada no Plano Piloto, Brasília - Distrito Federal, costumava perguntar para a minha mãe porque eu tinha mais voz em sala de aula do que outros/as alunos/as. Com o passar dos anos, percebi que era por causa da minha classe social. Branca, de classe média, que cursava no contra turno escolas de língua estrangeira e que tinha acesso a diversas manifestações artísticas, como cinema, teatro, literatura e música. Foi uma triste constatação. Não por minha condição familiar e de vida, mas pelo fato de isso não poder ser usufruído por todos/as em um país tão desigual como Brasil.

Embora a legislação brasileira estabeleça que o bem de todos/as deve ser promovido e que qualquer forma de discriminação deve ser punida, o que se vê em nossa sociedade é uma conjuntura socioeconômica que não valoriza a diversidade e que não oferece as mesmas oportunidades para todos/as (Perez-Nebra & Jesus, 2011). Ou seja, as minorias historicamente marginalizadas continuam privadas dos seus direitos e liberdades fundamentais, mesmo estando “garantidos” na Constituição Federal do Brasil (1988).

A escola, ao nosso ver, por constituir-se como uma das instituições sociais mais importantes na formação das novas gerações, deve ser a primeira a trabalhar para a desconstrução dos preconceitos, no sentido de promover a valorização da diversidade e a construção de uma cultura de paz fundamentada no respeito às diferenças e nos princípios democráticos de reconhecimento dos direitos e da dignidade humana (Gusmão, 2003; Madureira & Barreto, 2018; Madureira & Branco, 2015)

Importante esclarecer que a promoção de uma cultura de paz depende de uma mudança significativa nas formas como as pessoas se relacionam e atribuem significados ao mundo em que vivem. Trata-se, então, de mudanças estruturais, claro, mas também de mudanças nas relações interpessoais. A escola, nesse sentido, pode contribuir com essas duas frentes. Enquanto instituição formadora de pessoas pode promover mudanças estruturais e na forma como as relações interpessoais são estabelecidas no cotidiano, como, por exemplo, sendo promotora de valores voltados à cooperação e à solidariedade e, não, à competição (Branco, 2018; Paula & Branco, 2022).

É preciso reconhecer que o Brasil é um país extremamente violento em termos de preconceito e discriminação. Na obra “Racismo Estrutural”, Silvio de Almeida (2020) afirma: “achar que no Brasil não há conflitos raciais diante da realidade violenta que nos é apresentada cotidianamente beira o delírio, a perversidade ou a mais absoluta má fé” (p. 197). De acordo com o autor, negligenciar a violência expressa pelo racismo no cotidiano e não considerar a raça como elemento de discussão dos importantes desafios contemporâneos implica em “falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo” (p.57).

Diferentes órgãos governamentais apresentam dados estatísticos que comprovam o elevado grau de violência que minorias sociais sofrem todos os dias em nosso país. Sabe-se que, em termos de violência urbana e criminalidade, o Brasil, há muito tempo, é reconhecido como um país violento. Em contrapartida, há uma dificuldade maior das pessoas na sociedade brasileira em reconhecerem a violência em relação a determinados grupos sociais, como é o caso da violência contra as pessoas negras (pretas e pardas), contra as mulheres e contra a população LGBTQIA+.

Essa dificuldade em reconhecermos que a violência não se restringe à criminalidade dificulta debates e ações mais efetivas em relação a esse fenômeno social. Essa postura inviabiliza o reconhecimento das desigualdades e a percepção das injustiças sociais, resultando em um processo excludente que não permite a formação do olhar atento para as minorias socialmente marginalizadas (Santos, 2005). Nesse sentido, é preciso enfatizar que preconceitos e práticas discriminatórias são, também, expressões da violência.

Uma visão “idílica” sobre o nosso país cumpre uma função estratégica na manutenção do *status quo* em um sistema que se retroalimenta: ao mascarar o fenômeno da violência, as inúmeras desigualdades sociais e o privilégio de poucos se perpetuam (Madureira & Fonseca, 2020). E as desigualdades abissais, que vão se formando entre as classes sociais, fomentam cada vez mais a raiva e o ódio.

Nessa linha de pensamento, Karnal (2017) aponta que a história do nosso país nos mostra o quanto podemos ser agressivos e preconceituosos. Como exemplos ilustrativos consistentes, o autor cita as dezenas de guerras civis extremamente violentas que tivemos ao longo da nossa história – desde massacres como ocorrido em Canudos até as atrocidades cometidas na ditadura militar que teve início em 1964. Ao descrever a morte de Zumbi dos Palmares¹¹, denuncia o quanto podemos ser violentos e cruéis.

Acreditar na cordialidade brasileira em relação às questões de preconceito e discriminação é negar a violência estrutural que perpassa a nossa sociedade e mais, é tolerá-la, principalmente quando ela atinge grupos sociais específicos – pobres, negros/as, indígenas, mulheres, população LGBTQIA+. Para caminharmos na direção de uma cultura de paz, inclusiva e democrática, é fundamental que a nossa sociedade

¹¹ “(...) Zumbi foi o último e grande líder do Quilombo dos Palmares, respeitado herói da resistência antiescravagista (...) foi localizado em novembro de 1695, com o corpo perfurado por balas e punhaladas (...) teve a cabeça decepada...foi coberta por sal fino e espetada em poste até ser consumida pelo tempo (...) Zumbi foi castrado e teve seu pênis costurado dentro da boca (...)” (Karnal, 2017, p. 21).

reconheça a violência estrutural sob a qual ela, historicamente, se constituiu e sob a qual ela funciona até os dias de hoje (Almeida, 2020).

Apesar de não haver consenso na literatura e alguns/mas autores/as argumentarem que o preconceito pode se apresentar tanto como um prejulgamento positivo como um prejulgamento negativo, na psicologia social, especificamente, o preconceito é concebido em sua forma negativa (Perez-Nebra & Jesus, 2011; Myers, 2014), sendo esta concepção utilizada neste trabalho. Cabe ressaltar que o nosso referencial teórico, como já explicitado, é a Psicologia Cultural. Entretanto, foram construídos diálogos com algumas contribuições da Cognição Social, perspectiva teórica no campo da Psicologia Social, para analisarmos o fenômeno psicossocial do preconceito.

3.1 Estereótipo, preconceito e discriminação

Para discutirmos os preconceitos de classe social (elitismo classista), pertencimento étnico-racial (racismo) e gênero (sexismo), foco de análise deste estudo, precisamos esclarecer as diferenças conceituais entre estereótipo, preconceito e discriminação. Embora, na linguagem informal, os termos apareçam como sinônimos, na linguagem acadêmica, no campo da psicologia social, eles correspondem a conceitos distintos. Eles serão apresentados nesta ordem porque seus significados formam uma sequência lógica que nos faz entender, primeiro, como o preconceito é formado e, depois, como ele é colocado em prática (Myers, 2014; Pérez-Nebra & Jesus, 2011).

Estereótipo é a categorização, de forma generalizada, imprecisa, apressada, que fazemos das pessoas e dos grupos sociais. Por exemplo: os franceses não tomam banho; os turcos são bons negociantes; os ingleses são pontuais etc. Essas categorizações

podem ser positivas, negativas ou neutras, também podem ser mais ou menos verdadeiras ou totalmente equivocadas (Myers, 2014; Perez-Nebra & Jesus, 201).

Quando categorizamos pessoas e grupos passamos a fazer inferências sobre os seus comportamentos e características, passamos a crer que tais pessoas e grupos vão agir e se comportar de determinada maneira. Por exemplo, se for negro é bandido; se for homossexual, é imoral. A formulação dessas inferências e a crença em determinados comportamentos são, sem ignorar os aspectos afetivos, especialmente de ordem cognitiva e, quando são negativas, formam a base do que denominamos como preconceito. Em outras palavras: estereótipos são crenças e os preconceitos são atitudes, os quais expressam uma direção para a ação, a discriminação (Perez-Nebra & Jesus, 2011).

O estereótipo cumpre basicamente duas funções: “simplificar um mundo social complexo” e “organizar a maneira como vamos interagir com o nosso grupo social ou outro qualquer” (Perez-Nebra & Jesus, 2011, p. 224). Ele funciona como uma forma de economia cognitiva, fazendo com que a pessoa aja/interaja de acordo com as generalizações pré-concebidas. Ao categorizar as pessoas e grupos, a energia que gastamos para elaborar e processar informações na hora da interação é reduzida, facilitando o contato com os outros. Segundo Galinkin e Zauli (2011, p. 258), a categorização “tem a função de organizar as informações recebidas, poupando esforços do sistema cognitivo no processamento de tais informações e facilitando a orientação da pessoa em sua realidade social”.

Essa economia cognitiva permite que o sujeito se atente a outros aspectos no momento da interação com o outro. Nesse sentido, muitas vezes, o preconceito se manifesta em razão da “lei do menor esforço”, pois o nosso comportamento com o outro

passa a ser baseado nos estereótipos, muitas vezes superficiais, que já temos internalizados (Perez-Nebra & Jesus, 2011).

É comum o ser humano se orientar na vida social por meio de estereótipos. A economia cognitiva é funcional para o indivíduo e para a convivência social por poupar tempo e energia. No entanto, ela nos faz pensar e agir de forma mecanizada e sem discernimento crítico, promovendo, muitas vezes, o preconceito e a discriminação (Myers, 2014; Perez-Nebra & Jesus, 2011). Dessa forma, torna-se fundamental discutir a importância do pensamento reflexivo sobre os estereótipos e como esse pensamento pode ajudar a desconstruir as atitudes preconceituosas e as práticas discriminatórias.

Como discutido na subseção anterior, marcar simbolicamente as diferenças que existem entre o eu e o outro é uma questão comum ao ser humano (Woodward, 2000), pois são as diferenças que nos permitem construir a nossa identidade e nos reconhecer pertencentes a determinados grupos sociais. A demarcação de diferenças é central tanto no âmbito dos processos identitários quanto no âmbito da construção dos processos de significação, em um sentido mais amplo (Madureira, 2018). Sem a demarcação das diferenças, por exemplo, não seria possível distinguirmos um objeto de outro e, além disso, não seria possível nos distinguirmos de outras pessoas também.

Na construção de significados, a palavra livro, por exemplo, é uma categoria que engloba objetos que se inserem nessa categoria, diferente da palavra mesa que foi designada para representar os objetos que se inserem na categoria mesa. É isso que torna inteligível a nossa comunicação. O problema está em estabelecer fronteiras simbólicas rígidas entre as diferenças e as características de cada pessoa ou grupo, que acabam por afastar e “demonizar” o que não é semelhante à própria pessoa (Madureira, 2018; Madureira & Barreto, 2018).

Nesse sentido, preconceito é a atitude negativa que desenvolvemos tendo como base os estereótipos negativos - crenças pré-concebidas - que temos internalizados sobre determinadas pessoas ou grupos. Levando em consideração a unidade cognição-afeto (Braga, 2010), enquanto o estereótipo, uma crença, é de ordem especialmente cognitiva, o preconceito, uma atitude, é de ordem especialmente afetiva. Quando essa atitude negativa em relação ao outro é externalizada, ou seja, colocada em prática, temos a discriminação, que é de ordem comportamental (Perez-Nebra & Jesus, 2011; Myers, 2014).

A discriminação é uma prática violenta para com o outro e que pode se manifestar de diferentes formas, desde a mais sutil, como a violência implícita na fala, nos gestos e na postura, até a mais explícita, como a violência física (Myers, 2014; Perez-Nebra & Jesus, 2011). Madureira e Fonseca (2020) destacam que, em última instância, a própria omissão também constitui uma forma de violência, pois o silêncio diante das situações de injustiça e discriminação acabam por fomentar a violência nos mais diversos contextos em que ela pode ocorrer.

A seguir, será apresentada o Quadro 2, um quadro didático dos conceitos discutidos anteriormente:

Quadro 2 - Quadro didático: estereótipos, preconceitos e discriminações.

Estereótipos =>	Preconceitos =>	Discriminações
Ênfase nos aspectos cognitivos	Ênfase nos aspectos afetivos	Aspectos comportamentais
Crenças	Atitudes	Práticas
Crenças negativas: geram preconceitos Crenças positivas ou neutras: não geram preconceitos	Atitudes negativas: preconceitos	Práticas violentas, que se expressam de forma implícita e explícita

Sob o olhar específico da Psicologia Cultural, é importante destacar que esses três aspectos da formação dos preconceitos - cognitivos, afetivos e comportamentais - se inter-relacionam de forma complexa e dinâmica nos processos de significação. Eles não se constituem de maneira isolada e por meio de processos estanques, pelo contrário, apresentam caráter fluido e interdependente.

Coerente com a perspectiva teórica da Psicologia Cultural, defendemos que o preconceito apresenta uma gênese cultural e está relacionado a fatores dos contextos históricos e socioculturais em que os indivíduos se encontram inseridos (Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012).

Diante dessa perspectiva, a educação constitui-se como uma ferramenta de fundamental importância para se trabalhar na direção contrária à uma cultura marcada pelo preconceito e pela discriminação. É a educação, em um sentido mais amplo, que estabelece os limites para conviver com o outro e que abre possibilidades para a construção de uma cultura de paz. Se os preconceitos são construções culturais, eles podem ser desconstruídos.

O preconceito é gerador de dor e sofrimento nas pessoas e está presente nas diversas instâncias que compõem a sociedade, inclusive nas instituições educacionais, foco de interesse desta pesquisa. Ele também se manifesta de diferentes formas e contra diferentes grupos. Desde a sua forma mais sutil - palavras, gestos, posturas - até a sua forma mais explícita - agressão física, assassinato - os preconceitos e práticas discriminatórias são manifestações de violência do ser humano contra outros seres humanos.

A história da humanidade e da formação das sociedades nos mostra que a discriminação está relacionada com os ganhos materiais e simbólicos de um grupo sobre o outro (Myers, 2014). A prática discriminatória, muitas vezes, não reconhece a

humanidade do outro, negando-lhe, a qualidade de ser humano. Esse é um processo que podemos denominar de “infra humanização” do outro (Perez-Nebra & Jesus, 2011). Nesse processo, ocorre a inferiorização daquele/a que é considerado/a diferente, que passa a ser visto/a como “algo” não desejável socialmente. A diferença passa a ser percebida como um defeito (Galinkin & Zauli, 2011), não como uma característica específica de cada pessoa.

Quando falamos que os preconceitos têm origem em aspectos históricos e socioculturais, podemos lançar mão da teoria da identidade social para nos ajudar a entender como os preconceitos não devem ser considerados invenções individuais. Desenvolvida pelos psicólogos Henri Tajfel e John Turner (Perez-Nebra & Jesus, 2011) ela nos mostra que, enquanto seres humanos, precisamos nos sentir parte de um grupo. É a identidade que nos caracteriza e nos diferencia dos outros. A construção das identidades sociais está baseada no sentimento de pertencimento a determinados grupos e na maneira como nos relacionamos socialmente (Galinkin & Zauli, 2011; Madureira, 2018; Woodward, 2000).

Ainda segundo a teoria da identidade social, Galinkin e Zauli (2011) apontam que os indivíduos têm a necessidade de desenvolver uma identidade pessoal e social positivas, buscando sempre pertencerem a grupos socialmente valorizados. Isso colabora com a manutenção do autoconceito e da autoestima elevados (Perez-Nebra & Jesus, 2011). Ao fazer isso, nasce a possibilidade da formação das comparações sociais e, conseqüentemente, do preconceito.

Por isso, também, a necessidade de um olhar atento para os processos educativos que fomentam a competição, tendo em vista que a comparação é a base da competição. No contexto escolar, por exemplo, a cultura historicamente dominante entre os/as

professores/as é a do incentivo à competição entre os/as alunos/as, estimulando de forma indireta valores contrários à cooperação e à solidariedade (Branco, 2018, 2021).

Às vezes, o sentimento de vergonha por pertencer a grupos socialmente menos valorizados é tão grande que acaba por fazer com que o indivíduo negue suas próprias origens, como é o caso dos negros que não se consideram negros, ou dos pobres que não se consideram pobres. O sujeito começa a distanciar-se psicologicamente daquele grupo, procurando se dissociar dessas características (Galinkin & Zauli, 2011).

De acordo com Galinkin e Zauli (2011), o reconhecimento das diferenças entre os povos e as tensões que surgem a partir dessas diferenças sempre estiveram presentes na história da humanidade, mas nem sempre foram motivos de discórdia e guerra. Se, por um lado, a intolerância em relação ao outro provocou genocídios como o de Ruanda e do holocausto nazista, por outro, a tolerância permitiu que diferentes povos, unidos por um interesse em comum, convivessem no mesmo espaço e compartilhassem diferentes saberes, como é o caso, por exemplo, da Espanha medieval. Por causa do comércio, judeus e mulçumanos viveram em território espanhol e enriqueceram a cultura local com os conhecimentos que cada um tinha da medicina, da matemática, da arquitetura e da literatura, por exemplo (Galinkin & Zauli, 2011). Este é um exemplo real e significativo que demonstra que a convivência respeitosa entre diferentes povos, grupos e pessoas é possível.

Nesse sentido, as autoras (Galinkin & Zauli, 2011) apontam que as relações intergrupais entre aqueles/as que se percebem diferentes podem resultar tanto em uma convivência “positiva e produtiva” quanto em uma convivência “negativa e conflituosa” (p. 260), a depender do contexto histórico e sociocultural no qual os sujeitos se encontram inseridos. Daí a importância de uma educação escolar voltada para a valorização das diferenças e para a construção de uma cultura de paz, não apenas para a

busca de soluções construtivas e não violentas para lidar com os conflitos, mas também porque a heterogeneidade pode, inclusive, reunir pessoas com origens, habilidades e conhecimentos diferentes e gerar ambientes mais produtivos.

3.2 Marcadores sociais estruturantes

Classe social, pertencimento étnico-racial, gênero e orientação sexual constituem marcadores sociais estruturantes da nossa sociedade e base para a formação de diferentes tipos de preconceitos e discriminações (Madureira & Branco, 2012).

Negros/as, pobres, mulheres e população LGBTQIA+ são historicamente marginalizados/as nas mais diversas instâncias da sociedade – nas relações políticas e no exercício da cidadania, nos espaços de trabalho, nos contextos educativos, na vida familiar. O direito ao voto, por exemplo, foi exercido, durante muito tempo, apenas por homens brancos e letrados (Louro, 2014). No contexto acadêmico, não havia espaço para as mulheres, muito menos para exercer alguma profissão considerada de prestígio pela sociedade.

Sobre os marcadores sociais que geram diferentes tipos de preconceito, cabe explorarmos um conceito importante nesta discussão: a interseccionalidade. A interseccionalidade mostra que diferentes tipos de preconceito podem atingir, ao mesmo tempo, diferentes grupos sociais e indivíduos, fazendo variar de maneira significativa o grau de vulnerabilidade que esses sujeitos são expostos (Akotirene, 2019; Crenshaw, 2004).

A primeira pessoa a cunhar esse termo foi a intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, que a partir de suas próprias experiências de vida, enquanto mulher e pessoa negra, percebeu que os preconceitos de raça e gênero poderiam operar juntos, implicando em uma marginalização ainda maior das pessoas que se enquadram nessa

“categoria” (Crenshaw, 2004). Diante desse quadro, pôde-se entender, por exemplo, o quanto mulheres negras e pobres podem ser “repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe” (Akotirene, 2019, p. 19).

Crenshaw (2004) nos explica a importância desse conceito para trabalharmos em uma perspectiva em que a discriminação de gênero que afeta mulheres e a discriminação de raça que afeta as pessoas negras, por exemplo, seja considerada de maneira mútua e, não, excludente, uma vez que a interseccionalidade pretende abordar as intersecções entre distintos pertencimentos identitários. Essa é uma forma de garantir que os direitos humanos forneçam a mesma proteção para todos e todas.

Para exemplificar melhor a situação descrita anteriormente, a autora demonstra por um meio de um diagrama de venn como a interseccionalidade sugere a ideia de grupos sobrepostos e não de grupos distintos. Se cada círculo representa um grupo, mulheres, negras, pobres e lésbicas, as pessoas que se encontram no centro, no encontro desses círculos, serão pessoas que, nas palavras da autora, “tendem a ser mais excluídas das práticas tradicionais de direitos humanos e civis” (Crenshaw, 2004, p. 10).

A Figura 1, a seguir, é apresentada com o intuito de ilustrar a interseccionalidade a partir do diagrama de venn (Crenshaw, 2004, p. 10):

Figura 1 – Diagrama de venn: interseccionalidade

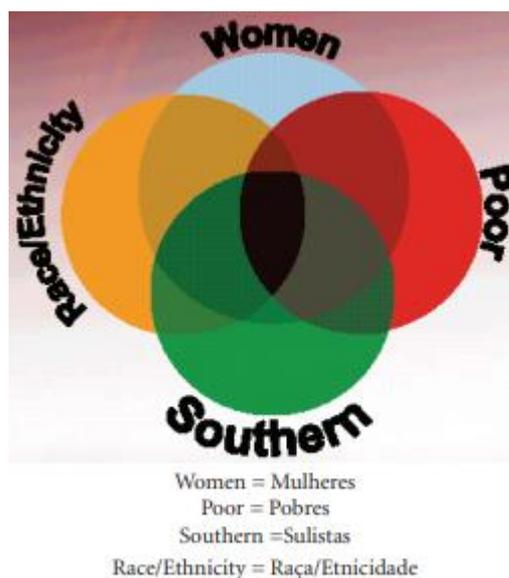


Diagrama de venn (com base em Crenshaw, 2004, p. 10)

Em síntese: torna-se evidente como a mesma pessoa pode ser atravessada por diferentes tipos de preconceito e discriminação ao mesmo tempo. Em relação ao preconceito de classe (elitismo classicista), podemos dizer que o mesmo está diretamente relacionado ao preconceito de pertencimento étnico-racial (racismo). Não é à toa que grande parte das favelas brasileiras é constituída por negros/as (pretos/as e pardos/as).

Desde que o nosso país foi colonizado, o escravagismo esteve presente nas relações sociais cotidianas e, hoje, mesmo depois de muito tempo decorrido da sua abolição, essa parcela significativa da sociedade brasileira continua sofrendo as consequências do sistema escravocrata que vigorou durante séculos no nosso país. Isso não quer dizer que apenas negros/as sejam pobres, mas que há uma articulação histórica consistente entre os preconceitos de classe social e pertencimento étnico-racial (Madureira & Branco, 2012).

Ao serem libertas, as milhões de pessoas escravizadas que foram “compradas” continuaram privadas dos direitos sociais que garantem o mínimo de dignidade humana, como a moradia, o trabalho e a educação. Foram expostas à violência da miséria e da pobreza tal qual viviam na condição de pessoas escravizadas, com a diferença de que agora estavam abandonadas à própria sorte. Não tinham renda, acesso à saúde ou à educação. Viviam à margem da sociedade e, muitas vezes, trocavam sua mão de obra por comida e cama (Ribeiro, 2019).

Importe destacar, nessa discussão, o conceito de “branquitude”. Branquitude é, segundo a professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Lia Vainer Schucman¹², “(...) uma racialidade construída socio historicamente como uma ficção de superioridade, que produz e legitima a violência racial contra grupos sociais não-brancos e beneficia os brancos dando a eles privilégios materiais e simbólicos”.

Ou seja, “branquitude” diz respeito a “um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas que visa manter seus privilégios” (Bento, 2022, p. 18) nas mais diversas instâncias da sociedade. Esse pacto atravessa gerações e vai, de forma silenciosa, reproduzindo mecanismos sociais que perpetuam o racismo, como, por exemplo, a concepção de meritocracia para tentar “justificar” as desigualdades sociais entre pessoas brancas e negras (Bento, 2022).

O problema é que aprendemos nas escolas sobre uma população escrava e não escravizada, como é discutido por Ribeiro (2019). Essa diferença, que parece sutil (mas não é), é uma forma de ocultar a realidade histórica e sustentar a ideia propositalmente equivocada de que o Brasil, ao contrário de muitos outros países, “transcendeu” os

¹² Conceito de branquitude apresentado pela Fiocruz, em matéria produzida por Erika Farias - EPSJV/Fiocruz /18/11/2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalistico/branquitude>.

conflitos raciais pela convivência harmônica entre negros/as e brancos/as e pela ausência de leis segregadoras. Entretanto, diversidade étnico-racial não exclui o racismo (Madureira & Branco, 2012). Ser fruto da miscigenação entre brancos e negros não significa que a diversidade étnico-racial seja respeitada e valorizada em nossa sociedade (Madureira, Barreto, Silva & Bastianello, 2021).

Nesse sentido, consideramos a lei 10639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e tornou obrigatório o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino (pública e privada), como uma vitória das lutas do Movimento Negro (Gomes, 2013), tendo em vista que a prática pedagógica passou, pelo menos em termos legislativos, a ser orientada na direção da construção de uma educação antirracista (Madureira et al, 2021). Assim como a lei 11645/2008, que torna obrigatório, junto com o Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, o estudo da História e Cultura Indígena, como mencionado anteriormente.

A manutenção dos preconceitos e das desigualdades cumpre, lamentavelmente, um papel estratégico no sentido de fazer perpetuar o sistema social que confere privilégios a determinados grupos sociais em detrimentos de outros – em termos, por exemplo, de classe social e pertencimento étnico-racial. Nesse sentido, o preconceito não é apenas uma demarcação rígida das diferenças entre grupos sociais, ele cumpre um papel na reprodução das estruturas desiguais e verticalizadas de poder que perpassam as mais diversas esferas da nossa sociedade (Madureira & Branco, 2012).

Nessa linha de pensamento, Chauí (2000) discute as relações de poder entre os diferentes grupos que formam a nossa sociedade. Para a autora, a demarcação das diferenças e assimetrias entre os grupos são transformadas em desigualdades sociais, cada vez mais naturalizadas por um sistema que nega a realidade a qual nos encontramos em prol da manutenção do status quo.

Além disso, a parcela da população que tem voz, a elite branca, tende a acreditar, como discutido anteriormente, que não existe racismo no Brasil, por exemplo, muitas vezes, para não ter que lidar com o sentimento desconfortável de se assumir preconceituosa. Frases do tipo: “ela é negra, mas é limpinha”; “negros são iguais a brancos, mas não venha me casar com um”; “ela é uma negra inteligente, passou em primeiro lugar”; “ele é um negro bonito, tem traços de branco” são frases corriqueiras do dia-a-dia em um país que se auto intitula não preconceituoso. Como apontado por Karnal (2017), “racismo não existe na percepção das pessoas que não são alvo desse racismo” (p. 35).

Nessa linha de pensamento, cabe alguns esclarecimentos a respeito da expressão “racismo reverso”, frequentemente, utilizada pela elite branca na atualidade. Racismo reverso, suposição de que a pessoa branca pode ser vítima de racismo, é mais uma tentativa de mascarar a realidade e manter-se em uma posição hegemônica em termos étnico-raciais. O racismo mantém relação estreita com a escravidão, na qual a população branca foi historicamente beneficiada e a população negra historicamente marginalizada. Tratada como “mercadoria” e privada de acessos a direitos básicos e à distribuição de riqueza, a população negra foi explorada com base em questões étnico-raciais (Ribeiro, 2019).

Portanto, baseada na nossa realidade histórica, não há que se falar em racismo reverso. Trata-se de uma invenção ancorada na posição hegemônica ocupada pela branquitude para justificar a resistência que muitas pessoas brancas têm em aceitar as conquistas sociais da população negra ao longo da história. Ao criar esse termo, tentam apagar as desigualdades raciais existentes e reforçam, ainda mais, as relações de preconceito e discriminação ancoradas no racismo.

Um conceito que merece atenção nessa discussão é “lugar de fala”. Lugar de fala é, antes de tudo, o indivíduo reconhecer o seu lugar na estrutura social da qual faz parte. Não se trata de restringir a fala do outro e inviabilizar o debate, mas reconhecer que pessoas brancas e negras, no interior de uma sociedade racista, por exemplo, irão falar a partir de lugares distintos. O primeiro grupo, que ocupa lugar privilegiado no contexto histórico-cultural da nossa sociedade, fala a partir dos benefícios que esse sistema de opressão lhe oferece. O segundo grupo, historicamente marginalizado, fala a partir dos prejuízos que esse mesmo sistema de opressão lhe causa (Ribeiro, 2021).

Como esclarece Ribeiro (2021), lugar de fala é um conceito que tem relação com a viabilização de narrativas de pessoas e grupos que foram (e que são) historicamente marginalizados. É criar condições favoráveis para a expressão das vozes daqueles/as silenciados/as pelas desigualdades e injustiças sociais sob as quais o nosso país foi constituído e se mantém. Nas palavras da autora: “Estamos dizendo, principalmente, que queremos e reivindicamos que a história sobre a escravidão do Brasil seja contada por nossas perspectivas, e não somente pela perspectiva de quem venceu” (p. 85). Nessa perspectiva, o “lugar de fala” também aparece como uma forma de denúncia da estrutura social racista que rege a nossa sociedade.

Diversos indicadores estatísticos comprovam as profundas desigualdades sociais que marcam a nossa sociedade em termos de classe social, pertencimento étnico-racial e gênero. Nesse sentido, apontamos a importância de reconhecer a história constitutiva da nossa sociedade para promover as mudanças necessárias à superação da violência expressa pelos preconceitos. Afinal, quanto mais conhecemos determinada realidade, mais condições temos de intervir para transformá-la.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE¹³ (2018) demonstram a estreita relação que existe entre a negritude, a pobreza e a marginalização. No campo do trabalho, a maior parte dos cargos gerenciais são ocupados por pessoas brancas (68,6% contra 29,9%). Na representação política também (75,6% contra 24,4% nos cargos de Deputado Federal, por exemplo). No quesito violência, a taxa de homicídio entre jovens é expressivamente maior entre negros/as.

Na educação, a taxa de analfabetismo também prevalece entre negros/as (enquanto a população negra de 15 anos ou mais apresenta uma taxa de analfabetismo de 9,1%, a população branca apresenta uma taxa de analfabetismo de 3,9%). Em relação à distribuição de renda e moradia, a maior parte da população que vive abaixo da linha de pobreza é composta por pessoas negras. Em 2018, a proporção de pessoas pretas ou pardas com rendimento inferior às linhas de pobreza, proposta pelo Banco Mundial, foi maior que o dobro da proporção verificada entre as pessoas brancas (32,9% contra 15,4%).

A miséria coloca, lamentavelmente, o ser humano em uma situação profundamente desumanizadora. A violência que vivemos hoje no Brasil tem raízes no abismo, historicamente construído, que foi se formando entre as classes sociais. As favelas - conceituadas pelo IBGE como “conjunto de domicílios (...) que ocupa, de maneira desordenada e densa, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e que não possui acesso a serviços públicos essenciais” - é um reflexo expressivo da desigualdade social na qual a nossa sociedade se formou e, lamentavelmente, se mantém.

As escolas, espaços institucionais voltados à formação dos indivíduos, ao invés de atuarem na direção contrária à manutenção das hierarquias sociais, trabalha, muitas

¹³ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

vezes, de modo a reproduzir as desigualdades e as atitudes preconceituosas vigentes. Nesse sentido, Paula e Branco (2022) apontam como as práticas pedagógicas dialógicas são fundamentais para a desconstrução dos preconceitos, uma vez que o diálogo promove debates, questionamentos, pensamento reflexivo, interação com ideias diferentes e a possibilidade da construção de novos significados.

Professores/as, pais, mães e responsáveis, frequentemente, se omitem diante das manifestações racistas e elitistas que acontecem nos ambientes educativos (Madureira & Branco, 2012). Quando crianças brancas discriminam crianças negras e nada acontece, as atitudes preconceituosas tendem a ser internalizadas e naturalizadas pelas demais crianças, implicando diretamente na manutenção de uma sociedade violenta, desigual e não democrática.

Infelizmente, a primeira experiência das crianças negras com o racismo geralmente acontece na escola. Por meio de apelidos pejorativos que desqualificam seus atributos físicos, como o cabelo e a cor da pele, as crianças sofrem o racismo sem ter, muitas vezes, qualquer apoio institucional na direção de prevenir ou enfrentar esse tipo de violência (Madureira, Barreto, Silva & Bastianello, 2021).

Nessa direção, Patto (1987) explica que a produção do fracasso escolar está relacionada com a perpetuação dos sistemas de exclusão em sala de aula. O fracasso escolar das crianças das camadas populares é algo que apresenta uma dimensão sistêmica, ligada às profundas desigualdades sociais e que produzem impactos diretos na vida das crianças e adolescentes (Souza, 2019), pois se relaciona a toda uma série de discursos que acabam reforçando o racismo e o elitismo classista nas escolas – e não é por acaso que isso acontece. Historicamente, tanto a pedagogia quanto a psicologia, lamentavelmente, contribuíram com argumentos para tentar justificar o fracasso das crianças das camadas populares com um olhar muito pouco crítico (Patto, 1987).

A pedagogia, na lógica neoliberal, tende a culpabilizar as famílias e os próprios sujeitos que sofrem o fracasso sem olhar para o contexto sócio-político mais amplo no qual se encontram inseridos. A psicologia, por outro lado, lança mão de diagnósticos precoces a fim de explicar supostos distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil, o que podemos chamar de explicação psicologizante das dificuldades de aprendizagem, conforme as análises críticas desenvolvidas por Patto (1987).

Precisamos questionar, na psicologia, o olhar “encapsulado” voltado apenas para o universo intrapsíquico dos sujeitos. Tal olhar funciona como se fatores culturais, políticos e econômicos não interferissem e pudessem ser geradores de sofrimento psíquico. Nessa direção, torna-se fundamental a construção de uma psicologia que se comprometa com a promoção da saúde das pessoas a partir de uma perspectiva culturalmente contextualizada (Bizerril & Madureira, 2021).

Em relação ao preconceito de gênero, o sexismo, Madureira e Branco (2012) apontam o quanto as questões de gênero em nossa sociedade estão vinculadas às relações de poder, crenças e valores culturais dos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. O sexismo, ou a discriminação de gênero, é o preconceito contra as mulheres, é a desvalorização de tudo aquilo que está relacionado ao feminino. É a crença de que um sexo/gênero é superior ao outro.

Nas palavras de Madureira, Holanda, Paula e Fonseca (2021, p. 222), o sexismo, enquanto fenômeno de fronteira, pode ser compreendido da seguinte forma:

(...) o binarismo de gênero, ao conceber o feminino e o masculino em posições opostas e excludentes, instituiu uma dicotomia e uma cristalização no que diz respeito ao ser mulher e ao ser homem, a partir da demarcação de fronteiras simbólicas rígidas e hierarquizadas entre o que é socialmente considerado feminilidade e masculinidade, sendo esta última legitimada como superior (...) (Madureira et al., 2021, p. 222).

Nesse sentido, o sexismo é preocupante porque fomenta a violência contra as mulheres de diferentes formas e nos mais diversos contextos sociais. Ações violentas - em termos físicos, psicológicos, sexuais, patrimoniais e morais - ocorrem sistematicamente contra as mulheres tanto na esfera doméstica, familiar quanto na esfera pública de modo geral (Almeida, 2014).

Em situações de guerra, por exemplo, o estupro de mulheres se vincula a uma lógica extremamente sexista. Essa lógica é humilhar os homens, como se as mulheres fossem propriedades deles. Trata-se de uma forma perversa de marcar simbolicamente o território conquistado e apossar de suas propriedades. A mulher é uma delas (Almeida, 2014). Diante desse quadro, fica evidente a importância e a urgência em combater o sexismo em nossa sociedade.

Madureira (2018) discute como as mulheres são, frequentemente, tratadas e representadas imgeticamente em nossa sociedade como objetos, desprovidos de desejos, autonomia, pensamentos e sentimentos. Enquanto a masculinidade é culturalmente associada a símbolos de status e poder, a mulher e a feminilidade representam um “produto” a ser consumido pelos homens (Madureira, 2018). Loponte (2002), quando discute a importância da educação do olhar em uma época de “visibilidade exacerbada”, chama a atenção para como, no universo das artes visuais, por exemplo, o corpo feminino é naturalizado e legitimado como objeto visual voltado à contemplação masculina.

Em uma perspectiva histórica, Louro (2014), Parker (1991) e Zanello (2018) apontam o quanto o sexismo está ancorado no modelo patriarcal de sociedade sob o qual o Brasil se constituiu desde o processo de colonização. Nesse modelo, o homem detém o poder em suas mãos e é socialmente caracterizado pela superioridade, virilidade, potencial para a violência e uso “legítimo” da força. Já a mulher é

socialmente caracterizada pelo oposto, pela inferioridade e absoluta submissão ao patriarca, restando-lhe o “dever” de ser apenas bela e desejável (Parker, 1991).

O machismo, comportamento expresso por opiniões e atitudes que colocam o homem como ser superior à mulher, e a misoginia, sentimento de ódio ou aversão às mulheres, possuem raízes culturais profundas. Não é à toa que a nossa sociedade e suas instituições reproduzem, frequentemente, uma visão histórica pejorativa sobre as mulheres (Madureira & Branco, 2015).

Louro (2014) aponta como as concepções constituídas ao longo da história da nossa sociedade em relação aos papéis associados aos homens e às mulheres foram interiorizadas e naturalizadas por nós, inclusive na prática cotidiana escolar. Por isso, a necessidade de um olhar atento, também, em relação à formação de professores/as para desconstrução de preconceitos e práticas discriminatórias como uma das formas de enfrentamento a esse tipo de violência.

Desde cedo, meninos e meninas estão expostos a papéis sociais bem definidos, na escola e na família. Eles/as aprendem o que podem ou não fazer, pensar, ser, sentir, desejar, agir (Adichie, 2017; Madureira et al., 2021). Nessa direção, tudo aquilo fora do lar é culturalmente associado ao espaço masculino: espaços públicos (rua – masculinidade, atividade) e espaços privados (casa – feminilidade e passividade). As meninas brincam de boneca, os meninos jogam futebol; as meninas ajudam as mães nos afazeres de casa, os meninos assistem televisão; as meninas precisam ser delicadas e recatadas, os meninos precisam ser fortes e altivos, são exemplos corriqueiros que elucidam as diferenças de tratamento entre homens e mulheres desde a infância.

Para caminharmos na direção de uma cultura de paz, de valorização da diversidade e de igualdade de direitos entre homens e mulheres, precisamos mudar a forma como as crianças são educadas. Ao oferecer uma margem de escolhas para as

crianças como, por exemplo, na escolha dos brinquedos que querem brincar, favorecemos a autonomia e a formação integral dos indivíduos, de forma a promover a igualdade entre os gêneros e a valorização da diversidade.

Ao abordarmos o sexismo, é importante abordarmos também, a homofobia. Homofobia é o preconceito contra diversas orientações sexuais que divergem da heterossexualidade (Borrillo, 2009; Madureira & Branco, 2007). De acordo com Borrillo (2009), a homofobia é uma forma de inferiorização de tudo aquilo que difere da conduta sexual considerada “normal” – a heterossexualidade, conferindo um status de superioridade a esta última. Nas palavras do autor: “sexismo e homofobia aparecem, então, como elementos básicos do regime binário de sexualidades” (p. 17).

A partir do que foi discutido, percebemos a diferença entre o que foi socialmente estabelecido para os modos de ser/agir do homem e da mulher. Nesse sentido, tudo que o homem não poderia ser é “efeminado”, ou seja, se aproximar das qualidades socialmente associadas ao sexo feminino, à ideia de passividade. Por outro lado, no que diz respeito à mulher, ela é mal vista quando se aproxima de qualidades socialmente associadas à masculinidade, à ideia de atividade (Parker, 1991).

Cabe esclarecer que o problema é a heteronormatividade, que fomenta a homofobia, não as pessoas heterossexuais. Nesse sentido, a homofobia, assim como os outros preconceitos discutidos na presente Dissertação, representa um ataque direto aos valores democráticos, pois caminha na direção contrária à promoção do respeito à diversidade e aos direitos humanos.

Importante mencionar que a medicina teve um papel significativo no que diz respeito à patologização da homossexualidade - o tratamento da homossexualidade como uma “doença”. Isso contribuiu para reforçar as visões preconceituosas em relação às pessoas de orientações sexuais diversas. O termo “homossexual” surgiu na segunda

metade do século XIX, quando a sexualidade se tornou objeto de estudo científico e uma área de interesse da medicina, e foi associado à doença, passível de tratamento e cura (Foucault, 1997 como citado em Madureira & Branco, 2007).

Consideramos uma importante conquista social a retirada da homossexualidade, em 1990, pela Organização Mundial da Saúde – OMS, do rol internacional das patologias (Lionço, 2017), bem como, em âmbito nacional, a Resolução do Conselho Federal de Psicologia – CFP, nº 01/1999, que proíbe a patologização da homossexualidade e tratamentos de reversão da orientação sexual (Lionço, 2017).

Infelizmente, ainda nos deparamos em nosso país com setores ultraconservadores e fundamentalistas religiosos que se posicionam contra essas mudanças. Com o intuito de normatizar as pessoas, esses discursos caminham na direção contrária à democracia, à valorização da diversidade e aos direitos humanos (Lionço, 2017). Em poucas palavras, um regime democrático jamais poderá ser orientado por dogmas religiosos. É de suma importância, portanto, a separação entre igreja e estado, como é contemplado no conceito de laicidade.

O fato é que tanto homens quanto mulheres que não apresentam uma identidade sexual hegemônica, de acordo com os padrões estabelecidos por uma sociedade marcada desde a colonização pela “supremacia do homem-branco-hétero” (Veiga, 2018), são privados/as, muitas vezes, da possibilidade de viver a sua própria sexualidade (Madureira & Branco, 2015). Mesmo percebendo inúmeros avanços no mundo contemporâneo em prol da população que apresenta uma orientação sexual distinta da heterossexualidade, há, também, inúmeros movimentos de resistência em relação a esses avanços (Madureira & Branco, 2015).

Cabe esclarecer que não existe métrica para o sofrimento humano, cada indivíduo sofre de acordo com a sua subjetividade; mas existe, sim, indicadores

estatísticos que demonstram a vulnerabilidade de grupos específicos, como é o caso, por exemplo, das mulheres, das pessoas pobres, dos/as negros/as e das pessoas que integram a população LGBTQIA+. Vários desses indicadores demonstram como o preconceito é uma atitude negativa em relação ao outro e como se expressa de maneira violenta por meio da humilhação, da desqualificação e da necessidade de causar sofrimento nas pessoas que são consideradas socialmente diferentes, como se fossem “coisas” desprovidas de humanidade (Madureira & Fonseca, 2020).

As condições vivenciadas por pessoas pretas, pobres, mulheres, homossexuais, bissexuais, transexuais no nosso país desde a época da colonização e a situação de injustiça social a qual são expostas é algo que precisa ser combatido por diferentes frentes, a começar pela educação escolar, da qual espera-se que desenvolva o pensamento crítico e reflexivo dos/as alunos/as, tão importantes para desconstrução dos preconceitos. Por meio da educação escolar, podemos aprender a desconstruir os preconceitos e assumir uma atitude reflexiva diante dos estereótipos negativos que se encontram, frequentemente, naturalizados na nossa sociedade. A educação, então, deve ser pensada de modo a agregar, não excluir.

4. Estratégias para a Desconstrução de Preconceitos e Práticas Discriminatórias no Contexto Escolar

Como discutido anteriormente, a educação é assegurada pela lei como base da dignidade humana; reconhecida como um instrumento necessário à construção de uma sociedade livre, justa e solidária; garantia para o desenvolvimento nacional; agente estratégico na erradicação da pobreza e da marginalização, na redução das desigualdades sociais e regionais, promovendo o bem de todos/as, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CF, 1988). Sendo assim, no contexto das sociedades contemporâneas letradas, a educação é basilar para o indivíduo atuar em sociedade como sujeito de direitos e deveres e como agente capaz de transformar a realidade em que vive.

Do ponto de vista de uma educação crítica, o qual nós defendemos, ela é compreendida como ação libertadora e ferramenta de transformação social, e cuja função precípua é contribuir com o processo de emancipação dos indivíduos. A educação, então, configura um caminho estratégico de fundamental importância para a conscientização acerca da opressão, das injustiças sociais e do papel que cada um/a exerce na sociedade enquanto cidadão/ã (Freire, 1987). Em poucas palavras, torna-se mais difícil, no modelo tradicional de ensino, a formação do pensamento crítico e do desenvolvimento da cidadania plena. Apesar de superado em termos legislativos, o modelo tradicional de ensino continua sendo o que vigora, muitas vezes, em sala de aula.

O/a professor/a desenvolve um papel fundamental na formação do indivíduo, pois formar vai muito além do “treinamento” do/a educando/a. A tarefa docente deve fazer com que o/a aluno/a aprenda a construir o conhecimento de forma independente,

descubra seus próprios gostos e escolha suas próprias direções (Vigotski, 2004). Dessa forma, é de fundamental importância que o trabalho docente contribua para que o indivíduo possa atuar no meio em que vive com autonomia e responsabilidade, com a consciência de mundo que se espera de um/a cidadão/ã que contribua para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O papel do professor/a, portanto, não deve ser o de atuar como fonte reprodutora de conhecimentos, mas como mediador/a da relação entre os/as alunos/as e os conhecimentos. É importante que o/a professor/a não seja reduzido/a a um “porta-voz” do conhecimento ou informação que a qualquer momento pode ser substituído por um livro, um dicionário, um manual (Vigotski, 2004). Nos dias atuais, em uma crítica mais atualizada, o professor/a não pode ser substituído por redes sociais, internet ou avatares. Essas ferramentas tecnológicas são meios e não substituem o trabalho do/a professor/a.

O/A professor/a que se coloca apenas como transmissor/a de conhecimentos não possui voz própria e não é capaz de fazer com que o/a aluno/a aprenda a ter voz própria. Nessa relação, não há desenvolvimento integral do educando/a e, tampouco, desenvolvimento social, haja vista que para se construir uma sociedade justa e inclusiva é necessário que os sujeitos tenham voz ativa e sejam conscientes em relação aos processos políticos que decorrem dela.

Concordamos com Alves (2011), que defende que a escola ideal precisa de um novo tipo de professor/a: aquele/a que ensina a pensar ao invés de ensinar coisas. De acordo com o educador brasileiro (Alves, 2011), a missão do professor/a é a de provocar a inteligência, e não o de dar respostas prontas. Nessa linha de pensamento, entendemos que o conhecimento é o meio e não o fim da atividade pedagógica. O fim corresponde ao desenvolvimento integral do/a aluno/a. Por isso, é importante valorizarmos o

saber, as experiências e vivências de cada aluno/a, bem como o acesso a manifestações artísticas diversas, pois apenas dessa forma podemos alcançar uma educação de qualidade, que contribui para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e ativos/as socialmente.

No exercício da profissão, é fundamental que o/a professor/a assuma práticas que valorizem a representatividade e a participação dos/as alunos/as. Segundo Freire (1996), o papel do/a professor/a está intimamente ligado à ética, mas não a qualquer ética, está ligado à ética “que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe” (p. 16), devendo ser aquela que se revela contra o autoritarismo, as formas de dominação do ser humano e as injustiças sociais.

Importante mencionar que a ética a qual nos referimos, principalmente em termos educacionais, se relaciona, também, a dois conceitos principais: autonomia e responsabilidade. São essas duas bases que contribuem para uma educação de qualidade, pois responsabilidade sem autonomia pode se tornar mera obediência, assim como autonomia sem responsabilidade pode gerar atos inconsequentes.

Como apontado por Schmidt (2008), a nossa sociedade está pautada pela heteronomia - “incapacidade do indivíduo de dar-se a si mesmo regras, normas ou leis e pela necessidade de recebê-las de fora” (p. 50). Ou seja, uma sociedade que incentiva a obediência em detrimento da autonomia, que corresponde à “disposição para discutir consigo e com os outros o sentido dos valores e capacidade de outorgar a si mesmo regras de conduta” (p. 49).

O mero cumprimento de ordens externas não favorece o desenvolvimento de uma atitude responsável por parte do/a cidadão/ã. Para que possamos construir um mundo melhor, mais justo e igualitário, é preciso que as pessoas consigam ter um

pensamento mais reflexivo sobre as suas próprias atitudes e posicionamentos nos mais diversos contextos sociais.

Demo (2005), em sintonia com os/as autores/as citados/as anteriormente, nos alerta para a importância do “saber pensar”. Para o autor, o saber pensar está diretamente relacionado à autonomia dos sujeitos. A autonomia é compreendida como ferramenta indispensável para conquistarmos o nosso espaço e sabermos respeitar e conviver com o espaço do outro.

Em termos políticos, pensar, conhecer e aprender formam a base da “cidadania inteligente”, na qual é possível a participação e ação ativa, criativa e responsável do indivíduo na realidade em que vive. Cabe mencionar que não nos referimos aqui a uma suposta “autonomia absoluta”, pois esta envolve não ter limites para própria ação e abre portas para práticas violentas contra os outros e, inclusive, nós mesmos/as. Nos referimos a uma autonomia comprometida com a cidadania e os valores democráticos em nome do bem comum (Demo, 2005).

Em diálogo com a discussão desenvolvida por Freire (1996), na obra “Pedagogia da Autonomia” (1996), Demo (2005) ressalta a importância de saber ler criticamente a realidade para nela poder intervir e produzir transformações, de modo a criar alternativas para as formas de se viver em sociedade. Nesse sentido, para Freire (1996), o conceito de autonomia está relacionado à ideia de emancipação, fundamentada na percepção de si e de suas próprias escolhas diante do que é estabelecido socialmente. Isto é, o sujeito torna-se capaz de atuar no mundo de maneira autônoma, escapando da reprodução mecanizada e das “determinações” sociais.

Em sintonia com a Psicologia Cultural, que resgata algumas contribuições piagetianas, o conceito de autonomia está relacionado com a concepção de múltiplos e mútuos acordos entre os/as participantes de um grupo, com vistas a criar relações

harmônicas e regular as ações dos/as seus/as integrantes (Barrios, 2013). Nessa perspectiva, a autonomia se desenvolve por meio da cooperação entre os pares, sabendo que as regras podem ser criadas e modificadas por eles (Miranda, 2022).

Em outras palavras, a autonomia se desenvolve, nessa visão, de forma a promover o pensamento reflexivo do sujeito e voltar a atenção para os seus próprios processos subjetivos, permitindo ao sujeito a capacidade própria de julgar o que é certo e o que é errado e se posicionar no mundo em que vive a partir das relações com os outros (Miranda, 2022). De forma mais precisa, autonomia “refere-se aos posicionamentos individuais assumidos com relação a possíveis imposições, pressões ou hábitos vigentes e sugeridos (impostos) por outras pessoas, pela comunidade ou sociedade, com base em suas histórias, seus valores e suas características histórico-culturais” (p. 74).

Importante destacar, como aponta Miranda (2022), que tanto o sujeito quanto as instituições escolares estão imersos na cultura capitalista, “o que faz com que o próprio processo de escolarização se volte à formação de pessoas produtivas e adequadas ao mercado” (p. 71), na direção da reprodução de crenças e valores hegemonicamente construídos e estabelecidos na sociedade.

Nessa linha de pensamento, Tunes e Bartholo (2009) analisam algumas contribuições da discussão filosófica desenvolvida por Michel Montaigne (1533-1592) que, já no século XVI, defendia uma educação autônoma e comprometida com a ética, o discernimento crítico e a virtude. Para Montaigne (como citado em Tunes & Bartholo, 2009), a educação que não permite que os sujeitos enxerguem com seus próprios olhos é uma educação doutrinária, a qual é incapaz de melhorar o ser humano, apenas ajustá-lo ao sistema vigente.

Uma importante discussão acerca do papel do professor/a é o entendimento que alguns têm sobre o ensinar e o educar. Muitas pessoas acreditam que educar é papel exclusivo da família, enquanto ensinar é papel do/a professor/a. São tarefas indissociáveis do ponto de vista educacional e psicológico.

Se a escola e a sala de aula são espaços sociais voltados para o desenvolvimento integral do indivíduo, a tarefa docente não pode ser a mera “transmissão” de conteúdos, mas a construção de conhecimentos alinhados ao pensamento crítico e, também, a formação ético-moral ancorada nos valores necessários para se viver em sociedade (Branco, 2018). É claro que a escola e a família não têm o mesmo papel/função educativa em relação às crianças e aos/às adolescentes. O que precisa ficar claro é que a escola tem um relevante papel educativo em diálogo com a família.

Nessa direção, Tunes e Domingos (2018) problematizam os conceitos de educação e aprendizagem e nos mostram que não são conceitos equivalentes, mas sim correlatos. Enquanto a aprendizagem é comum, em diferentes níveis, a todos os animais e está relacionada à capacidade adaptativa de responder ao ambiente que estão inseridos, a educação diz respeito a modos de ser e colocar-se no mundo, envolvendo características próprias do ser humano, como, por exemplo, a autonomia e a responsabilidade. A educação, então, apresenta uma dimensão muito mais ampla do que a aprendizagem (Tunes & Domingos, 2018).

Na atualidade, entretanto, o que vemos é um processo educativo, frequentemente, resumido ao processo de aprendizagem, no qual o domínio dos conteúdos estudados é o que, de fato, interessa na formação dos sujeitos. A formação ética, no sentido de ter consciência de sua liberdade e responsabilidade em relação ao outro e à sociedade em que vive, profundamente ligada ao processo educativo, encontra-se negligenciada nos espaços formais de educação (Tunes & Domingos, 2018).

A razão de considerarmos a formação ética como componente educacional indispensável no processo de escolarização das novas gerações está na constatação de que nós vivemos em um sistema normativo e moralista, mas que deve assumir dimensões éticas e morais relacionadas à condição de sermos seres sociais e vivermos em sociedade. Infelizmente, o que vemos hoje é um sistema normativo e moralista de dimensões éticas e morais impregnadas de vieses religiosos, por exemplo (Branco, 2018).

Arendt (2022) nos ajuda a compreender a formação ética a qual nos referimos ao dizer que o ato ético não se traduz em um simples comportamento do indivíduo, mas em um movimento que tem relação direta com o poder decisório do ser humano. Ou seja, há que se levar em conta que diante do outro o “eu” toma a consciência de sua liberdade e responsabilidade, implicando-lhe o poder de decidir.

Falar em moral e ética pode gerar um relativismo que não pode ser ignorado. Os seus fundamentos podem variar de uma sociedade para outra, como, por exemplo, as diferenças que encontramos nos diversos universos culturais presentes no mundo ocidental e oriental. No entanto, a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, firmada em 1948, nos mostra que os princípios gerais relacionados aos conceitos de ética e moral, que embasaram o seu texto, são aceitos por grande parte da comunidade internacional, não deixando dúvidas de que a cooperação, o respeito, a solidariedade e defesa da dignidade humana são condições básicas para se viver em sociedade (Branco, 2021).

Um desafio importante a ser enfrentado é, tendo em vista a diversidade cultural existente, considerarmos o respeito aos direitos humanos a partir de uma perspectiva que considera a iniciativa própria das pessoas que compartilham determinado contexto cultural a partir dos seus valores e de suas crenças (Demo, 2005). Para ilustrar essa

discussão, podemos falar sobre o uso do véu versus o direito de cursar o ensino superior por mulheres mulçumanas, por exemplo. Enquanto a obrigatoriedade do uso de véu tem a ver com a diversidade cultural, proibir que as mulheres estudem constitui um desrespeito aos direitos humanos.

Em razão da ascensão de forças obscurantistas e ultraconservadoras em nosso país na contemporaneidade, assim como em alguns países, cabe um breve comentário a respeito do que tem sido discutido sobre a educação domiciliar: o *Homeschooling*. Apesar da legislação atual brasileira não permitir a educação domiciliar, projeto de lei assinado pelo presidente da república do mandato passado (2019-2022) tentou regulamentar essa modalidade de educação¹⁴.

No que diz respeito ao assunto, faz-se pertinente notar que, segundo a Lei Federal de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, crianças e adolescentes são sujeitos de direito e, portanto, não são propriedades dos pais. Os pais podem, sim, educar seus/suas filhos/as de acordo com suas crenças e valores, mas não devem privá-los da convivência com os outros que pensam diferente deles. Junqueira (2022) aponta que “o ensino doméstico, em geral, revela-se contrário à garantia de horizontes formativos mais sensíveis aos interesses sociais mais amplos e é omissos quanto ao papel da formação educacional na emancipação dos sujeitos” (p. 30).

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação - CNDE, formada por diferentes grupos e entidades do nosso país e com a missão de efetivar, bem como ampliar as políticas públicas educacionais sob os princípios da gratuidade, inclusão, laicidade e

¹⁴ Matéria noticiada pelo Portal do Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-domiciliar#:~:text=O%20presidente%20Jair%20Bolsonaro%20assinou,educar%20os%20filhos%20em%20casa.>

qualidade, aponta vários motivos pelos quais o Congresso Nacional não deve aprovar a educação domiciliar. Entre eles:

A Educação é, constitucionalmente, dever do estado, em colaboração com a família e a sociedade; A educação domiciliar fere o direito de estudantes a contestar o modelo educacional, de participar da organização deste e o respeito com suas escolhas, que podem ser diferentes daquelas de suas famílias; A educação domiciliar desvaloriza a profissão docente e desconsidera a ciência; A escola é lugar de convivência com o diverso e do aprender da democracia; A educação domiciliar pode violar outros direitos para além do direito à educação e, portanto, pode agravar as desigualdades sociais; Evidências científicas de países que têm a permissão plena para o *homeschooling* mostram efeitos negativos para a formação plena e para a cidadania; Aprovar a educação domiciliar é também privatizar a educação; O *homeschooling* é contra a educação como prática de liberdade, pois não assegura uma educação crítica e emancipatória (CNDE, 2022).

Importante registrar que a escola, também, não assegura, frequentemente, uma educação crítica e emancipatória, mas menos ainda uma educação familiar. Enquanto a escola, enquanto instituição social, proporciona a convivência com diferentes realidades sociais e orientações políticas, religiosas etc., a educação familiar priva a criança da convivência com o outro e com a diversidade cultural existente na nossa sociedade, configurando um modelo excludente e autoritário de educação.

Nesse sentido, cabe mencionar que as utopias cumprem um importante papel na educação e no trabalho docente. Falar em utopia é falar de possibilidades, de sonhos possíveis. Isso implica em uma visão não determinista da realidade e, conseqüentemente, cultivarmos a crença na possibilidade de transformação da nossa sociedade, na direção de trabalharmos para a construção de uma sociedade mais justa. Essa é uma forma de resistência contra os conformismos estrategicamente defendidos pelas classes dominantes para manutenção de seus privilégios (Freire, 2014).

Freire (1996, p. 107) afirma: “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”. O sujeito só pode ser autônomo por ele mesmo, quando ele pode pensar e se expressar,

questionar e criticar, se posicionar e exercer sua plena cidadania. Nesse sentido, torna-se um desafio para a educação escolar promover espaços favoráveis para o desenvolvimento da autonomia de seus/suas alunos/as.

A formação integral do indivíduo ocorre ao longo do processo de participação ativa na construção do conhecimento, a partir de uma perspectiva dialógica/democrática, no sentido de que os processos de ensino e aprendizagem devem acontecer em ambientes onde os sujeitos participantes têm voz e podem se expressar livremente (Freire, 1996; Madureira & Barreto, 2018; Vigotski, 2004).

Nesse sentido, Branco (2018) aponta que há uma valorização de conhecimentos, considerados essenciais, em detrimento de outros aspectos tão importantes na formação dos/as alunos/as, como a criticidade, a criatividade e a curiosidade. Segundo a autora, os processos educativos devem visar a promoção da autonomia e da participação crítica dos/as alunos/as. Os professores/as devem preparar os/as estudantes para um ambiente receptivo, dialógico, de confiança, que contribua para o desenvolvimento de aspectos necessários para lidar com os conflitos e críticas de forma construtiva.

O ser humano é especializado em aprender, isto é, nasce “pouquíssimo pronto”, mas é capaz de aprender e fazer grandes revoluções, no sentido de poder “transformar as suas estruturas sociais, a natureza das relações interpessoais, as atividades econômicas e uma série de outros comportamentos...” (Harari, 2020, p. 46). Diante disso, nós acreditamos que é essencial que seja desenvolvida, nos contextos escolares, estratégias que embasem o fazer pedagógico na direção da construção de uma cultura de paz, de apreço pela diversidade e respeito ao que é considerado socialmente diferente.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO¹⁵, a promoção de uma cultura de paz está ancorada em uma educação voltada para os direitos humanos, na prevenção de conflitos e no desenvolvimento de habilidades e competências para lidar com as tensões próprias da vida em sociedade, de forma pacífica e dialógica.

Existem vários caminhos para se construir uma educação de qualidade pautada nos valores democráticos e de respeito e valorização da diversidade. Vamos problematizar, a seguir, duas possíveis estratégias para promover, na ação educativa docente, meios de atuar frente às atitudes preconceituosas e às práticas discriminatórias relacionadas aos preconceitos de classe social, pertencimento étnico-racial e gênero: as práticas pedagógicas dialógicas e as experiências estéticas.

4.1 Práticas pedagógicas dialógicas e a desconstrução dos preconceitos

De acordo com Madureira e Branco (2015, p. 587), “um espaço de discussão e problematização sobre as bases afetivas dos preconceitos” e a “realização de discussões sobre as raízes histórico-culturais dos preconceitos” são de fundamental importância na construção de diálogos significativos sobre o que é o preconceito e de como ele é formado e manifestado na sociedade. Abrindo possibilidades, portanto, de questionamentos e mudanças nas práticas culturais cotidianas em direção a uma cultura de paz e de respeito à diversidade.

Freire (1987) sinaliza que ninguém luta contra forças que não entende e ninguém transforma o que não conhece, por isso a importância da educação, segundo a nossa perspectiva, ter um compromisso com a verdade, com a realidade, com o livre

¹⁵ Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/culture-peace>

pensamento e com o respeito aos princípios básicos da dignidade humana em uma perspectiva dialógica.

Quando a educação fomenta práticas autoritárias, ela caminha na direção oposta à construção de uma cultura de paz, de valorização das diferenças e de respeito aos direitos humanos. Por essa razão, Casara (2016, p. 13) alerta que “a ideologia fascista (...) deve ser levada a sério, pois, além de nublar a percepção da realidade, produz efeitos contrários ao projeto constitucional de vida digna para todos”.

No campo da educação, como discutido anteriormente, a defesa de uma suposta neutralidade pedagógica evidencia a ascensão de ideias ultraconservadoras de uma extrema direita fascista que tenta minar o pensamento livre, o exercício do diálogo e a capacidade crítica-reflexiva de nossos/as estudantes (Madureira, Barreto & Paula, 2018), no intuito de fazer perpetuar na sociedade a estrutura desigual que mantém os privilégios de poucos e a exploração de muitos. Por isso a necessidade de valorizar o conhecimento científico e torná-lo, inclusive, mais humanizado e acessível para a população em um sentido amplo.

Atualmente, existem diversas formas de acabar com a democracia que não mediante a um golpe de estado, no sentido tradicional. São estratégias militares que correspondem a um novo tipo de guerra, a qual pode ser compreendida a partir do conceito de “guerra híbrida” (Souza, 2020; Leirner, 2020). Trata-se de mecanismos de corrosão da democracia que têm como base, dentre outros aspectos, a disseminação de *fake news*, a desinformação e o uso de propagandas maciças por meios dos diversos veículos de comunicação que induzem as pessoas a determinadas ações (Souza, 2020; Leirner, 2020).

O “Movimento Escola Sem Partido” e a militarização das escolas públicas são apenas alguns exemplos, em nosso país, das formas de controle que vão corroendo, por

dentro, o Estado Democrático. Importante destacar que isso não é um fato isolado, que ocorre apenas no nosso país, pois a expansão de discursos autoritários está presente, atualmente, em vários países e se constitui um fenômeno preocupante na contemporaneidade.

Como já mencionado, a disseminação de “*fake news*” se configura como um exemplo pertinente para ilustrar os diferentes mecanismos de corrosão dos valores democráticos. A disseminação de informações para a maioria da população, que era realizada pelo rádio e pela televisão, agora acontece também pela internet. Não que a televisão e o rádio fossem isentos do problema de manipulação de informações, mas com o avanço das novas tecnologias de informação e comunicação e o advento da internet e, especialmente, com o advento das redes sociais, a circulação de informações, incluindo as “*fake news*”, acontece de forma muito mais rápida e volumosa em comparação com décadas passadas.

O acesso a essa grande circulação de informações cria uma falsa ideia de aprendizagem e apropriação de conhecimentos, uma vez que essas informações não são, muitas vezes, elaboradas pelo indivíduo, mas sim, muitas vezes, repetidas de forma mecanizada e acrítica. Nesse sentido, a educação escolar tem um papel fundamental na formação do sujeito e, principalmente, na formação do sujeito na contemporaneidade, que é sobrecarregado de informações e, muitas vezes, carente de discernimento crítico.

Precisamos, portanto, aprender a usufruir das novas tecnologias de comunicação e informação de modo a favorecer a construção de uma sociedade melhor, formando indivíduos com capacidade de discernir, entre as inúmeras informações que circulam no mundo virtual, o que é relevante e o que não é, o que tem fundamento ancorado na realidade e o que não tem. Por isso, nesse “mundo” de *fake news*, o compromisso ético da educação escolar com a verdade é fundamental.

No que diz respeito ao compromisso ético da educação escolar com a verdade, é importante prestarmos atenção nos espaços dialógicos como espaços privilegiados de desenvolvimento e aprendizagem, em que é atribuída a devida importância à escuta e à reflexão (Silva, 2004). Um contexto educacional acolhedor promove a abertura das pessoas e permite que se manifestem, de forma honesta, em relação às questões discutidas. A construção de vínculos afetivos e de relações de confiança são caminhos opostos aos dos ideais fascistas (Paula & Branco, 2022; Tiburi, 2015).

Nessa direção, Branco (1993) enfatiza que o estabelecimento de relação de confiança entre professor/a e aluno/a é fundamental para o trabalho pedagógico, uma vez que ela está na base relacional da motivação para aprender. Essa relação de confiança está baseada em espaços dialógicos nos quais os atores sociais, inseridos nas comunidades escolares, são incentivados a co-construir conhecimentos.

Por meio de práticas pedagógicas dialógicas, os/as alunos/as são estimulados/as a expressarem livremente suas opiniões, ao mesmo tempo que aprendem a respeitar e conviver com opiniões diversas das suas (Madureira & Barreto, 2018). Criar formas de relacionamento baseadas no respeito e no reconhecimento da humanidade do outro constitui um caminho promissor para a desconstrução dos preconceitos no contexto escolar (Paula & Branco, 2022).

Ao abordarmos o tema das práticas pedagógicas dialógicas é pertinente apresentar uma breve discussão sobre os sentidos e a importância da “ação comunicativa” (Arendt, 1989), principalmente diante da ascensão de forças autoritárias e obscurantistas nos governos de diferentes países do mundo na atualidade, incluindo o Brasil. No que concerne ao nosso país e, particularmente, no que se refere ao campo da educação, como apontado e discutido anteriormente, temos como exemplos, dentre outros, o Movimento Escola Sem Partido, a militarização das escolas públicas e, mais

recentemente, a proposta, assinada pelo anterior presidente da república (2019-2022), e que tramita no Congresso Nacional, do *homeschooling*.

De acordo com Arendt (1989), a ação comunicativa, ou a práxis, assim denominada por ela, é fundamental para o desenvolvimento e fortalecimento de regimes democráticos. Apesar de a autora limitar a ação comunicativa ao sujeito político, como discutido em sua obra, “Origens do Totalitarismo” (1989), baseada no contexto da II Guerra Mundial e no governo nazista de Hitler, ela traz à luz a relevância da ação comunicativa para dificultar o surgimento e desenvolvimento de regimes totalitários, ou mesmo autoritários.

Apesar de corresponderem a conceitos diferentes, o autoritarismo e o totalitarismo caminham juntos. O autoritarismo está sempre presente em regimes de governos totalitários. Marcado pelos princípios da ordem, disciplina e hierarquia, o autoritarismo está sintonizado com a heteronomia (conceito discutido anteriormente) e a alienação das massas, na qual a obediência e a submissão cegas às figuras de autoridade regem as relações entre estado e população. Já o totalitarismo tem como essência o partido único e a ausência de qualquer forma de concorrência ou oposição, bem como a manipulação das massas por meio da inculcação de discursos de ódio e terror (Arendt, 1989).

O exercício do diálogo e do pensamento crítico pode representar para governos, especialmente governos autoritários, uma ameaça às formas de controle que exercem sobre a população que, muitas vezes, se dão pela manipulação das informações. O diálogo é condição propícia, portanto, para formar políticas mais democráticas, no sentido de favorecer a empatia, o respeito à diversidade e aos direitos humanos.

A escuta, parte inerente ao exercício do diálogo, permite que adentremos em outros processos de conhecimento (Tiburi, 2016), ampliando o pensamento e

favorecendo a transformação, pois é no contexto dialógico que “a dúvida, a pergunta, existe para abrir a si próprio e abrir o outro” (p. 47). Por meio do diálogo, dos questionamentos e do pensamento reflexivo é possível a construção de novos significados (Paula & Branco, 2022).

Nesse sentido, o diálogo envolve mais do que alternância de vozes, trata-se de uma abertura significativa para o outro. Isso não significa dizer que as práticas dialógicas são harmoniosas, pelo contrário, são permeadas por tensões entre “ideias e afetos” e, por isso mesmo, as práticas dialógicas são desafiadoras. Mas é a partir delas e do contato com ideias diversas que os diferentes sujeitos podem construir uma postura reflexiva e analítica diante de conhecimentos e acontecimentos em geral (Paula & Branco, 2022). Em outras palavras:

O diálogo traz, em si, a dinâmica do conflito e das tensões que emergem de perspectivas e posicionamentos diferentes, e que irão favorecer a emergência de novidades e transformações significativas, tanto no nível pessoal quanto no coletivo, no contexto da cultura (Paula & Branco, 2022, p. 3).

A ação comunicativa e o diálogo, então, tornam-se fundamentais nos contextos políticos democráticos por favorecer as ações de cooperação e negociação entre os indivíduos, mesmo se tratando de um ambiente complexo, onde diferenças em termos de valores, costumes, identidades, religiões e outras podem se tornar desafios para a aproximação entre as pessoas (Miniuci, 2005).

No contexto educativo escolar não é diferente. A diversidade está presente e é fundamental que seja respeitada e valorizada de modo a favorecer a empatia, a solidariedade e a equidade entre os sujeitos diferentes que dela participam. Não é padronizando as pessoas que conseguiremos construir relações de respeito, pois a constituição subjetiva de cada sujeito ocorre a partir de processos próprios e não lineares (Gusmão, 2003). Ainda sobre os contextos educativos, o diálogo é

imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem, pois, a partir da troca com outro, ele favorece o desenvolvimento integral dos/as estudantes (Paula & Branco, 2022).

Além disso, Hannah Arendt (1989) cunha a expressão “banalidade do mal” ao escrever sobre o nazismo para explicar as atitudes do/a cidadão/ã que não apresenta uma postura reflexiva e que atua em sociedade como um mero “executor de ordens”. Nesse cenário, o mal é naturalizado no cotidiano, sendo indiferente para o sujeito ser o causador de sofrimento em outros seres humanos. Por isso, diante da ascensão, em diferentes países, da ideologia política de ultradireita de inspiração fascista, que é autoritária e obscurantista, devemos unir forças para caminharmos, exatamente, no sentido contrário.

Nesse sentido, Tiburi (2016) reforça que o autoritarismo é um fator empobrecedor do diálogo e, que este, por sua vez, é condição para a formação de uma sociedade democrática e não violenta. Segundo a autora, o nosso ser político se forma na linguagem e quanto maior o exercício do diálogo, maior a possibilidade de promovermos ações transformadoras nos mais diversos níveis.

Sendo assim, uma educação de qualidade - capaz de construir espaços dialógicos acerca dos diferentes tipos de preconceitos e de como eles se manifestam em nossa sociedade - se apresenta como possibilidade de transformação social, na direção da promoção de uma cultura de paz, em sintonia com os princípios democráticos e com a valorização da diversidade existente em nosso país.

Nessa direção, a escola deveria, além de configurar-se como um ambiente social dialógico, estar conectada com a realidade dos sujeitos que dela participam. Há a necessidade de um olhar crítico para os significados que são construídos em sala de aula a partir de uma perspectiva relacional, voltada à qualidade das relações que são

estabelecidas em sala de aula, para além da dimensão técnica (Tacca, 2008). Nessa perspectiva, a própria conceituação de estratégia pedagógica adotada pela autora está ancorada na dimensão relacional dos sujeitos que dela participam (Tacca, 2008).

Quando o diálogo é limitado, há sérias implicações em termos educacionais e psicológicos, pois restringe o pensamento e dificulta outras formas de compreensão do mundo. A linguagem não serve apenas para nos expressarmos, mas para organizar os nossos pensamentos, sentimentos e ações. Ela exerce um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, na construção de significados (Braga, 2010; Madureira & Branco, 2005; Vigotski, 1998)

Como discutido por Freire (1996) e hooks (2017), a educação deve ser vista como prática de liberdade, não como forma de reforçar a estrutura social vigente, cuja característica marcante é a desigualdade. Há uma diferença significativa entre a educação que trabalha em favor de uma vida de possibilidades e uma educação que trabalha para reforçar a dominação das classes e grupos sociais historicamente excluídos.

Portanto, é fundamental que a educação escolar na contemporaneidade preze pelo saber ativo, ou seja, construa uma aliança entre conhecimentos teóricos e práticos alinhados à ética, ao senso crítico e à responsabilidade. Aqui não cabe mais uma educação passiva, na qual os sujeitos não são protagonistas em seus processos de ensino-aprendizagem. É pertinente, inclusive, mencionar que a palavra “aprender”, cuja origem em latim é *apprendere*, tem relação com a noção de apropriar-se do conhecimento (Tunes & Bartholo, 2009). E ninguém se apropria, efetivamente, dos conhecimentos sem participar ativamente da sua construção.

Ao invés de prezar por uma educação bancária, ancorada na memorização de informações (Freire, 1996), é importante que a ação docente procure fomentar a

curiosidade, a criatividade, a autonomia, fundamentais na formação cidadã para promover uma educação que faça sentido para o sujeito e para a sociedade da qual ele faz parte. Caso contrário, a educação escolar falha com a sua missão e deixa de contribuir com a formação integral dos/as estudantes e com o próprio desenvolvimento social, no sentido de que para se construir uma sociedade melhor, mais justa e igualitária, é necessária uma educação que crie condições de o sujeito atuar em sociedade de forma responsável e eticamente comprometida (Branco, 2018).

Além do olhar crítico que deve envolver as atividades pedagógicas, deve-se trabalhar a dimensão do prazer e do entusiasmo nos processos de ensino-aprendizagem (hooks, 2017). A dimensão do prazer e do entusiasmo não diz respeito apenas ao/a professor/a, mas também aos/às alunos/as. A autora (hooks, 2017) aponta que “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (p. 18). Há que se valorizar a participação de todos/as os/as envolvidos/as nos processos de ensino-aprendizagem. É fundamental que todos/as tenham voz e espaço para se colocarem diante das discussões e das dinâmicas que envolvem uma sala de aula. O verdadeiro aprendizado acontece em ambientes colaborativos.

Em um sentido oposto à educação tradicional, na qual o professor/a é o centro e os/as alunos/as vistos/as como “receptores/as” de informações, o prazer em ensinar e fomentar a participação de todos/as aparece como uma forma de combater a apatia e o desinteresse que, geralmente, se instala nas salas de aula que prezam por uma educação conteudista e descolada da realidade dos sujeitos que dela participam (hooks, 2017).

A afetividade é fundamental para se construir uma aprendizagem realmente significativa. O prazer, o entusiasmo e a alegria são aspectos afetivos muito importantes para o processo de ensino-aprendizagem e que precisam ser contemplados na escola.

Nesse sentido, os aspectos emocionais/afetivos e intelectuais nas práticas pedagógicas não podem ser vistos como ações dissociadas.

González Rey (2008) defende que o foco dos processos educativos deve ser o sujeito que aprende, não o conhecimento em si. Isso implica dizer que a dimensão subjetiva do sujeito deve ser levada em consideração nesse processo, incluindo os processos afetivos e emocionais. O autor destaca que a motivação e a emoção sempre foram consideradas fatores externos ao processo de aprender e que foi criada uma dicotomia entre cognição e afeto que precisa ser superada, para o exercício de uma prática pedagógica que contribui para o desenvolvimento do sujeito em sua integralidade.

A transdisciplinaridade é outro fator que influencia na aprendizagem significativa. Ao dispensar um olhar sistêmico para os diferentes saberes que perpassam a educação escolar, a transdisciplinaridade prepara o indivíduo para lidar com a dinamicidade da vida cotidiana. O ensino de conteúdos fragmentados pressupõe que as distintas áreas do conhecimento não apresentam nenhuma relação entre si, se aproximando de uma concepção de mundo que desejamos superar (Morin, Nicolescu & Freitas, 1994).

Em consonância com os nossos ideais de educação – crítico, emancipador e pautado em valores democráticos, de cidadania e dignidade humana – a transdisciplinaridade se apresenta alinhada com os pressupostos de uma educação transformadora. Ela promove a busca de significados entre os saberes e permite uma ampliação da consciência humana. Afinal, a construção dos conhecimentos deve ocorrer de forma plural, engajada e comprometida com a formação integral dos sujeitos (Morin, 2007; Morin, Nicolescu & Freitas, 1994; Nicolescu, 1999)

Nesse sentido, acreditamos que a transdisciplinaridade é uma forma de educação condizente com a construção de um ambiente educativo que promove a aprendizagem significativa, pois envolve a conexão entre os diferentes saberes, a contextualização com a realidade vivenciada e voltada ao desenvolvimento integral dos/as educandos/as. Por meio da transdisciplinaridade, podemos romper com as fronteiras rígidas entre as disciplinas e estabelecer diálogos permanentes com as diversas áreas do conhecimento, explorando diferentes saberes e possibilitando uma visão ampliada de mundo, que favoreça a imaginação, o pensamento reflexivo e a aprendizagem significativa.

Sendo assim, a partir da promoção de práticas pedagógicas dialógicas, que envolvem aspectos como a relação professor/a-aluno/a, a afetividade, a aprendizagem significativa e a transdisciplinaridade, os/as professores/as podem construir com os/a alunos/as um espaço que seja favorável ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade ética para a construção de um mundo melhor.

4.2 Experiências estéticas no contexto escolar: desobstruindo as vias do sensível

As experiências estéticas podem se configurar como uma estratégia interessante e potencialmente fértil para a desconstrução dos preconceitos. Nesse sentido, não posso deixar de mencionar que a literatura sempre fez parte da minha vida e que, nos últimos tempos, tem me sensibilizado, cada vez mais, para a questão dos preconceitos e das desigualdades sociais as quais as minorias há muito tempo são expostas. Partindo das minhas próprias vivências, pessoais e profissionais, acredito que as experiências com a arte são capazes de transformar sujeitos e contribuir para formar pessoas mais empáticas e sensíveis.

Antes de adentrarmos no assunto referente às experiências estéticas no contexto escolar cabe uma breve reflexão sobre a arte, de uma maneira geral. Adolf Hitler (1889- 1945) e alguns/mas dos/as seus/suas seguidores/as eram apreciadores/as de arte, apreciavam pinturas, música clássica e outras expressões artísticas diversas. Os ideais nazistas também incluíam valores como, construção de vínculos afetivos, relações de confiança e sensibilidade estética, mas sempre com uma orientação conservadora. Por exemplo, para Hitler a arte moderna era considerada degenerada. E sabe-se, também, que as relações de confiança entre os nazistas eram baseadas em relações de lealdade e obediência cegas. Ou seja, é importante termos em mente que nem sempre a sensibilidade artística e a afetividade se vinculam ao compromisso social e aos valores democráticos.

Portanto, faz-se mister esclarecer que o contato aprofundado com a arte não se configura como uma conexão garantida com o desenvolvimento ético. Não basta aprimorar o senso estético das pessoas para se criar um ambiente acolhedor, empático, democrático e dialógico. A articulação entre as experiências estéticas e os valores democráticos, em sintonia com o respeito aos direitos humanos, é de fundamental importância para que a arte possa contribuir com a desconstrução dos preconceitos e das práticas discriminatórias.

Quando falamos em experiências estéticas estamos falando das vias do sensível, do sentir. Estética significa a apreensão pelos sentidos, pela percepção, é uma forma de conhecer o mundo por meio dos sentidos (Schlindwein, 2010). De acordo com Le Breton (2016), nós somos seres corporificados, nós sentimos e produzimos significados por meio dos sentidos, das percepções. E a cultura na qual estamos inseridos/as deixa marcar profundas nessa direção, pois há todo um processo de educação cultural dos

sentidos que vai orientar a forma como a gente enxerga ou ouve, por exemplo (Le Breton, 2016).

A arte, segundo Madureira (2016, p. 75), corresponde a um “domínio cultural constituído por diferentes formas de expressão e que promove diferentes formas de aprendizado”. Em outras palavras, a obra artística é compreendida como “uma linguagem que tem sua gênese nas relações sociais e que apresenta como peculiaridade a potência de afetar os sujeitos pela via do sensível” (Souza, Dugnani & Reis, 2018, p. 378). Consequentemente, as artes podem promover outras formas de se relacionar com o mundo vivido e consigo mesmo/a.

As artes, de uma maneira geral, se apresentam como uma categoria que integra diversos artefatos culturais (como, por exemplo, obras literárias, pinturas, esculturas, músicas, fotografias etc.) que são capazes de mobilizar as vias do sensível dos sujeitos. Isso significa dizer que, ao serem sensibilizados pelas artes, os sujeitos podem desenvolver um olhar mais atento e refinado acerca do mundo em que vivem, abrindo possibilidades para novos significados (Madureira, 2016), para a ampliação da consciência (Souza, Dugnan & Reis, 2018):

Compreende-se por ampliação de consciência o desenvolvimento de modos ativos e criativos de o sujeito se relacionar com a realidade, de sua implicação na produção de mudança, no reconhecimento de suas possibilidades e limites, na ação intencional de compreender-se e inserir-se na busca do coletivo como meio de obter a força necessária para a transformação de suas condições de vida atual e futura (Souza, Dugnan & Reis, 2018, p. 380).

Nesse sentido, a interação com as obras artísticas consiste em um processo ativo que permite ressignificar emoções e pensamentos que, até então, não haviam sido mobilizados no sujeito. O contexto cotidiano no qual estamos inseridos/as e as demandas que lhes são próprias, como o imediatismo, por exemplo, faz com que haja

uma cristalização do nosso olhar e das nossas formas de ser e agir mundo (Souza, Dugnan & Reis, 2018).

Elementos do nosso cotidiano, como, por exemplo, o consumismo, o imediatismo, citado anteriormente, e a preocupação excessiva com a aparência corporal, não favorecem uma postura reflexiva em relação à vida e à realidade da qual fazemos parte. Nesse sentido, a arte apresenta uma dimensão humanizadora capaz de sensibilizar os sujeitos para um olhar mais aguçado e menos “automatizado” dos modos ser, pensar e agir na vida cotidiana em diferentes contextos (Souza, Dugnan & Reis, 2018).

Com os avanços científicos e tecnológicos na atualidade, a nossa forma de lidar/estar no mundo exige, cada vez mais, um aprendizado constante. Conforme sugere Tunes e Bartholo (2009), a velocidade com que temos que aprender novas coisas e atender a novas demandas que o nosso modelo de sociedade contemporânea exige nos afasta, muitas vezes, da arte e da sensibilidade que ela é capaz de despertar no ser humano. Em outras palavras, há um embrutecimento das vias do sensível (Madureira, 2016).

A arte aparece, então, como ferramenta capaz de afetar os sujeitos e modificar as formas que eles se relacionam com a realidade e com o outro. Ela tem a força de fazer estranhar aquilo que passa despercebido na “vida vivida”, proporcionando momentos de “respiros/pausas” que possibilitam ampliar a consciência e enxergar a realidade de outras maneiras (Schlindwein, 2010; Souza, Dugnan & Reis, 2018).

Nesse sentido, é de fundamental importância que a arte não seja considerada um mero adereço (Souza, 2019), mas sim uma ferramenta potente em termos de desenvolvimento humano, uma vez que as experiências estéticas preparam o indivíduo para lidar com as adversidades da vida em termos de recursos cognitivos e emocionais.

Elas contribuem para uma maior elaboração do modo como as pessoas lidam com as situações difíceis da vida (Vigotski, 2007).

Nessa direção, a estética também não pode ser considerada um campo restrito à arte, mas algo que transcende a própria arte e se conecta à imaginação e às múltiplas situações do cotidiano, estabelecendo uma relação direta entre a vida e a arte (Schlindwein, 2010). Ou seja, não se trata apenas de perceber o belo ou contemplar uma obra de arte, mas de “mergulhar” nas diversas situações da vida em si, transformando e modificando suas próprias percepções de mundo (Vigotski, 2007), em uma postura mais reflexiva diante das inúmeras possibilidades que cada situação apresenta.

Nesse sentido, a vivência de experiências estéticas constitui um caminho promissor para a construção de novos conhecimentos e significados (Madureira, 2016) a partir do momento que mobiliza os nossos afetos e favorece a transformação de emoções cristalizadas (Souza, Dugnan & Reis, 2018). Em relação ao preconceito, cuja gênese é cultural e apresenta raízes históricas e afetivas profundas (Madureira e Branco (2012; 2015), o diálogo com a arte pode promover a sua desconstrução, pois ao promover o estranhamento da realidade, favorece o pensamento reflexivo e permite ressignificar emoções e pensamentos canalizados culturalmente em nossa sociedade.

A ampliação da consciência está relacionada ao “desenvolvimento de modos ativos e criativos de o sujeito se relacionar com a realidade” (Souza, Dugnan & Reis, 2018, p. 308), implicando em possibilidades de mudança das formas de compreensão e atuação no mundo. Por isso, uma cultura pedagógica que valoriza a formação estética, voltada para os valores democráticos em sintonia com os direitos humanos, é importante para a implementação de uma educação que busca desenvolver o indivíduo em sua integralidade (Schlindwein, 2010).

No que diz respeito à formação docente, podemos constatar uma precariedade baseada na fragmentação dos conteúdos e na “tecnização” do conhecimento, pois há uma ênfase excessiva no saber fazer, o que acaba por favorecer uma educação acrítica e carente de pensamento reflexivo. As experiências estéticas, as emoções e a afetividade são, frequentemente, negligenciadas nos processos formativos e afetam diretamente a qualidade da educação escolarizada (Schlindwein, 2010). Construir uma cultura pedagógica engajada com uma formação estética dos/as profissionais da educação é uma das formas de construirmos uma educação mais sensibilizada para as questões que afligem a nossa sociedade e que nos afetam de uma maneira ou de outra, como, por exemplo, os preconceitos e as desigualdades sociais.

Desenvolver o senso estético ancorado em valores democráticos dos/as professores e dos/as alunos/as faz parte de uma formação integral (Schlindwein, 2010) dos indivíduos e preocupada com visões transversais de mundo, no sentido de perceber e valorizar a diversidade que habita o espaço social em que estamos inseridos. Por meio da arte, professores/as e alunos/as podem transformar os significados que atribuem aos conhecimentos e alcançar uma dimensão mais prazerosa no aprendizado, que ultrapassa o caráter meramente técnico (Schlindwein, 2010) e caminha na direção de formar pessoas melhores, em termos éticos. Ou seja, pessoas mais sensíveis, mais empática e comprometidas com o senso de justiça.

Enquanto ferramentas educacionais, as diversas expressões artísticas (a música, a literatura, a poesia, a fotografia, a escultura, a pintura, o cinema, o teatro etc.) oportunizam experiências diversas ao longo do processo de escolarização e contribuem, de diferentes formas, para o desenvolvimento integral dos indivíduos no contexto escolar e para além dele, pois promove o desenvolvimento de recursos emocionais e cognitivos para enfrentarmos as situações complexas da vida (Vigotski, 2007). Portanto,

a arte pode se configurar como um caminho fértil para o conhecimento e o autoconhecimento, estimulando o pensamento reflexivo, a capacidade interpretativa, a autonomia e a abertura para o diálogo (Silva, 2004; Souza, Dugnan & Reis, 2018; Pereira, 2012).

Sendo assim, as experiências estéticas constituem ferramentas educacionais importantes para a aprendizagem significativa, contextualizada e dialógica dos sujeitos. Elas são capazes de mobilizar os/as alunos/as para a formação de um pensamento mais elaborado e reflexivo sobre aspectos ligados à realidade social que estão inseridos/as, favorecendo o pensamento crítico e o exercício da cidadania.

Na medida em que favorecem o estranhamento da realidade, as experiências estéticas ajudam as pessoas a refletirem sobre as suas próprias atitudes e se colocar no lugar do outro. Pessoas pouco reflexivas tendem a reproduzir ideias e comportamentos sem se dar conta de que estão, na verdade, reproduzindo mecanismos de manutenção dos preconceitos e das desigualdades sociais.

É nesse sentido que acreditamos que a arte na escola pode se tornar um caminho promissor para a superação das desigualdades e dos preconceitos e para promoção da saúde mental das pessoas (Souza, 2019), ressaltando suas potencialidades terapêuticas para o enfrentamento do sofrimento psíquico de grupos historicamente alijados do convívio social (Pacheco, 2021). Trabalhar com a arte, enquanto ferramenta educacional, pode ajudar a ampliar a consciência dos sujeitos, bem como estimular a construção de novos processos de significação (Petroni & Pissollati, 2016).

Para além do domínio da disciplina de arte como área do conhecimento, os contextos escolares devem empregar seus esforços para a utilização da arte no sentido de, como nos mostra a Psicologia da Arte de Vigotski (2007), promover o desenvolvimento de formas mais elaboradas de se relacionar com o outro e de ser e

estar no mundo. As escolas podem usar, por exemplo, músicas, poemas, obras literárias, obras cinematográficas e as mais diversas expressões artísticas como um caminho para formar pessoas mais sensíveis e empáticas em relação às injustiças sociais que perpassam o nosso cotidiano e a nossa sociedade.

De acordo com Souza (2019), a imaginação, que é potencializada pela arte, é fundamental para o desenvolvimento da empatia, porque permite que os sujeitos se imaginem no lugar do outro. E o colocar-se no lugar do outro possibilita a construção de contextos mais humanizados. A arte, enquanto promotora da imaginação, favorece o estranhamento da realidade e a reelaboração de novos significados e sentidos dos nossos modos de ser, pensar e agir (Souza, Dugnani & Reys, 2018).

Cabe destacar que o trabalho com a arte alcança a dimensão afetiva dos sujeitos, permitindo reelaborar sentimentos, para além da racionalidade. Nesse sentido, a atividade imaginativa está ligada, também, à capacidade de produção de significados, pois articula “o sensível e o simbólico de forma que o homem [ser humano] possa expressar suas ideias e sentimentos, atribuindo-lhe novos significados e sentidos” (Schlindwein, 2010, p. 44). A imaginação também é importante no campo científico. Nas escolas, por exemplo, a imaginação ajuda os/as alunos/as a compreenderem conceitos científicos importantes, principalmente aqueles mais abstratos.

Trazendo contribuições da psicologia da arte proposta por Vigotski (2007), a catarse, conceito discutido pelo autor e que significa a complexa transformação dos sentimentos, acontece na interação do sujeito com as mais diversas expressões artísticas e constitui uma ferramenta psicológica que pode provocar mudanças significativas no campo das emoções. Em outras palavras, a arte funciona como mediadora das transformações do funcionamento psicológico humano, sendo capaz de promover a reelaboração das emoções e sentimentos humanos e das formas de ser e estar no mundo.

Recorrer a aspectos afetivos para lidar com questões delicadas, como é o caso dos preconceitos, pode ser uma maneira mais eficaz de sensibilizar as pessoas na direção da desconstrução dos preconceitos (Perez-Nebra & Jesus, 2011). As emoções são elementos constitutivos dos processos de significação que decorrem das relações que se desenvolvem no cotidiano, por isso é tão importante de serem trabalhadas nessa direção (Souza, Dugnani & Reis, 2018).

Esperamos que a psicologia e a educação possam se debruçar, cada vez mais, na realização de pesquisas sobre a desconstrução de preconceitos com o intuito de promover a saúde e o bem-estar das pessoas e construir uma cultura de paz em que as diferenças possam ser, realmente, respeitadas e valorizadas. Os conhecimentos científicos podem (e devem) contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais e para a formação de uma sociedade não violenta. Nesse sentido, a escuta de professores/as nas relações que desenvolvem com seus/suas alunos/as se configura um caminho fértil para construirmos estratégias eficazes em relação à desconstrução de preconceitos.

5. Metodologia

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 2016, p. 16).

No que diz respeito às pesquisas científicas, é importante estarmos alertas para as mudanças inevitáveis que cada tempo possibilita e, algumas vezes, exige da própria produção de conhecimentos. A forma como se produzia ciência antigamente não é a mesma forma de se produzir ciência hoje, tendo em vista que a ciência se transforma ao longo do tempo e com o desenvolvimento das sociedades (Minayo, 2016).

Diante dessa perspectiva cabe destacar, também, que o desenvolvimento científico, de diferentes formas, sofre interferência dos interesses sociais e das relações de poder que se desenvolvem na sociedade e, portanto, muitas vezes, se torna dependente da política e das ideias dominantes que circundam aquele período (Minayo, 2016). Há sempre um conjunto de crenças, valores e visões de mundo nos diversos momentos históricos que influenciam, de diferentes maneiras, a forma de se produzir ciência, inclusive em relação a quem pode ou não fazer parte da produção do conhecimento científico.

Um exemplo pertinente para esta discussão e que está diretamente ligado ao nosso tema de pesquisa é o preconceito de gênero (sexismo) dentro do universo acadêmico e na produção dos conhecimentos científicos. As mulheres não tinham lugar na ciência. Muitas tinham que se esconder por de trás dos nomes de seus maridos ou usar pseudônimos masculinos para conseguirem publicar/divulgar suas pesquisas.

Madureira e Branco (2001) ressaltam que a produção científica não pode ser vista separada da realidade social em que se insere, uma vez que fatores econômicos, políticos e sociais perpassam todo o seu processo. Nesse sentido, o labor científico, considerando o seu caráter histórico, revela-se passível de mudanças e se assenta na concepção de que qualquer conhecimento científico é aproximado e construído, nunca limitado e encerrado em si mesmo (Minayo, 2016).

Não podemos deixar de mencionar a dimensão subjetiva presente na pesquisa científica, a qual se relaciona com as escolhas do/a pesquisador/a. Essa dimensão nos ajuda a entender que a neutralidade científica não é possível (Minayo, 2016). De forma mais precisa, quando definimos o que pesquisar e como pesquisar estamos, de certa forma, imprimindo a nossa visão de mundo em nosso trabalho. Trata-se de uma “característica intrínseca ao conhecimento científico: ele é sempre histórico e socialmente condicionado” (Minayo, 2016, p. 31). O/A pesquisador/a opera a partir da sua subjetividade, das influências do contexto histórico-cultural que se encontra inserido/a e dos valores próprios constituídos ao longo de sua vida.

No entanto, a dimensão subjetiva presente na pesquisa científica não invalida a produção de conhecimentos de forma séria, sistematizada e teoricamente fundamentada, não podendo ser, de maneira alguma, confundido com uma visão maniqueísta ou manipuladora da realidade e nem com uma mera opinião pessoal (Minayo, 2016). A pesquisa científica é realizada a partir da articulação constante entre teoria e metodologia, tendo o método (teoria da abordagem), a técnica (instrumentos de operacionalização do conhecimento) e a criatividade (experiência e capacidade crítica e criativa do/a pesquisador/a) como fundamentos para a sua elaboração (Minayo, 2016).

A pesquisa científica é uma forma de compreender, de modo mais aprofundado, a realidade em que vivemos. Entendendo melhor determinado assunto, temos formas

mais efetivas de intervir e possibilidades de construir novos horizontes e caminhos alternativos àqueles que nos cercam. Mesmo o campo científico sendo permeado por conflitos e contradições, trata-se de “uma linguagem fundamentada em conceitos, métodos e técnicas” coerentes e controlados por uma comunidade científica (Minayo, 2016, p. 10).

Cabe observar que a ciência moderna é uma forma de saber ativo. Na Idade Média e na Antiguidade, tínhamos um saber contemplativo, que não tinha nenhum objetivo de intervir na realidade. Já a ciência moderna integra teoria e técnica. Ela está vinculada, historicamente, à ascensão da burguesia enquanto classe social, pois se interessa por um tipo de saber mais prático que possa ser, de alguma forma, revertido em lucro. Logo, a ciência moderna traz em seu bojo a intencionalidade de contribuir com desenvolvimento tecnológico, voltado à intervenção na realidade (Marcondes, 2000).

Para alcançarmos os objetivos delimitados na presente pesquisa, a partir do referencial teórico da Psicologia Cultural, utilizamos uma metodologia qualitativa de investigação e, como estratégias metodológicas, entrevistas individuais semiestruturadas e uma sessão de grupo focal com professores/as que atuam na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal no Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, e/ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1º Segmento.

A escolha pela metodologia qualitativa para este estudo se deu pelo olhar intensivo (Demo, 2001) que ela oferece em relação aos fenômenos investigados. Isso significa dizer que ela possibilita compreender os aspectos subjetivos dos fenômenos sociais a partir de análises mais aprofundadas. Tais análises envolvem um papel ativo de todos/as os/as envolvidos/as na pesquisa, destacando a importância fundamental das

relações de colaboração e diálogo entre pesquisador/a e pesquisados/as (Madureira & Branco, 2001; Schmidt, 2008).

Enquanto a pesquisa quantitativa lança um olhar mais extensivo e panorâmico sobre os fenômenos a serem estudados, a pesquisa qualitativa lança um olhar mais aprofundado sobre o objeto de estudo delimitado (Demo, 2001; Minayo, 2016). Essas perspectivas são diferentes, mas se complementam. Por exemplo, dados estatísticos sobre as desigualdades sociais são muito importantes para termos uma visão panorâmica sobre as desigualdades no nosso país. Mas se queremos ter uma visão mais aprofundada sobre as crenças e valores que sustentam, de diferentes formas, tais desigualdades, precisamos desenvolver análises qualitativas.

É importante ressaltar que a escolha pela metodologia qualitativa não a coloca em nível superior de importância em relação à metodologia quantitativa, elas se diferenciam em sua natureza e não em termos hierárquicos (Demo, 2001; Minayo, 2016). Ao/A pesquisador/a, a partir da delimitação do que se pretende investigar, cabe escolher qual metodologia é mais pertinente.

Em síntese, a pesquisa qualitativa se aprofunda no mundo dos significados, envolvendo um processo interpretativo e contextualizado dos fenômenos investigados, como as crenças, os valores e as atitudes. Trata-se, pois, de descobertas que envolvem a análise de códigos sociais a partir de falas e observações que não podem ser traduzidas em indicadores numéricos (Minayo, 2016). Nesse sentido, a metodologia qualitativa é a que se mostra mais adequada aos objetivos delimitados na presente pesquisa.

5.1. Participantes

A pesquisa foi realizada com seis professores/as que atuam na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal no Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, incluindo

professores/as atuantes ou com experiência profissional na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1º segmento. Foi realizada uma entrevista individual semiestruturada virtual com cada professor/a e uma sessão de grupo focal de discussão virtual com quatro entre os/as seis professores/as participantes. A seleção dos/as participantes ocorreu via rede interpessoal da pesquisadora. Como estratégia de recrutamento, um/a professor/a pôde indicar outro/a e, assim, por diante. Ou seja, foi utilizada a estratégia bola de neve na seleção dos/as participantes.

Inicialmente, a sessão de grupo focal de discussão seria realizada com os/as seis professores/as entrevistados/as individualmente, mas, por imprevistos relatados posteriormente por duas professoras participantes, o grupo focal de discussão aconteceu com a participação de quatro dos/as professores/as entrevistados/as: Alex, Edgar, Glória e Larissa.

Cabe destacar que a maioria dos/as professores/as participantes é negra. Apenas uma participante da pesquisa, a professora Glória, é branca. Diante da negativa de alguns/as professores/as brancos/as para participar da pesquisa e a título de reflexão, esse quadro nos faz pensar o quanto o assunto preconceito tende a despertar mais interesse e atenção por parte de determinados grupos, e não de outros.

A escolha por trabalhar com esse recorte se deu em virtude de duas razões principais. A primeira razão está relacionada à área de atuação da pesquisadora, que atualmente (2023) trabalha como professora - pedagoga no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e tem interesse em entender melhor os processos educacionais nesse contexto.

A segunda razão está relacionada ao fato de acreditarmos que é na rede pública de ensino que a pesquisa pode alcançar resultados que melhor representam a realidade brasileira, tendo em vista que é no espaço público educacional que encontramos maior

diversidade em termos étnico-raciais e de classe social, além de alcançar maior número de pessoas, levando em consideração que a educação pública é a que oferece maior acesso a crianças, adolescentes e jovens no nosso país.

A seguir, é apresentada a Tabela 1 que contempla dados sociodemográficos dos/as participantes da pesquisa. Os nomes apresentados são fictícios por questões éticas referentes à manutenção do sigilo em relação às identidades pessoais dos/as participantes.

Tabela 1:

Participantes da Pesquisa

Professor/a	Atuação	Idade	Gênero	Pertencimento étnico-racial
Glória	EJA	45	F	Branca
Alex	EJA	53	M	Pardo
Edgar	Ensino Fundamental I	28	M	Preto
Eva	Ensino Fundamental I	26	F	Preta
Samanta	Ensino Fundamental I	54	F	Parda
Larissa	Ensino Fundamental I	39	F	Parda

5.2. Materiais e instrumentos

Os materiais que foram utilizados para desenvolver a pesquisa foram os seguintes: 1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A), por meio dos quais os/as participantes foram informados sobre o objetivo geral da pesquisa, os procedimentos metodológicos e os cuidados éticos que iriam nortear a realização da pesquisa; 2) notebook da pesquisadora para a utilização da ferramenta virtual *Google Meet* para a realização das entrevistas individuais e da sessão de grupo focal; 3)

gravador do celular da pesquisadora, que foi utilizado com o consentimento dos/as participantes.

Os instrumentos que foram utilizados para a realização da pesquisa incluíram: Roteiro de Entrevista Individual Semiestruturada (Anexo B), constituído por perguntas abertas e imagens previamente selecionadas pela pesquisadora que abordaram temáticas focalizadas na pesquisa; e Roteiro para a Discussão no Grupo Focal (Anexo C), que abordou perguntas sobre as experiências dos/as participantes em relação à desconstrução de preconceitos no contexto escolar.

5.3. Procedimentos de construção de informações

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília (CEP CEUB). Após a aprovação do projeto de pesquisa por parte do CEP CEUB (Anexo D), os/as participantes foram selecionados/as via rede interpessoal da pesquisadora e também pela estratégia “bola de neve”. Cabe mencionar, também, que o estudo foi custeado pela pesquisadora.¹⁶

Aos/às participantes foi enviado previamente, cerca de 30 minutos antes das entrevistas individuais semiestruturadas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, pelo qual os/as professores/as foram convidados/as a participar da pesquisa de forma espontânea, em consonância com os princípios éticos que norteiam as pesquisas com seres humanos em nosso país.

Outras questões éticas envolvidas na realização da pesquisa, como o sigilo em relação à identidade pessoal dos/as participantes e o consentimento em relação à gravação do áudio das entrevistas individuais e do áudio e das imagens da sessão de

¹⁶ Apoio: Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF.

grupo focal de discussão, foram respeitadas durante todo o processo, desde a realização da investigação até a divulgação dos resultados.

Por ser uma forma prática da realização das entrevistas e do grupo focal de discussão, considerando que normalmente a rotina dos/as professores/as é bastante assoberbada, os encontros foram realizados de forma virtual, pela ferramenta *Google Meet*. Um link específico de acesso à reunião virtual foi enviado pela pesquisadora para cada um dos/das participantes.

Para a construção das informações foi utilizada a entrevista individual semiestruturada e o grupo focal de discussão, enquanto técnicas de pesquisa. De forma mais específica, inicialmente, foi realizada uma entrevista individual semiestruturada com cada um/a dos/as professores/as participantes. Posteriormente, uma sessão de grupo focal de discussão com 4 professores/as participantes, com vistas a atingir os objetivos da pesquisa de forma aprofundada e intensiva por meio da colaboração e interlocução entre pesquisadora e participantes.

Na metodologia qualitativa, a entrevista se apresenta como uma das principais técnicas de pesquisa e tem como matéria-prima a fala dos “atores” envolvidos (Minayo, 2016). Mediante as interações entre pesquisador/a e participantes, a entrevista se constitui como uma estratégia metodológica privilegiada de construção de informações por meio da comunicação verbal, a qual apresenta a possibilidade “de ser reveladora de condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças” e do que “pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais” (Minayo, 2016, p. 58).

Nesse sentido, as entrevistas não são destinadas a “acessar” as informações como se as mesmas já estivessem “prontas” na mente das pessoas, mas para dialogar e construir significados. As entrevistas, então, se configuram como espaços dialógicos de

co-construção de significados entre pesquisador/a e participantes (Madureira & Branco, 2021).

A entrevista semiestruturada, modalidade de entrevista escolhida para a pesquisa que foi realizada, se caracteriza pela combinação de perguntas “fechadas e abertas, em que o/a entrevistado/a tem a possibilidade de discorrer sobre o tema (...) sem se prender a indagação formulada” (Minayo, 2016, p. 59). Ela acontece, assim como as outras formas de entrevista no âmbito das pesquisas científicas, sempre dentro de uma finalidade e com o intuito de abordar os temas pertinentes aos objetivos delimitados (Minayo, 2016). Além disso, essa modalidade de entrevista facilita a identificação de pontos de divergência e convergência na análise, interpretação e discussão dos resultados, pois ela apresenta a flexibilidade que a pesquisa qualitativa exige ao possibilitar um rol de perguntas que são feitas a todos os/as participantes.

Em consonância com a entrevista individual, o grupo focal também se constitui como uma estratégia metodológica de construção de informações por meio da comunicação verbal, a qual busca construir informações capazes de proporcionar a compreensão de percepções, crenças, valores e atitudes sobre determinado tema (Morgan, Krueger & King, 1998).

Trata-se de outra técnica de pesquisa, muito utilizada nas pesquisas qualitativas ultimamente, e que envolve a construção de informações por meio da interação grupal (Morgan, Krueger & King, 1998). Ela se difere da entrevista individual, basicamente, por se basear na interação entre pessoas para obter as informações necessárias à pesquisa. De acordo com Minayo (2016), o/a pesquisador/a estabelece critérios de acordo com os objetivos do que está sendo investigado para fomentar e orientar a discussão, na qual os/as participantes podem se manifestar livremente a partir de suas percepções e pontos de vista.

O grupo focal apresenta como especificidade uma dimensão interativa entre os/as participantes da pesquisa, pois os/as mesmos/as trocam ideias, opiniões e constroem informações e significados de modo coletivo. Essa dimensão é muito rica para esta pesquisa porque contribui para a construção de estratégias concretas para o enfrentamento de práticas discriminatórias na escola de forma conjunta.

Nas entrevistas individuais, a partir de perguntas norteadoras elaboradas pela pesquisadora e imagens previamente selecionadas por ela, os/as professores/as participantes foram convidados/as a discutir questões acerca dos preconceitos de classe social, pertencimento étnico-racial e gênero no âmbito da sua atuação profissional, bem como no âmbito da sua formação, inicial e continuada. Além disso, no grupo focal de discussão, os/as professores/as participantes foram convidados/as a apresentar, a partir dos diálogos construídos na primeira entrevista, a produção de alguma manifestação artística de sua preferência sobre os assuntos em questão.

Em linhas gerais, a entrevista individual com cada um/a dos/as entrevistados/as foi destinada à discussão do tema central da pesquisa: a desconstrução de práticas discriminatórias no contexto escolar. O grupo focal, em consonância com as entrevistas individuais, foi destinado à apresentação e à discussão da produção de alguma manifestação artística sobre o assunto selecionada pelos entrevistados/as, bem como à construção de estratégias voltadas à desconstrução dos preconceitos no contexto escolar a partir das experiências dos/as próprios/as participantes.

5.4. Procedimentos de análise

Para os procedimentos de análise das informações construídas nas entrevistas individuais e na sessão de grupo focal foi utilizado o método de Análise de Conteúdo em sua vertente Temática. Tal método de análise busca ultrapassar os conteúdos

manifestos, tendo em foco o conjunto de opiniões dos/as participantes acerca do tema investigado (Gomes, 2016).

A sua vertente Temática traz o “tema” como conceito central para a análise e interpretação das informações (Gomes, 2016). Na atualidade, a Análise de Conteúdo em sua vertente Temática preza mais pela compreensão dos significados e sentidos no contexto dialógico desenvolvido no momento da pesquisa do que a quantificação das informações - o critério de quantificação das informações foi perdendo força e imprimindo um caráter muito mais interpretativo e profundo em relação às falas dos/as participantes (Gomes, 2016).

As informações foram analisadas e interpretadas cumprindo as seguintes etapas: transcrição das entrevistas individuais semiestruturadas, transcrição do grupo focal de discussão e construção de categorias analíticas temáticas, que articularam os objetivos da pesquisa com as informações mais relevantes construídas nas entrevistas individuais e no grupo focal de discussão.

A transcrição das entrevistas individuais semiestruturadas e do grupo focal de discussão consistiu em um processo longo e trabalhoso e foi realizada logo após a finalização de todas as entrevistas e do grupo focal de discussão. A construção das categorias analíticas ocorreu ao final do processo de transcrição das referidas entrevistas e grupo focal.

Em suma, os procedimentos de análise consistiram em articulações realizadas entre os objetivos da pesquisa, as informações produzidas nas entrevistas e no grupo focal de discussão e o embasamento teórico construído para esta pesquisa. As informações foram descritas, analisadas e interpretadas de forma criteriosa e eticamente comprometida para responder aos objetivos delimitados para este estudo.

De forma mais específica, foram construídas as seguintes categorias analíticas temáticas:

- 1- A desconstrução de preconceitos: a formação de professores/as em discussão.
- 2- Elitismo classista, racismo e sexismo no contexto escolar: exemplos abordados pelos/as professores/as participantes.
- 3- Desconstruindo preconceitos e práticas discriminatórias no cotidiano escolar: estratégias concretas sugeridas pelos/as professores/as.

6. Resultados e Discussão

Na presente seção serão apresentados e discutidos os resultados mais significativos da pesquisa realizada considerando as categorias analíticas temáticas anteriormente mencionadas. Todos os nomes apresentados a seguir são fictícios e atribuídos pela pesquisadora a fim de resguardar a identidade de cada participante, o sigilo e o compromisso ético da pesquisa conforme apresentado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

6.1. A desconstrução de preconceitos: a formação de professores/as em discussão.

No sentido do aprimoramento dos processos educativos no contexto escolar é fundamental destacarmos a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior - IES na formação de professores e professoras do nosso país. As IES precisam se comprometer com a qualidade do ensino ofertado nos cursos de licenciatura. Nota-se uma formação aligeirada dos/as professores/as e uma desvalorização dos cursos de licenciatura em relação aos cursos de bacharelado. Para ser professor/a da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, é permitido uma “complementação” de dois anos a qualquer curso de bacharelado.

Em relação à avaliação de suas próprias formações, os/as professores/as entrevistados/as disseram que sentiram a necessidade de uma licenciatura que integrasse melhor a teoria e a prática. Apontaram que os estágios deveriam ser repensados de modo a contribuírem, de fato, à formação prática dos/as futuros/as docentes, mas, que, ao contrário, são ofertados de forma superficial, com poucas horas de regência e sem uma supervisão sistemática.

A dimensão prática da formação dos docentes é assunto recorrente no âmbito educacional. As Instituições de Ensino Superior devem, sim, oferecer experiências de estágios significativas para a aprendizagem dos/as estudantes. Todavia, é importante que estejam atentas tanto à dimensão teórica quanto à dimensão prática. No contexto específico voltado à formação de professores/as, é a integração da teoria e da prática que pode proporcionar uma educação de qualidade.

Nesse sentido, é importante esclarecer que o conhecimento prático não é condição exclusiva para uma educação de qualidade, há uma série de conhecimentos que não tem aplicação prática direta, mas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, como é o caso, por exemplo, da filosofia.

Adentrando, especificamente, no objeto de investigação do presente estudo - a desconstrução de preconceitos no contexto escolar - temas considerados socialmente delicados, como é o caso dos preconceitos, não fizeram parte da formação de cinco dos/as seis professores/as entrevistados/as. E todos/as eles/as afirmaram que teria sido importante para a sua formação, enquanto docente, que tivesse sido abordada a questão dos preconceitos em suas respectivas licenciaturas.

“(...) porque eu acho que se já tivesse trabalhado bem, né, desde sempre, talvez isso hoje não seria tão nítido igual está, né? De você estar numa fila e a pessoa olhar para você, né, com desprezo... você está em um local e olhar para você (...) da pessoa nem deixar você entrar no restaurante e a pessoa pensar que você vai roubar, que você vai fazer alguma coisa. Então, eu acho que deveria ter, né, talvez (...) não estava tão, né, tão grave igual está hoje.” (Samanta)

“(...) Ah, sim, muito importante, muito importante. Porque o modo de você dar o conteúdo, você pode mudar o foco e chamar uma atenção pro preconceito, né?(...) Que às vezes você, é, lê um texto, dá um conteúdo, e se você não tiver esse foco ele passa”. (Alex)

A única professora (Eva) que disse que a sua formação contemplou o tema “preconceitos” tinha a temática voltada para a educação antirracista. A professora esclareceu que foi muito importante para a sua prática docente a sua formação ter contemplado essa temática, pois ela aprendeu que essa é uma questão social que não pode ser ignorada.

“(...) eu aprendi na minha formação que é algo que eu preciso levar para sala de aula porque é algo que acontece, é algo que os meus alunos passam também. Os meus alunos trazem demanda, também, de racismo. Então, é algo que eu não posso simplesmente só deixar passar, né? Não posso ignorar.” (Eva)

Mesmo assim, a professora Eva acrescentou que é um tema muito delicado e que as pessoas sentem receio de falar sobre. Além disso, ela disse que nem todo mundo está preparado ou disposto a conversar sobre o assunto.

“(...) as pessoas sentem acho que receio de falar. Então, nem todo mundo está preparado para poder, eh, conversar sobre isso ou estar disposto também a aprender, conversar e principalmente também levar para sala de aula, né?” (Eva)

Importante destacar que o silêncio em relação a essas questões contribui para perpetuação das práticas discriminatórias e a manutenção das injustiças sociais presentes em nossa sociedade nos mais diversos contextos, incluindo, infelizmente, os contextos escolares (Madureira, Barreto, Silva & Bastilleno, 2021; Madureira e Fonseca, 2020).

A pauta antirracista é extremamente importante para o contexto educativo e para formação de uma cultura de paz e democrática, mas ela não é suficiente. Os preconceitos, de uma forma geral, principalmente os que mais se sobressaem em nossa sociedade (incluindo o racismo, certamente) precisam ser trabalhados de maneira

sistemática no contexto escolar, de modo que as pessoas conheçam e reconheçam as inúmeras formas de discriminação e violência que habitam o nosso cotidiano.

A partir das falas dos/as professores/as, foi constatado que, geralmente, os cursos de licenciatura não contemplam a temática do preconceito em seus currículos oficiais e que os/as professores/as, em geral, não são preparados/as para lidar com os desafios cotidianos que essa temática exige (Moreira & Câmara, 2008).

Nenhum/a professor/a entrevistado/a expressou a preocupação em relação a alguma lacuna em suas formações que estivesse relacionada aos preconceitos e os desafios de lidar com essas questões no cotidiano escolar antes de serem questionados especificamente sobre o assunto. Isso demonstra que este tema não está intrinsecamente ligado à formação profissional dos/as professores/as. O que não significa dizer que não se importem com assunto, mas é que é algo que, apesar de ser tratado nas legislações educacionais, não faz parte dos currículos dos cursos de licenciatura (Moreira & Câmara, 2008).

Nas entrevistas individuais, ao serem questionados sobre possíveis reações/ atitudes que teriam frente a situações hipotéticas de manifestação de preconceitos - elitismo classista, racismo e sexismo – na escola e na sala de aula, os professores/as responderam, de acordo com as suas opiniões pessoais, se interviriam ou não e como interviriam. De acordo com o relato dos/as professores/as, nota-se que não há uma orientação sistematizada no âmbito educacional escolar que ampare os/as professores/as em relação a essas questões. Eles/as dizem que depende muito da direção da escola para que se tenha uma política escolar que os forneça amparo para tratar dessas questões na escola.

Desse quadro emerge o despreparo de muitos/as professores/as e demais profissionais da educação para lidar com as questões de preconceito na escola e na sala

de aula. A escola, enquanto instituição formadora das novas gerações, quando não promove ações efetivas de enfrentamento dos preconceitos e das práticas discriminatórias, contribui para a perpetuação de mecanismos de exclusão e desigualdade social (Madureira, Barreto, Silva & Bastianello, 2021).

No grupo focal, ao serem questionados se a arte poderia trazer contribuições para a desconstrução dos preconceitos e das práticas discriminatórias na escola, todos/as os/as professores/as disseram que sim e expressaram livremente como eles achariam que a arte poderia contribuir nessa direção. Para a professora Glória, por exemplo, a arte é interessante para desconstrução de preconceitos porque *“ela mexe com as emoções (...) e a emoção é um canal de abertura”* para trabalhar essas questões. A seguir serão apresentados os trechos mais importantes da fala dos/as participantes sobre esse assunto em específico:

“ (...) acho que indo pela via das emoções... porque aquilo vai te tocar e isso vai te deixar mais favorável, eu acho, para mudar o pensamento, pra exercitar. Não necessariamente garantirá, mas pelo exercício do pensamento via emoção eu acho que é um canal bom para se apostar, né?” (Glória)

“ (...) Muitas vezes, eu não me percebo, é..., o quanto que tal coisa me atinge, meu inconsciente... e vai colocando tudo num saquinho, como... não, tá tudo certo, tá tudo bem... e de repente a arte, ela acessa, né?” (Larissa)

“ (...) eu vejo a arte como um dos, uma das aliadas, né, para desconstrução do ser humano... porque numa pequena expressão a gente consegue perceber o quanto toca alguém e aquele alguém consegue, ãh, de alguma forma, te dar um retorno, né?” (Edgar)

“ (...) a arte também, eu uso muito em sala de aula porque uma tela, por exemplo, uma pintura, ela representa muitas realidades (...) às vezes ao invés de dar um texto você mostra uma tela, né?” (Alex)

É nesse sentido que acreditamos que a arte na escola pode se tornar um caminho promissor para a superação das desigualdades e dos preconceitos que perpassam a nossa sociedade (Souza, 2019). Trabalhar com a arte, enquanto ferramenta educacional, pode

ajudar a ampliar a consciência dos sujeitos e estimular a construção de novos processos de significação (Petroni & Pissollati, 2016), formando pessoas melhores em termos éticos. Na medida em que o contato com a arte favorece o pensamento reflexivo e o estranhamento da realidade (Souza, Dugnan & Reis, 2018), as experiências estéticas ajudam as pessoas a refletirem sobre as suas próprias atitudes e se colocar no lugar do outro, evitando a reprodução de mecanismos de manutenção dos preconceitos e das desigualdades sociais.

Nas entrevistas individuais, ao serem questionados sobre a importância da arte para a educação, se ela contribui ou não para os processos educativos de uma maneira geral, todos/as os/as professores/as disseram que sim e se posicionaram. A professora Samanta, por exemplo, acredita que a arte é importante para a educação porque ela ajuda a criança a se expressar melhor, ela citou o caso das crianças tímidas que, muitas vezes, têm dificuldade para se comunicar. A professora Eva, assim como a professora Samanta, percebeu que as crianças conseguem se expressar por meio da arte, e nas palavras dela: “*colocar a essência deles para fora*”.

“Claro. Contribui. Porque muitas vezes ela vai te ajudar. Aquela criança que é muito tímida, que não consegue se expressar e ela fazendo aquilo (...) ela vai se tornar menos desinibida...” (Samanta)

“Acho que elas contribuem de uma forma muito significativa e simbólica, né? (...) eu sinto que eles conseguem colocar a essência deles para fora, que eles conseguem às vezes se expressar através da arte, né? Então acho que contribui muito para expressão, né?” (Eva)

Nessa direção, o professor Edgar acredita que a arte pode contribuir com a educação escolar de várias formas, mas destaca as dimensões lúdica e transdisciplinar que a arte pode alcançar no contexto educativo. Ele citou como exemplos o trabalho com a música, com a lenda e com o cordel e falou da possibilidade de associar a arte ao estudo da matemática, da língua portuguesa, da história e da geografia. O professor

acrescentou que o trabalho com a arte em sala de aula torna o processo educativo menos mecanizado e mais prazeroso para os/as alunos/as, os quais se surpreendem, de uma maneira positiva, quando têm a oportunidade de vivenciar a arte no cotidiano escolar.

Em sintonia com hooks (2018), o professor Edgar destaca a importância de se trabalhar a dimensão do prazer e do entusiasmo nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Schlindwein (2010) afirma que a arte pode alcançar uma dimensão mais prazerosa do aprendizado à medida que ultrapassa o caráter meramente técnico e caminha na direção de formar pessoas mais sensíveis. A partir das experiências estéticas a dimensão lúdica e o prazer podem ser incorporados aos processos de ensino aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral dos/as estudantes.

Nessa linha de pensamento, a transdisciplinaridade atua de modo a preparar o indivíduo para lidar com a dinamicidade da vida cotidiana, promovendo a busca de significados entre os saberes e permitindo uma ampliação da consciência humana no sentido de desenvolver o indivíduo em sua integralidade (Morin, 2007; Morin, Nicolescu & Freitas, 1994; Nicolescu, 1999), considerando diferentes aspectos da prática educativa, como os aspectos cognitivos e afetivos.

Nenhum dos/as professores/as entrevistados/as realizou curso de formação continuada que abordasse as potencialidades das experiências estéticas na educação. Apenas dois dos/as seis professores/as entrevistados/as, Eva e Edgar, relataram que tiveram a arte contemplada em sua formação em um sentido mais amplo, desvinculada da ideia de uma disciplina específica sobre o campo artístico e interessada em promover o desenvolvimento de formas mais elaboradas de se relacionar com o outro e de ser e estar no mundo (Vigotski, 2007).

Sendo assim, reforçamos que as experiências estéticas e a arte podem contribuir tanto para o desenvolvimento de aspectos cognitivos quanto afetivos e emocionais

(Vigotski, 2007), se configurando como um caminho promissor para o desenvolvimento integral do indivíduo e também para a desconstrução de preconceitos nos contextos escolares e para além deles.

Segundo a professora Eva, por exemplo, a arte foi contemplada em sua formação enquanto docente na direção de contribuir para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e de aspectos socioemocionais da criança, como a própria autoestima.

“Para desenvolver criatividade, né, desenvolver ali também autonomia, às vezes a criança não se limita... não consigo, tia, fazer... consegue, vamos lá... então também acho que desenvolve ali um, é..., uma autoestima, também uma autonomia, enfim, eu acho que envolvem aspectos mais socioemocionais também...” (Eva)

As falas dos/as professores/as ilustram a ideia de que as experiências estéticas, a partir de diversas expressões artísticas (a música, a literatura, a poesia, a fotografia, a escultura, a pintura, o cinema, o teatro etc.), oportunizam experiências diversas ao longo do processo de escolarização e contribuem, de diferentes formas, para o desenvolvimento integral dos indivíduos, incluindo recursos emocionais e cognitivos para lidar com as situações complexas da vida (Vigotski, 2007).

Um/uma dos/as professores/as entrevistados/as, Alex, observou que, na opinião dele, os cursos de formação continuada fornecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal nunca tiveram o foco em questões relacionadas ao que foi discutido na entrevista individual e no grupo focal, como a desconstrução de preconceitos e arte na educação. Os cursos ofertados, na visão do professor, que atua na Secretaria de Educação há pelo menos 16 anos, estão voltados para outros aspectos, como recursos tecnológicos, educação à distância e tendências pedagógicas.

“(...). acho que ficam focado atualmente mais na questão da tecnologia, né, o ensino online, tendências pedagógicas eu já vi também, mas esses focos... e, assim, pra EJA é muito esvaziado, quase não tem, sabe?” (Alex)

Nessa direção, chamamos a atenção para o fato de que a educação formal, em geral, e a própria formação dos/as professores/as, inicial ou continuada, nunca tiveram o foco na dimensão afetiva do processo educativo. De acordo com González Rey (2008), o foco dos processos educativos deve ser o sujeito que aprende, não o conhecimento em si. Isso implica dizer que a dimensão subjetiva do sujeito precisa ser levada em consideração nesse processo, incluindo os processos afetivos e emocionais. Para o autor, foi criada uma dicotomia entre cognição e afeto que precisa ser superada para o exercício de uma prática pedagógica que contribui, efetivamente, para o desenvolvimento do sujeito em sua integralidade.

Ao analisarem as imagens selecionadas previamente pela pesquisadora ao final de cada entrevista, imagens de alunos/as diversos/as, os/as professores/as participantes foram indagados a respeito da percepção que os/as professores/as, em geral, teriam em relação ao desempenho dos/as alunos/as que apareceram nas imagens. Mais especificamente, qual aluno/a teria melhor desempenho escolar e qual aluno/a teria pior desempenho escolar. Três dos/as seis professores/as entrevistados/as – Samanta, Eva e Alex - responderam que o aluno/a do primeiro quadrante das imagens selecionadas (Anexo B), o mais “retinto”¹⁷ dos/as estudantes, na visão de muitos/as professores/as, teria o pior desempenho escolar. O motivo: a cor da pele.

“Eu vou falar pelos professores, tá?(...) É, por mim também, né (risos)? A gente olha assim.... eh, o primeiro quadro, o primeiro. Esse aqui. Porque são...são negros”. (Samanta)

“ Também os negros. (...) porque é um pré-julgamento, é um preconceito que tá tão enraizado que as pessoas já denominam que talvez crianças, né? Que sejam

¹⁷ Expressão usada pelos/as professores/as para se referirem aos tons de pele mais escuros.

negras ou de classes sociais mais baixas, é..., não vão ter, não vão conseguir alcançar o mesmo que as outras crianças, né? É um pré-julgamento mesmo, sabe? É um preconceito já que eu vejo que a sociedade tem". (Eva)

"Ah, justamente esse primeiro aí, o negro, né? Isso, esse primeiro...já até pelo, pela cor da pele. (...) essa outra aqui também, essa moreninha (...) pelo cabelo. Aí também pela, eu acho que pela cor da pele também, sabe? (...). Às vezes o professor sem conhecer o aluno (...) já fala: - ixi, esse aí, esse aí não aprende, não, sabe? Eu já vi professor falando isso...aí é igual esses casos aí, pela cor da pele fala: - ih, esse aí...sabe? Às vezes sem conhecer o aluno já tem um pré-julgamento, né? (Alex)

Diante disso, fica evidente o quanto o preconceito está presente em nossa sociedade e o quanto ele aparece na escola e, infelizmente, nas relações entre professores/as e alunos/as. Para o enfrentamento cotidiano dos preconceitos nos contextos escolares é fundamental reconhecermos que o Brasil é um país extremamente violento em termos de preconceito e discriminação. De acordo com Almeida (2020), a crença de que no Brasil não há conflitos raciais "beira (...) a perversidade" (p. 197). Segundo o autor, negligenciar a violência expressa pelo racismo no cotidiano e não considerar a raça como elemento de discussão dos importantes desafios contemporâneos trata-se de uma irresponsabilidade perante "as grandes mazelas do mundo" (p.57).

Cinco dos/as seis professores/as, Edgar, Alex, Eva, Samanta e Larissa, indicaram um/uma estudante branco/a quando indagados sobre a percepção dos/as professores/as em relação a quem eles achariam que teria melhor desempenho escolar. Importante mencionar nesta análise o que a professora Eva respondeu a esta indagação: todos os brancos.

"Os brancos. (...) Eu acho que pela, pela facilidade que eles teriam de caminhos, de aberturas de portas, né? Porque assim, eu...num lado pessoal meu, eu não acredito em meritocracia quando se trata de raça. Então, eu não acredito que as pessoas tenham as mesmas oportunidades e direitos quando a gente coloca aí uma pessoa branca e uma pessoa negra, principalmente retinta. Acredito que não tenha as mesmas oportunidades e não vão ter as mesmas vivências também. A

não ser que ele tenha uma classe social alta, mas ainda assim com algumas ressalvas, né? Que não, talvez não isentem ali do racismo.” (Eva)

Nesse sentido, apontamos a necessidade de questionarmos o mito da democracia racial sob o qual a nossa sociedade (e a escola, de forma específica) está fundamentada e investir esforços em intervenções pedagógicas que contribuam, de fato, para a superação dos preconceitos (Madureira, Barreto, Silva & Bastianello (2021). Temos que reconhecer, como discute Ribeiro (2019), que os privilégios historicamente associados à branquitude ilustram o quanto a meritocracia, em termos de pertencimento étnico-racial, pode ser excludente em nossa sociedade e deixar em desvantagem grupos historicamente marginalizados.

Diante do exposto, a presente categoria analítica temática, que se conecta aos objetivos específicos desta pesquisa, buscou analisar a formação docente para o enfrentamento do elitismo classista, do racismo e do sexismo nos contextos escolares. Destacamos que o preconceito ainda é um tema que não faz parte da formação de muitos/as professores/as. Destacamos, ainda, que os/as professores/as lidam com diversas situações de preconceito e práticas discriminatórias no contexto escolar cotidianamente sem nenhum amparo institucional sistematizado, baseando-se, geralmente, em opiniões e experiências pessoais.

Além disso, é importante destacar, em relação às imagens apresentadas aos/às participantes, o quanto o preconceito, mais especificamente o racismo, acompanha os docentes em suas práticas na escola. E o quanto marcas corporais estereotipadas, que carregam significados culturalmente canalizados, permitem qualificar e desqualificar seres humanos. No contexto de uma sociedade racista, certas marcas corporais se tornam carregadas de significados pejorativos, como é o caso do cabelo, do nariz e da cor da pele (Madureira, Barreto, Silva & Bastianello, 2021).

6.2 Elitismo classista, racismo e sexismo no contexto escolar: exemplos abordados pelos/as professores/as.

Todos os professores/as entrevistados/as consideram o Brasil um país preconceituoso. Essa constatação por parte dos/as professores/as é importante para construirmos estratégias concretas na escola em direção à desconstrução dos preconceitos e à formação de uma sociedade mais solidária e democrática. Apesar disso, como discutido anteriormente, o Brasil é um país que não se reconhece como violento em termos de preconceito e discriminação (Almeida, 2020; Ribeiro, 2019; Karnal, 2017; Madureira, Barreto, Silva & Bastianello, 2021). Enquanto sociedade, o não reconhecimento da violência expressa pelos preconceitos contribui, lamentavelmente, para a perpetuação de mecanismos de exclusão social e sofrimento psíquico de inúmeras pessoas em nosso país.

Felizmente, todos/as os/as professores/as entrevistados/as acreditam que o preconceito é um tema de interesse social e que deve ser abordado tanto pela família quanto pela escola. Muitos deles/as - Eva, Edgar e Glória - enfatizam, inclusive, que a escola tem, enquanto instituição formadora das novas gerações, o dever de trabalhar para a desconstrução de preconceitos. Em contrapartida, muitos professores/as apontam que nem sempre a família está preparada para lidar com os preconceitos e, que, muitas vezes as famílias atuam como reprodutoras de mecanismos preconceituosos, como exemplifica a professora Eva, o professor Edgar e a professora Glória, respectivamente em suas entrevistas individuais:

“...nem sempre a família vai ter essa conscientização, né? Nem sempre vai ter essa clareza, né, sobre preconceito, sobre racismo, homofobia. Então, muitas vezes a criança só vai ter acesso na escola, né? Ou às vezes a família também nem acredita, né, que tenha preconceitos. Ou então a família, a própria família reproduz, né? Esse tipo de preconceito. Eh que eu já vi inclusive, assim, que algumas crianças reproduzem isso na escola, quando a gente vai investigar

mais a fundo, a família eh... dá esse exemplo, né? Então, é bem difícil contar também com a família com essas questões mais sociais assim.” (Eva)

“A criança vem de casa com expressões racistas na ponta da língua. Por exemplo, ah, você está com humor negro hoje. Ah, por exemplo, quando se fala que um cabelo crespo é um cabelo ruim, é um cabelo duro. Então, meio que indiretamente isso é uma forma de preconceito que a criança está externando, né, por já trazer aquilo de casa, então é meio que um preconceito aceitável, né, que ali no seio familiar, a família coloca como aceitável, mas a gente precisa de desconstruir isso na escola...” (Edgar)

“A minha posição é a segunda. Eu acho que a escola ela tem... em... tratando-se de uma escola laica, democrática ela tem que tratar (...) é, a família é mais complicado, porque se a gente falar de uma questão idealizada, eh, a gente diria que sim, mas às vezes a gente vê que parte muito mais da família às vezes, né?. Então a família muitas vezes na verdade ela tá reforçando isso, né? É aquele: - ah não brinca, não, não vai lá, não, né? Eh, então eu acho que a família muitas vezes ela estimula, né, ela alimenta esse processo. De uma forma ideal tinha que ser de todos, né? Não é só família, não, é, nós, socialmente, enquanto seres melhores, não podemos nos calar em relação a isso, entendeu? É isso que eu acho”. (Glória)

Em relação especificamente à escola, apesar de todos/as os/as participantes defenderem o papel da instituição de ensino na desconstrução de preconceitos, eles/as afirmam que nem sempre é possível trabalhar esses temas no ambiente escolar, pois algumas gestões escolares acham desnecessário trabalhar esses temas e acreditam que existem assuntos que não devem ser abordados pela escola.

“Não, não dá para contar, depende muito, sim, da gestão da escola, né? ...já passei por outras escolas onde essas temáticas eram vistas como algo desnecessário e que era uma pauta que não devia ser mexida, que deveria deixar do jeito como está. ” (Eva)

Face a essa problemática, os/as professores/as apresentam alguns exemplos em relação aos desafios que enfrentam cotidianamente no contexto escolar que evidenciam o quanto a nossa sociedade está permeada pelo elitismo classista, pelo racismo e pelo sexismo. Além disso, os exemplos fornecidos pelos/as professores/as são importantes

para se pensar ações concretas de enfrentamento aos preconceitos. Acreditamos que a partir do conhecimento aprofundado da prática cotidiana escolar vivenciada pelos/próprios/as professores/as podemos nos instrumentalizar melhor para desconstruir preconceitos e práticas discriminatórias na escola e para além dela.

Importante mencionar que há um certo grau de confusão dos/as professores/as em relação ao sexismo. Muitos deles/as confundem sexismo com homofobia. Isso demonstra o quanto as discussões sobre gênero estão distantes das realidades dos/as professores/as e o quanto as Instituições de Ensino Superior – IES podem contribuir (ou não) para a formação dos/as docentes nessa direção. Apesar de sabermos a ligação estreita e direta entre esses dois tipos de preconceito, é importante, no âmbito educacional, inclusive, conhecê-los e diferenciá-los. Somente dessa maneira o preconceito em questão pode ser identificado e desconstruído na fala, na atitude e no comportamento de forma geral. Afinal, como Freire (1987) destaca, ninguém luta contra forças que não entende e ninguém transforma o que não conhece.

Nessa direção, cabe mencionar, também, a relação que os/as professores/as muitas vezes estabelecem, de forma não intencional, entre o preconceito de classe social e o racismo. Não é por acaso que alguns dos/as professores/as entrevistados/as, ao serem indagados sobre o preconceito de classe social, relatam experiências relacionadas ao racismo. Também sabemos a relação direta que existe entre o racismo e o elitismo classista (Madureira & Branco, 2012), como foi discutido na seção teórica 3 desta dissertação, mas, reafirmamos aqui a importância de os/as professores/as conhecerem essas questões para melhor identificá-las e abordá-las em sala de aula.

Em relação ao preconceito racial, a professora Samanta relatou, na entrevista individual, que a mãe de um/a dos/as seus/as alunos/as é racista. Essa mãe tem um filho deficiente que precisa de assistência especial em sala de aula. Essa assistência é

promovida pela escola na figura do Educador Social. O Educador Social em questão é negro e a professora relatou que a mãe não quer que o filho seja cuidado por uma pessoa negra como ele, mesmo necessitando daqueles cuidados.

“(...) então, assim, eu noto que tem uma mãe que ela tem, sabe? (...) eu estou com um educador social que é, ele é, ele é negro, então eu vejo, assim, até de não querer o filho com aquela...e ele é especial e ele precisa, o aluno, ele precisa de um atendimento. Então, assim, eu vejo isso, esse sofrimento. ”
(Samanta)

A professora relatou, ainda, casos de crianças que demonstram aversão à professora por conta da cor da pele. Ela comentou que tal aversão não é expressa verbalmente, mas que ela pode sentir. Segundo ela, quando se aproxima da criança para orientar alguma atividade em andamento, a criança se afasta. A professora acrescentou que quando vai conversar com mãe da criança, percebe de onde a criança traz essa aversão.

“Não é expressado. Mas você sente. Você sente que a pessoa às vezes tem, sabe? Em alguma fala, em alguma coisa. Até a criança, quando a criança, sabe? Vai, vai falar, sabe? Até o toque assim às vezes quando você vai, sabe - ah não é assim... a pessoa já, a criança afasta...você fala - traz isso aí dá onde? Aí você conversando com a mãe, você sente que já vem, já de casa isso aí, sabe? Então, nosso preconceito é muito grande.” (Samanta)

Ao ser indagada sobre o elitismo classista em seu dia a dia na escola a professora trouxe exemplos relacionados a cor da pele, demonstrando a inegável relação histórica, como discutido anteriormente, entre a pobreza e a negritude. A professora disse que já houve vários casos de alunos/as brancos/as que não queriam sentar ao lado de colegas negros/as. Ela relatou que por toda sua trajetória, ela consegue reconhecer quando o/a aluno/a está com preconceito. Em determinada situação, um/a aluno/a disse para ela que

não queria sentar ao lado do/a colega porque ele/a era sujo/a. Segundo a professora, o/a colega era negro/a e muito limpo/a.

“Olha, já teve vários casos, eu já tive vários alunos bem, né? Bem negros. E, assim, do colega não querer que sente ao lado, né? É... vai fazer um trabalho de grupo – eu não vou fazer com esse coleguinha” (...) Por conta da cor. Aí você vai, aí você, sabe, então como que eu lidei? Eu cheguei, eu falei... porque eu fingi que eu não estava sabendo o que era aquilo ali, mas você vê nitidamente, com toda a sua trajetória você conhece o aluno quando ele está com preconceito, quando ele está com nojo do colega porque o colega não toma banho, né, então... assim...e eu, eu perguntei por que e ele virou e ele falou: - porque ele é sujo. E a criança era negra, mas era uma criança limpa, muito limpa. Inclusive, eu conhecia os pais, né, e assim, a família muito, sabe...então ele falou desse jeito”. (Samanta)

Ao voltarmos o foco para o elitismo classista a professora falou que esse preconceito fica mais evidente em escolas particulares, mas que mesmo assim não deixa de aparecer nas escolas públicas. E apresentou como exemplo o lanche. Nota-se que esta é uma questão recorrente nas escolas quando os professores/as são indagados a respeito do elitismo classista. Alunos/as que não tem condições de trazer lanche de casa se sentem constrangidos/as pelos/as colegas e sentem vergonha de comer o lanche da escola por evidenciar a sua condição financeira em relação àqueles/as que levam “aquela lancheira recheada”. Quatro dos/as seis professores/as entrevistados/as - Edgar, Larissa, Eva, Samanta - exemplificaram o elitismo classista na escola por meio do “lanche”.

Na escola pública ela percebe, também, o preconceito que existe em relação a alunos/as que moram em Regiões Administrativas do Distrito Federal. Por trabalhar em uma escola pública do Plano Piloto, ela nota a diversidade em termos de classe social

que aparece em sala de aula – filhos/as de servidores/as públicos/as que moram nas superquadras e filhos/as de outros/as trabalhadores/as que moram nos arredores¹⁸.

Nessa direção, Gusmão (2003) aponta como desafio permanente da educação escolar a valorização da diversidade e o estabelecimento de relações solidárias e de equidade entre os diferentes sujeitos. Ao explorar as desigualdades sociais no contexto da escolarização, a autora chama atenção para o fato de que a rejeição pelo que é considerado socialmente diferente começa desde a primeira educação, acarretando sérias consequências para sociedade, como é o caso das violências expressas pelos preconceitos.

Quando questionada a respeito do preconceito de gênero (sexismo), a professora Samanta contou que nunca vivenciou essa situação na escola, mas que escuta na sala e na escola alguns rumores. Como problematizado anteriormente, alguns/algumas professores/as não sabem exatamente o que significa sexismo, e acabam apresentando exemplos que não representam esse tipo de violência. Ou, ainda, de forma equivocada, relatam alguma situação que não se configura preconceito, como é o caso do exemplo abaixo:

“(...) outro dia eu ouvi na sala que um aluno do primeiro ano levantou e falou assim - eu sou, eu sou gay. Então, assim, eu acho que ele nem sabe o que realmente...o que aquilo ali é, o que aquilo ali representa, eu nunca tive assim ...eu ainda vejo, assim, um pouco ainda de inocência ...acho que, assim, eu nunca tive...” (Samanta)

Nesse sentido, Madureira e Branco (2015) apontam a lacuna que existe na formação dos/as professores/as para lidar com as questões de sexualidade e gênero nas escolas. Segundo as autoras, quando existe um trabalho de educação sexual nas escolas ele é feito de forma limitada e de acordo com as experiências e opiniões pessoais dos/as

¹⁸ O Plano Piloto possui renda per capita muito maior do que a maioria das outras Regiões Administrativas do Distrito Federal, implicando em uma considerável desigualdade social.

docentes, o que indica a necessidade da incorporação dos estudos de gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura e formação continuada dos profissionais da educação, contemplando, necessariamente, discussões sobre as bases históricas e afetivas dos preconceitos junto a uma abordagem de desconstrução da homofobia e do sexismo (Madureira & Branco, 2015).

A professora Eva é uma dos/as quatro professores/as (Edgar, Larissa e Samanta) que percebe que o preconceito de classe social fica evidente na hora da refeição. Ela disse que já presenciou algumas “*brincadeiras*” nesse sentido e também no que diz respeito a vestimentas:

“Ah, Fulano é... não tem dinheiro, fulano vem com, com tal roupa, com tal calçado, não sei o que, mas sempre de forma, formas de brincadeira, né? Eh, vejo que alguns ficam incomodados, assim, por exemplo (...) no momento do lanche... alguns trazem um lanche muito, muito caro, um lanche diferente, e alguns lancham só aqui na escola, né, e aí tem uns que não... algumas crianças mesmo que não comem o lanche da escola também. Eles sentem vergonha.”
(Eva)

“Eu tive uma situação aqui de uma criança não se alimentar, não querer comer, e aí eu perguntei por que que ela não queria comer. Aí ela não, é porque eu não trouxe nada para comer...- mas tem lanche na escola. Aí ela, não, eu não como o lanche da escola (...) E aí eu sinto um pouco desse incômodo quando as crianças, algumas, assim, de classe mais baixa, que não trazem. Não conseguem trazer.” (Eva)

Em relação ao racismo, a professora relatou que entrou na escola, inclusive, para substituir uma professora que “*chegou a praticar racismo*” com uma aluna que hoje é de sua classe. A professora disse que essa é uma pauta que ficou muito marcada na escola e que as crianças queriam falar disso o tempo todo.

“Quando eu entrei aqui nessa escola eu entrei no lugar de outra professora que chegou a praticar racismo como uma aluna da minha classe. E aí inclusive foi um tema bem sensível (...). É, as crianças falavam disso a todo tempo, queriam

falar disso a todo tempo, né? E a professora saiu da escola inclusive por causa disso, né? A professora era racista (...) (Eva)

“(...)E aí a minha aluna que sofreu racismo, ela, ela se sentia...um pouco...ignorada, um pouco humilhada pela professora. É onde inclusive acontecia um pouco desse racismo velado também, e foi uma temática que eu falei com eles, né? E ela relatou que sentia essa, essa indiferença em relação a ela, né? Comentários negativos sempre para ela, é..., brigas sempre para ela, chamava à atenção sempre dela, e aí ela trazer como ela se sentia já foi um exemplo desse, desse racismo velado também”.(Eva)

Essa situação evidencia o quanto os/as negros/as estão expostos a situações de vulnerabilidade em vários aspectos da vida social (Ribeiro, 2019), incluindo a escolarização. Portanto, é fundamental que os cursos de licenciatura e formação continuada dos/as professores/as também incluam em seus currículos a discussão sobre o racismo e o combate ostensivo a esse tipo de preconceito nas escolas. Negligenciar a violência expressa pelo racismo no cotidiano escolar e não considerar a raça como elemento de discussão na formação dos profissionais da educação implica em uma constante violação dos direitos humanos (Almeida, 2020).

A professora falou da importância de se trabalhar esses temas em sala de aula para que os/as alunos/as também aprendam a reconhecer as diferentes formas que o preconceito pode se manifestar, inclusive nas formas implícitas.

“Ficamos falando sobre essa pauta, sobre o racismo por um bom tempo. Eh, trago nos conteúdos também sempre que eu posso, né? Eh, sobre essas, sobre o racismo, tento trazer para eles de uma forma mais, mais prática, né? Eles tem consciência do que é o racismo, né, mas muitas vezes ainda não tem esse amadurecimento, né? Vê o racismo só como uma coisa explícita, igual foi como aconteceu”. (Eva)

Nesse sentido, fica clara a importância de se trabalhar nas escolas como as atitudes preconceituosas e as práticas discriminatórias podem acontecer. São formas de violência

proferidas ao outro e que podem se manifestar desde a forma mais sutil, como a violência implícita na fala, nos gestos e na postura, até a mais explícita, como a violência física (Myers, 2014; Perez-Nebra & Jesus, 2011). Madureira e Fonseca (2020) também destacam que a omissão em relação às questões relacionadas ao preconceito constitui uma forma de violência, pois o silêncio diante das situações de injustiça e discriminação acabam por fomentar ainda mais esse tipo de atitude.

Em relação ao preconceito de gênero a professora diz que não se recorda de ter vivenciado essa situação na escola, mas que sempre quando pode, assim como o racismo e o elitismo classista, trata dessas questões em sala de aula.

O professor Edgar, na entrevista individual, trouxe alguns exemplos de preconceitos que presenciou na escola, entre eles o racismo:

“ (...) essa criança começou a perceber que a professora tratava ela diferente...E aí beleza, eu enquanto um professor preto identifiquei aquilo, percebi ali algumas coisas diretamente, e depois chega a notícia que a mãe dessa criança queria uma reunião para tratar sobre essas coisas. ...ela tava meio que perseguindo aquela criança e praticando ali, infelizmente, o racismo.”
(Edgar)

O professor disse que a partir desse caso e do trabalho intensivo que desenvolveu com a turma sobre questões relacionadas ao racismo, pôde perceber uma mudança significativa em relação aos seus/suas estudantes pretos/as. Eles/as passaram a participar mais das aulas e a se posicionar diante das diversas situações decorrentes do convívio e do dia a dia escolar.

“(...) agora aqueles que eram mais retraídos, porque as crianças pretas elas tendem a ser mais retraídas, ficam mais quietinhas, querem sentar lá atrás para não chamar atenção, e esses eu percebo que já estão até mais atrevidos. Já, já conseguem se se posicionar, já conseguem é... dizer... ou se aquilo não

está agradando. Então, eles já “não, não é isso, eu não quero, não é assim”. Então, eles já começam a ter voz nesse processo, né?” (Edgar)

O relato do professor ilustra como os sujeitos podem transformar a cultura, reforçando uma visão não determinista da cultura em relação ao indivíduo e do indivíduo em relação à cultura (Lopes de Oliveira, 2021). Por exemplo, o professor Edgar trabalha na direção oposta aos valores típicos de uma cultura estruturalmente racista, indo em direção contrária ao que é canalizado culturalmente. Além disso, demonstra como os processos de comunicação e metacomunicação desenvolvidos entre professores/as e alunos/as podem influenciar as ações dos/as estudantes e, por isso, a importância de os/as professores/as buscarem sempre manter coerência entre o que falam e o que fazem em sala de aula (Branco, 2018).

O professor, que se autodeclarou preto e homossexual, expressou em sua fala o quanto é importante a escola se configurar como um lugar seguro e acolhedor para os/as alunos/as em termos de promoção de saúde mental e exemplificou, a partir de sua própria experiência, como vivenciou o racismo e a homofobia em seu processo de escolarização:

“(...)quando você foi uma criança preta que era preterida pelos outros, que nos anos de mil novecentos e noventa e dois mil... E aí você chega em dois mil e vinte e três e percebe que uma pessoa que era para ser como o guardião dessas questões pratica determinadas coisas, assim, de forma velada, é muito difícil (...)”. (Edgar)

“(...) eu sou homossexual e eu acho muito importante a gente falar sobre a orientação sexual na escola (...) Porque quando você chega as crianças já começam a questionar (...) será que meu professor é gay? E isso é uma forma de você trabalhar determinados assuntos, ah, inclusive assuntos que estão dispostos no currículo em movimento (...) o currículo ele traz essa questão do combate à LGBT fobia, então eu acredito que me posicionar enquanto homem gay pros meus alunos é muito importante, é (...) é um ato de coragem (...)” (Edgar)

Nessa direção, Junqueira (2010) denuncia uma tendência escolar que precisa ser superada. A escola se nega a reconhecer as diferenças de público que existem na própria comunidade escolar, impondo de maneira silenciosa formas de ser e estar no mundo que obedecem a padrões sociais hegemônicos, como é o caso da heterossexualidade. Essa forma de silenciamento, como o autor aponta no artigo de sua autoria, se torna mais uma barreira para o reconhecimento das diferentes formas legítimas de se expressar afetiva e sexualmente.

O professor acrescentou que a homofobia também é um preconceito que está presente no cotidiano escolar e citou o seguinte exemplo:

“... ano passado eu até levei um caso para o conselho sobre um aluno que estava se reconhecendo ali enquanto essas questões de gênero (...) esse menino, que nós estamos falando sobre ele, ele conseguiu se defender desses preconceitos praticados por parte dos colegas. Então, eles por serem mais velhos e com uma outra visão de mundo já traziam esses questionamentos, esse preconceito já enraizado de alguma forma (...) Então, de alguma forma ele se posicionava, ele batia de frente, ele discutia, ele levava para direção, trazia pro professor. E eu enquanto docente tentava fazer um trabalho de conscientização sobre esses preconceitos que não podem ser aceitos de forma alguma”. (Edgar)

Em relação ao sexismo, o professor relatou no grupo focal, que tem uma turma formada majoritariamente por meninos e, que, diante desse quadro, ele tem que intervir de forma direta para que as meninas tenham espaço e voz em sala de aula, algo que se fosse o contrário não necessitaria de intervenções nesse sentido. Nas palavras do professor:

“(....) porque esse ano eu estou com uma turma que ela é composta a maioria por meninos. Então eu tenho ali catorze meninos para seis meninas (...) E aí eu percebi que quando chegou o dia da mulher e a gente trabalhou toda aquela sequência didática naquela semana e tinha algumas coisas que os meninos ficavam inconformados: - mas como assim? Não, primeiro dia da mulher... como assim o dia da mulher? O que teve de tão importante pra mulher ter um dia? E até você desconstruir tudo isso é muito difícil. Porque eles já trazem isso com eles há muito tempo.” (Edgar)

“(...) a conversa é a nossa aliada aí na questão (...) Mas tentando até dar mais, dar oportunidade que fala para as meninas. Para que os meninos entendam que elas também têm um momento de fala, que elas também precisam ser ouvidas e que caso eu não estivesse ali elas nem ouvidas seriam porque eles não iam deixar. Primeiro que eles estão em maior quantidade, segundo porque tem toda aquela questão “ah, fica quieta, que não sei o quê.”(Edgar)

Em consonância com a discussão desenvolvida por Louro (2014), o relato do professor aponta o quanto as concepções constituídas ao longo da história da nossa sociedade em relação aos papéis associados aos homens e às mulheres foram interiorizadas e naturalizadas por nós, fazendo com que meninos, desde muito cedo, apresentem comportamentos agressivos e desrespeitosos em relação a meninas, como, por exemplo, silenciando-as.

Nesse sentido, Junqueira (2010) aponta o quanto a escola, muitas vezes, se configura um espaço “normalizador, de disciplinamento, silenciamento e marginalização” (p. 219). Aqueles que não apresentam comportamento adequado às normas sociais hegemônicas estabelecidas passam a ser, muitas vezes, discriminados e inferiorizados em relação aos demais.

A professora Larissa, na entrevista individual, trouxe alguns exemplos sobre o racismo. Ela relatou que tem uma aluna que sofre esse tipo preconceito da irmã mais velha que estuda na mesma escola. A irmã mais velha, no intervalo, faz questão de mostrar para os/as colegas que tem a pele mais clara e o cabelo “melhor” do que a irmã mais nova, inferiorizando o outro pelas características físicas associadas à negritude (Gomes, 2002).

Assim como o professor Edgar, a professora Larissa trouxe alguns exemplos significativos sobre suas próprias vivências em relação ao racismo. Ela contou que sua mãe, que é negra, era sempre confundida com empregada doméstica quando ia buscar

os/as filhos/as na escola, já que os/as filhos/as não eram tão retintos/as quanto ela.

Como se uma pessoa negra não pudesse ser apenas mãe, e como se ela tivesse, por conta de sua cor, que realizar um trabalho considerado de “serviçal” dada a constituição histórica do nosso país. Por conta disso, a professora conta que a avó passou a ensinar para o neto que ele não era negro, ele era marrom.

“...minha mãe é negra (...) E ela ia buscar a gente na escola e o pessoal “ah, você é empregada?” (...) Então, é aquela coisa do estereótipo. (...) Ainda mais sendo negra e sendo mais velha. (...) E aí minha mãe ensinou para o meu filho que ele era marrom. Ele não era negro. E meu filho cresceu dizendo que ele era marrom”. (Larissa)

Ainda sobre o racismo, a professora chamou a atenção para a questão religiosa dentro da escola em que trabalha. Ela afirmou que há um preconceito evidente contra às religiões de origem afro que precisa ser desconstruído na sala de aula, inclusive como forma de combater o racismo. Ela relatou que ao trabalhar o folclore com os/as alunos/as, alguns/algumas relacionaram as figuras do folclore à macumba, e sempre em um sentido negativo, pejorativo.

A professora ainda relata que algumas crianças são privadas de participar de eventos escolares comemorativos, como festa de São João ou carnaval, por conta da religião de suas famílias. Segundo a professora, “*os evangélicos não participam de seu nada aqui na escola*”. Ela acrescentou que mesmo conversando com as famílias e explicando que não se trata de uma “agressão” a fé de cada uma delas e que esses momentos de socialização são importantes para o desenvolvimento da criança, algumas famílias ainda se mostram resistentes.

Caputo (2013) aponta como o preconceito religioso está presente nas escolas e como ele é vivenciado por inúmeras crianças e jovens. De acordo com a autora, os estudantes sentem vergonha de dizer que pertencem a religiões de matrizes africanas,

como o candomblé, e frequentemente mentem que são católicos para não serem discriminados pelos/as colegas e, inclusive, pelos/as professores/as. O candomblé é geralmente visto como um problema a ser resolvido, e não como uma religião a ser respeitada.

Apesar de sermos um Estado laico, o ensino religioso faz parte do currículo educacional brasileiro, e as escolas supervalorizam o catolicismo em detrimento de outras religiões, principalmente as de origem africana. O que demonstra que o preconceito religioso está também associado ao preconceito racial. Os candomblecistas são tratados como macumbeiros (em um sentido pejorativo), “filhos do diabo” ou problemáticos e são constantemente silenciados em nossa sociedade nos mais diversos espaços sociais, incluindo a escola (Caputo, 2013).

A professora também chamou a atenção para outros tipos de preconceito que identifica na escola. Como o preconceito contra os/as alunos/as com deficiência. A professora contou que já escutou de colegas frases do tipo: “- Ah, não sei de quem foi a invenção de trazer esses doidinhos pra estudar aqui.”

Quando questionada em relação ao sexismo, a professora Larissa apresentou um exemplo relacionado à homofobia. Ela notou que o termo homoafetivo é motivo de riso entre os/as alunos/os, como se fosse motivo para ridicularizar alguém.

“...a gente estava fazendo a troca de experiência jogando bola um pro outro e quando foi falado homoafetivo começou uma risada ,né? (...) isso não é motivo de riso, de piada (...) eles riem porque todo mundo ri? Por que é engraçado? (...)... a sociedade traz assim. Só que lá a gente tem a oportunidade de ir, como eu te falei, de ir desconstruindo.” (Larissa)

Na entrevista individual, a professora Glória, em relação ao racismo, trouxe o exemplo de uma aluna que sofreu esse tipo de preconceito por causa do cabelo. Uma de

suas alunas foi associada a uma criança desarrumada por conta do seu cabelo “alto” e encaracolado. A professora disse que a partir dessa situação desenvolveu um trabalho muito rico para a valorização da diversidade, que envolvia desde o “o dia do penteado”, no qual a aluna falava como ela preparava o cabelo dela para os/as colegas, até o “trabalho com africanidades”, como roupas coloridas típicas etc.

(...) E é muito legal porque a gente também teve alunos nessa escola de, é... filhos de imigrantes que vieram pro Brasil. Então, tinha venezuelano, tinha até coreano. E foi muito legal porque a gente trouxe também elementos da cultura, né? Então, a gente trouxe a família, para família vir falar um pouquinho do que que eles faziam em casa (...) Então, essa aluna do cabelo, ela falava como é que ela preparava o cabelo dela e ela deixou fazer o penteado nos amigos, (...) Então, a gente trouxe esse movimento de se trazer a cada semana o dia de alguma coisa cultural, né? Então a gente trabalhava uma dança, a gente trabalhava africanidades, né, roupas coloridas... então, a gente trabalhou bastante nessa perspectiva cultural sabe?” (Glória)

Gomes (2002) discute, também, o quanto o racismo é vivenciado por meio de piadas e apelidos pejorativos que desqualificam o outro por conta de algum atributo físico, como a cor da pele ou cabelo. De acordo com a autora, “o cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura” (p. 174). Nesse sentido, o cabelo para as pessoas negras é um ícone identitário, e daí a importância de se respeitar a forma como as pessoas negras querem usar os seus cabelos (Gomes, 2002).

Ainda em relação ao racismo, a professora Glória, assim como outros/as professores/as, trouxe relatos pessoais de suas experiências em relação ao preconceito étnico-racial no processo de escolarização. Um desses relatos diz respeito ao processo de escolarização de sua irmã, que é negra. Ela contou que a irmã nunca era escolhida para os papéis principais dos teatrinhos na escola, era sempre a “*menina branquinha, a*

loirinha”, e que isso marcou muito a vida dela. A professora apontou o quanto essas “*coisas*” são sutis e o quanto é comum não se perceber que estão sendo reproduzidas.

A professora Glória, que atua tanto no ensino regular quanto na EJA, explicou, em contrapartida do que disse o professor Alex, que é mais difícil identificar o elitismo classista e o racismo entre os/as alunos/as no âmbito EJA por se tratar de um grupo mais homogêneo. A partir da fala da professora, cabe destacar que a própria configuração da Educação de Jovens e Adultos evidencia o racismo e o elitismo classista em nossa sociedade. Esse grupo de alunos/as é formado, geralmente, por pessoas das camadas populares, pobres e negras.

Em relação ao sexismo no âmbito da EJA, a professora relatou que percebe que a mulher que vai mais arrumada para a aula é tratada pelos/as colegas como “objeto de desejo” para o homem:

“(...) pessoal acaba associando: - aqui, ah, hoje promete, hein? Hoje vai ter alguma coisa. Isso é em relação à mulher, né? Eu vi, eu não vi isso em relação a homem (...) como se ela está bonita, ela está, né, não é por ela mesma, né... já vem aí um conteúdo, e é tão interessante porque é explícito e implícito, porque não precisou ser verbalizado nas palavras...mas é um jeito, daquele jeito, é a voz, a insinuação que deixa claro que ela estava fazendo isso para o outro, né, e geralmente para o outro, para o homem, né? Então, assim, ela só vai ficar bonita para o homem (...) às vezes eu acho que as mulheres, elas se maltratam muito nesse sentido.” (Glória)

No ensino regular, a professora apresentou o exemplo, no âmbito do sexismo, relacionado aos brinquedos. De acordo com a professora, como os super-heróis estão muito atrelados aos meninos e as princesas às meninas, eles estranham quando um menino pega uma princesa para brincar e quando uma menina pega um boneco super-herói para brincar, começando desde cedo a reforçar mecanismos de reprodução do sexismo. Outra situação relatada pela professora está relacionada à identidade de

gênero. Ela contou a história de um aluno que gostava de pintar a unha e usar saia na hora da brincadeira. E que isso chamava a atenção dos outros/as alunos/as, mas, principalmente, dos meninos, que ficavam assim: *“ih tia, olha, tá com saia e tal, não sei o que”*.

Madureira, Holanda, Paula e Fonseca (2021) apontam o quanto a visão binária, rígida e hierarquizada entre os gêneros implica em barreiras culturais que fomentam a discriminação e a violência em relação aos indivíduos que não seguem os limites socialmente estabelecidos para os modos de ser e agir do homem e da mulher. Vemos, pelo exemplo citado acima, o quanto os estereótipos de gênero são reproduzidos e vivenciados, inclusive, por crianças.

O professor Alex também apresentou um exemplo relacionado à identidade de gênero no âmbito da EJA. Ele relatou que um aluno chamava a atenção de toda a escola porque estava na dúvida se era homem ou se era mulher, então se vestia ora como um, ora como outro. O professor Alex também mencionou situações de preconceito que envolvem a homossexualidade no contexto escolar no âmbito da EJA. Ele relatou que tinha um estudante homossexual em sua turma e que os/as outros/as alunos/as *“olhavam para ele meio torto”*.

Assim como discutimos a inegável relação que existe entre o racismo e o elitismo classista, fica claro, também, a relação direta que existe entre o sexismo e a homofobia (Madureira & Branco, 2012). Diante dos estereótipos de gênero, ou seja, do que foi socialmente estabelecido para os modos de ser e agir do homem e da mulher, qualquer característica que destoe dos padrões tende a ser malvisto, tanto em termo de gênero, quanto em termos de orientação sexual (Borrillo, 2009; Parker, 1991). Ou seja, há profundas vinculações entre o sistema binário de gênero e a heteronormatividade - a homofobia e o sexismo se retroalimentam.

Durante a sessão de grupo focal, o professor Alex, que atua na Educação de Jovens e Adultos, apresentou um exemplo de preconceito que vivenciou/vivencia em sala de aula durante a sua prática docente. O exemplo está relacionado ao racismo. Ele disse que costuma ouvir em sala de aula, quando um/a aluno/a não realiza a tarefa como esperado, que ele/a fez um “serviço de preto”, o que significa dizer que fez um serviço mal feito.

Em relação ao elitismo classista, o professor falou que o preconceito de classe social começa na própria escola que atende o/a aluno/a da EJA. Segundo ele, a exclusão desses/as alunos/as começa quando a escola lhes nega o acesso aos seus outros espaços, como biblioteca, secretaria e quadra de esportes. A não ser pela sala de aula e cantina, toda a escola não funciona no horário de aula desse público. O professor relata que isso já se configura um processo de exclusão, e que o aluno sente isso na pele ao ver os “*espaços fechados*” para ele quando está na escola.

Além disso, o professor relatou que já presenciou inúmeras manifestações de preconceito de classe social no âmbito da EJA. Ele disse que os/as alunos/as mais velhos/as, trabalhadores/as, que chegam em situação precária na escola, muito sujos/as e que visualmente são percebidos/as como muito pobres, são motivo de “piada” entre os/as outros/as alunos/as.

“(...) quando o aluno ele vai numa condição muito precária, muito pobre, né? (...) uma vez ele foi todo sujo com um negócio, um galão de gasolina, sabe? Nossa, os alunos olhavam para ele, assim, rindo, zombando, sabe? Porque ele tinha voltado do serviço todo sujo, sabe? (...)” (Alex)

Esta categoria analítica, que se conecta aos objetivos específicos da presente pesquisa, demonstra, a partir de exemplos reais apresentados/as pelos/as professores/as, como as atitudes preconceituosas e as práticas discriminatórias fazem parte da nossa

sociedade, incluindo o cotidiano escolar. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de construirmos uma cultura pedagógica comprometida com os valores democráticos, os direitos humanos e a valorização da diversidade, promovendo um enfrentamento efetivo em relação aos preconceitos.

6.3. Desconstruindo preconceitos e práticas discriminatórias no cotidiano escolar: estratégias concretas sugeridas pelos/as professores/as

Sobre os preconceitos de classe social, pertencimento étnico-racial e gênero, em específico, os professores/as apresentaram algumas ações que utilizam no dia a dia para a sensibilização dos/as estudantes em relação a esses preconceitos. Essas ações, descritas a seguir, configuram caminhos possíveis para a construção de um espaço escolar mais democrático, saudável e comprometido com o desenvolvimento integral de todos/as os/as estudantes, uma vez que acolhem a diversidade e promovem a convivência pacífica e respeitosa entre as diferenças.

Todas as estratégias sugeridas pelos/as professores/as foram apresentadas durante a sessão de grupo focal, a qual foi pensada e planejada para essa finalidade. O professor Edgar apresentou três estratégias que utiliza em sala de aula para contribuir com a desconstrução do elitismo classista, do racismo e do sexismo: o momento do lanche, o manual de frases antirracistas e o gênero textual biografia¹⁹.

O momento do lanche é uma ação utilizada pelo professor Edgar como forma de desconstruir o elitismo classista na escola. O professor notou que, no contexto das escolas públicas do Plano Piloto (Brasília – DF), muitas crianças que não tinham condições de levar o lanche de casa, como outros/as colegas, se sentiam constrangidas em comer o lanche da escola. O fato de apenas ter o lanche “gratuito” oferecido pela

¹⁹ O nome de cada estratégia sugerida foi apresentado pelo/a próprio/a professor/a.

escola para comer evidenciaria a sua classe social, como se pobreza fosse motivo de vergonha e exclusão nas interações sociais na escola. Isso evidencia o quanto o fracasso escolar está ligado, também, às profundas desigualdades sociais, as quais geram sistemas de exclusão em sala de aula e produzem impactos diretos na vida das crianças (Patto, 1987). Foi a partir daí que o professor Edgar passou a usar o “momento do lanche” como um momento de partilha, e a trabalhar valores e afetos diariamente no momento da refeição:

“...e assim tenho trabalhado valores, um projetinho sobre valores na minha turma, então eu já aproveito esse momento de partilha e já trato ali sobre essas questões dos valores e inclusive sobre erradicar ali o elitismo da... das nossas falas, que fulano é melhor que ciclano, que beltrano está acima de fulano...”
(Professor Edgar)

Além disso, como forma de viabilizar e fortalecer o “momento do lanche”, o professor buscou sensibilizar as famílias das crianças em relação a essas questões para que não se tornasse uma ação isolada e enfraquecida. Além de apresentar a situação problema para os pais e sugerir o “projetinho sobre valores” idealizado por ele, o professor esclarece que o lanche da escola não é uma doação do governo, que as famílias pagam impostos que são revestidos na educação pública, incluindo a alimentação oferecida pela instituição. O professor esclareceu, também, que são lanches nutritivos, pensados por nutricionistas.

“(...) então, logo no início do ano eu sensibilizei os pais para que as crianças comessem o lanche da escola, porque além de ter um lanche nutritivo, não é uma doação, como muitos achavam, do governo. Até porque a escola também tem a participação das famílias por meio da APM”. (Professor Edgar)

O professor relatou que essas ações favoreceram o desenvolvimento de valores como a empatia e a cooperação, e contribuíram para a união da turma e acolhimento

daqueles que se sentem excluídos. Nesse sentido, evidencia-se a importância das instituições de ensino estimularem valores nessa direção, uma vez que cumprem papel estratégico na formação das novas gerações, orientando o desenvolvimento sócio moral de seus/suas estudantes rumo a uma sociedade mais democrática e solidária (Branco 2018; 2021).

O professor explicou que o momento da merenda foi muito “*importante e especial*” para desconstruir as questões do elitismo classista. Segundo ele, os/as alunos/as que já vivenciaram essa experiência passaram a compartilhar os lanches trazidos de casa e a valorizar os lanches oferecidos pela escola, e aqueles/as alunos/as que não se sentiam acolhidos/as pelo grupo passaram a fazer parte.

“(...) então, gente, então vamos lá, vocês podem lanchar aqui, compartilhem os lanches de vocês... e até aquele que não se sentia, assim, acolhido pelo grupo, estava ali entrosado (...). Então, esse momento da merenda foi muito importante e especial para desconstruir aí essas questões do elitismo.” (Professor Edgar)

O manual de frases antirracistas é uma outra estratégia utilizada pelo professor Edgar para desconstruir o racismo em sala de aula. O professor leva para a classe uma “caixinha” que ele chama de “manual de frases antirracistas”. A “caixinha” contém várias frases corriqueiras do dia a dia que expressam o preconceito racial de diferentes formas²⁰. O professor pede para um/a aluno/a tirar uma frase, ler para turma e, juntos/as, pensarem como podem fazer para não reproduzirem aquela expressão racista no dia a dia.

“(...) a escola tem um papel de ajudar a desconstruir isso, né? Então, desde o início do ano eu utilizo com os meus estudantes uma caixinha que se chama manual de frases antirracistas (...) E como que funciona essa caixinha? Lá tem

²⁰ Cabe ressaltar que a “caixinha” denominada pelo professor de “manual de frases antirracistas”, na realidade, contém frases racistas, mas que são utilizadas com o propósito de desconstruir o preconceito racial, como mencionado anteriormente.

várias frases, ah, as quais eles vão tirando e lendo aquilo ali e como eu posso fazer para não usar isso no meu dia a dia.” (Professor Edgar)

Interessante notar que o professor utiliza frases racistas, muito faladas no dia a dia, para desconstruir o próprio racismo. Isso demonstra o quanto discursos racistas estão impregnados na nossa sociedade e circulam em diferentes espaços sociais, contribuindo para a perpetuação do preconceito. Diante disso, percebe-se o quanto é importante para a luta antirracista que estejamos atentos/as ao sistema de opressão racial que vivemos e que, muitas vezes, passa despercebido nas nossas falas e atitudes. Praticar pequenos exercícios de percepção da realidade que nos cerca já se constitui um caminho promissor para transformar situações de violência (Ribeiro, 2019) expressas pelos preconceitos.

Além disso, o professor comentou que utiliza o espaço da biblioteca da escola todas as terças-feiras para fazer uma roda de conversa. Ele relatou que utiliza esse espaço para ouvir os alunos e também para trocar experiências, bem como ressaltou que há uma demanda dos/as próprios/as alunos/as em conversar sobre determinados temas, inclusive sobre questões voltadas ao preconceito. O professor comentou, também, que ele leva muito da sua própria realidade para os/as alunos/as, uma vez que eles/as sentem muita curiosidade pelo fato de terem um professor homem, em um espaço predominantemente feminino, e “*tão retinto*”, “*tão escuro*” quanto ele.

Ao levar suas próprias experiências enquanto homem preto, o professor nota que ele desperta muito interesse nas crianças, principalmente naquelas que se identificam com o seu perfil, em termos étnico-raciais. Por ser uma figura de autoridade e ocupar um espaço de poder simbólico dentro da sala de aula, o professor se torna um ótimo exemplo para as crianças negras e para a população, de uma forma geral. Afinal, a representatividade dos/as negro/as nesses espaços é fundamental para desconstruir

preconceitos acerca das capacidades intelectuais dessa população (Madureira, Barreto, Silva & Bastianello, 2021).

Ele relatou que surgem muitas perguntas por parte dos/as alunos/os e que por meio dessas conversas e das experiências que compartilha no “momento biblioteca”, aqueles/as alunos/as que demonstram atitudes mais preconceituosas vão transformando as suas falas, posturas e atitudes ao longo do tempo.

“Além disso (...) todas as terças-feiras nós temos uma roda de conversa na biblioteca. Então eu gosto de usar esse espaço para ouvir os meus alunos. As demandas voltadas a essas questões. E conseqüentemente, eh, eu trago também um pouco da minha realidade. Porque como os meus estudantes, assim, nunca tiveram um professor tão retinto quanto eu, tão escuro quanto eu, para eles é uma novidade e eles acham o máximo – nossa, é o meu primeiro professor homem, meu primeiro professor negro.” (Professor Edgar).

“(...) Então, as minhas experiências para eles são extremamente importantes. E aquelas crianças que se identificam com o meu perfil são as mais interessadas – nossa, professor, por que que você usa o cabelo baixo? Porque o seu cabelo é muito crespo e você não gosta? (...) Então, são coisas que eu trago, assim, das minhas vivências para sala de aula que eu percebo que vai desconstruindo ali aquele estudante que traz com ele, assim, questões enraizadas (...)” (Professor Edgar).

Considerando o que o professor apresentou nos trechos anteriores, podemos perceber o quanto, ainda hoje, uma pessoa negra ocupando espaços de autoridade e poder causa estranhamento nas outras pessoas, mesmo que elas sejam crianças. Isso demonstra, ainda, o quanto o racismo está presente na sociedade, tendo em vista que o Brasil tem a maior parte da sua população formada por pessoas negras (IBGE, 2018). Além disso, podemos perceber o quanto o tema preconceito e questões ligadas a pertencimento étnico-racial despertam o interesse dos/as alunos/as e precisam fazer parte das pautas educacionais trabalhadas nas escolas.

A partir dos exemplos apresentados pelo professor Edgar, evidencia-se as valiosas contribuições das práticas pedagógicas dialógicas para a desconstrução dos

preconceitos, uma vez que essa troca de experiências com os/as alunos/as e o contato com diferentes ideias e vivências favorece o estranhamento da realidade junto a uma postura reflexiva diante do que é considerado socialmente “normal”. Esse estranhamento passa a guiar as ações das pessoas na sociedade de modo a “gerar transformações na direção da inclusão da diversidade e da desconstrução de preconceitos” (Paula & Branco, 2022, p. 3).

Nesse sentido, o diálogo se configura em uma forma de desconstruir o medo do desconhecido e aprender com outro, de abrir-se para o outro. De forma mais aprofundada, o diálogo pode ser traduzido no interesse genuíno para ouvir o outro, pois é a partir da escuta atenta que podemos conhecer e nos aproximar do outro (Paula & Branco, 2022; Tiburi, 2016).

Incentivar o movimento de aproximação e abertura em relação ao outro, permitindo a troca de ideias e experiências, é uma forma de tornar as fronteiras simbólicas que demarcam as nossas diferenças semipermeáveis (Madureira, 2007), de modo que o que é considerado socialmente diferente não seja percebido como uma ameaça. Metaforicamente falando, quando as fronteiras que demarcam a nossa relação com o outro são rígidas, elas dificultam (e muito) o movimento de aproximação e abertura para esse outro (Madureira, 2007; 2018).

Para a desconstrução do sexismo, o professor Edgar sugere a estratégia “gênero textual biografia”. O professor tem um projeto que utiliza a biografia das mulheres importantes da história, de uma maneira geral, para explicar para seus alunos questões relacionadas e esse tipo de preconceito. E que escuta questionamentos do tipo: “- *e como que essa mulher foi tão importante e ninguém fala sobre ela?*”. Ele aproveita essa indignação expressa por alguns/mas alunos/as para trabalhar questões relacionadas aos papéis sociais esperados da mulher e aos espaços permitidos que ela ocupe na sociedade

em diferentes épocas, por exemplo. Isso contribui para desconstruir comportamentos relacionados ao sexismo que foram internalizados e naturalizados por nós e que fazem perpetuar esse tipo de violência (Louro, 1998).

Ele relatou, também, que na semana em que se comemora o “Dia da Mulher”, seus alunos (meninos) ficam incomodados com fato de as mulheres terem um dia e eles não. Nesse sentido, os alunos questionam: *“Como assim o dia da mulher? O que teve de tão importante para mulher ter um dia?”*. A partir desses questionamentos, o professor busca discutir e “desmistificar” as questões gênero e o sexismo que permeiam a nossa sociedade e as nossas relações, seja na escola ou fora dela.

(...) Então, por exemplo, tem uma super tenista brasileira que é a Maria Esther Bueno, que era, foi, o nome ali da época e que as crianças nunca ouviram falar sobre ela - e como que essa mulher foi tão importante e ninguém fala sobre ela? - Justamente por essas questões... ah, era uma mulher, então, vamos deixar ela de escanteio... mas ela foi uma super importante mulher (...) (Professor Edgar).

O professor também utiliza a literatura como forma de combater o sexismo na escola. Ele comentou que o “Príncipe Cinderelo”, uma obra literária que utiliza em sala de aula, contribui para que os alunos e as alunas entendam que os papéis sociais, geralmente, atribuídos a homens e mulheres não se configuram como regras “engessadas”. Ao mostrar a princesa como heroína e protagonista ativa da história, o professor possibilita a construção de novos significados perante as mensagens culturalmente recebidas sobre o que é ser homem e o que é ser mulher em uma sociedade tradicionalmente machista.

O exemplo apresentado anteriormente ilustra a discussão desenvolvida por Valsiner (2012) acerca do “modelo bidirecional de transferência cultural”, pelo qual as pessoas transformam as mensagens culturalmente recebidas ao longo dos tempos. Esse modelo entende que o sujeito transforma ativamente os conhecimentos passados entre

as gerações, implicando na emergência da novidade e na construção de novos significados (Valsiner, 2012).

O professor Edgar acrescentou, ainda, que trabalhar a autoestimas das alunas é muito importante. Ele nota que muitas delas acreditam que são frágeis e fracas por terem crescido em uma sociedade machista que atribui essas características às mulheres. Ele explicitou sua preocupação em desenvolver um trabalho que prepare as meninas para enfrentar esse tipo de preconceito, o sexismo, no sentido de saberem como se defender e se posicionar diante das manifestações sexistas no cotidiano.

“(...) então, eu traria esse título pra trabalhar com eles essas questões e tentaria de alguma forma colocar as minhas alunas, ãh, em uma posição de destaque para que elas desenvolvessem questões de autoestima (...) porque muita das vezes por um mundo aí fora pregar que a mulher é frágil, que a mulher é mais fraca, as meninas acabam guardando isso para si e levando isso como uma verdade absoluta (...)” (Edgar)

Esse exemplo é importante para pensarmos como é necessária uma postura reflexiva diante dos estereótipos culturalmente construídos sobre a mulher, pois constituem categorizações generalizadas e imprecisas (Myers, 2014; Perez-Nebra & Jesus, 201).

Assim como o professor Edgar, a professora Larissa também utiliza a estratégia de “gênero textual biografia de mulheres importantes” para desconstruir o sexismo em sala de aula. O “trazer ícones”, como ela mesma nomeou esta estratégia, consiste em uma tarefa bibliográfica. De forma mais específica, os/as alunos/as devem pesquisar a história de mulheres que foram importantes na nossa sociedade, seja no universo da literatura, da ciência ou da política.

Ela se preocupa em recomendar pesquisas biográficas de mulheres que se destacam em atividades consideradas socialmente como masculinas. Segunda ela, essa é

uma forma de “*causar uma quebra de paradigmas*”. Diante disso, a professora ressaltou que consegue subverter a lógica socialmente estabelecida ao longo dos tempos, e que vê introjetada na fala das crianças (meninos e meninas) de que determinadas atividades são só para meninos e, outras, só para meninas.

“Porque tem certas, certos tipos de atividades que eles têm para si que é de menino. Por exemplo, é... até matéria também, né? Muitas vezes, a exata, né? Então assim, é... uma das estratégias é trazer ícones, né? Como a gente trouxe na época das mulheres, mulheres que se destacam em atividade hoje em dia na sociedade tidas como masculina. Levar para casa uma pesquisa como biografia, aí dou o nome de algumas mulheres e aí vai causar, eh, uma quebra de paradigma”. (Professora Larissa)

Por isso a necessidade de um olhar atento em relação à escola enquanto instituição formadora das novas gerações, pois cumprem um papel estratégico para o enfrentamento do sexismo. Nesse sentido, Louro (2014) aponta como os papéis sociais associados aos homens e às mulheres foram interiorizadas e naturalizadas por nós. Meninos e meninas são expostos/as a estereótipos de gênero desde muito cedo (Adichie, 2017; Madureira et al., 2021), a começar pela cor da roupa quando ainda estão na barriga da mãe. “Meninos usam azul e meninas usam rosa” é um claro exemplo da reprodução de estereótipos de gênero que associam determinadas cores à feminilidade e outras cores à masculinidade.

Os estereótipos associados ao feminino construídos culturalmente contribuem para a inferiorização da mulher em relação ao homem em diversos aspectos, a começar pelos espaços socialmente ocupados por homem e por mulheres. Tudo aquilo que é público, fora do lar e pressupõe atividade, força e inteligência é atribuído ao universo masculino. Enquanto tudo aquilo que está dentro do lar, do privado e pressupõe passividade, submissão e pouca atividade intelectual está associado ao feminino. (Adichie, 2017; Madureira et al., 2021).

Para o enfrentamento do elitismo classista na escola, a professora Larissa comentou que utiliza como estratégia o “agrupamento intraclasse”. Ela enfatizou que essa estratégia contribui, também, para o enfrentamento do preconceito em relação às pessoas com deficiência, uma realidade da sua sala de aula. O “agrupamento intraclasse” consiste em formar duplas, trios ou grupos montados pela professora com a intencionalidade de promover a convivência entre pessoas que pertencem a diferentes contextos sociais, inclusive em termos de classe social. Por exemplo, aquele/a aluno/a que tem acesso a mais bens culturais que os/as outros/as, e que vem de uma família letrada, pode contribuir com o desenvolvimento dos/as colegas que não têm a esses bens culturais a partir da troca de experiência e do trabalho em conjunto.

“(...) isso tem sido bastante importante. Principalmente porque daí não tem é... aquela formação de, ah, esse é o mais inteligente da sala. Ah esse não consegue avançar (...)” (Professora Larissa)

Por meio do “agrupamento intraclasse”, a professora promove e fortalece as relações entre seus/suas estudantes, implicando, em ambiente educativo mais acolhedor. Essas ações contribuem para a construção de laços afetivos que promovem a colaboração entre os/as estudantes e ajudam a desconstruir preconceitos. Esse exemplo evidencia a importância de práticas sociais e orientações pedagógicas voltadas para a cooperação e para a qualidade das relações como uma maneira de contribuir para a construção de uma convivência social mais respeitosa e democrática (Branco, 2021).

Em relação ao racismo, a professora comentou que utiliza como estratégia de enfrentamento a este preconceito o que ela denominou de “espaço de fala”. Trata-se de um momento do dia em que a professora reserva um tempo de sua aula para os alunos falarem como estão se sentindo, inclusive expressarem incômodos, inseguranças e medos. Nesses momentos, a professora estimula os/as alunos/as a falarem das suas

emoções e acrescenta que é importante deixar esse “canal de comunicação” aberto durante todo o ano.

“Então, aí nessa questão da pessoa sentir que tem um espaço de fala muitas vezes reservado, pra ela dizer onde que ela se sente incomodada ou não (...) E aí deixar em aberto pro restante do ano, porque não é uma coisa estanque, né? Pontual, né? No, na continuidade do ano podia estar surgindo outras situações. Então sempre deixar aberto esse canal de comunicação.” (Professora Larissa)

Esses momentos são importantes porque por meio da escuta atenta à fala dos seus/suas estudantes, o/a professor/a pode identificar se o/a aluno/a está sofrendo algum tipo de preconceito. Além disso, essa estratégia contribui para a construção de vínculos de confiança entre alunos e alunas e entre eles/as e o/a professor/a. Quando a pessoa se sente à vontade para falar e expressar suas emoções, o ambiente escolar se torna mais acolhedor e, conseqüentemente, mais favorável à aprendizagem (Paula & Branco, 2022) e à desconstrução de preconceitos.

Além disso, destaca-se a importância dos processos de comunicação e metacomunicação que se desenvolvem nas relações entre professores/as e alunos/as estimularem valores ligados à cooperação e à empatia. Esses processos influenciam diretamente no desenvolvimento sócio moral dos/as estudantes e nos campos afetivo-semióticos (nível 4 - valores e preconceitos) que guiarão suas ações e seus modos de ser, pensar e agir em sociedade (Branco, 2018, 2021).

A professora Glória utiliza o teatro como forma de sensibilizar os/as alunos/as em relação aos diversos tipos de preconceitos. Na discussão no grupo focal, ela enfatizou a importância do “faz de conta” para a formação das crianças, pelo qual é possível, por meio da imaginação, se colocar no lugar do outro e trabalhar valores relacionados à justiça, à igualdade e à coletividade. Nesse sentido, destacamos a importância da imaginação e do pensamento abstrato para o exercício da empatia, pois

permite o distanciamento de quem você é e a aproximação em relação a quem o outro é (Valsiner, 2012). Se colocar no lugar do outro e estimular o respeito à alteridade e a construção de vínculos empáticos se traduz em uma postura comprometida com a valorização da diversidade e com os direitos humanos (Madureira & Barreto, 2018).

Como estratégia de desconstrução do elitismo classista em sala de aula, a professora disse que gosta muito de trabalhar com a peça teatral “Os Saltimbancos”. É uma peça infantil que conta a história de quatro bichos que se sentem explorados por seus donos e resolvem fugir para a cidade em busca de melhores condições de vida. Ela comentou que considera essa peça uma obra muito rica para se trabalhar valores com seus/suas alunos/as, como, por exemplo, o senso de justiça e o coletivismo.

“(...) vem essa questão dos Saltimbancos (...) do papel de cada um, da importância de cada um, o que que eles estavam querendo combater, e se era justo, essa ideia da justiça (...) é uma brincadeira, mas tem uma mensagem por ali. Então, sempre trabalhei nessa estratégia de uma ideia de coletivo, de sermos iguais, sermos iguais nas nossas diferenças, né?” (Professora Glória)

Nesse sentido, a arte, no caso específico mencionado pela professora, o teatro, enquanto promotor da imaginação, é fundamental para o desenvolvimento da empatia, porque permite que os sujeitos se imaginem no lugar do outro (Souza, Dugnani & Reis, 2018). Colocar-se no lugar do outro possibilita a construção de contextos mais humanizados e, conseqüentemente, menos preconceituosos. Nessa direção, o “faz de conta” ajuda os/as estudantes a compreenderem outras realidades, outras vidas e, a partir daí, aprender a respeitar outras formas de ser e estar no mundo.

Além do teatro, a professora Glória relatou que a literatura é uma forte aliada nesse processo. Ela sugeriu a utilização da literatura como estratégia para a desconstrução do racismo na escola. Ela exemplificou, utilizando a história “Menina

bonita do laço de fita”, como ela trabalha as diferenças e a diversidade em sala de aula. A história se desenrola a partir da relação de dois vizinhos, um coelho branco que se apaixona pela cor negra da sua coelha vizinha.

Ao trabalhar essa história, a professora comentou que as crianças vão desconstruindo preconceitos naturalizados, como é o caso do cabelo das pessoas negras. A professora disse que, ao contar uma história cuja protagonista é negra e que não tem cabelo liso, muda a forma das crianças se relacionarem umas com as outras em relação à aparência corporal de cada pessoa. Depois de um estranhamento inicial, o cabelo black, por exemplo, passa a ser visto como belo.

“(...) tinha uma criança loira, né? Que ficou encantada e ela queria ser a menina bonita do laço de fita, e ela acabou sendo, né? E ela do jeito dela, que ela poderia ser, porque ela queria fazer as trancinhas no cabelo dela (...) O cabelo parece que é o que o estopim, assim, né? ... é muito mais observável, né?”
(Professora Glória)

Essa é uma forma interessante de problematizar o racismo enquanto um preconceito que perpassa questões relativas às características corporais. A determinadas marcar corporais, como é o caso do cabelo e da cor da pele, são atribuídas diversas conotações pejorativas (Madureira, Barreto, Silva & Bastianello, 2021; Gomes, 2002). Isso demonstra o quanto os processos de significação estão, também, vinculados ao corpo e às experiências sensoriais de cada indivíduo (Le Breton, 2016). Diante disso, é importante que estejamos atentos/as nas escolas às atitudes preconceitos e práticas discriminatórias em relação aos padrões de beleza que são historicamente valorizados em uma sociedade estruturalmente racista (Almeida, 2020).

O trabalho com as experiências estéticas no contexto escolar, então, no processo da desconstrução de preconceitos e para além de uma matéria escolar específica, constitui uma ferramenta educacional importante para abordar temas socialmente

delicados, algumas vezes considerados tabus e, refletir e questionar valores hegemônicos, historicamente construídos. (Schlindwein, 2010; Souza, 2019; Vigotski, 2007)

A professora Larissa, apesar de não apresentar nenhuma estratégia de desconstrução de preconceitos relacionada especificamente à arte em sala de aula, expressou, em determinado momento da discussão no grupo focal, que a pintura, por exemplo, ajuda os/as alunos/as a lidarem com temas sensíveis, considerados, muitas vezes, tabus na sociedade. Nesse sentido, a interação com a arte consiste em um processo ativo que possibilita trabalhar a expressão de emoções e a reelaboração de pensamentos que, até então, não haviam sido mobilizados no sujeito (Vigotski, 2007).

“É que eles não querem trazer coisas que são tabus, muitas vezes, na família ou no ambiente onde eles vivem E através da arte isso vai saindo, eles vão pintando e vão comentando e vão falando como antigamente era diferente....e começam a falar, falar enquanto pintam, enquanto produzem. Então, assim, isto é fantástico.” (Professora Larissa)

Nota-se, como ponto de convergência entre três dos/as quatro professores/as participantes do grupo focal de discussão, que o trabalho com diferentes manifestações artísticas se configura como um caminho promissor para se trabalhar a desconstrução de preconceitos na escola. O teatro e a literatura foram apresentados pelos/as professores/as como estratégias concretas utilizadas em sala de aula para o enfrentamento do elitismo classista, do racismo e do sexismo.

Para a desconstrução do sexismo, a professora Glória disse que costuma incentivar a troca de brinquedos entre meninos e meninas na hora do recreio. Segundo ela, isso contribui para a resignificação dos espaços de atuação socialmente associados aos homens e às mulheres a partir uma sociedade estruturalmente machista.

“Porque o que que é menino, o que que é menina, né? (...) Então brincar de carrinho, andar de skate (...) E aí a gente tava nessa ideia de promover a troca. Não, agora você pega, você pega a princesa, agora você pega... tentando transitar ali. Isso aí. E aí a gente fala, uai, mas será que a gente não pode brincar? Vamos tentar brincar aqui e tentar propor mais dessa mistura aí desses papéis, mesmo, sociais.” (Professora Glória)

Nessa direção, a professora Glória incentiva a flexibilização das fronteiras simbólicas que marcam as diferenças entre homens e mulheres, meninos e meninas, masculino e feminino. A flexibilização dessas fronteiras simbólicas implica em uma relação entre homens e mulheres que não coloca as diferenças entre esses dois de modo que um se torne inferior ao outro. Quando as fronteiras simbólicas são semipermeáveis, as diferenças entre os grupos são reconhecidas, mas são respeitadas (Madureira, 2018).

O professor Alex sugeriu o trabalho com textos, a partir de um tema gerador, como estratégia para a desconstrução de preconceitos de uma maneira geral, sem abordar especificidades do sexismo, do racismo e do elitismo classista. A partir de diferentes falas e situações que decorrem do cotidiano escolar, o professor Alex comentou que refaz o seu planejamento para tratar daquele tema de modo integrado ao assunto planejado para aula. Segundo ele, a partir do texto o diálogo é provocado e a turma começa a refletir e debater sobre determinadas posturas, atitudes e falas preconceituosas.

Por exemplo, ao ouvir um aluno falando para outro: - *“serviço de preto, né?”*, o professor relatou que buscou um texto relacionado à história do país para discutir o racismo em sala em de aula. O professor acrescentou que utiliza vários textos em sala de aula para trabalhar o sexismo, abordando assuntos como as conquistas das mulheres na sociedade ao longo dos tempos, o direito das mulheres etc.

(...) *hoje ela trabalha fora, mas chega em casa, né? Tem muito trabalho também. Aí eu joga para eles, né? E os maridos ajudam em casa? Aí tem uns que falam - não, homem não pode lavar o copo...- Aí tem uma outra que já fala - não, o meu marido lava roupa, faz comida. Aí começa todo o debate, sabe? (...) Aí eu falo ó, no final não ficou muito bom para mulher, né? Se o marido não ajuda em casa... já pensou, ela, né, trabalha fora, trabalha em casa e tal... aí vai construindo o debate, né? (...)* (Professor Alex)

Nesse sentido, o professor Alex entende o diálogo como uma ferramenta para enfrentar os preconceitos em sala de aula. Ele provoca o debate a partir de diferentes gêneros textuais que abordam as manifestações de preconceito identificadas no cotidiano escolar. Ele argumentou que, apesar de ser muito difícil, a conversa com os/as alunos/as torna-os mais reflexivos em relação à reprodução de determinados comportamentos. E o pensamento reflexivo é importante para a desconstrução de preconceitos porque promove o estranhamento da realidade e abre a possibilidade de se reposicionar diante de determinadas emoções e pensamentos canalizados culturalmente (Souza, Dugnan & Reis, 2018).

O diálogo se constitui, então, em uma prática não violenta, pela qual é possível se aproximar do outro e construir relações empáticas (Tiburi, 2016), ampliando o pensamento e favorecendo a desconstrução de preconceitos, pois é no contexto dialógico, o qual implica em trocas, questionamento e dúvidas, que é possível a construção de novos significados (Paula & Branco, 2022).

O professor Alex expressou em sua fala que lidar com os preconceitos é muito difícil, que é uma “*situação complexa*”, mas que por meio da “*conversa*” e do diálogo que eles vão trabalhando os significados de determinadas falas e atitudes e vão “*botando uma sementinha ali*”, na direção de desconstruir preconceitos.

Considerando o que foi apresentado pelos/as professores/as nesta categoria analítica, ressaltamos as contribuições significativas dos/das participantes em relação ao objetivo geral desta pesquisa: a construção de estratégias concretas para a desconstrução

de preconceitos e práticas discriminatórias na escola. Ao total, foram nove estratégias sugeridas pelos/as professores/as para o enfrentamento do elitismo classista, do racismo e do sexismo. É importante mencionar que essas estratégias contribuem para a desconstrução dos preconceitos de uma forma geral, não apenas daqueles focalizados neste estudo, uma vez que possibilitam a transformação dos modos de ser e de se relacionar com o outro e com a diversidade presente no mundo.

Considerações Finais

Destacamos a importância de uma leitura culturalmente contextualizada para problematizarmos e enfrentarmos a questão dos preconceitos e as violências que decorrem deles em nossa sociedade, mais especificamente no contexto escolar. É a partir da compreensão da gênese cultural do preconceito e do reconhecimento das suas raízes históricas e afetivas profundas (Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021) que podemos traçar estratégias mais eficazes para a sua desconstrução.

É o papel ativo dos sujeitos nos processos de significação que possibilita a construção e a reconstrução dos significados culturalmente produzidos nas interações sociais, podendo desconstruir uma cultura violenta e marcada pela discriminação e caminhar em direção ao desenvolvimento de uma cultura de paz e de valorização da diversidade (Paula & Branco, 2022). É também o envolvimento dos sujeitos em projetos coletivos e ações sociais que visam mudanças estruturais que contribui para o fortalecimento da democracia.

Nesse sentido, fica evidente a importância de práticas sociais e orientações pedagógicas voltadas para a cooperação, a empatia e o pensamento reflexivo como uma maneira significativa de contribuir para a formação de novos padrões ético-morais de comportamento que impliquem em uma convivência social mais respeitosa (Branco, 2018) e democrática. Essa é uma maneira de contribuir, também, para o desenvolvimento integral dos indivíduos, sendo este considerado a finalidade da atividade pedagógica.

Além disso, cabe ressaltar a importância de estarmos atentos/as, sempre, ao *modus operandi* do sistema capitalista neoliberal que orienta a nossa formação social e, também, os modos de organização e funcionamento da escola, enquanto instituição

social, na atualidade. Há de sermos resistência a este modelo social e econômico que acentua, cada vez mais, as desigualdades e as injustiças sociais.

Em relação a pontos significativos que emergiram na presente pesquisa, destacamos três. O primeiro diz respeito à formação inicial e continuada de professores e professoras. O tema preconceito não faz parte dos currículos das licenciaturas e os docentes, geralmente, lidam com as situações decorrentes desse tipo de violência ancorados em suas opiniões pessoais e vivências próprias, sem qualquer apoio institucional sistematizado.

Tendo em vista que a prática docente e a qualidade das relações que são desenvolvidas na escola podem interferir diretamente na vida dos/as estudantes e na construção de suas identidades, acreditamos que, ao iniciar as carreiras de magistério e ao longo da atuação como docentes, é fundamental que os/as educadores/as apresentem recursos, cognitivos e afetivos, para lidar com os diferentes tipos de situações que decorrem dos preconceitos e das práticas discriminatórias nos ambientes escolares.

Ainda sobre o primeiro ponto, a arte, como promotora de formas mais elaboradas de ser e estar no mundo e para além do domínio de uma disciplina, também não faz parte do currículo das licenciaturas dos/as futuros/as docentes. Este último ainda segue carente de “conteúdos” que exploram e valorizam os aspectos afetivos e emocionais tão importantes para os processos de ensino e aprendizagem quanto os aspectos cognitivos.

Nesse sentido, a construção de uma cultura pedagógica engajada com uma formação ética e estética dos/as professores configura um caminho promissor para a construção de uma educação mais sensibilizada em relação as questões que afligem a nossa sociedade e causam dor e sofrimento em indivíduos e grupos que são historicamente marginalizados, como é o caso dos preconceitos.

O segundo ponto diz respeito aos exemplos de preconceitos apresentados e vivenciados pelos/as professores/as no contexto escolar. Foram evidenciados alguns dos desafios que os/as profissionais da educação precisam lidar cotidianamente e a violência que muitas pessoas sofrem na sala de aula e na escola sem que haja um amparo institucional, muitas vezes, consistente para o enfrentamento das atitudes preconceituosas e das práticas discriminatórias.

Por último, destacamos a significativa contribuição dos/as professores/as participantes da pesquisa para a construção de estratégias concretas para o enfrentamento dos preconceitos no contexto escolar. As sugestões apresentadas demonstram como é possível e necessário trabalhar as questões relacionadas ao preconceito em sala de aula a fim de formar pessoas e sociedades melhores, em termos éticos.

Importante mencionar que esta discussão não se encerra aqui. A busca pela construção de uma sociedade mais justa e solidária deve impulsionar, cada vez mais, pesquisas interessadas em discutir o fenômeno dos preconceitos de forma eticamente comprometida com o bem-estar e a saúde mental das pessoas.

Como sugestão de pesquisa futura, consideramos relevante a ampliação deste estudo para outras etapas e níveis educacionais, como, por exemplo, ensino fundamental II, ensino médio e ensino superior. Outra sugestão seria a realização dessa pesquisa no âmbito das escolas particulares, tendo em vista que a desconstrução de preconceitos e práticas discriminatórias deve ser pauta de todo e qualquer contexto educativo.

Para (não) finalizar, enfatizamos que, em um mundo marcado socialmente por inúmeras práticas discriminatórias, os esforços para a desconstrução dos preconceitos e, em contrapartida, a construção de uma sociedade mais empática e sensível, têm que se

tornar uma tarefa diária, principalmente nas escolas: um dos ambientes educativos mais importantes para a formação das novas gerações.

Referências Bibliográficas

- Adichie, C. N. (2017). *Para educar crianças feministas: um manifesto*. Editora Companhia das Letras.
- Almeida, S. (2020). *Racismo estrutural*. Feminismos Plurais. Jandaíra.
- Almeida, T. M. C. D. (2014). Corpo feminino e violência de gênero: fenômeno persistente e atualizado em escala mundial. *Sociedade e Estado*, 29, 329-340..
- Alves, R. (2011). *A escola ideal: o papel do professor/a*. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>.
- Arendt, H. (1989). *As origens do totalitarismo*. Editora Companhia das Letras.
- Arendt, H. (2022). *A vida do espírito*. Editora: Civilização Brasileira.
- Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. Feminismos Plurais. Jandaíra.
- Bardin, L (1979). *Análise de conteúdo*.
- Barrios González, A. M. (2013). *Diálogo ou heteronomia no ensino fundamental?: desenvolvimento moral, cultura e práticas educativas*.
- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*. 26, 725-751.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e Ambivalência*. Jorge Zahar Editora.
- Bento, C. (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.
- Bizerril, J. & Madureira, A. F. A. (2021). Psicologia & Cultura: uma Introdução ao Debate. Em A. F. A. Madureira & J. Bizerril (Orgs.), *Psicologia & Cultura: Teoria, Pesquisa e Prática Profissional* (pp. 9-19). Editora Cortez.
- Borrillo, D. (2009). A homofobia. Em *Homofobia e Educação* [cap. A3].
- Braga, E. S. (2010). A Constituição Social do Desenvolvimento. Em *História da Pedagogia. Lev Vigotski. Revista Educação*. V. 2. Editora Segmento.

- Branco, A. U. (1993). Sociogênese e canalização cultural: contribuições à análise do contexto das salas de aula. *Temas em psicologia*, 1(3), 9-17.
- Branco, A. U. (2018). Values, Education and Human Development: The Major Role of Social Interactions' Quality Within Classroom Cultural Contexts. In A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Eds.), *Alterity, Values, and Socialization: Human Development Within Educational Contexts* (pp. 31-50). Cham-Switzerland: Springer International Publishing.
- Branco, A. U. (2021). Cultura e Processos Afetivos-Semióticos na Investigação Científica do Desenvolvimento Moral. Em A. F. A. Madureira & J. Bizerril (Orgs.), *Psicologia & Cultura: Teoria, Pesquisa e Prática Profissional* (pp. 61-89). Editora Cortez.
- Branco, A. U. (2021). Hypergeneralized affective-semiotic fields: The generative power of a construct. *Culture as Process: A tribute to Jaan Valsiner*, 143-152.
- Brandão, C. D. F. (2005). O controle das emoções, o medo e a violência. *Introdução à sociologia da cultura: Max Weber e Nobert Elias*, 57-72.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei federal, 8.
- Brasil (1996). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 LDB/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil (2003). *Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003*. Inclui no Currículo Oficial da rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.
- Brasil (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Bruner, J. (2000). *Cultura, mente e educação*. Em *Cultura da Educação* (pp. 17 – 70). Edições 70.

- Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2022). (<https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>).
- Caputo, S. G. (2013). Ogan, adósu, òjé, ègbónmi e ekedi. O Candomblé também está na escola. Mas como? Em Moreira, A. F. & V. M. Candau (Orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 140-181). Editora Vozes Limitada.
- Casara, R. R. R. (2016). Apresentação. Em M. Tiburi, *Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro* (pp. 11-15). Editora Record.
- Chauí, M. (2000). Brasil. *Mito fundador e sociedade autoritária*. Sobre a violência. Perseu Abramo.
- Chauí, M. (2017). *Sobre a violência*. Editora Autêntica, 2017.
- Crenshaw, K. (2004). A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *VV. AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, 1(1), 7-16.*
- Dardot, P., & Laval, C. (2017). *A nova razão do mundo*. Boitempo editorial. [Prefácio].
- Demo, P. (2001). *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Editora Papirus. [Capítulo: Acertos categoriais – pp. 13-22].
- Demo, P. (2005). *Saber pensar*. Revista da ABENO, 5(1), 75-79.
- Demo, P. (2005). *Éticas Multiculturais. Sobre Convivência Humana Possível*. [Capítulo: Uma sociologia das éticas – pp. 15-36].
- Del Río, P. & Álvarez, A. (2007). La psicología del arte en la psicología de Vygotski. *Em L. S. Vygotski, La tragedia de Hamlet & Psicología del arte* (pp. 7-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Distrito Federal (2012). *Lei nº 4751, de 7 de fevereiro de 2012*. Dispões sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática de Ensino Público do Distrito Federal, Brasília – DF.

Figueiredo, L. C. M. & Santi, P. L. R. (2011). *Psicologia: uma (nova) introdução*. EDUC.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Editora: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41ª ed., Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.

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). Editora Artmed.

Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Editora LTC. [Capítulo 1 – Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura, pp. 3-21]

Gomes, N. L. (2002). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista brasileira de Educação*, 40-51.

Gomes, N. L. (2013). A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10/639/03. Em Moreira, A. F. & V. M. Candau (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 67-89). Editora Vozes Limitada.

Gomes, R. (2016). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. Em Minayo, M. C. S. [Org.] (2016). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes.

- Gracindo, R. (2009). O gestor escolar e as demandas da gestão democrática. Exigências, práticas, perfil e formação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135 – 147, jan./jun. 2009.
- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. Em N. M. M. Gusmão (Org.). *Diversidade, cultura e educação* (p. 83-105). Editora Biruta.
- Harari, Y. N. (2020). *Sapiens: História Breve da Humanidade*. Editora Companhia das Letras.
- Hofling, E. M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n° 55, novembro/2001.
- hooks (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Editora WMF Martins Fontes.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018). Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. *Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica*, n.41. Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf
- Jakimiu, V. C. L. (2021). Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar.2021. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149/5735>.
- Junqueira, R. D. (2010). Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do currículo*, 2(2), 208-230.]
- Junqueira, R. D. (2022). *A invenção da ideologia de gênero: um projeto reacionário de poder*. Editora LetrasLivres. [Introdução: uma ofensiva antigênero - pp 17-34]
- Karnal, L. (2017). *Todos contra todos: o ódio nosso de cada dia*. Editora Leya.
- Laraia, R. B. (2002). *Cultura. Um conceito antropológico*. Editora: Ltda.

- Le Breton, D. (2016). *Antropologia dos sentidos*. Editora Vozes. [Introdução e Capítulo 1 – Uma antropologia dos sentidos, pp. 11-66]
- Leirner, P. C. (2020). *O Brasil no espectro de uma guerra híbrida: militares, operações psicológicas e política em uma perspectiva etnográfica*. Alameda Casa Editorial.
- Lionço, T. (2017). Psicologia, democracia e laicidade em tempos de fundamentalismo religioso no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37, 208-223.
- Lopes - Oliveira, M. C. S. (2021). Psicologia Cultural-Semiótica: Aportes para a Abordagem Científica do desenvolvimento Humano a Contemporaneidade. Em A. F. A. Madureira & j. Bizerril (Orgs.), *Psicologia & Cultura: Teoria, Pesquisa e Prática Profissional* (pp. 21-60). Editora Cortex.
- Loponte, L. G. (2002). Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. *Revista Estudos Feministas*, 10, 283-300.
- Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Editora Vozes.
- Madureira, A. F. A. (2007). Homophobia as a boundary phenomenon: The dynamic dance between different tensions. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 41, 326-342.
- 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%20C3%80%20EDUCA%20C3%87%20Elizabeth%20Tunes.pdf>

- 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.), *Arte e Psicologia: Fundamentos e Práticas* (pp. 57 -82). Juruá.
- Madureira, A. F. A. (2018) Social identities, Gender, and Self: Cultural Canalization in Imagery Societies. In A. Rosa & Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Socialcultural Psychology* (pp. 597-614). Cambridge University Press.
- 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. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.90-109). Artes Médicas.
- Madureira, A. F. D. A., & Branco, A. M. C. U. D. A. (2007). Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 81-90.
- 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. & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professor/aes/as. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), 23(3), 577-591. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n3/v23n3a05.pdf>.

- Madureira, A. F. A. & Barreto, A. L. C. S (2018). Diversity, Social Identities, and Alterity: Deconstructing Prejudices in School In: A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Eds.), *Alterity, Values, and socialization: Human Development Within Educational Contexts* (pp. 167-190). Cham – Switzerland: Springer International Publishing.
- 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 Tunes (Org.), *Desafios da educação para a psicologia* (pp. 137-153) CRV.
- Madureira, A. F. A.; Barreto, A. L. C. S.; Silva, M. R. G. & Bastianello, M. A. (2021). Pertencimento Étnico-Racial e Racismo no Brasil: 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. 238-270). Editora: Cortez.
- Madureira, A. F. A. & Fonseca, J. V. C. (2020). A Escola na Prevenção da Violência: a transfobia em Discussão. Em I. L. Fuhr (Orgs.), *Na Escola e na Vida Cotidiana* (pp. 97-110). CRV.
- 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). Editora: Cortez.
- McCloud, S. (2005). *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books do Brasil. [Capítulo 1 – Colocando os pingos nos is, pp. 2-23; Capítulo 2 – O vocabulário dos quadrinhos, pp. 24-59].

- Marcondes, D. (2000). *Iniciação à História da Filosofia: dos Pré-socráticos à Wittgenstein*. Jorge Zahar Editor. [Capítulo: As origens do pensamento moderno e a ideia de modernidade].
- Minayo, M. C. S. [Org.] (2016). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editora: Vozes.
- Miniuci, G. (2005). Ação comunicativa e relações internacionais. *Novos Estudos* 73, novembro de 2005. p. 79.
- Miranda, T. R. B. D. (2022). *Cultura de paz na escola: práticas dialógicas e desenvolvimento da autonomia dos estudantes como mobilizadores da mudança*.
- Morgan, D. L., Krueger, R. A., & King, J. A. (1998). *The focus group guidebook*. Sage.
- Moreira, A. F. B., & Câmara, M. J. (2008). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, 10, 38-66
- Morin, E. (2007). Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. *Inovação e interdisciplinaridade na universidade. EDIPUCRS*, 1, 22-28.
- Morin, E., Nicolescu, B., & Freitas, L. D. (1994). *Carta da transdisciplinaridade*. Portugal, Convento de Arrábida, novembro de 1994.
- Myers, D. G. (2014). Preconceito: desgostar dos outros. Em D. G. Myers, *Psicologia Social* (pp. 246-278). 10ª Ed. AMGH.
- Nicolescu, B. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*.
- Oliveira, C. E. A. et al. (2009). Questões sobre o tempo no espaço escolar. *Projeto Tempos na Escola*. PPGE/UFJF.
- Pacheco, J. G. (2021). Arte e Convivência: uma Experiência de Construção do Cuidado em um Serviço de Saúde mental. In A. F. A. Madureira & J. Bizerril (Orgs.), *Psicologia & Cultura: Teoria, Pesquisa e Prática Profissional* (pp. 351-388).

- Paraná. (2008). *Gestão Escolar – Programa de desenvolvimento Educacional*.
Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Universidade Estadual de Maringá
– UEM.
- Parker, R. G. (1991). Homens e Mulheres. In *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo* (pp. 55-107).
- Patto, M. H. S. (1987). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. In *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (pp. sp-sp).
- 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. Disponível em:
<http://www.scielo.br/j/estpsi/a/4zytCzsLDNK7cwZwkTmfbLR/>
- Pereira, k. H. (2012). *Como usar artes visuais na sala de aula*. Editora: Contexto.
[Capítulo – As linguagens, pp. 25-122]
- 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). Editora: 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). Edições Loyola.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev.S. Vigotski*. Cortez Editora. [Capítulo II – Natureza e Cultura, pp. 43-94]

- Rey, F. G. (2008) *O Sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica*. Em Tacca, M. C. V. R. *Aprendizagem E Trabalho Pedagógico*. Alinea Editora, cap. 2.
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. Companhia das letras.
- Ribeiro, D. (2021). *Lugar de fala*. Jandaíra.
- Rosa, A. & Valsiner, J. (2018). The Human Psyche Lives in Semiospheres. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 13-34). Cambridge University Press.
- Santos, G. A. (2005). Filosofia e as gentes – um estudo sobre a origem das diferenças. Em D. J. Silva e R. M. C. Libório (Orgs.), *Valores, preconceitos e ética da desigualdade social* (pp. 57-71). Editora: Casa do Psicólogo.
- Santaella, L. (2012). *Leitura de imagens*. Editora: Melhoramentos. [Introdução, pp. 9-24]
- Santaella, L. (2017). *O que é semiótica*. Brasiliense.
- Sawaia, B. B. (2014). Identidade – Uma ideologia separatista? Em B. B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade* (pp. 121-129). Editora: Vozes.
- Schlindwein, L. M. (2010). Arte e desenvolvimento estético na escola. Em A. Pino; L. M. Schlindwein; A. A. Neitzel (Orgs.), *Cultura, escola e educação criadora* (pp.31-50). CRV.
- Schmidt, M. L. S. (2008). Aspectos éticos nas pesquisas qualitativas. Em I. C. Z. Guerriero, M. L. S. Schmidt & F. Zicker (Orgs.), *Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde* (pp. 47-52). Editora: Aderaldo & Rothschild.
- Serres, M. (2014). *Les cinq sens*. Grasset.

- Silva, M. C. (2004). Arte e educação – na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar. *Pro-posições*, v. 15, n. 2, 187-199, maio/ago. 2004. Disponível em:<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/44-artigos/cintradasilvasm.pdf>
- 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.; 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>.
- Souza, J. (2020). *A guerra contra o Brasil: como os EUA se uniram a uma organização criminosa para destruir o sonho brasileiro*. Primeira Pessoa.
- Tacca, M. C. V. R. (2008). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Linhas Alíneas.
- Tiburi, M. (2015). *Como conversar com um fascista*. Editora Record.
- Todorov, T. (2010). *O medo dos bárbaros: para além dos choques das civilizações*. Editora: Vozes.
- Torre, B. D. (2020). Com quantos paus se faz uma canoa? Notas sobre a personalidade autoritária. *Crítica Marxista*, 50 (1), 103-109.
- Tunes, E. & Bartholo, R. S. J. (2009). *Dois sentidos do aprender*. Em Martínez, A.M. E Tacca, M. C. V. R. A complexidade da aprendizagem. Alinea Editora, 2009, pp. 11-29.
- Tunes, E. & Domingos, T. P. (2018). *Educação e Aprendizagem: conceitos equivalentes ou correlatos?* Em E. Tunes (Org.), *Desafios da educação para a psicologia* (pp. 11-26). CRV.

- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Editora: Artmed.
- Valsiner, J. (2014). An invitation to cultural psychology. *An invitation to cultural psychology*, 108-134.
- Valsiner, J. (2021). *General human psychology*. New York, NY, USA:: Springer. (pp. 25-50)
- Veiga, L. (2018). As diásporas da bixa preta: sobre ser negro e gay no Brasil. *Tabuleiro de letras*, 12(1), 77-88.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente* (J. L. Camargo, Trad.) (2ª edição). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934)
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia Pedagógica*. Editora: Martins Fontes, 2004.
- Vigotski, L. S. (2007). *La Tragedia de Hamlet & Psicología del Arte*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.
- Woodward, K. (2000). *Identidade e diferença: uma introdução conceitual*. Em T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Editora: Vozes.
- Zanello, V. (2018). *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. Editora: Appris.

Anexos

Anexo A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

“Estratégias para a Desconstrução de Práticas Discriminatórias na Escola: Contribuições de Professores e Professoras”

Instituição dos(as) pesquisadores(as): Centro Universitário de Brasília - CEUB
Pesquisadora responsável: Luna Cosac Vitalino
Orientadora: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a expressar a sua concordância.

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo deste estudo é delinear estratégias para a desconstrução de práticas discriminatórias na escola a partir das contribuições de professores e professoras que atuam no Ensino Fundamental I em escolas da rede pública do Distrito Federal.
- Você está sendo convidado(a) a participar exatamente por corresponder ao perfil de participante delimitado para essa pesquisa.

Procedimentos do estudo

- Sua colaboração consiste em participar de uma entrevista individual virtual e um grupo focal virtual de discussão sobre o tema focalizado na pesquisa; responder questões relacionadas ao tema e à apresentação de imagens previamente selecionadas, bem como questões relacionadas à apresentação de uma produção artística de sua preferência.
- O procedimento consiste em uma entrevista individual virtual e um grupo focal virtual de discussão. No primeiro encontro, serão realizadas perguntas sobre o tema em foco. No segundo encontro, serão realizadas perguntas relacionadas à apresentação de uma produção artística de sua preferência e serão discutidas estratégias de desconstrução de preconceitos a partir de sua própria experiência e da experiência dos/as demais participantes da pesquisa.
- A entrevista será gravada em áudio e o grupo focal será gravado em áudio e imagem, com o seu consentimento, para facilitar o posterior trabalho de análise.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste

estudo.

- A pesquisa será realizada de modo virtual. De forma mais específica, a entrevista e o grupo focal de discussão serão realizados através da plataforma do Google Meet.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui baixos riscos que são inerentes ao procedimento de entrevista.
- Medidas preventivas serão tomadas durante a entrevista e a apresentação de imagens para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será esclarecido que não há respostas certas ou erradas em relação às perguntas que serão apresentadas e que é esperado que o(a) participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais.
- Considerando os riscos potenciais deste estudo, caso seja necessário, será garantido o direito à assistência (imediata, integral e sem ônus) ao(à) participante, devido a danos decorrentes da participação na pesquisa e pelo tempo que for necessário (Resolução CNS nº 466 de 2012, itens II.3.1 e II.3.2).
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo, ou poderá interromper sua participação a qualquer momento.
- Com sua participação nesta pesquisa você poderá contribuir com a construção de uma compreensão mais aprofundada acerca do tema investigado.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um(a) dos(as) pesquisadores(as) responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelos(as) pesquisadores(as) e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- Guardado sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, Luna Cosac Vitalino, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/CEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966-1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. O horário de atendimento do CEP-CEUB é de segunda a quinta: 09h às 12h30 e 14h30 às 18h30.

O CEP é um grupo de profissionais de várias áreas do conhecimento e da comunidade,

autônomo, de relevância pública, que tem o propósito de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Ao expressar a sua concordância, você confirma que leu as afirmações contidas neste termo de consentimento, que foram explicados os procedimentos do estudo, que teve a oportunidade de fazer perguntas, que está satisfeito(a) com as explicações fornecidas e que decidiu participar voluntariamente deste estudo.

Caso tenha qualquer dúvida sobre a pesquisa, incluindo os danos possíveis, entre em contato com a pesquisadora responsável pelo celular ou pelo e-mail apresentados a seguir.

Eu _____, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Brasília, ____ de _____ de 2023.

Participante

Pesquisadora responsável: Luna Cosac Vitalino

Celular: (61) 9811223-48, E-mail: Luna.cosac@sempreceub.com

Orientadora: Ana Flávia do Amaral Madureira

Celular: (61) 99658-7755, E-mail: ana.madureira@ceub.edu.br

Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa:

Instituição: Centro Universitário de Brasília – CEUB

Endereço: SEPN 707/907, Campus do CEUB

Bairro: Asa Norte

Cidade: Brasília - DF

CEP: 70790-075

Telefone p/contato: (61) 3966-1201

Anexo B

Roteiro de Entrevista

“Estratégias para a Desconstrução de Práticas Discriminatórias na Escola: Contribuições de Professores e Professoras”

Dados sociodemográficos

Atuação (ano):

Idade:

Gênero:

Pertencimento étnico-racial:

Questões norteadoras para a discussão

Primeiro bloco (aquecimento)

- 1- Inicialmente, gostaria que você falasse um pouco sobre o seu trabalho, em termos gerais.
- 2- Gostaria que você falasse agora sobre a sua formação profissional. Como foi e como você avalia a sua trajetória em termos de formação acadêmica?
- 3- Por que escolheu essa profissão e o que a educação significa para você?

Segundo bloco (percepções, crenças, valores,)

- 4- Você considera o Brasil um país preconceituoso, ou não? Por quê?
- 5- Existem pessoas que acreditam que o preconceito deve ser abordado pela família. Esse é um papel da família, e não da escola. Por outro lado, existem

- pessoas que acreditam que os preconceitos devem ser abordados tanto pela escola quanto pela a família. Qual a sua posição? Por quê?
- 6- Temas considerados socialmente delicados, como os preconceitos, fizeram parte da sua formação docente, ou não? (Se sim, como? Se não, você considera que teria sido importante para a sua formação? (Por quê?))
 - 7- Você já presenciou alguma situação na escola em que algum aluno ou aluna foi alvo de preconceito de classe social - elitismo classista? (Se sim, como foi? Como você se sentiu? Como você lidou com a situação?)
 - 8- Você já presenciou alguma situação na escola em que algum aluno ou aluna foi alvo de preconceito étnico-racial – racismo? (Se sim, como foi? Como você se sentiu? Como você lidou com a situação?)
 - 9- Você já presenciou alguma situação na escola em que algum aluno ou aluna foi alvo de preconceito de gênero – sexismo? (Se sim, como foi? Como você se sentiu? Como você lidou com a situação?)
 - 10- Em uma situação de conflito e agressão verbal entre dois/duas alunos/as na sala de aula, um professor/a lida com a situação dialogando com eles/as e com a turma. Outro/a professor/a lida com a situação encaminhando os/as alunos/as para a direção e para o serviço de orientação educacional da escola. Como você lidaria com essa situação? Por quê?

Terceiro bloco (situações hipotéticas – classe, etnia e gênero):

- 11- Quais estratégias pedagógicas você utilizaria para intervir na seguinte situação:
Você presencia na sala dos/as professores/as um/a colega discutindo com outro/a sobre alunos/as da sua turma e escuta a seguinte frase: “Ah, esses filhos de empregada doméstica e de gente pobre não conseguem aprender, uma perda de tempo vir para a escola... não vão chegar em lugar nenhum mesmo”.

12- Quais estratégias pedagógicas você utilizaria para intervir na seguinte situação:

Você presencia no intervalo da escola um aluno/a desqualificando a copeira da lanchonete dizendo: “Você está aqui para me servir, meu pai disse que é para isso que serve gente preta.

13- Quais estratégias pedagógicas você utilizaria para intervir na seguinte situação:

Você presencia na sala de aula um grupo de alunos/as excluindo uma aluna da roda dizendo: “Isso é brincadeira de menino, você não pode participar.

Quarto bloco (experiências estéticas)

14. Na sua formação acadêmica, no curso de licenciatura, foi abordada a discussão de como a arte pode contribuir com a educação? Se sim, como foi abordada?

15. Enquanto professor/a da Secretaria de Educação do Distrito Federal, você já participou de alguma formação continuada que abordasse a discussão de como a arte pode contribuir com a educação? Se sim, como foi o curso?

Quinto bloco (imagens selecionadas)

- Apresentação de um bloco de imagens selecionadas pela pesquisadora.
- Discussão sobre as imagens selecionadas.

16. Primeira questão sobre as imagens

17. Segunda questão sobre as imagens

Fechamento

18. Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

Para o grupo focal:

Pedir para o/a participante apresentar no próximo encontro uma manifestação artística (música, poema, pintura, fotografia, imagem, charge...), de autoria do/a participante ou de autoria de outra pessoa, como forma de apresentação do/a próprio/a participante no grupo focal. Essa produção artística deve ser algo que o/a participante se identifique e que esteja relacionada ao tema preconceito.

Imagens selecionadas



 cpt.com.br

 (31) 3899-7000

 CP

- a) Na sua opinião, qual o/a aluno/a que muitos/a professores/as acreditariam que teria melhor desempenho na escola? Por quê?
- b) Na sua opinião, qual o/a aluno/a que muitos/as professores/as acreditariam que teria maior dificuldade de aprendizagem na escola? Por quê?

Anexo C

Roteiro do Grupo Focal

“Estratégias para a Desconstrução de Práticas Discriminatórias na Escola: Contribuições de Professores e Professoras”

Parte 1

Apresentação por parte do participante de uma obra artística (música, poema, pintura, fotografia, imagem, charge...), de autoria do/a participante ou de autoria de outra pessoa, como forma de apresentação do/a próprio/a participante no grupo focal. Essa produção artística deve ser algo que o/a participante se identifique e que esteja relacionada ao tema preconceito.

Discussão sobre a obra artística apresentada.

- 1) Por que vocês escolheram/criaram essa obra artística como forma de apresentação pessoal?

Parte 2

Discussão sobre estratégias pedagógicas para a desconstrução dos preconceitos e das práticas discriminatórias na escola.

- 1) Na opinião de vocês, a arte pode trazer contribuições para a desconstrução dos preconceitos e das práticas discriminatórias na escola, ou não? (Se sim, por favor, apresentem exemplos).

- 2) A partir das suas próprias experiências, quais estratégias pedagógicas vocês sugerem como forma de desconstrução do elitismo classista em sala de aula? (Ideias, sugestões para promover atividades que ajudem na desconstrução dos preconceitos)
- 3) A partir das suas próprias experiências, quais estratégias pedagógicas vocês sugerem como forma de desconstrução do racismo em sala de aula? (Ideias, sugestões para promover atividades que ajudem na desconstrução dos preconceitos)
- 4) A partir das suas próprias experiências, quais estratégias pedagógicas vocês sugerem como forma de desconstrução do sexismo em sala de aula? (Ideias, sugestões para promover atividades que ajudem na desconstrução dos preconceitos)

Parte 3

Finalização: Como foi a experiência de participar dessa pesquisa?

Anexo D

Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estratégias para a Desconstrução de Práticas Discriminatórias na Escola: Contribuições de Professores e Professoras

Pesquisador: Luna Cosac Vitalino

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70883823.8.0000.0023

Instituição Proponente: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.215.297

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa e/ou do Projeto Detalhado.

Serão realizadas entrevistas individuais semiestruturadas virtuais e um grupo focal de discussão virtual, de forma integrada à apresentação de diferentes imagens previamente selecionadas. A pesquisa tem por objetivo delinear estratégias para a desconstrução de práticas discriminatórias na escola, com a contribuição de professores que atuam no ensino fundamental I em escolas públicas do DF.

- TIPO DO ESTUDO: pesquisa qualitativa.
- DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES: professores que atuam na rede pública do DF.
- NÚMERO PARTICIPANTE DAS PESQUISA: 6
- FORMA DE RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES: rede interpessoal da pesquisadora.
- CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: atuação no ensino fundamental I.
- CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: o mesmo.
- TIPO DE INSTITUIÇÃO ONDE SERÁ REALIZADO O ESTUDO: virtual (google meet)
- PROCEDIMENTOS QUE SERÃO REALIZADOS COM OS PARTICIPANTES: entrevistas semiestruturadas

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 70.790-075
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3966-1511 **E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 6.215.297

individuais e sessão de grupo focal de discussão virtual com todos os participantes, de forma integrada à apresentação de imagens (estímulo à construção de narrativas e reflexões sobre as temáticas apresentadas).

- MÉTODO DE COLETA DE DADOS/INFORMAÇÕES: entrevistas e grupo focal.
- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: roteiros de entrevistas e gravação.

Objetivo da Pesquisa:

Estratégias para a desconstrução de práticas discriminatórias na escola, com a contribuição de professores que atuam no ensino fundamental I do DF.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: riscos inerentes aos procedimentos de entrevista e grupo focal (desconforto). Medidas preventivas serão adotadas para minimizar riscos e incômodos. Esclarecimento de que não existem respostas certas ou erradas, bem como desnecessidade de continuidade na participação.

BENEFÍCIOS: contribuição com a construção de uma compreensão mais aprofundada acerca do tema investigado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Devido à natureza do estudo, considera-se a pesquisa com risco mínimo.
- Houve indicação correta das medidas protetivas para o risco apresentado.
- Orçamento: R\$ 60,00, Os gastos serão custeados pelo pesquisador.
- O Cronograma indica: Pesquisa de campo: 07/08/2023 - 31/08/2023; Finalização da Dissertação: 16/10/2023 - 25/11/2023; Análise das informações construídas: 01/09/2023 - 15/10/2023.
- Instrumento de coleta de dados: o roteiro de entrevista apresentado está adequado em termos éticos.
- Contexto da realização da pesquisa: trata-se de uma dissertação de mestrado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Apresenta a Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada.
- O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado de forma adequada.

Recomendações:

Ao final da pesquisa, deverá ser enviado Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento.

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar
 Bairro: Setor Universitário CEP: 70.790-075
 UF: DF Município: BRASILIA
 Telefone: (61)3966-1511 E-mail: cep.uniceub@uniceub.br



Continuação do Parecer: 6.215.297

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende os requisitos éticos e a pesquisa está em condições de ser iniciada.

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o protocolo avaliado e aprovado, bem como, atenção às diretrizes éticas nacionais quanto ao às Resoluções nº 446/12 e nº 510/16 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco;

II - desenvolver o projeto conforme delineado;

III - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;

IV - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

V - encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;

VI - elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;

VII - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança, interrupção ou a não publicação dos resultados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado, com parecer homologado na 11ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB do ano em 07 de julho de 2023.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2169223.pdf	27/06/2023 19:43:57		Aceito

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 70.790-075
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3966-1511 **E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br



Continuação do Parecer: 6.215.297

Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	27/06/2023 19:42:48	Luna Cosac Vitalino	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/06/2023 19:37:46	Luna Cosac Vitalino	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisadeMestradoLunaCosacVitalino.pdf	27/06/2023 19:37:24	Luna Cosac Vitalino	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 02 de Agosto de 2023

Assinado por:
Mariãa de Queiroz Dias Jacome
(Coordenador(a))

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 70.790-075
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3966-1511 **E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br