



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**Diversidade e Desconstrução de Preconceitos: Estudo de Práticas  
Decorrentes de Projeto em Escola Pública do DF**

**Luciana Dantas de Paula**

**Brasília, julho de 2019**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**Diversidade e Desconstrução de Preconceitos: Estudo de Práticas  
Decorrentes de Projeto em Escola Pública do DF**

**Luciana Dantas de Paula**

**Dissertação apresentada ao Instituto de  
Psicologia da Universidade de Brasília, como  
requisito parcial à obtenção do título de Mestre  
em Processos de Desenvolvimento Humano e  
Saúde, área de concentração.**

**ORIENTADORA: Profa. Dra. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco**

**Brasília, julho de 2019.**

Esta dissertação recebeu apoio financeiro do Coordenação de Aperfeiçoamento de  
Pessoal de Nível Superior (CAPES).

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco (Presidente)

Universidade de Brasília (UnB) - Instituto de Psicologia

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Flávia do Amaral Madureira

Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde,  
Psicologia

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação e Instituto de Psicologia

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alia Maria Barrios González (Suplente)

Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação

Brasília, julho de 2019.

## AGRADECIMENTOS

Existe um ditado em inglês que diz: é necessário uma vila inteira para criar uma criança. Esse ditado ressalta a importância da rede de apoio, da comunidade, para a “criação” de seres humanos; o que também é verdadeiro para outras fases da vida. Após dois anos de mestrado, diria que é preciso o apoio de uma vila para escrever uma dissertação. A produção acadêmica é um trabalho que exige uma série de outros trabalhos por trás, muitas vezes, invisíveis, mas absolutamente necessários. Não conseguiria ter chegado até aqui sem o suporte da minha vila e de tantas outras pessoas que, de alguma forma, me apoiaram nesse processo. E a elas, agradeço.

Agradeço aos profissionais da escola, que me acolheram com muito carinho, abrindo todas as portas para que pudéssemos construir juntos os caminhos dessa pesquisa.

A meu pai, que celebra meus sonhos junto comigo, e fez tudo que era possível, imaginável e inimaginável para me dar suporte nesse percurso da pós-graduação, e em tantos outros.

A minha mãe, que sempre acreditou que eu conseguiria, mesmo quando eu mesma não acreditava.

Aos meus queridos amigos que, seja aqui ou do outro lado do oceano, me mostraram de verdade o que significa rede de apoio: Yudi, Karol, André, Ludo, Sara, Julia, Luli, Emma, Luisa. Vocês são incríveis!

A minha querida amiga Ana Paula, obrigada pela parceria, pelas conversas, pelo café. Foi um verdadeiro presente te encontrar nessa jornada, caminharmos juntas, e concluirmos juntas! Celebro muito também João e Mariah, que emanam amor em forma de gente.

Aos colegas do LABMIS e do grupo de estudos, obrigada por me ancorarem e me lembrarem que não fazemos pesquisas sozinhos. Discutir sobre ideias e nossa conexão com elas é importante.

As minhas queridas parceiras de prática e vivência de comunicação não-violenta, como foi fundamental para mim ter e oferecer escuta. Foi muito importante poder sair de mim e abrir espaço para outros, ao mesmo tempo, poder mergulhar em mim e saber que não sinto isso sozinha.

A minha querida sócia, amiga e parceira de projetos ousados, Erika. Obrigada por trazer tantos trabalhos lindos. Obrigada pela paciência, apoio, cuidado, escuta e também pela torcida!

Finalmente, a minha querida orientadora, Angela. Obrigada pelo cuidado, comprometimento e coerência. Obrigada por me ajudar a encontrar esperança, norte e foco quando eu precisava. Obrigada por me mostrar, na prática, o poder das práticas dialógicas.

## RESUMO

Há muitos desafios presentes na prática educativa. Tais desafios são, frequentemente, relacionais e envolvem a questão de preconceitos. Existem iniciativas que buscam formas de transformar essa realidade e construir um ambiente mais acolhedor para os estudantes e todos os membros da comunidade escolar. Assim, vale a pena investigar projetos que tenham a intenção de promover o respeito e bem-estar na escola, assim como, desconstruir preconceitos. A partir da perspectiva da Psicologia Cultural, a presente pesquisa teve como objetivo identificar e analisar conceitos, crenças, práticas culturais e práticas pedagógicas relacionadas com a desconstrução de preconceitos com base no projeto X implementado em uma escola pública de Ensino Fundamental II do DF. Foram adotados procedimentos de observação participante, realizadas seis entrevistas individuais semi-estruturadas com gestores e professores. Ao final foi realizado um grupo focal com uma turma de 25 alunos do 9º ano. Alguns fatores de sucesso identificados foram: o engajamento e a motivação dos profissionais, o apoio e suporte da equipe gestora e o reconhecimento da importância do diálogo ao tratar de temas sensíveis como a violência doméstica, sexismo, racismo e LGBTfobia, que eram os temas do projeto. Os profissionais se mostraram sensíveis às temáticas da diversidade e bastante comprometidos a criar na escola um ambiente respeitoso em que os estudantes se sintam seguros e pertencentes àquele local. Os alunos se mostraram dispostos e interessados nos temas do projeto, pois tinham relação com suas vidas. Percebemos que as principais dificuldades na manutenção do projeto foram: traduzir, na prática, as intenções dialógicas, lidar com o quanto temas sensíveis mexem com valores e crenças pessoais (dos professores e alunos), e motivar toda a equipe docente da escola em relação ao projeto. Identificamos que oportunizar trocas verdadeiramente dialógicas é um caminho fértil para a desconstrução de preconceitos, pois é por meio da reflexão e do diálogo que mobilizam os afetos humanos mais profundos e podemos, assim, transformá-los. Ou seja, não bastam, apenas, aulas expositivas para abordar os temas sensíveis que estão ligados à desconstrução de preconceitos. É preciso pensar em metodologias dialógicas que conectem o que está sendo abordado com a realidade, experiência e interesse dos alunos. Sabendo, portanto, das dificuldades inerentes às relações humanas é que enfatizamos a importância de que os educadores tenham espaço para falar sobre seus medos, angústias, frustrações, e, também, suas experiências de felicidade, orgulho e sucesso. Precisamos, enquanto sociedade, investir no desenvolvimento de uma educação na qual prevaleça o respeito às pessoas, sejam elas adultos, idosos, jovens ou crianças, pois assim poderemos caminhar na direção de um projeto de sociedade mais justa e democrática.

**Palavras-chave:** preconceitos; diversidade; práticas pedagógicas; escola; inclusão; democracia.

## ABSTRACT

There are many challenges present in educational practices, and such challenges are often relational. It is extremely challenging, for teachers, to deal with situations of conflict and violence in schools, especially because such situations are permeated by prejudices. There are initiatives that try to find ways to transform this reality and build a safer, more welcoming environment for students and all members of the school community. Thus, it is productive to investigate how it has been for the members of such schools to experience projects that are intended to promote respect and well-being among people, as well as to encourage the deconstruction of prejudices. From the perspective of Cultural Psychology, the present research had the objective of identifying and analyzing concepts, cultural and pedagogical practices related to the deconstruction of prejudices based on the project X implemented in a public school of Elementary Education in the Brazil's Federal District. Participant observation procedures were adopted to investigate activities related to project X; six semi-structured individual interviews were conducted, two with school administrators, in charge of the project, and four interviews with teachers; a focus group was also conducted with a class of 25 students of the 9th grade. Some of the success factors we identified were: the engagement and motivation of the professionals; the support the school staff, and the recognition of the importance of dialogue in dealing with sensitive issues such as domestic violence, sexism, racism and LGBTopophobia, which were topics addressed by the project. Professionals revealed to be sensitive to diversity issues and very committed to creating a respectful environment in which students would feel safe and develop a sense of belonging. The students were willing and interested in the project's topics, because they were related to their lives. We noticed that the main difficulties in maintaining the project were: to translate the dialogical intentions into practices; to deal with sensitive subjects that affect personal values and beliefs (teachers' and students'); to motivate the whole teaching staff of the school in relation to the project. We concluded that creating opportunities for truly dialogical exchanges is a fertile way to deconstruct prejudices, because it is through reflection and dialogue that we mobilize our deepest affections and transform them. That is, lectures are not enough to address those sensitive issues linked to the deconstruction of prejudices. It is necessary to think of dialogical methodologies that connect those topics with the reality, experience and interest of the students. Knowing the inherent difficulties of human relationships, we emphasize the importance of educators having a space to talk about their fears, anguishes, frustrations, as well as their experiences of happiness, pride, and success. As a society, we need to invest in developing an education in which respect for people prevails, be they adults, elderly, adolescents or children, so that we can move towards a more just and democratic society.

**Keywords:** prejudices; diversity; pedagogical practices; school; inclusion; democracy.

## SUMÁRIO

|   |             |
|---|-------------|
| <b>AGRADECIMENTOS</b> .....   | <b>v</b>    |
| <b>RESUMO</b> .....   | <b>vi</b>   |
| <b>ABSTRACT</b> .....   | <b>vii</b>  |
| <b>SUMÁRIO</b> .....  | <b>viii</b> |
| <b>LISTA DE TABELAS</b> .....   | <b>x</b>    |
| <b>LISTA DE FIGURAS</b> .....   | <b>xi</b>   |
| <b>I. INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>1</b>    |
| <b>II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....  | <b>8</b>    |
| <b>Capítulo 1 – Desenvolvimento Humano segundo a Psicologia Cultural: o Papel da Dimensão Afetiva</b> ..... | <b>8</b>    |
| <b>Capítulo 2 – Valores e Preconceitos: Afetividade e Desconstrução de Preconceitos</b> .....               | <b>20</b>   |
| Campos Afetivo-Semióticos e a Ontogênese de Valores e Preconceitos .....                                    | 20          |
| Valores, preconceitos e desenvolvimento moral .....   | 26          |
| <b>Capítulo 3 – O Contexto Escolar como Espaço Democrático</b> .....  | <b>30</b>   |
| <b>III. OBJETIVOS</b> .....   | <b>39</b>   |
| <b>IV. METODOLOGIA</b> .....  | <b>40</b>   |
| A Escola.....   | 43          |
| Participantes.....  | 44          |
| Materiais e instrumentos .....  | 46          |
| Procedimentos de construção de informações .....  | 46          |
| Procedimentos de análise.....   | 47          |
| <b>V. RESULTADOS</b> .....  | <b>49</b>   |
| <b>5.1 Observações</b> .....  | <b>49</b>   |
| 5.1.1 Atividade 1.....  | 50          |
| 5.1.2 Atividade 2.....  | 54          |
| 5.1.3 Episódio 1 .....  | 58          |
| 5.1.4 Episódio 2 .....  | 59          |
| 5.1.5 Episódio 3 .....  | 60          |
| 5.1.6 Episódio 4 .....  | 61          |
| <b>5.2 Entrevistas</b> .....  | <b>62</b>   |
| 5.2.1 Concepções Sobre Educação .....   | 62          |
| 5.2.2 Motivação Pessoal e Engajamento dos Educadores com Temas Sensíveis .....                              | 65          |
| 5.2.3 O que Contribui para o Sucesso do Projeto .....   | 68          |
| 5.2.4 Dificuldades e Resistências ao Projeto .....  | 71          |



|   |            |
|---|------------|
| 5.2.5 Percepção/Avaliação do Projeto: Perspectiva dos Educadores .....                          | 72         |
| 5.2.6 Sugestões para Desconstrução de Preconceitos e Promoção do respeito à<br>Diversidade..... | 77         |
| 5.2.7 Diálogo na Concepção dos Educadores.....  | 79         |
| 5.2.8 Denúncias: o que fazer quando se abre o diálogo sobre violência? .....                    | 82         |
| <b>5.3 Sessão do Grupo Focal com os Alunos.....</b>   | <b>85</b>  |
| 5.3.1 Resumo da sessão GF .....   | 85         |
| 5.3.2. Análise de trechos relevantes.....   | 87         |
| <b>VI. DISCUSSÃO.....</b>   | <b>93</b>  |
| <b>6.1. Motivação dos Profissionais.....</b>  | <b>93</b>  |
| 6.1.1. O reconhecimento da relevância de projetos dessa natureza.....                           | 95         |
| 6.1.2. O papel da gestão.....   | 100        |
| <b>6.2. Implementação de Práticas Dialógicas .....</b>  | <b>104</b> |
| 6.2.1. Como traduzir, na prática, a intenção dialógica?.....                                    | 111        |
| <b>6.3. Desconstrução de Preconceitos .....</b>   | <b>115</b> |
| 6.3.1. Lidando com temas sensíveis .....  | 115        |
| <b>VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>123</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>  | <b>127</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>134</b> |
| Anexo A – Roteiro de Entrevista Gestores e Gestoras .....                                       | 134        |
| Anexo B – Roteiro de Entrevista Professores e Professoras .....                                 | 135        |
| Anexo C – Roteiro Grupo Focal Estudantes .....  | 137        |
| Anexo D – TCLE Educadores e Gestores.....   | 138        |
| Anexo E – TCLE Pais e Responsáveis .....  | 140        |
| Anexo F – Termo de Assentimento .....   | 142        |
| Anexo G – Códigos utilizados nas transcrições.....  | 144        |

**LISTA DE TABELAS**

|  |       |
|--|-------|
| Tabela 1 – Professores entrevistados e/ou observados ..... | 45-46 |
|--|-------|

**LISTA DE FIGURAS**

|  |       |
|--|-------|
| Quadro 1 – Modelo Sistêmico de Regulação Semiótica ..... | 20-21 |
|--|-------|

## I. INTRODUÇÃO

O trabalho desenvolvido pelos educadores é bastante desafiador. Desde os anos iniciais até a universidade, professores e professoras precisam lidar cotidianamente com uma pluralidade de estudantes e famílias provenientes das mais diversas realidades, caracterizadas por crenças, valores, religiões e pertencimentos identitários distintos. Dentre os principais objetivos da escola, dos anos iniciais até a universidade, estão a formação de cidadãos – conscientes, comprometidos, responsáveis, criativos e solidários – e o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a futura inserção no mercado de trabalho, e para vida em sociedade (Kohn, 1993; Robinson, 2011).

No entanto, vê-se que, frequentemente, o currículo escolar falha em promover e atingir, em especial, o objetivo da formação para a cidadania, em razão do foco quase que exclusivo das instituições educativas na aquisição de conhecimentos específicos que privilegiam os aspectos cognitivos da aprendizagem (Robinson, 2011). Consequentemente, a dimensão sócio afetiva das relações sociais que se constroem no contexto escolar é desconsiderada (Branco, 2018).

Por exemplo, o entendimento sobre a finalidade da escola, para que ela serve e com que finalidade educamos, é aparentemente consensual, mas, na prática, estes entendimentos variam bastante. Cada sujeito constrói imagens e expectativas diferentes sobre o papel da escola, o papel do educador, do estudante, dentro da escola e/ou da universidade. Como consequência, problemas diários são enfrentados em razão desse suposto consenso. Pressupõe-se unicidade, convergência, onde há divergência e conflito (Archangelo, 2005).

Frequentemente, espera-se que um conteúdo abordado em sala de aula seja aprendido da mesma forma, no mesmo ritmo, por todos os alunos (Kohn, 1993). Ou que uma decisão administrativa, como uma nova regra da escola, seja prontamente obedecida após seu simples

comunicado. Pressupõe-se o entendimento e a clareza em relação às regras, às normas de convivência e ao comportamento nos contextos escolares (Archangelo, 2005).

Não bastasse a falta de clareza em relação às expectativas sobre o funcionamento da escola e universidade, atualmente temos, cada vez mais, notícias de tamanha violência, patrimonial, física e psicológica, de situações de *bullying*, preconceito e desrespeito ocorrendo nos contextos educativos (Manzini & Branco, 2017). O que reflete a violência que vemos na nossa sociedade, pois, afinal, as instituições escolares não só reproduzem preconceitos e discriminações sociais, mas também podem ser agentes de manutenção dos mesmos (Louro, 1997; Meyer, 2009; Miskolci, 2016).

Diante dessas situações preocupantes, há uma crença de que se deveria investir na segurança a partir do controle de corpos e mentes (Cohen, 2011; Foucault, 1979; Junqueira, 2009; Louro, 1997; Madureira, Barreto & Paula, 2018). Há também a crença que precisaríamos focar no que realmente importa, que seria a aquisição de conteúdos e informações. Mas será que conseguiremos formar cidadãos autônomos, justos, apenas “transmitindo” conteúdos?

É preciso reconhecer que a escola é um espaço contraditório (Freitag, 1997), pois, ao mesmo tempo que pode reforçar preconceitos, discriminações e contribuir para produção de mentes e corpos dóceis, pode também ser um lugar de construção de outras formas de pensar, agir e se relacionar consigo mesmo e com outras pessoas (hooks<sup>1</sup>, 2013; Junqueira, 2009; Lionço & Diniz, 2009; Lopes, 2008; Louro, 1997; Madureira, 2007, 2013; Miskolci, 2016).

Reconhecer a contradição existente no espaço escolar é relevante, pois, ao mesmo tempo que a escola pode atuar como ferramenta de manutenção das relações desiguais de poder, em que o ajustamento social e a padronização são reforçados (Foucault, 1979), o espaço escolar

---

<sup>1</sup> bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, nasceu nos Estados Unidos em 1952. Escritora, professora, ativista e intelectual negra. Tem mais de 30 livros publicados que englobam articulações entre os seguintes temas: educação, raça, gênero, feminismo, capitalismo. Em homenagem a sua avó materna, Bell Blair Hooks, Gloria adotou o pseudônimo *bell hooks* na publicação de seus livros. Escolheu escrevê-lo com as iniciais em letra minúscula para diferenciá-la da avó e evidenciar sua obra, não seu nome – uma forma de subversão da linguagem acadêmica. Mais informações no site: <http://www.egs.edu/library/bell-hooks/biography/>

também pode se configurar em um local promotor de direitos, de saúde e bem-estar. Ou seja, a escola pode atuar como espaço comprometido com a educação como prática de liberdade e construção de autonomia (Freire, 1996, 2013; hooks, 2010, 2013; Lopes, 2008; Louro, 1997; Madureira, 2007).

Para isso, faz-se necessário olhar para os aspectos afetivos e relacionais da vida escolar. Na verdade, não é possível falar em desenvolver e formar cidadãos conscientes, autônomos, responsáveis, sem falar em desenvolvimento humano integral e em desenvolvimento moral (Branco, 2018). De acordo com os pressupostos da Psicologia Cultural, o desenvolvimento humano se dá nas interações do indivíduo com os outros, interações essas que são afetivamente atravessadas e impregnadas de valores culturais (Valsiner, 2014).

Já o desenvolvimento moral, como parte do desenvolvimento humano, é absolutamente necessário para a construção conjunta de uma sociedade democrática, orientada por princípios éticos de cuidado, justiça, consideração e respeito por todos os cidadãos. Este desenvolvimento implica, pois, na prática da justiça e do respeito às diferenças, e se constrói exatamente nas relações e interações com os outros, com a alteridade, ou seja, com o outro diferente de mim (Branco, 2018).

Precisamos superar a ideia de que trabalhar as relações em sala de aula é perda de tempo, pois perdemos muito mais tempo com conflitos e resistências, por falta de negociação e escuta inerentes à construção de relações de confiança (McDermott, 1977). Conflitos que são, muitas vezes, provenientes de situações de discriminação e preconceito. Assim, olhar para o tema da desconstrução de preconceitos pode ser proveitoso para entendermos como promover uma educação efetivamente democrática. Surge, então, a pergunta: como a escola pode construir projetos interventivos que sejam realmente efetivos no sentido da prevenção da violência e desconstrução de preconceitos?

No caso específico do contexto escolar, é preciso reconhecer que lidar com toda sorte de diversidades em sala de aula é bastante desafiador. A escola brasileira, em especial, é um espaço multicultural onde a pluralidade de crenças, valores e pertencimentos é muito vasta (Candau, 2008). Sendo esta instituição um lugar onde a diversidade e as diferenças estão sempre presentes – o que implica, na prática, em lidar com diferentes pontos de vista (hooks, 2013) – é preciso o engajamento de todos os seus membros nos processos de negociação de experiências e perspectivas, no sentido de permitir que todos sejam escutados e respeitados.

Isso é, sem dúvida, um grande desafio para professores, gestores, estudantes e suas famílias, visto que o modelo tradicional de educação dá pouco suporte e espaço para colocar estas orientações em prática. Exemplos de como é possível favorecer processos de reflexão e negociação em grupo, bem como construir relações de confiança nas salas de aula, ainda não estão efetivamente incorporados na formação de professores.

Esse desafio ganha, ainda, mais complexidade quando abordamos temas com alta carga afetiva, ou seja, temas que mobilizam as crenças e valores muito sensíveis das pessoas envolvidas em sua discussão ou debate. Muitas vezes, tais crenças e valores são extremamente carregados de alto valor afetivo e, portanto, importantes e fundamentais para a vida dessas pessoas.

O problema se torna maior quando sabemos que na formação de professores dificilmente se discutem tópicos como o papel fundamental das relações humanas nos processos de ensino-aprendizagem (Branco, 2018). Os professores não são preparados para lidar com muitas das situações próprias do convívio humano, como, por exemplo, conflitos resultantes do convívio com opiniões divergentes e com pessoas com histórias e características diferentes.

Analisando a questão sob a perspectiva da Psicologia Cultural (Marsico, 2017; Valsiner, 2014; Zittoun, 2015) questionamos: como enfrentar tais desafios? Que caminhos

podem existir para preparar os educadores para lidar com as dificuldades de comunicação entre professores e alunos e saber trabalhar com temas geradores de alta carga afetiva no contexto das salas de aula? Buscamos explorar algumas contribuições da Psicologia Cultural capazes de apontar caminhos que favoreçam o trabalho do professor na coconstrução, com os alunos, de relações de confiança que facilitem, inclusive, tratar de questões sensíveis e com alta carga afetiva.

Nesse sentido, vale a pena investigar como tem sido para os membros dessas escolas vivenciar as experiências dos projetos, e analisar como a implementação de um projeto que trabalha com temas como gênero, sexualidade e diversidade em geral, tem gerado práticas culturais e pedagógicas nesta direção específica, no ambiente da escola? Como tais práticas promoveram, ou não, mudanças na escola, de acordo com a perspectiva de professores, estudantes e gestores? Sendo essas nossas perguntas de pesquisa.

O presente estudo pretende exatamente investigar essas questões a partir do referencial teórico da Psicologia Cultural, que enfatiza o papel constitutivo da cultura, das interações sociais e do sujeito construtivo no desenvolvimento humano (Bruner, 1997; Valsiner, 2012). De acordo com Branco, Freire e Barrios (2012), “A psicologia cultural nos provê um referencial teórico-metodológico para estudar aspectos do desenvolvimento humano como *processo de mudança e transição (...)*” (p. 24). Assim, é interessante estudar de que forma as escolas têm afetado os processos de canalização cultural e desenvolvimento moral de seus alunos (Branco, Freire & Barrios, 2012), especialmente a partir da implementação de projetos que visem a igualdade de gênero, o respeito à diversidade sexual e a desconstrução de preconceitos.

A seguir, a Fundamentação Teórica, será apresentada e organizada em três subseções: (1) Desenvolvimento Humano segundo a Psicologia Cultural: o Papel da Dimensão Afetiva; (2) Valores e Preconceitos: Afetividade e Desconstrução de Preconceitos; e (3) O Contexto



Escolar como Espaço Democrático. Em seguida, apresentamos os objetivos da pesquisa, a metodologia, e os resultados construídos e analisados, que serão discutidos na seção da Discussão.

Antes de seguirmos para as próximas seções, gostaria de apresentar duas notas introdutórias. A primeira é em relação às generalizações na Língua Portuguesa. Uma questão bastante viva para mim no processo de escrita dessa Dissertação foi como escrever sem continuar ocultando o feminino. Inúmeros autores e autoras problematizam essa questão, e enfatizam como a nossa linguagem prioriza o masculino (Bento, 2017; Lionço e Diniz, 2009; Junqueira, 2009; Lins, Machado & Escoura, 2016; Louro, 1997; Nilholson, 1994; Scott, 1986). Porém, a língua é viva, é uma coconstrução humana (Bakhtin, 1997; Vygotsky, 1991) e, portanto, é possível pensar em formas que não sustentem uma lógica sexista que oculta as mulheres há séculos.

Uma solução viável adotada por pesquisadores de questões de gênero e sexualidade, além de escritores atentos a essa problemática, tem sido utilizar os/as ao se referir a alunos/as, ou professores/as, por exemplo. No entanto, existe o problema de tornar a leitura cansativa com a escrita constante da barra. Além de comprometer a fluidez da leitura e a beleza estética do texto, a outra razão para evitar barras ou parênteses é que leitores e leitoras deficientes visuais, que fazem uso de leitores digitais<sup>2</sup>, têm problemas com esta identificação, visto que os leitores digitais não reconhecem tais caracteres dentro a gramática formal em que são programados.

Espero que essa nota introdutória possa gerar mais conversas e debates sobre como, todos nós, podemos repensar a forma que lemos e escrevemos. Para que assim, não continuemos perpetuando normas que de forma sutil, mas poderosa, reforçam relações de poder hierárquicas entre homens e mulheres.

---

<sup>2</sup> Software de leitura para deficientes visuais.

A segunda nota introdutória, antes das considerações teóricas deste trabalho, é sobre o preconceito e o absurdo ódio a ele atrelado. Nelson Mandela colocou a questão de maneira inspiradora, quando afirmou que “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.”

O amor que Mandela ressalta significa uma força motora, afetiva, que pode superar o ódio. É construção e ferramenta política que precisa se manter firme diante da injustiça, da intolerância e da violência. Assim, este trabalho nasceu da minha indignação e profunda tristeza diante de tanto ódio e violência, que ainda vivemos nas sociedades humanas. Tenho a intenção de contribuir para um mundo melhor e por isso quero deixar claro que a força que me move aqui é o amor. Afinal, no período histórico que vivemos em nosso país e no mundo, em que as polaridades estão intensas, e o diálogo cada vez mais penoso, quero convidar a todos que compartilham do desejo de uma sociedade em paz e mais justa a empreender ações, com ânimo e disposição, nesta direção.

## II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Capítulo 1 – Desenvolvimento Humano segundo a Psicologia Cultural: o Papel da

#### Dimensão Afetiva

*Considerar apenas nossos limites biológicos seria como um locutor esportivo que, ao transmitir uma partida da Copa do Mundo, oferecesse aos ouvintes uma descrição detalhada do campo, em vez de relatar o que os jogadores estão fazendo. (Harari, 2014, p. 56-57)*

Primeiramente, para entendermos o fenômeno do preconceito e seus desdobramentos, é importante ressaltar alguns aspectos importantes sobre o desenvolvimento humano e, mais especificamente, sobre o desenvolvimento moral. A Psicologia Cultural, como abordagem teórica, se debruça sob uma questão básica para psicologia do desenvolvimento humano (Cole & Cole, 2004): nós, seres humanos, estamos à mercê das influências do ambiente em que vivemos, ou somos agentes de mudança, e temos o poder de traçar nosso próprio caminho independente da cultura?

Para Bruner (1997), assim como para Cole e Cole (2004), o desenvolvimento humano é inseparável da cultura, do contexto histórico e social no qual cada pessoa está inserida. Não podemos conceber uma essência ou natureza humana absolutamente isolada da cultura. Dessa forma, ela tem um papel constitutivo naquilo que concebemos como humanidade (Bruner, 1997; Geertz, 1989). Ressaltar esse papel fundamental e constitutivo da cultura não significa, porém, afirmar que estamos à mercê da mesma. Como, então, considerar o papel ativo do sujeito sem excluir o seu contexto e a cultura? Valsiner (2012) desenvolve um conceito interessante que facilita o entendimento dessa questão, o conceito de separação inclusiva.

A noção de separação inclusiva refere-se a uma espécie de fronteira que, ao mesmo tempo que estabelece uma relação entre dois lados distintos, também assegura a existência de uma conexão entre ambos. Os lados não são a mesma coisa, porém não estão completamente

separados. A separação inclusiva é como uma membrana que, ao mesmo tempo em que separa, conecta as partes que se diferenciam no contexto de um todo (Valsiner, 2012, 2014). Assim, cultura e sujeito são categorias distintas, porém, conectadas. Trata-se, além disso, de uma conexão muito especial, pois a cultura é constitutiva do sujeito, mas também só existe por ser constantemente construída por nós, seres humanos. A cultura é uma produção humana que produz a condição humana. Há uma interdependência inerente entre sujeito e cultura, portanto é preciso considerar que o ambiente também passa por processos de desenvolvimento à medida que é transformado pela ação (impregnada de processos de significação) das pessoas (Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 2012, 2014).

A cultura, para Psicologia Cultural, não é, assim, vista como uma entidade que determina de forma linear o desenvolvimento humano, mas é entendida como um sistema aberto, que abarca desde a dimensão material da produção humana – como artefatos, instrumentos, edifícios – à dimensão simbólica. O que possibilita o aprendizado coletivo através das gerações (Madureira & Branco, 2005).

Por meio das relações e interações sociais que estabelecemos com o nosso meio, vamos nos apropriando dos sistemas simbólicos oferecidos pela cultura e, ativamente, (re)significando nossa compreensão sobre nós próprios e sobre nosso contexto (Bruner, 1997; Valsiner, 2012). Portanto, para a Psicologia Cultural, o sujeito é ativo e construtivo. Com base nas contribuições da psicologia construtivista, especialmente da obra de Piaget, a perspectiva semiótico cultural define o processo de desenvolvimento humano tendo como referência o modelo bidirecional (ou multidirecional) de transferência cultural, que realça o papel ativo do sujeito em seu desenvolvimento frente ao contexto em que está inserido (Valsiner, 2012).

O autor que está na base da abordagem da Psicologia Cultural é Vygotsky (1991), teórico que salientou o papel fundamental dos fatores sócio históricos, da linguagem e dos afetos no desenvolvimento humano. Bruner (1997), ao destacar a contribuição de Vygotsky

para o estudo e compreensão deste desenvolvimento, afirma que “Nosso meio de vida culturalmente adaptado depende da partilha de significados e conceitos. Depende igualmente de modos compartilhados de discurso para negociar diferenças de significado e interpretação.” (p. 23).

Essa partilha de significados se dá a partir da comunicação e da metacomunicação, pois para a perspectiva semiótico cultural da psicologia (Valsiner, 2014), a construção de significados acontece por meio de processos afetivo-semióticos que ocorrem nas interações entre os indivíduos em contextos social e culturalmente organizados, como, por exemplo, a escola. É por meio da comunicação (verbal e não verbal) que são coconstruídos os significados. Não construímos significados do zero, sempre os elaboramos e reelaboramos nas interações com os outros sociais (Marsico, 2017; Valsiner, 2014). Por isso, um dos aspectos ressaltados por Bruner (1997) na citação, anteriormente apresentada foi o da negociação das diferenças de significado, tendo em vista que essa negociação se dá no plano da comunicação e interação entre as pessoas. Somos construtores compulsivos de significados (Valsiner, 2014).

Dessa forma, é importante compreender alguns conceitos chave para a Psicologia Cultural, que são: a canalização cultural, os processos de internalização e externalização, e os campos afetivo-semióticos. Abordaremos como esses conceitos se inter-relacionam nos complexos processos de desenvolvimento humano e desenvolvimento moral.

Primeiramente, a canalização cultural é um processo que, ao mesmo tempo, impulsiona e restringe o desenvolvimento humano em direção a caminhos específicos, favorecendo alguns e afastando outros. No entanto, isto nunca ocorre de uma forma determinista (Manzini & Branco, 2017). Por exemplo, é provável que uma criança nascida em uma família com determinada crença religiosa seguirá a mesma doutrina. Mas não é possível afirmar que ela, com absoluta certeza, seguirá aquela crença. Não é porque seu contexto cultural a orienta para uma determinada direção que ela, necessariamente, irá trilhar aquele caminho, dada a noção de

sujeito ativo. A criança é influenciada e, até certo ponto, limitada por seu ambiente, porém, a forma com que irá construir sentidos para suas experiências nunca poderá ser prevista com segurança, a partir de uma perspectiva determinista.

Entender o sujeito enquanto ativo em seu processo de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, reconhecer que o mesmo é fortemente influenciado pelo contexto cultural em que está inserido, pode parecer contraditório. Melhor dizendo, a cultura não influencia, mas atua efetivamente nas pessoas por meio das interações no tempo real (Branco, 2014). Com isso, chegaríamos a conclusão que o indivíduo é produto da cultura? Não, pois ao analisar a complexidade da interdependência entre indivíduo e cultura, é também preciso reconhecer que a agência do sujeito está justamente na sua capacidade ativa e construtiva de surpreender, de criar e de transformar sua própria trajetória e seu contexto (Valsiner, 2014). Em hipótese alguma é possível determinar, ou prever com precisão, seus caminhos de vida. É preciso ressaltar que, na perspectiva da Psicologia Cultural, a vida é sempre fluída, complexa e sempre capaz de surpreender (Zittoun, 2015).

Portanto, não podemos garantir o controle das trajetórias de desenvolvimento humano. Não se pode afirmar com absoluta certeza que uma criança que sofreu privação de nutrientes na infância, será um adulto incapaz e com deficiências cognitivas, por exemplo (Cole & Cole, 2004). Assim como também não se pode afirmar que um bebê que teve todo o carinho e apoio de sua família no seu primeiro ano de vida, será um adolescente com um desempenho acadêmico brilhante.

O ponto é que não temos garantias a respeito das trajetórias de desenvolvimento das pessoas. Dizer isso, contudo, não significa dizer também que não há nada que possamos fazer. Podemos e devemos, intencionalmente, proporcionar contextos favoráveis para o desenvolvimento humano no sentido de, por exemplo, estimular, além da linguagem e cognição, a autonomia, a criatividade, e a cooperação entre as pessoas. Dessa forma, faz-se

necessário compreender quais caminhos facilitam a internalização de certos elementos da cultura, como valores, hábitos e crenças, por parte dos indivíduos.

É através de processos de internalização e externalização, que ocorrem as trocas entre cultura pessoal e cultura coletiva, ou seja, trocas entre os significados internalizados por experiências pessoais, e os significados historicamente construídos e compartilhados socialmente, isto é, os significados culturais (Martins & Branco, 2001). Reforço que entender a relação entre cultura pessoal e cultura coletiva, entre indivíduo e o contexto cultural, é um princípio teórico importante, pois quebra com a ideia dicotômica de que, ou somos “massa de modelar” da cultura, ou somos absolutamente independentes do nosso contexto, donos do destino. Entender a interdependência fundante entre sujeito e cultura é complexo e desafiador, mas é um desafio necessário ao tentar descrever processos como o desenvolvimento humano e moral, igualmente complexos (Valsiner, 2014).

Assim, quando falamos sobre a internalização e externalização, estamos nos referindo a uma dança de significação entre sujeito e cultura. Em suma, os significados de uma determinada sociedade, que incluem hábitos cotidianos, valores, normas e regras são internalizados pelo sujeito, elaborados e reelaborados através de seu contato com o mundo, e, principalmente, com os outros (Valsiner, 2012). Uma vez internalizados, tais significados integram parte de sua cultura pessoal, e serão externalizados em suas relações, em seu contato com o mundo. Ou seja, por meio da externalização, o sujeito incorpora seus processos de significação à cultura (Martins & Branco, 2001). Assim, a cultura também é transformada pelas pessoas que a compõe.

Como afirma Pino (2005), “Ninguém é mestre absoluto da *significação*, pois ela é uma produção social” (p. 133, grifo do autor). Por isso, não podemos conceber a cultura enquanto estática, rígida, como uma entidade. Ela está em constante transformação, assim como os sujeitos estão em constante transformação. Esta é, portanto, uma relação dialética e não

dicotômica. Assim, os significados culturais são coconstruídos por meio dos processos de internalização e externalização, processos estes que pressupõe transformações tanto em nível individual quanto coletivo.

Diversos autores utilizaram o conceito de internalização, como Freud, Pierre Janet e James Mark Baldwin. No entanto, Vygotsky trouxe uma notável contribuição para os estudos do desenvolvimento humano, que é associar o conceito de internalização à linguagem (Martins & Branco, 2001) e a dimensão afetiva do ser humano. Ao internalizarmos significados, um componente fundamental é o afetivo, isto é, nossas motivações, sentimentos e emoções que nos conectam a determinados assuntos e/ou pessoas. A afetividade é central para elegermos e priorizarmos os conteúdos e significados culturais que internalizamos, aos quais atribuímos significados no nosso universo intrapsíquico (Valsiner, 2012). Para Martins e Branco (2001):

Em função de aspectos motivacionais próprios, o indivíduo pode se opor de forma mais ou menos intensa às orientações apontadas pelas sugestões sociais, dando origem a singularidade de sua constituição subjetiva e, em consequência, permitindo-lhe introduzir novos aspectos na cultura coletiva. (p. 172)

Em outras palavras, mesmo que haja uma canalização cultural indicando e restringindo alguns valores e práticas cotidianas, por exemplo, a forma com que estes farão sentido para o sujeito, e com que intensidade serão incorporados em seu universo intrapsíquico, depende de aspectos afetivos e motivacionais. Portanto, não podemos ignorar a importância da dimensão afetiva nos processos de significação, muito menos atribuí-la uma condição secundária, visto que o aspecto afetivo das relações interpessoais não é um mero detalhe, mas, sim, algo fundante para o nosso psiquismo (Vygotsky, 1991). Não só por nos orientar e direcionar àquilo que é importante para nós, mas também por afetar os vínculos afetivos das nossas relações. É a qualidade das nossas relações e o vínculo que temos com certas pessoas que irão fortalecer os processos de canalização cultural, possibilitando que certos conteúdos e significados sejam mais facilmente incorporados e internalizados.



Uma vez que significados são constantemente construídos e reconstruídos nas relações e nas interações sociais, a linguagem e a dimensão afetiva têm um papel fundamental na construção de significados. De acordo com Vygotsky (1991), a relação do ser humano com o mundo é mediada por signos da cultura, ou seja, é mediada semioticamente. Para ele, os signos têm a principal função de permitir a comunicação entre as pessoas, o que não remete à simples transmissão de informações ou mensagens entre um emissor e um receptor. Vygotsky (1991) considera profundamente os aspectos da transformação, da coconstrução de significados entre as pessoas, o que produz mudanças nas relações, mas também em si mesmos.

No entanto, nem toda comunicação é verbal e explícita, já que essa se constitui como um processo afetivo-semiótico. Assim, não são apenas os signos linguísticos propriamente ditos que desempenham um papel importante na construção de significados, mas também, os aspectos relacionais e afetivos. Como afirma Pino (2005) “A fala não se reduz ao código nem é uma produção do indivíduo. A fala é um evento social, resultado da interação verbal de um locutor e de um interlocutor.” (p. 143).

Bakhtin (1997) atesta ser um grande erro considerar a língua enquanto normas imutáveis, que têm uma existência objetiva e concreta. Uma vez que, a linguagem, e a língua, não existem deslocadas de sua materialidade numa comunidade de indivíduos, e de seus significados particulares. Logo, não há comunicação e nem metacomunicação livres de significados. O autor afirma:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* (Bakhtin, 1997, p. 95, grifo do autor)

Por isso, é preciso analisar de maneira detalhada a metacomunicação, que se refere à comunicação sobre a comunicação, e se dá especialmente em nível não verbal, realçando o aspecto relacional do processo comunicativo (Fatigante, Fasulo & Pontecorvo, 2004). A metacomunicação, fazendo-se presente, em especial, na dimensão não-verbal das interações,

tem um papel central na integração das dimensões afetiva, motivacional e linguístico-cognitiva dos processos de coconstrução de significados entre os indivíduos, os quais ocorrem no contexto da comunicação humana (Branco, 2014).

Contudo, tais processos de coconstrução de significados nem sempre ocorrem de maneira intencional. Há muito que escapa, ou que não é possível verbalizar, mas que tem profunda influência na ação do ser humano no mundo. Somos inconsistentes, contraditórios e paradoxais. Ao contrário do que políticos e empresários, por exemplo, desejariam, nosso self não é uma entidade sólida e coerente. Então, uma pessoa pode não saber – ou não conseguir expressar em palavra – da existência de uma expectativa ou norma social, mas agir de acordo com essas expectativas e até regular ou cobrar outras pessoas nesse sentido (Valsiner, 2012).

Assim, vale a pena explorar o conceito, desenvolvido por Valsiner (2012, 2014), de *Campos Afetivo-Semióticos*. Este conceito articula, justamente, a unidade entre cognição, afeto e ação no estudo do desenvolvimento humano, uma vez que o autor reconhece o papel fundamental da linguagem verbal e não-verbal na organização do que ele definiu como campos afetivo-semióticos. De acordo com Valsiner (2012), “a vida psicológica humana, em sua forma mediada por signos, é *afetiva* em sua natureza.” (p. 251, grifo nosso). Os sentidos que construímos a respeito de nós mesmo e do mundo estão intimamente interligados às nossas emoções e sentimentos, que por sua vez, são organizados a partir dos significados culturais que atribuímos a eles (Pino, 2005).

Visto que os estudos e produção teórica de Vygotsky são importantes para a Psicologia Cultural, esta não poderia deixar de ter em comum com o teórico russo a base materialista dialética. Para Vygotsky (1991), o ser humano é biologicamente orientado para o social. Além

disso, a condição humana, só existe em razão da cultura produzida pelo meio social (Vygotsky<sup>3</sup>, 2018). O autor afirma:

(...) o [ser humano] é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade. (...) O meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas (...), no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao [ser humano] por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica (Vygotsky, 2018, p. 90).

Aqui, se faz necessário clarificar que, na perspectiva semiótico cultural, emoções e sentimentos estão relacionados a processos fisiológicos, mas aqueles são imbuídos de sentidos específicos e subjetivos, ancorados nos significados culturais. Para Lehmann & Klempe (2015), a comunicação pode se dar em diferentes níveis, com diferentes significados construídos a partir das experiências, no entanto “(...) as palavras são etapas posteriores das funções dos signos; elas são percepções moldadas e experiências corporais, condicionadas à formulação de outros com os quais compartilhamos momentos de desenvolvimento.”<sup>4</sup> (p. 51-52).

É importante reconhecer que os organismos vivos se relacionam com seu meio a partir de um equipamento sensorial receptor e emissor (Pino, 2005), mas o ser humano se diferenciou das outras espécies ao conseguir *dar significado* a essas sensações e compartilhar tais significados com os membros da espécie (Harari, 2014; Pino, 2005). O ser humano é o animal menos pronto ao nascer, pois depende fundamentalmente dos cuidados de outros para sobreviver nos primeiros anos de vida, o que não ocorre com outros mamíferos, por exemplo (Dewey, 2014). O que, a princípio, parece ser uma desvantagem evolutiva, torna-se um tremendo potencial, pois é a condição humana, biologicamente sociocultural, que nos

---

<sup>3</sup> Para fins de fluidez e coerência no texto, decidimos padronizar a outra tradução do nome do autor Vygotsky, escrito dessa forma. Mas é importante notar que esta obra do ano de 2018, tem uma outra tradução, que consta nas referências bibliográficas do presente trabalho como “Vigotski (2018)”, seguindo a tradução das organizadoras.

<sup>4</sup> Todas as traduções feitas neste trabalho foram realizadas pela autora da presente Dissertação.

possibilita dar novos sentidos ao nosso mundo e a nós mesmos. Isto se relaciona com a capacidade de abstração e com a motivação, o que nos permite superar o presente, o aqui e agora, e imaginar, criar outros mundos, caminhos e perspectivas (Bruner, 1997; Pino, 2005; Valsiner, 2012; Vygotsky, 1991). A criação de estruturas arquitetônicas, ferramentas, tecnologias, não seria possível se não tivéssemos esta condição. Como afirma Harari (2014):

A maioria dos mamíferos sai do útero como cerâmica vidrada saindo de um forno – qualquer tentativa de moldá-los novamente apenas irá rachá-los ou quebrá-los. Os humanos saem do útero como vidro derretido saindo de uma fornalha. Podem ser retorcidos, esticados e moldados com surpreendente liberdade. É por isso que hoje podemos educar nossos filhos para serem cristãos ou budistas, capitalistas ou socialistas, belicosos ou pacifistas. (p. 23)

Entretanto, como argumentado anteriormente, nem sempre essa canalização cultural, essa educação à qual o autor se refere, funciona como queremos, devido à noção de sujeito ativo. Não podemos determinar com certeza os caminhos, as crenças e os valores que farão sentido e guiarão a trajetória de vida de uma pessoa, considerando cada momento, cada situação.

Assim, a irreversibilidade do tempo nos coloca frente a uma questão do desenvolvimento humano que é, efetivamente, só existe o tempo presente. Mas, a partir da capacidade de abstração, nos distanciamos da realidade concreta, e podemos transitar entre passado e futuro (Valsiner, 2012, 2014). Essa capacidade tipicamente humana nos permite fazer uso da imaginação (Zittoun, 2015), e auxilia o entendimento das nossas emoções. Quando temos uma descarga de adrenalina, por exemplo, podemos entendê-la como medo, susto, raiva, surpresa, etc. Somos capazes de refletir e compreender o que estamos sentindo, dando significado a isso, no momento em que sentimos; ou até mesmo, dias depois, lembrando do evento.

Porém, nem sempre conseguimos nomear aquilo que sentimos. Podemos encontrar dificuldades em usar a linguagem para expressar algo que é sentido na dimensão afetiva, pois não existe um equivalente imediato em um código linguístico (Valsiner, 2012). Ou seja, há

sentimentos que, praticamente, não conseguimos expressar verbalmente, visto que as categorias emocionais de “tristeza”, “raiva”, “felicidade”, etc parecem limitadas. Isso se dá, pois “os fenômenos afetivos são dinamicamente complexos e costumam escapar à descrição em termos da linguagem comum, mesmo às mais elaboradas.” (Valsiner, 2012, p. 255). Contudo, é justamente essa incapacidade de, por vezes, acessar nossos afetos verbalmente que é central no funcionamento psicológico do afeto humano (Valsiner, 2012).

Para descrever os diferentes níveis de generalização e de mediação semiótica dos processos afetivos, Valsiner (2012) propôs o Modelo Sistêmico de Regulação Semiótica (*Semiotic Regulatory System Model*), que faz uso do conceito de *Campos Afetivo-Semióticos* (ver Quadro 1, no capítulo 2). Em seu modelo, Valsiner destaca os diferentes níveis de regulação afetivo-semiótica no que diz respeito ao fluxo das experiências vividas pelos sujeitos. Desde um nível basicamente fisiológico, de excitação e inibição neuronal (que é *pré-verbal*) até o nível 4, composto por campos afetivo-semióticos hiper-generalizados e de natureza *pós-verbal*, o autor indica que muito da dimensão afetiva está para além do que acessamos com a linguagem (Valsiner, 2012).

O nível 4 é de especial interesse para a presente pesquisa, pois se refere aos valores e preconceitos, que são poderosos campos afetivo-semióticos hiper-generalizados, formados ao longo do tempo, e capazes de orientar sentimentos, pensamentos e ações do sujeito em suas interações com o mundo. Estes valores e preconceitos podem ser transformados e reelaborados no curso de vida desse sujeito, porém, é preciso salientar que estes são de difícil acesso, pois não só ultrapassam a linguagem verbal como também estão na base da constituição do self dialógico dos seres humanos, guiando sua conduta e interpretações da realidade (Valsiner, 2012).

No próximo capítulo, daremos especial ênfase ao conceito de campos afetivo-semióticos, explorando resumidamente o Modelo Sistêmico de Regulação Semiótica. Este

modelo é fundamental para compreendermos como os valores e preconceitos estão presentes nos processos de desenvolvimento humano, pois a teoria dos campos afetivo-semióticos apresenta repercussões importantes no estudo das raízes afetivas dos preconceitos e das violências.

## Capítulo 2 – Valores e Preconceitos: Afetividade e Desconstrução de Preconceitos

*Eu imagino que uma das razões pelas quais as pessoas se apegam a seus ódios tão teimosamente é porque elas percebem que, uma vez que o ódio se for, elas serão forçadas a lidar com a dor. – James Baldwin (1963), The Fire Next Time.*

No capítulo anterior, discutimos conceitos e pressupostos importantes a partir das bases teóricas e epistemológicas da Psicologia Cultural. Tentar compreender um fenômeno dinâmico e complexo como o desenvolvimento humano exige explicações teóricas igualmente complexas, dinâmicas e sistêmicas (Valsiner, 2014). Um aspecto pouco explorado pelas ciências humanas em geral, incluindo a psicologia, é o papel fundamental dos afetos no desenvolvimento humano e no desenvolvimento moral. O desafio deste capítulo é explorar, a partir das contribuições da Psicologia Cultural, como o aspecto afetivo está ligado à construção – assim como à desconstrução – de valores e preconceitos.

### **Campos Afetivo-Semióticos e a Ontogênese de Valores e Preconceitos**

Para entendermos o fenômeno do preconceito, é proveitoso resgatarmos o Modelo Sistêmico de Regulação Semiótica da psique que começamos a descrever no capítulo anterior. O modelo leva em consideração os diversos níveis em que somos afetados por situações e interações, ao longo da vida, com maior ou menor grau de generalização afetivo-semiótica. É preciso salientar que se trata de um modelo dinâmico e sistêmico, por isso os níveis apresentados não são mutuamente excludentes e não acontecem de forma linear (Valsiner, 2012). O Quadro 1 indica os quatro níveis deste modelo.

**Quadro 1 – Modelo Sistêmico de Regulação Semiótica (com base em Valsiner, 2012)**

|  |   |  |
|--|---|--|
| <b>NÍVEL 4</b><br>CAMPO AFETIVO-<br>SEMIÓTICO<br>HIPERGENERALIZADO | “Eu sinto alguma coisa... Eu não consigo descrever claramente o que estou sentindo... Mas isso me faz sentir como...” | <b>(Valores)</b><br><b>(Preconceitos)</b>                            |
|  |   | <b>Insuficiência e eventual desaparecimento de referência verbal</b> |
| <b>NÍVEL 3</b><br>CATEGORIAS<br>GENERALIZADAS DE<br>EMOÇÕES        | Descrição de sentimentos complexos: “Sinto uma mistura de desconforto e nojo.”  | <b>Gradual dificuldade de descrição verbal dos afetos</b>            |
| <b>NÍVEL 2</b><br>CATEGORIAS<br>ESPECÍFICAS DE<br>EMOÇÕES          | Alegria<br>Tristeza<br>Nojo<br>...  |  |
|  |   | <b>Emergência de referência verbal e da mediação semiótica</b>       |
| <b>NÍVEL 1</b><br>TÔNUS AFETIVO<br>IMEDIATO                        | Bem-estar<br>Mal-estar  | <b>Natureza da excitação fisiológica</b>                             |
|  |   | <b>Diferenciação das sensações a partir da base fisiológica</b>      |
| <b>NÍVEL 0</b><br>NÍVEL FISIOLÓGICO                                |   | <b>Excitação e inibição neuronais</b>                                |

Em síntese, o Nível 0 se refere ao nosso corpo biológico, os processos de excitação e inibição neuronais que aí ocorrem. É puramente biológico, localizado nas sensações do corpo. O Nível 1 está relacionado ao tônus emocional imediato, ainda pré-verbal e pré-semiótico. No entanto, diferente do Nível 0, no Nível 1 já existe a identificação de uma experiência subjetiva,



isto é, o indivíduo ou organismo consegue relacionar-se com experiências sensoriais imediatas prévias, mas ainda não atribui significados a elas (Valsiner, 2012).

Podemos mencionar como exemplo o condicionamento comportamental de um cachorro: diante de um estímulo aversivo, como um choque, quando condicionado, ele se conecta com experiências prévias de dor e foge ou se afasta do objeto que potencialmente lhe causaria dor no momento presente. Deste modo, o comportamento do cachorro se pauta por experiências passadas de dor, incômodo, ou prazer e satisfação. Entretanto, não podemos afirmar que ele atribui significados como “bom”, “mal”, “perigoso” ou “seguro” a tais experiências.

Esse campo afetivo primário da pessoa (Nível 1), que é orientado por suas experiências prévias, começa a se articular semioticamente mediante o uso da linguagem, no Nível 2. Nesse nível, há uma identificação com emoções específicas, como “alegria”, “tristeza”, “raiva”. No Nível 2 os sentimentos assumem a forma de emoções e são percebidos pelo sujeito como propriedades permanentes da vida. Como afirma Valsiner (2012):

A mediação pelo signo cria uma distância psicológica entre aquele que pensa/aquele que fala e o campo afetivo de diferenciação: discutir questões sobre felicidade humana, não significa que a própria pessoa que discute está feliz. Toda atividade cognitiva das pessoas que se concentra sobre as emoções fora de seu contexto – em termos de categorias específicas (...) – tem lugar no Nível 2. (p. 260)

Assim, as emoções e sentimentos são significações, que podem ser atribuídas a uma experiência própria, bem como se tornarem objeto de análise. Por exemplo, um grupo de pessoas pode conversar sobre a raiva, promover toda uma discussão sobre esse sentimento, colocando em questionamento o que é raiva para cada um, como é sua experiência quando sente raiva e assim por diante. Contudo, podem fazer isso sem necessariamente estarem com raiva naquele momento, apenas usando sua capacidade de abstração e imaginação (Zittoun, 2015) para se referir a esse sentimento.

Apesar de notadamente mais elaborado no Nível 2, o processo afetivo-semiótico ainda não atingiu sua potência regulatória máxima (alcançada no Nível 4), em termos de uma hipergeneralização e abstração. No Nível 3, as categorias generalizadas do sentir passam a se tornar ainda mais poderosas, porém menos fáceis de definir ou explicar verbalmente. Caracteriza-se por um diálogo interno sobre “Estou sentindo uma espécie de tristeza”, “Estou como que irritado, mas não sei bem porque...”. O indivíduo chega a uma nova reflexão generalizada sobre o que está sentindo, mas não consegue descrever a amplitude deste sentimento (Valsiner, 2012).

Por último, o nível hierarquicamente mais alto, classificado por Valsiner (2012) como composto por *Campos Afetivo-Semióticos* hipergeneralizados (Nível 4), o indivíduo não consegue colocar em palavras, não consegue descrever verbalmente com precisão a qualidade e força de seus sentimentos. Há uma dificuldade inerente de verbalizar, com clareza, as sensações e sentimentos no Nível 4, cujo poder se evidencia pela regulação dos demais níveis, orientando as percepções, pensamentos, metas e ações do indivíduo. Existe aí uma insuficiência da referência verbal, ou seja, a dificuldade de explicar com precisão, ou detalhes, os elementos que estão nos Campos Afetivo-Semióticos da pessoa. Por esta razão, Valsiner (2012) refere-se a este nível poderoso como pós-verbal.

Cabe nos perguntar o porquê da dificuldade tão grande de descrever o que se passa nesse nível. Se nós temos acesso à linguagem, aos processos de significação que nos apoiam a descrever e entender o que estamos sentindo, por que há essa dificuldade? Como discutido anteriormente, muito do que nos escapa da consciência e/ou intencionalidade (Lehmann & Klempe, 2015) tem profunda influência sobre nossos comportamentos e motivações. Ou seja, existem aspectos que guiam nossa ação, para além do que podemos entender, captar ou descrever.

Esses aspectos são, justamente, os valores e preconceitos, os quais são entendidos no modelo teórico do autor como Campos Afetivo-Semióticos, de natureza hipergeneralizada (Nível 4) (Valsiner, 2012), e com poderosa carga afetiva. Ao longo do tempo, da nossa trajetória de vida, internalizamos e (re)construímos valores que vão se tornando importantes para nós exatamente porque estão carregados de um nível altíssimo de afetividade. Assim, esses valores mobilizam e motivam nossa ação em determinadas direções, como a busca por status, dinheiro, justiça, família, etc.

Por isso, é importante entender que o Modelo Sistêmico de Regulação Semiótica, apesar de hierárquico em relação aos níveis, não é estático ou linear. Todos os níveis estão operando ao mesmo tempo, separá-los no modelo é apenas uma tentativa de explicar como os valores são criados, internalizados e (trans)formados, hierárquica e dinamicamente organizados no Nível 4. Sendo que, gradualmente, os valores vão adquirindo funções de regulação à medida em que a pessoa vive diversas experiências (Valsiner, 2012).

Em outras palavras, o esforço do autor (Valsiner, 2012), ao trabalhar esses vários níveis, é entender a ontogênese dos valores, ou seja, como um sujeito, ao longo da sua história de vida, vai internalizando certos valores, e não outros. Por meio da análise de elementos culturais – como crenças, hábitos, etc – podemos começar a compreender como valores específicos vão se tornando gradativamente importantes para cada sujeito, na sua relação com o mundo, com os outros e consigo próprio.

A título de exemplo, consideremos o desenvolvimento de um bebê para ilustrar como esse processo pode acontecer. Experiências afetivas típicas do nível 1 estão presentes de forma mais forte em um bebê após o nascimento. O tônus emocional imediato está bastante aguçado, e, assim, ele estabelece suas relações com os outros. O bebê comunica sua fome a seus cuidadores chorando, pois ainda não se apropriou dos processos de significação verbal e dos signos mais complexos oferecidos pela cultura. Os demais níveis (2, 3 e 4) estão a partir daí

em permanente construção e desenvolvimento. À medida que o tempo passa, o bebê vai crescendo, interagindo com outros sociais, e assim vai, gradativamente, desenvolvendo sua capacidade cognitiva e afetivo-semiótica, se apropriando de elementos da cultura através dos processos de canalização cultural, internalização/externalização, explicados anteriormente.

Faz-se necessário lembrar que estes são processos que consideram o sujeito ativo. É através de suas experiências que a criança vive momentos de tensão e ambivalência sobre o que é certo ou errado, o que é justo ou não, o que é uma vida bem-sucedida, e assim por diante. Dessa forma, a criança vai internalizando significados e valores da cultura coletiva, e formando seus próprios Campos Afetivo-Semióticos que, ao se tornarem especialmente poderosos, dão origem aos seus valores pessoais (Branco, 2015; Valsiner, 2012).

Em outras palavras, à medida que seus Campos Afetivo-Semióticos vão se tornando mais complexos e mais enraizados afetivamente, eles se tornam cada vez mais poderosos no sentido de regular e guiar as ações do sujeito, tornando-se cada vez mais difícil acessá-los por meio da linguagem verbal e, certamente, também modificá-los. Eles saem da alçada da intencionalidade, e acabam guiando nosso comportamento de forma frequentemente encoberta e nebulosa. Ou seja, agimos de acordo com nossos valores, mas nem sempre sabemos reconhecê-los; mesmo quando o fazemos, porém, e tentamos explicá-los a outras pessoas, percebemos que isto não é tão fácil.

Afirmar, no entanto, que os valores enraizados são de difícil acesso consciente não significa dizer que a transformação e a mudança não são possíveis, mas que os meios para que isso aconteça não são tão simples. Transformações e mudanças podem ser desencadeadas a partir de eventos traumáticos, que levem a pessoa a repensar radicalmente o que considera realmente importante; assim como, também, podem ocorrer através da reflexão e do diálogo, à medida em que a pessoa transita entre os vários níveis de regulação semiótica, em especial mobilizando os níveis 3 e 4. Logo, possibilitar discussões em diversos contextos sociais, como

na família e na escola, é possibilitar transformações que tocam um nível afetivo profundo, capaz de produzir reorientações e mudanças. Assim, podemos considerar que o diálogo é um caminho fértil para a desconstrução de preconceitos, considerando seu poder transformador (Matusov, 2009, 2018; Tiburi, 2015; Wegerif, 2010).

Daremos mais ênfase sobre essa questão nas próximas seções. Por ora, evidenciamos que além dos valores, os preconceitos também são poderosos como Campos Afetivo-Semióticos poderosos. Então, da mesma forma que descrevemos o processo de construção dos valores na trajetória de uma criança, os preconceitos também podem fazer parte deste processo. Assim, faz-se necessário analisar, com minúcia, as categorias de valores e preconceitos no contexto do desenvolvimento humano, especialmente em sua dimensão moral.

### **Valores, preconceitos e desenvolvimento moral**

Os valores atuam no sentido de aproximar e promover algo importante para o sujeito. Já os preconceitos atuam no sentido do distanciamento, rejeição e/ou repulsa de certos grupos, crenças ou ideias. O preconceito pode ser concebido como uma fronteira simbólica rígida que tem profundo enraizamento afetivo (Madureira, 2007), o que não significa dizer que o mesmo permanece no nível 4 de forma abstrata. Mesmo não conseguindo descrevê-lo de forma clara, o preconceito atua promovendo sentimentos de desconforto, mal-estar físico, e emoções como nojo e raiva; evidenciando o seu poder sobre os demais níveis do Modelo de Regulação Semiótica (Valsiner, 2012).

Referindo-se à origem histórico-cultural dos preconceitos, Madureira (2007) argumenta que “Cabe destacar que preconceitos não são ‘invenções individuais’, mas sim construções coletivas, historicamente situadas” (p. 49), e estas construções têm implicações concretas nas vidas dos sujeitos. Afinal, atos discriminatórios e violências contra certos grupos sociais estão relacionados a esse fenômeno de profundo enraizamento afetivo. A discriminação e violência

estão intimamente associadas ao preconceito posto em ação, ou seja, podemos afirmar que práticas discriminatórias são sustentadas por ideias preconcebidas (Madureira & Branco, 2012).

Assim sendo, quando pensamos na desconstrução de preconceitos, como forma de promover uma sociedade mais justa, mais respeitosa e menos violenta, é preciso ter em mente a ontogênese dos valores e preconceitos, visto que entender como os preconceitos são formados e fortalecidos ao longo da trajetória de vida de uma pessoa se torna produtivo para compreender como é possível promover valores na direção contrária. Não podemos perder de vista, porém, que a relação entre sujeito e cultura é recíproca e dialética (Valsiner, 2014), e, por isso, também é importante olhar as raízes dos preconceitos no universo simbólico da cultura coletiva, histórico e socialmente construídos.

Na análise de valores e preconceitos, cabe destacar um aspecto do desenvolvimento humano, que é o desenvolvimento da dimensão moral. Dois teóricos que trouxeram contribuições para este campo no contexto da psicologia foram Piaget (1997) e Kohlberg (1984). Ambos os teóricos apresentam uma visão de moralidade universal em que os sujeitos, em determinados estágios de desenvolvimento, seriam capazes de discernir e julgar de maneiras diferentes o que é certo e errado. Piaget (1997) elaborou teoricamente sobre dois principais estágios do desenvolvimento moral, a heteronomia e a autonomia. A heteronomia é a fase em que a criança discrimina entre certo e errado pela imposição de outros sociais; e a autonomia, quando a criança é capaz julgar as situações e dilemas a partir de seus próprios valores e crenças.

Kohlberg (1984), a partir dos estudos de Piaget, enriqueceu a discussão ampliando os estágios do desenvolvimento moral e considerando a qualidade argumentativa do sujeito, ou seja, o que o sujeito diz que faria em determinada situação de dilema moral. Um dos grandes problemas da perspectiva construtivista de Piaget e Kohlberg é a ideia da universalidade dos

estágios de desenvolvimento moral e dos próprios valores das pessoas (Branco, Freire & Barrios, 2012; Shweder & Much, 1987). Visto que, uma pequena aproximação aos estudos da antropologia já nos revela o quanto os valores variam de cultura para cultura. O que é considerado importante de ser incentivado em determinado grupo social, não necessariamente será para outro. As dificuldades de lidar com as diferenças e a diversidade emergem do entendimento que existem normas universais.

Questionar a universalidade dos valores e da moralidade, porém, não significa dizer que todos os valores são relativos e, conseqüentemente, válidos. Essa seria uma conclusão demasiadamente simplista. Precisamos dar um passo adiante, que não seja argumentar que um valor é certo ou errado por razões puramente racionais, como Piaget e Kohlberg propuseram (Branco, Freire & Barrios, 2012). A contribuição dos autores é bastante relevante, todavia, se quisermos contemplar a complexidade dos processos psicológicos humanos, no caso, a natureza dos valores morais, faz-se necessário ir além, trazendo elementos das diferentes culturas, e de diferentes contextos históricos, econômicos e sociais.

De acordo com Brinkmann (2011), a moralidade não pode ser codificada apenas por uma série de regras a serem seguidas por um determinado grupo, porque os fenômenos que contemplam a moral estão sempre imersos em arbitrariedade, o que demanda interpretação. Em outras palavras, situações cotidianas das mais diversas demandam processos de significação, imaginação e negociação entre as pessoas (Bruner, 1997, Valsiner, 2012; Zittoun, 2015).

Portanto, argumentamos que os valores são relativos e não dados da natureza, e por isso demandam uma análise dos contextos histórico-culturais no qual estão inseridos. No entanto, há certas condições morais específicas que precisamos considerar (Brinkmann, 2011): questões como a pró-sociabilidade, a coletividade e a necessidade da convivência exigem que certos

valores básicos sejam cultivados, uma vez que, se não o forem, entramos em processo de destruição social, sejam das instituições, da sociedade como um todo ou do próprio indivíduo.

Infelizmente, quando vemos o crescente quadro de violência no Brasil e no mundo, percebemos que estamos caminhando nesta direção. Por isso, é urgente que repensemos a forma que estamos nos relacionando, mais precisamente, como os nossos valores estão nos guiando. Será que são valores que sustentam a ideia de uma sociedade mais justa, respeitosa e democrática?

É importante não só analisar os valores que expressamos verbalmente, as virtudes que dizemos valorizar, mas sobretudo, precisamos analisar as nossas práticas. É comum sermos pegos de surpresa por nossas contradições e incoerências, portanto, não basta estarmos cheios de boas intenções, é preciso encontrar meios de colocá-las em prática. Do mesmo modo, é necessário saber reconhecer a expressão de preconceitos para que venham a ser desconstruídos com base em conhecimentos científicos. Conhecimentos que levem em consideração o profundo enraizamento afetivo de valores e preconceitos e, portanto, compreendam que a desconstrução dos mesmos demanda um olhar mais atento à dimensão afetiva do desenvolvimento humano.

No capítulo a seguir, iremos explorar as implicações de questões como valores e preconceitos no contexto escolar.



### Capítulo 3 – O Contexto Escolar como Espaço Democrático

*“Nunca devemos tolerar a desumanização – o principal instrumento que tem sido usado em todos os genocídios registrados ao longo da história.” Brené Brown, Braving the Wilderness*

Encarar o desafio de falar sobre temas difíceis e sensíveis como preconceitos, desigualdades sociais, discriminação e violência não é fácil. Ultimamente, temos visto movimentos mundiais a partir de ações como *Me Too*<sup>5</sup> e *Black Lives Matter*<sup>6</sup>, por exemplo, que colocaram em pauta e debate as diferentes formas de violência que foram naturalizadas em nossa sociedade contra mulheres, pessoas não brancas, pessoas LGBT, dentre outras. Porém, tentar trazer maior consciência sobre as relações de poder que operam culturalmente e produzem violências não é um processo simples. Junto a movimentos como estes, vemos nascer algumas fortes reações contrárias.

Alguns autores analisam essas reações como uma tentativa de proteger e manter o *status quo*, uma vez que percebem os discursos a favor da equidade, democracia e diversidade como discursos ameaçadores da atual ordem social (Cohen, 2011; Duque, 2012; Madureira, Barreto & Paula, 2018; Miskolci, 2007; Miskolci & Campana, 2018; Thompson, 2005; Tiburi, 2015). Essa ameaça, frequentemente, é percebida como eminentemente moral, o que abre espaço para pensar que as estratégias para lidar com ela são estratégias que reforcem o controle social. Há uma certa nostalgia e idealização de tempos passados em que “a sociedade não era assim”, ou

---

<sup>5</sup> Movimento contra o abuso e assédio sexual de mulheres, que começou, em 2017, com uma *hashtag* #metoo nas redes sociais como forma de mostrar as nuances da violência contra a mulher em diferentes espaços. O movimento convidou mulheres a compartilharem nas suas redes sociais (online) situações de assédio e/ou abuso que vivenciaram ou ainda vivenciavam, mostrando a expressiva quantidade de mulheres que sofrem esse tipo de situação. Disponível em: <https://metoomvmt.org/>

<sup>6</sup> Em 2013, após a absolvição de um policial que havia matado um jovem estadunidense negro, começou o movimento *black lives matter*, que foi ganhando ainda mais força e visibilidade após outros casos similares de assassinatos de jovens negros nos Estados Unidos. Este movimento também teve repercussão nas redes sociais a partir de uma *hashtag* #blacklivesmatter, e tinha o objetivo de protestar contra o assassinato de pessoas negras por parte de policiais. Disponível em: <https://blacklivesmatter.com/>

que os supostos valores sociais de antes eram “melhores” (Miskolci, 2007; Thompson, 2005; Tiburi, 2015).

Quando algo, ou algum grupo, é definido como um perigo ou ameaça para os valores sociais, isto é, para elementos considerados importantes para certas pessoas ou grupos, aí nasce um sentido de emergência ou urgência de rapidamente evitar o perigo (Coehn, 2011; Thompson, 2005). Faz todo sentido que as pessoas reajam diante daquilo que consideram uma ameaça. Por isso o dispositivo do pânico moral (Cohen, 2011) é tão eficaz, pois engatilha nas pessoas o medo e a necessidade de segurança e proteção.

Para Cohen (2011), o pânico moral é uma percepção exagerada a respeito de certa situação ou grupo, que acaba fomentando o medo e uma sensação de perigo em relação a valores sociais afetivamente enraizados na cultura. O autor ressalta que chamar ou definir algo enquanto “pânico moral” não significa dizer que se trata de uma situação ou reação imaginária, fantasiosa, que não existe. A questão é que, mesmo uma situação concreta, pode ter reações desproporcionalmente intensas por uma falta de procedimentos de checagem sobre as fontes de informação (confiáveis ou não), o que acaba ofuscando problemas mais graves. Cohen (2011) afirma, ainda, que há uma recusa de setores da sociedade em levar as ansiedades da população a sério. Assim, vemos o pânico moral, frequentemente, tomar conta de algumas narrativas e/ou situações.

Como vimos no capítulo 2, nossos sentimentos e emoções, quando em um nível mais alto de abstração e poder, tendem a facilitar a internalização de valores, os quais têm implicações importantes nas motivações e ações dos indivíduos. Por isso, precisamos estar atentos à dimensão afetiva do desenvolvimento humano e moral (Branco, 2018).

Nenhuma instituição social, por ser composta por seres humanos, está isenta de crenças e valores, incluindo a escola (Freire, 1996). Por mais que desejemos uma educação “livre” de valores, acreditar que a escola e as práticas educativas possam ser neutras é ilusório e

impossível (hooks, 2013; Madureira, Barreto & Paula, 2018). Frequentemente, quando acreditamos ser neutros, na verdade, podemos estar ensinando crenças e valores contrários ao que dizemos acreditar e promover (Matusov, 2018). Justamente por estes permanecerem invisíveis, velados, não óbvios, acabam penetrando o currículo oculto da escola e, dificilmente, são percebidos, avaliados ou colocados em xeque.

O currículo oculto expressa a noção de que características estruturais e relacionais das situações de ensino-aprendizagem podem, frequentemente, ensinar mais do que o currículo formal e explícito (Junqueira, 2010; Manzini & Branco, 2017; Silva, 2002). Por exemplo, o currículo oculto ensina sobre hierarquias, relações de autoridade, organização dos espaços e do tempo, normas sobre o que é certo ou errado, padrões de punição e recompensa, e como interagir nesses espaços (Brinkmann, 2015; Silva, 2002).

O que está oculto é justamente aquilo que é tão naturalizado que vai se tornando implícito e invisível. Há uma naturalização das práticas, das formas de interagir e, por isso, os valores e as crenças que guiam ações e interações humanas passam despercebidos (Borges-de-Miranda, 2017; Junqueira, 2010; Silva, 2002). Estar atento e buscar melhor conhecer o desenvolvimento dos valores morais que impregnam as relações e interações que se constroem no dia a dia da convivência escolar, portanto, torna o professor mais consciente sobre o que ele, de fato, está promovendo em suas salas de aula (Manzini & Branco, 2017).

Buscar coerência na prática profissional do educador e da educadora é muito desafiador, porque exige um constante processo de autorreflexão e frequente checagem de seus próprios valores e práticas (Matusov, 2018). Não identificamos caminhos para construir uma educação, e uma sociedade, democráticas, que não levem em consideração o compromisso ativo com a autorreflexão e o diálogo.

Assim, é preciso reconhecer os desafios na construção de escolas democráticas, considerando a diversidade de crenças e valores que temos na nossa sociedade, e o caráter

oculto, nebuloso e não óbvio dessas crenças e valores. Os educadores se guiam, em geral, por seus valores pessoais, acreditando estar fazendo o melhor para seus alunos. No entanto, podem acabar reiterando sistemas de dominação e relações desiguais de poder, se não estiverem atentamente examinando e refletindo sobre os mesmos (hooks, 2013; Junqueira, 2009; Louro, 1997).

Retomando o conceito de currículo oculto, para Junqueira (2010) e Silva (2002), este se caracteriza por práticas, comportamentos e organização dos espaços que, de maneira implícita, afetam a aprendizagem dos estudantes. Aprendizagens estas para além das estritamente cognitivas, que são aquelas que envolvem as relações sociais, os valores, as crenças, etc. As relações entre professores e estudantes, por exemplo, são carregadas de mensagens verbais e não verbais que comunicam às crianças qual o clima sócio-moral daquela escola (Barrios, 2013).

O que é aprendido, de maneira implícita, no currículo oculto pode ter sérias repercussões em termos das violências e discriminações no contexto escolar (Miskolci, 2016). Isto ocorre porque, dependendo de quais valores e crenças permeiem o currículo oculto, ele pode ser gerador de sofrimento nas pessoas que convivem na escola, profissionais e estudantes. Se os valores morais e crenças por trás do currículo oculto são sexistas, LGBTfóbicos e/ou racistas, serão estes valores que os estudantes tenderão a internalizar. Afinal, estes preconceitos são histórica e culturalmente construídos, e fazem parte de nossa cultura hegemônica (Branco, Freire e Barrios, 2012; Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012).

O currículo oculto canaliza aprendizagens, processos de comunicação, metacomunicação e, portanto, crenças, valores e preconceitos específicos. A partir da perspectiva semiótico cultural, entendemos a linguagem como uma dimensão importante para expressão e representação do funcionamento moral (Martins & Branco, 2001; Tappan, 1992). Assim, precisamos ressaltar que o aspecto metacomunicativo (não verbal) sempre fala mais

alto para efeito da comunicação de valores, afetos e para a construção da qualidade das relações (Branco, 2014, 2018). Dessa forma, como problematizar e analisar o tema da desconstrução de preconceitos? Por onde começar, se há tantos elementos que parecem estar para além do nosso controle?

A escassez de exemplos de escolas brasileiras que conseguiram construir meios de enfrentamento de preconceitos, violência, *bullying*, e discriminação nos leva a crer que essa é uma proposta bastante complexa, e talvez difícil de ser implementada. Especialmente raras são aquelas que têm projetos escolares que focalizem questões como equidade de gênero, orientação sexual, ou pertencimento étnico-racial, pois os temas ainda são considerados tabus ou polêmicos (Louro, 1997; Miskolci, 2016). Isso, porém, não significa que tais projetos não existam. Na verdade, temos pouco acesso a informações sobre escolas inovadoras, com profissionais que se dedicam a mudar a dinâmica tradicional da instituição. Evidenciar esses esforços, no sentido da promoção de direitos e respeito à diversidade, é essencial para valorizar e, também, aprender com as experiências dessas escolas.

Alguns exemplos de escolas com projetos inovadores são mostrados no documentário “Quando sinto que já sei”<sup>7</sup>, que retrata a realidade de dez escolas brasileiras, em diferentes cidades, que mudaram sua forma de funcionamento com base em projetos que envolveram toda a comunidade escolar.

A “Escola de Ser”<sup>8</sup>, no interior de Goiás, tem trabalhado questões de gênero e direitos humanos com crianças a partir de seis anos de idade. Em 2016, uma reportagem divulgou um dos trabalhos da escola, que focalizava o combate à cultura do estupro. Através de oficinas e do fortalecimento das relações entre docentes e estudantes, os profissionais da escola têm trabalhado temas como a equidade de gênero e o respeito à diversidade.

---

<sup>7</sup> Documentário do ano de 2014, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>

<sup>8</sup> Link para acesso à reportagem: <https://catraquinha.catractalivre.com.br/geral/aprender/indicacao/combate-cultura-do-estupro-como-essa-escola-trouxe-igualdade-de-genero-para-o-centro-das-atividades/>

Um outro projeto<sup>9</sup> interessante foi desenvolvido em uma escola de Ceilândia – DF pela professora de literatura e a coordenadora pedagógica, tendo como objetivo ressignificar o “ser mulher” em nossa sociedade. Esta foi uma iniciativa promotora da igualdade de gênero que fortaleceu os laços da comunidade escolar, incluindo as famílias dos alunos no projeto. Com o título “Mulheres Inspiradoras”, o projeto teve um livro publicado, organizado pela professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque, que conquistou diversos prêmios e atualmente está sendo expandido a fim de contemplar mais 15 escolas do Distrito Federal.

É comum que, ao sermos instigados a pensar em um sistema educacional de excelência, nos venham à mente exemplos de outros países, como: a Escola da Ponte em Portugal<sup>10</sup>, onde alunos são divididos em 1º, 2º e 3º ciclos, organizados em uma lógica de projeto de equipe, que correspondem ao período do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Visa estimular a autonomia e a cooperação entre alunos e professores. Apesar de projetos como esse serem extremamente relevantes e terem muito a nos ensinar, é preciso reconhecer que temos excelentes exemplos no Brasil que também merecem ser destacados.

As propostas citadas anteriormente não abordaram diretamente o tema da desconstrução de preconceitos. Talvez as mais próximas do tema sejam a Escola do Ser e o projeto Mulheres Inspiradoras, pois ambos abordaram questões de gênero com o intuito de ressignificar o papel de homens e mulheres na sociedade, promovendo a equidade e o respeito. Assim, a desconstrução de preconceitos foi certamente incluída nessas propostas, mesmo que de maneira aparentemente indireta.

---

<sup>9</sup> Links para mais informações sobre o projeto “Mulheres Inspiradoras”:  
<https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/12/09/apos-caso-de-sexting-professora-do-df-cria-projeto-e-ganha-premio.htm> e  
[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/02/06/interna\\_cidadesdf,571325/mulheres-inspiradoras.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/02/06/interna_cidadesdf,571325/mulheres-inspiradoras.shtml)

<sup>10</sup> Link para mais informações: <http://ondda.com/noticias/2016/05/conheca-escola-da-ponte-exemplo-de-educacao-de-portugal-para-o-brasil>

Ocorre, entretanto, que propostas de projetos inovadores na escola, como as acima mencionadas, independente dos temas que escolham enfatizar, muitas vezes, não alcançam plenamente os seus objetivos. Isto porque, na prática, os projetos implementados podem acabar reiterando aspectos importantes da dinâmica tradicional da escola – como, por exemplo, professores autoritários com pouco ou nenhum diálogo com os alunos (Freire, 1996). É realmente difícil sair dessa lógica hegemônica quando não temos outros referenciais que nos apontem possibilidades alternativas viáveis. Por essa razão, é importante que tenhamos um olhar mais atento às escolas dispostas a buscar meios de atuação mais democráticos.

Assim, vale investigar o que já foi construído na direção da desconstrução de preconceitos. O estudo desenvolvido por Henrich, Brown e Aber (1999) nos Estados Unidos, investigou a efetividade da prevenção de violência em escolas. Os autores sumarizaram a avaliação de três projetos/programas escolares, e chegaram a conclusões que consideramos úteis para projetos que visem promover mudanças na qualidade das relações interpessoais nos contextos escolares. Suas conclusões apontam para a necessidade da *estruturação de objetivos claros* e específicos, que possam ser *avaliados* para se verificar a efetividade do projeto adotado.

Os autores ressaltaram, por exemplo, a importância dos programas envolverem: a) programação a longo prazo para efeitos de *longo prazo*; b) *treinamento* da equipe docente; c) buscar promover não apenas mudanças individuais, mas também da *comunidade escolar* como um todo; d) uma *base teórica* fundamentada que ajude a nortear os objetivos do programa (Henrich, Brown & Aber, 1999). Apesar dos autores mostrarem um olhar atento aos processos desenvolvimentais, estes se orientaram, porém, por uma perspectiva determinista de desenvolvimento humano, pois destacaram a necessidade de um “controle” das trajetórias de desenvolvimento dos alunos. Não compartilhamos dessa visão teórico-epistemológica, porém, reconhecemos as contribuições do trabalho dos autores.

Berger, Benatov, Abu-Raiya e Tadmor (2016), por sua vez, investigaram e testaram a eficácia de um programa que tinha o objetivo de diminuir o preconceito e promover atitudes positivas entre grupos em escolas de Ensino Fundamental I em Israel. O contexto de pesquisa dos autores foi o do conflito entre Israel e Palestina. Participaram da pesquisa 322 estudantes da 3ª e 4ª série da cidade de Jaffa. A pesquisa comparou dados referentes a indicadores obtidos antes da implementação do projeto, durante o projeto, e 15 meses depois que este havia sido concluído.

O programa proposto pelo projeto intencionava reduzir estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias com base em raça, gênero, orientação sexual, e outras classes de categorização social. Os autores concluíram que uma intervenção que considera múltiplos componentes interacionais, como a promoção da tolerância, aceitação do outro e o treinamento de empatia, traz grandes benefícios para toda a comunidade escolar. Para eles, não basta focar apenas na promoção do contato com o diferente, mas é preciso, também, oportunizar a empatia entre os estudantes (Berger, Benatov, Abu-Raiya & Tadmor, 2016).

Burk, Park e Saewyc (2018) apresentaram um estudo no Canadá sobre uma intervenção escolar para diminuir o preconceito em relação à orientação sexual, relacionando-a com o *bullying*, discriminação e a saúde mental de alunos LGBTs. Os pesquisadores constataram que intervenções dessa natureza são importantes para cultivar na escola um ambiente mais acolhedor, inclusivo, que considere o bem-estar e a segurança dos estudantes independentemente de sua orientação sexual. O estudo apontou para o quanto situações de discriminação e preconceito na escola contra pessoas LGBT afetava a saúde mental dos estudantes. Alguns, infelizmente, consideravam o suicídio. A investigação revelou que o bem-estar de todos os estudantes, incluindo os heterossexuais, melhorou muito após a intervenção.

Já no Brasil temos exemplos de pesquisas que analisaram projetos interessantes, como a investigação de Alencar, Silva, Silva, e Diniz (2016) sobre educação sexual. Outro projeto



utilizou o *rap* no ambiente escolar para entender a historicidade da perpetuação do racismo no Brasil (Fernandes, Martins & Oliveira, 2016), e outro, ainda, um projeto sobre a educação sexual proposto por professores em uma escola pública de Ensino Médio no Ceará, analisado por Quirino e Rocha (2013).

Essas pesquisas realizadas no Brasil apontam para a importância de projetos como esses nas escolas, que se ancoram na promoção do respeito e bem-estar das crianças e adolescentes. Quirino e Rocha (2013), inclusive, evidenciaram as fragilidades de ações pedagógicas dessa natureza, ressaltando a necessidade da mudança das concepções e crenças dos próprios educadores em relação aos processos de ensino-aprendizagem. Ou seja, não basta apenas apresentar aulas expositivas para abordar temas como saúde sexual, diversidade, racismo, sexismo, LGBTfobia, inclusão, etc. É preciso pensar em metodologias dialógicas que conectem o que está sendo abordado com a realidade, experiência e interesse dos alunos.

Com o presente estudo, portanto, pretendemos colaborar com a reflexão sobre como enfrentar o desafio de desconstruir preconceitos no contexto escolar. Não podemos pensar numa sociedade genuinamente democrática sem promover o respeito e o bem-estar das pessoas em um contexto de desenvolvimento humano tão fundamental para nossa sociedade quanto é a escola. Assim, a seguir apresentamos os objetivos da pesquisa.

### **III. OBJETIVOS**

#### **Objetivo geral:**

- Identificar e analisar conceitos, crenças, práticas culturais e práticas pedagógicas relacionadas com a desconstrução de preconceitos, com base no projeto X implementado em uma escola pública de Ensino Fundamental II do DF.

#### **Objetivos específicos:**

1. Analisar a estrutura e dinâmica de atividades propostas e desenvolvidas no projeto, considerando a natureza das interações sociais e os processos comunicativos entre professores e alunos durante tais atividades;
2. Analisar a avaliação de educadores e estudantes sobre o projeto em questão, bem como sua disposição, interesses e dificuldades encontradas na implementação, manutenção e sucesso do projeto;
3. Investigar posicionamentos, ideias e sugestões concretas de educadores e estudantes no sentido da desconstrução de preconceitos e promoção do respeito à alteridade e à diversidade no contexto escolar.

#### IV. METODOLOGIA

Visto a importância do alinhamento epistemológico, teórico e metodológico na realização de uma pesquisa empírica, ou seja, uma coerência necessária ao alcance dos objetivos propostos, o que pretendemos alcançar e os caminhos que melhor nos auxiliam a alcançá-los (Madureira, 2007), a metodologia que orientou a análise e interpretação da presente pesquisa foi a qualitativa.

Toda produção científica é atravessada por interesses e visões de mundo historicamente localizados. Portanto, não é possível existir uma produção acadêmica neutra em relação às influências do contexto social, da cultura e da história. Muito menos em relação aos interesses e motivações do próprio pesquisador inserido nesse contexto (Minayo, 2007). A psicologia, enquanto ciência que se propõe a investigar aspectos da vida e do desenvolvimento humano, como crenças, valores e preconceitos, precisa considerar a complexidade dos fenômenos psicológicos e os próprios sujeitos como ativos na produção do conhecimento (Jaspal, Carriere & Moghaddam, 2015; Valsiner, 2014).

Assim, uma epistemologia qualitativa (González Rey, 2002) propõe métodos de investigação entendendo a realidade como complexa, dinâmica e sistêmica (Valsiner, 2014). Entender os sujeitos de pesquisa como seres passivos, submetidos a leis científicas universais, é negar ao sujeito sua complexidade, sua história de desenvolvimento, suas relações sociais e construções de sentido (González Rey, 2002; Madureira & Branco, 2001).

Os processos de comunicação e o diálogo são significativos no processo de construção de conhecimento, não só porque cumprem a função de estabelecer contato e relações entre as pessoas, mas porque é parte constitutiva do desenvolvimento humano e de seu estudo. A partir dos processos comunicativos e sua interpretação, podemos nos expressar, acessar e produzir diversos significados sobre o tema investigado (González Rey, 2002; Valsiner, 2014).

A *entrevista* é, assim, um instrumento privilegiado na pesquisa qualitativa, pois auxilia a compreender o mundo dos participantes a partir de suas perspectivas mediante uma coconstrução dialógica entre entrevistador e entrevistado (Gaskell, 2002; Minayo, 2007; Souza, Branco & Lopes-de-Oliveira, 2008). A entrevista visa entender como os indivíduos veem o mundo, dentro de seus contextos de vida. “O [seu] objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.” (Gaskell, 2002, p. 65). Através da fala dos participantes, é possível acessar elementos das relações sociais e das práticas que permeiam o contexto dos mesmos (Minayo, 2007).

Similar à entrevista, o *grupo focal* é um instrumento interessante para acessar a perspectiva dos participantes sobre determinados temas. Ocorre que certos processos não podem ser acessados e observados apenas por meio de entrevistas individuais. O grupo pode ter uma identidade específica, que forma o entendimento de “nós”. Também há uma maior predisposição dos participantes a considerarem novos pontos de vista durante a troca mútua e o diálogo (Gaskell, 2002). Entrevistas, assim como sessões de grupo focal, permitem um maior aprofundamento na análise de processos subjetivos e intersubjetivos envolvidos na construção de sentidos dos participantes. Ou seja, através de sua utilização é possível tentar compreender, de forma mais aprofundada, a complexidade das crenças e valores que norteiam a visão de mundo de cada participante (Gaskell, 2002; González Rey, 2002; Madureira & Branco, 2001).

A utilização do grupo focal tornou-se muito interessante no contexto das pesquisas qualitativas. No caso da perspectiva teórico metodológica da psicologia cultural, este método vem sendo utilizado de uma maneira especialmente flexível, onde o principal objetivo é promover discussões e reflexões no contexto grupal, mesmo com a participação de um maior número de pessoas.

Entretanto, é preciso estar atento aos limites de se apoiar apenas nas informações trazidas por entrevistados e participantes de tais grupos. Assumindo que a realidade, para a pesquisa qualitativa, não é um “dado” passível de ser obtido, mas uma coconstrução dinâmica entre as pessoas dentro de contextos específicos (González Rey, 2002; Valsiner, 2014), é preciso reconhecer alguns “pontos cegos” ao analisar as informações advindas de indivíduos e grupos. Nesse sentido, a observação participante é importante para compor uma compressão mais aprofundada no entendimento do contexto estudado (Gaskell, 2002).

Durante a *observação participante*, o pesquisador ativamente se coloca no contexto de pesquisa a fim de se aprofundar na complexidade do mesmo (Minayo, 2007). É um momento inicial importante para que pesquisador e participantes se familiarizem entre si, mas também é uma oportunidade de colocar em prática o pressuposto da coconstrução, importante para a pesquisa qualitativa. Honrando os sujeitos ativos e construtivos que participam da pesquisa e constroem conhecimentos em conjunto com o pesquisador.

Para Minayo (2007), a atividade de observação também tem um sentido prático, que é permitir “(...) ao pesquisador ficar mais livre de prejulgamentos, uma vez que não o torna, necessariamente, prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados.” (p. 70). Ou seja, há abertura para construção dos roteiros de entrevista, por exemplo, após um período de observações, em que algumas perguntas farão mais sentido do que outras, devido às demandas do contexto que foram observadas e escutadas a partir da interação do pesquisador com os participantes (Minayo, 2007).

Nesse sentido, a presente pesquisa associa esses três instrumentos: observação participante, entrevistas individuais semi-estruturadas e grupo focal para mergulhar na complexidade do contexto pesquisado, que será apresentado a seguir.

## **A Escola**

Para participar deste estudo, foi selecionada uma escola de Ensino Fundamental II, localizada numa região administrativa do Distrito Federal. Eu já tinha conhecimento do trabalho realizado nessa escola a partir de minha rede social. Estava curiosa, tendo em vista meu interesse sobre a questão da diversidade e desconstrução de preconceitos, questões abordadas pelo projeto ali desenvolvido. Sendo assim, me dispus a procurar a direção da escola visando entender melhor o funcionamento do projeto desenvolvido naquele contexto, bem como sua repercussão na comunidade escolar. A ideia era solicitar permissão para realizar ali a pesquisa.

Após o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília (CEP – UnB) e a devida autorização da Regional de Ensino e da equipe gestora da escola, iniciei a fase de observações diretas das atividades planejadas do projeto. Tais atividades foram eventos e apresentações, aulas da disciplina voltada ao projeto (Parte Diversificada 2 – PD2), reuniões e coordenações para discussão dos temas.

Para entender melhor esse contexto escolar e a história do desenvolvimento e implementação do projeto, apresentamos uma breve descrição começando de sua idealização. O projeto X foi idealizado e implementado no ano de 2013. Nesse período, o coordenador pedagógico da escola, tendo participado de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do DF, e com base em seu interesse e motivação de construir um espaço escolar com mais respeito e menos violência, idealizou um projeto que pudesse contribuir nesse sentido.

A escola era, até aquele ano (2013), considerada uma das escolas mais violentas da região onde é localizada. Tráfico de drogas, desrespeito e descaso por materiais e áreas comuns da escola eram significativos. O público atendido era, e continua sendo, de alunos das camadas populares da periferia do DF. Era o desejo de alguns membros da gestão em 2013 mudar essa

realidade de alguma forma e, na época, entenderam que discutir questões de gênero, sexualidade e pertencimento étnico-racial poderia ser uma estratégia para enfrentar esse cenário de violência e discriminação, bem como os seus desafios. Isto porque os idealizadores do projeto haviam percebido que casos de *bullying* e discriminação eram frequentes e geravam situações de desrespeito e violência.

O coordenador pedagógico apresentou inicialmente a proposta do projeto para a supervisora e duas professoras da escola que também tinham interesse nos temas. As três consideraram a proposta interessante e concordaram em implementá-la com o apoio da equipe gestora.

As duas professoras consultadas ministravam uma disciplina intitulada “Parte Diversificada 2” (PD2), que poderia ser especialmente utilizada para o desenvolvimento do projeto. Esta é uma disciplina que faz parte da grade curricular das escolas públicas, e tem o objetivo de permitir que as escolas trabalhem conteúdos complementares, de acordo com as necessidades específicas de cada instituição. Até 2013, a disciplina Parte Diversificada 1 (PD1) era destinada a trabalhar raciocínio lógico e pensamento matemático, e PD2 se destinava à interpretação de textos e redação para dar apoio à disciplina de português. A partir de 2013, com a implementação do projeto, os temas relacionados a ele foram incorporados à disciplina PD2. Ou seja, os professores dessa disciplina continuaram trabalhando com leitura, interpretação de textos e redação, mas, a partir de então, incluindo discussões sobre pertencimento étnico-racial, gênero, sexualidade, diversidade e preconceitos.

## **Participantes**

Quatro professores e dois membros da equipe gestora (cuja os nomes fictícios são Cezar e Júlia), diretamente envolvidos com a realização do projeto foram entrevistados durante a pesquisa. Dentre os professores, dois ministravam a disciplina Parte Diversificada 2 (PD2), um

professor de Português e uma professora de Artes. As outras duas professoras entrevistadas foram uma de História e, a outra, uma professora de Português e Inglês readaptada<sup>11</sup> que não estava ministrando nenhuma disciplina naquele momento. Ambas foram para a escola por interesse e engajamento pessoal com a proposta do projeto. Também participaram de um grupo focal na presente pesquisa 25 alunos de uma turma de 9º ano da escola.

A turma selecionada para realização da sessão de grupo focal foi uma das turmas que acompanhei durante o período de observação participante. Este foi um dos critérios para seleção desta turma específica, bem como a disponibilidade do professor de ceder um horário de aula para realização do grupo.

Foram observadas atividades nas disciplinas de sete professores e professoras, sendo que cinco destes ministravam a disciplina PD2, como assinalado na Tabela 1. Nessa tabela, é possível identificar quais professores foram entrevistados e quais foram observados. Não pude entrevistar todos cujas aulas observei porque durante o período de observação ocorreram mudanças na escola.

As professoras Marina e Denise (nomes fictícios) da disciplina de PD2 tinham contrato temporário. Algumas de suas aulas foram observadas, mas quando a pesquisadora iniciou a etapa das entrevistas, elas já haviam deixado a escola e não foi possível contato com as duas. Então, entrevistei a professora Katia, que assumiu as turmas das professoras que saíram. No entanto, nenhuma aula dessa nova professora foi observada. O professor Lucas ministrava outra disciplina, e assumiu a mesma quando a professora responsável retornou à escola. Ele preferiu não aceitar o convite para ser entrevistado. A Tabela 1 auxilia a compreensão dos procedimentos realizados.

---

<sup>11</sup> Servidor público que por razões de saúde (física ou mental) fica impossibilitado de exercer as funções de seu cargo e, portanto, é realocado para exercer outras funções.



Tabela 1 - Professores entrevistados e/ou observados

| <b>Professores<br/>(nomes<br/>fictícios)</b> | <b>Disciplina<br/>responsável</b> | <b>Cargo</b> | <b>Observação<br/>em Sala de<br/>Aula</b> | <b>Entrevista</b> | <b>Tempo de<br/>entrevista</b> |
|--|-----------------------------------|--------------|---|-------------------|--------------------------------|
| Lucas  | PD2                               | Regular      | sim                                       | --                | --                             |
| Simone                                       | --                                | Readaptada   | sim                                       | sim               | 1h43min                        |
| Isa  | História                          | Regular      | sim                                       | sim               | 1h13min                        |
| Pedro  | PD2                               | Temporário   | sim                                       | sim               | 1h29min                        |
| Katia  | PD2                               | Regular      | --  | sim               | 1h11min                        |
| Marina                                       | PD2                               | Temporária   | sim                                       | --                | --                             |
| Denise                                       | PD2                               | Temporária   | sim                                       | --                | --                             |

### **Materiais e instrumentos**

Para as entrevistas foram elaborados e utilizados dois roteiros – um para os gestores (Anexo A) e um para os professores e professoras (Anexo B) – e um gravador de áudio. Para o grupo focal, usou-se um dado de pelúcia para descontração do grupo – sua utilização é descrita na seção de Resultados – e foi utilizado um roteiro (Anexo C) elaborado para a realização da sessão. Foram empregados para o registro das informações do grupo focal um gravador de áudio e uma câmera de vídeo. Para as observações participantes foi utilizado um diário de campo.

### **Procedimentos de construção de informações**

Inicialmente, foram realizadas *observações* das práticas propostas pelo projeto e interações sociais relevantes à temática do estudo, as quais foram registradas em diário de campo. Além disso, foram realizadas seis *entrevistas individuais semiestruturadas* e uma *sessão de grupo focal* com uma turma de alunos e alunas do 9º ano. Tanto nas entrevistas quanto na sessão de grupo focal, os participantes tiveram a oportunidade de discursar sobre os assuntos perguntados, sem necessariamente se prender a perguntas específicas (Minayo, 2012).

Após um período 58 horas de observação, construímos o roteiro de entrevista para realização das entrevistas individuais semiestruturadas com os professores e gestores, assim como também foi construído o roteiro para o grupo focal. Para as entrevistas, foi combinado um dia e horário específicos com cada participante, de acordo com a sua disponibilidade e a da pesquisadora. Todas as entrevistas foram realizadas na instituição escolhida para pesquisa: a entrevista mais curta durou 55 minutos e a mais longa, 1 hora e 43 minutos.

Para o grupo focal, foi cedido um horário de aula da disciplina de PD2 para a sua realização com os 25 alunos de uma turma do 9º ano da escola, o que foi previamente combinado pela pesquisadora junto à gestão e ao professor responsável pela turma. A duração da sessão foi de 31 minutos.

Foram esclarecidas as questões éticas envolvidas na participação voluntária dos participantes da pesquisa, de acordo com os TCLEs e o Termo de Assentimento (Anexos D, E e F), e sanadas as eventuais dúvidas. Medidas preventivas durante as entrevistas e grupos focais foram tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo, por exemplo: foi esclarecido que não havia respostas certas ou erradas em relação às questões apresentadas aos participantes, e que eles poderiam sentir-se à vontade para responder de acordo com suas opiniões pessoais. Mesmo assim, caso esses procedimentos pudessem gerar algum tipo de constrangimento ou desconforto, os participantes não precisariam realizá-los. A pesquisadora deixou claro durante todo o percurso da pesquisa que os participantes teriam liberdade para interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou perda de benefícios.

### **Procedimentos de análise**

Os registros das observações foram lidos diversas vezes e foram selecionados trechos relevantes alinhados com os objetivos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas em áudio e o grupo focal foi gravado em áudio e filmado. Posteriormente, foram realizadas as transcrições

integrais do áudio de cada entrevista. Quanto ao grupo focal, a pesquisadora e sua orientadora assistiram a sessão de vídeo diversas vezes, para que, então, pudessem selecionar os trechos mais importantes e transcrevê-los. Houve a transcrição geral da sessão do grupo focal, mas foram transcritos na íntegra apenas os trechos relevantes alinhados com os objetivos da pesquisa, os quais foram identificados com o tempo de início e fim no decorrer do tempo da filmagem.

A partir dos registros das observações, das transcrições das entrevistas e dos trechos relevantes do grupo focal, o material foi analisado e interpretado de maneira articulada, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Na seção de resultados, apresentamos o primeiro nível de análise e organização das informações construídas. Na Discussão, os dados analisados foram melhor integrados, aprofundados e discutidos com base na Psicologia Cultural, perspectiva teórica que orienta o presente estudo.

## V. RESULTADOS

Apresentamos, nesta seção, os dados construídos com base nas informações resultantes dos procedimentos de observação participante, das entrevistas (dois membros da equipe gestora, idealizadores do projeto e quatro professores), e da sessão de grupo focal com os alunos de 9º ano. Temos o intuito de considerar e analisar os indicadores obtidos por meio dos procedimentos metodológicos no sentido de construir uma compreensão mais aprofundada, e também detalhada, sobre o projeto desenvolvido na escola.

Tendo em vista, porém, a extensão das informações construídas em campo, selecionamos para análise apenas os trechos mais relevantes e significativos, considerando os objetivos da presente pesquisa. Portanto, em relação às observações, selecionamos duas atividades inteiras assistidas, e quatro episódios retirados de outras atividades decorrentes do projeto, sempre destacando falas e/ou diálogos especialmente significativos. Já as entrevistas foram transcritas integralmente, revisadas sucessivas vezes, e analisadas detalhadamente.

Por fim, assistimos o vídeo da sessão de grupo focal por diversas vezes e, depois, selecionamos os trechos mais relevantes – sempre face aos objetivos da pesquisa – para transcrição e análise. Como já dito anteriormente, todos os nomes dos participantes foram alterados para preservar suas identidades. Para referência dos códigos utilizados nas transcrições e no relato das observações, ver o Anexo G.

A seguir, os resultados obtidos a partir de cada categoria de procedimento são apresentados e analisados.

### 5.1 Observações

Durante as 58 horas de observação de atividades propostas e desenvolvidas com base no projeto X, foi possível identificar interessantes aspectos da estrutura e da dinâmica de tais

atividades, e obter informações sobre as interações sociais, comunicação e metacomunicação que se estabeleceram entre professores e alunos nesses contextos. No entanto, como dito anteriormente, levando em consideração a grande quantidade de informações construídas, selecionamos para análise duas atividades mais extensas, que acompanhamos do início ao fim; e quatro episódios extraídos de outras atividades extensas do projeto, porém, não sendo aqui relatadas em sua completude. Escolhemos especialmente essas atividades e episódios por representarem, de modo mais amplo, as situações e dinâmicas interacionais que ocorriam na escola.

### 5.1.1 Atividade 1

| <b>Aula/Evento</b> | <b>Duração</b> | <b>Profissionais</b>  | <b>Turma</b>             | <b>Atividade</b>                  |
|--------------------|----------------|---|--------------------------|-----------------------------------|
| História           | 90min          | Coordenador/professor<br>Supervisora<br>Estagiária<br>Alunos da UnB (3) | Duas turmas<br>de 8º ano | Discussão de<br>curta<br>metragem |

#### **Transcrição:**

Três estudantes da Universidade de Brasília (UnB) procuraram a escola para apresentar seu curta metragem sobre o tema gênero, sexualidade e questões raciais, fruto de seu trabalho de conclusão de curso na universidade. O objetivo da atividade era apresentar o curta metragem a duas turmas de 8º ano da escola, nas quais o professor ministrava aulas de sua disciplina de História, e promover uma discussão a respeito dos temas presentes no filme. Este tratava de experiências em relação a pertencimentos identitários de jovens negros e gays na capital do país.

A partir de um personagem, o filme explorava questões identitárias ligadas a marcadores de gênero, raça e sexualidade presentes na experiência desses jovens. Foram problematizadas questões de representatividade, afeto e ancestralidade. O filme apresentava trajetórias de resistência e discursos de valorização das identidades “negro” e “gay”.

Estavam presentes, como mediadores da discussão com os alunos, o coordenador, que nessa atividade estava no papel de professor, a supervisora, uma estagiária, os três estudantes da UnB, e a pesquisadora. As duas turmas se reuniram na sala de audiovisual da escola para assistir ao curta e, em seguida, participar do debate.

Inicialmente, o professor e a supervisora apresentaram os autores do curta às turmas e explicaram rapidamente qual era o objetivo daquela atividade, e do que se tratava o filme. Quando o curta terminou, a primeira pessoa a falar foi a supervisora e, em seguida, o professor. Ambos trouxeram à tona seu objetivo de “*deixar os alunos e as alunas fazerem perguntas*”, dizendo que era importante que estes “*tomassem à frente da discussão*”. No entanto, quase não houve espaço para os estudantes se pronunciarem, tendo em vista a empolgação dos próprios profissionais e dos autores do curta em compartilhar suas impressões sobre o que foi assistido.

Após a fala dos adultos, o professor questionou a turma perguntando se alguém tinha alguma pergunta. Um aluno (Ao1) disse, então, ao professor que não tinha nenhuma pergunta para fazer e que gostaria de ir embora. O professor respondeu afirmando que ele deveria, ao menos, ouvir a discussão, mesmo não tendo nenhuma pergunta.

Ao tentar dar prosseguimento, ou iniciar, a discussão, o professor perguntou se alguém havia estranhado algo no filme. Alguns alunos levantaram a mão e afirmaram que sim. O professor solicitou que um aluno específico (Ao2) falasse um pouco sobre isso, e o aluno afirmou, “*Vão me julgar de machista, professor!*”. Então, o professor perguntou se ele era machista e Ao2 respondeu enfaticamente que “*Não!*”. O professor levantou os ombros e as sobrancelhas, e se voltou para a turma sem dizer nada.

Nesse momento, outro aluno (Ao3) afirmou: “*Foi pesado...*”. Ao ser indagado por que, pelo professor e supervisora, respondeu: “*Porque não é normal dois homens se beijando*”. Então, uma aluna (Aa1) interveio, dizendo “*Por que a gente não se choca com meninas se beijando, mas com homens, sim?*”. Isto levou à uma comoção entre alunos e alunas, alguns

riram, outros disseram “*Verdade!*”. Ao3 respondeu à colega “*Na maioria das vezes os homens têm amigos hétero e não gays*”.

O professor e a supervisora tentaram novamente redirecionar a discussão sobre as impressões dos alunos, e a supervisora perguntou se alguém havia se identificado com algum dos personagens. Seguiu-se um silêncio na sala. Então, uma aluna (Aa2) começou a dizer “*Eu fiquei assustada...*” e, nesse momento, o professor fala “*Assustada!?*”, mostrando surpresa com a afirmação de Aa2. Em seguida, ela continuou, procurando se justificar “*Ah... não tô acostumada a ver...*” e encerrou sua fala. O professor insistiu para que ela falasse mais, no entanto, ela se recusou a continuar expressando suas ideias e sentimentos.

Para tentar estimular o debate, nesta altura com a participação curta e pontual dos alunos, os universitários fizeram algumas perguntas como: “*Esse é um filme sobre amor?*”, “*Pessoas negras amam?*”, “*Vocês veem muitas pessoas negras na TV, nas novelas, nos filmes que assistem?*”, “*Vocês acham que isso influencia no dia a dia de vocês?*”. As respostas dos alunos se limitaram a “sim” ou “não”.

Para as duas primeiras perguntas, alguns alunos responderam que sim, que acreditavam que era um filme sobre o amor, e que pessoas negras amam. Disseram que não veem muitas pessoas negras na TV, mas que não achavam que isso influenciava na rotina deles. A resposta “não” a essa última pergunta provocou uma reação de choque e surpresa nos universitários e nos profissionais da escola que ali estavam, mas isso não foi verbalizado ou explorado.

A atividade continuou nesse mesmo ritmo, os alunos monossilábicos e expressando algumas opiniões pontuais, e os autores do curta, a supervisora e o professor tentando elaborar sobre a representatividade de pessoas negras na mídia, e sobre a homofobia e o racismo. Ao final da atividade, foi possível constatar que os profissionais acabaram falando muito mais que os estudantes, e que não houve uma troca efetiva de ideias com a participação dos alunos, ou qualquer estímulo ao diálogo quando os alunos se pronunciavam. Os profissionais pegavam o

gancho de uma ou outra frase que os alunos proferiam, e, então, discursavam a partir daí. Concluíram a atividade agradecendo a presença dos universitários, e os alunos retornaram à sala de aula.

### **Análise da Atividade 1**

O trecho da atividade envolvendo o filme permitiu observar vários elementos que apontam para uma sequência de discursos monológicos que ignorou as significativas tensões que estavam ocorrendo naquele contexto. Foi bastante perceptível a tensão entre as diferentes vozes e posicionamentos afetivo-semióticos das pessoas envolvidas na atividade. De um lado, os estudantes indicaram que não ficaram à vontade com o curta, relatando estranheza e desconforto. De outro, os universitários e os profissionais demonstraram sua surpresa não muito agradável com a reação e opinião dos alunos.

Verificamos que o professor teve dificuldade em ouvir algumas afirmações dos alunos, esta sendo percebida em seu tom de voz e na maneira como lidou com as manifestações dos alunos em relação ao filme. A maneira pela qual ele perguntou ao aluno, “*Mas você é machista?*” deixou o aluno sem qualquer outra opção a não ser responder que não e a partir daí se calar. Sua pergunta, acompanhada de uma linguagem corporal que revelava espanto, desaprovação e julgamento, não dava margem para que o aluno expressasse suas sinceras ideias sobre o tema.

Os alunos trouxeram vozes dissonantes dos adultos, vozes carregadas de espanto, susto, estranhamento. O que surpreendeu foi como os adultos lidaram com essas reações. Não houve acolhimento ou diálogo, como reação inicial a partir dos comentários dos alunos, mas, antes, reprovação e silenciamento das vozes de surpresa e desconforto dos alunos. Os poucos estudantes que falaram sobre suas impressões e opiniões acabaram não discorrendo mais sobre as mesmas após a reação dos adultos que ali estavam.



Os que falaram não puderam dar continuidade a expressar suas ideias e estabelecer um diálogo com colegas e ou com os profissionais. Quando o professor disse, por exemplo, “Assustada!?”, repetindo o que uma aluna havia dito sobre o filme, a maneira com que falou encerrou o processo comunicativo, e coibiu o diálogo. O resultado da resposta do professor foi a aluna não querer mais continuar falando sobre seus sentimentos e impressões, preferindo não mais se pronunciar. Até o final da atividade, essa aluna permaneceu calada.

Mesmo que a atividade tenha sido estruturada, a princípio, de maneira diferente, com o uso de recursos audiovisuais e o convite aos universitários para conversar com os estudantes, o monologismo tradicional das interações professor-aluno ficou mantido. Parece que havia uma intenção genuína de provocar a participação dos alunos, e ouvi-los, pois, em vários momentos, os adultos fizeram perguntas abertas esperando a contribuição dos alunos. Contudo, a maneira como isso foi feito, mesmo quando esta contribuição se iniciava, os adultos, empolgados, acabavam cortando a fala dos alunos, ou implicitamente sinalizavam quais seriam as respostas que eles julgariam adequadas. Em suma, não houve um diálogo, com alternância recíproca entre as falas dos adultos e dos estudantes, não houve negociação de significados ou construção de novas ideias ou posicionamentos.

### 5.1.2 Atividade 2

| <b>Aula/Evento</b> | <b>Duração</b> | <b>Professora</b> | <b>Turma</b> | <b>Atividade</b>                     |
|--------------------|----------------|-------------------|--------------|--------------------------------------|
| História           | 45min          | Isa e estagiária  | 9º ano       | Discussão sobre gênero e sexualidade |

#### **Transcrição:**

A proposta desta aula foi iniciar uma discussão com a turma sobre questões de gênero e sexualidade. As palavras “gênero” e “diversidade” foram escritas no quadro e foi pedido que os alunos falassem sobre o que eles pensavam sobre essas palavras. Conforme os alunos

falavam as associações que faziam às duas palavras, a professora e a estagiária as escreviam no quadro. A palavra “gênero” levantou as seguintes associações: feminino e masculino, heterossexual, homossexual, assexuado, transexual, bissexual, lésbica, gay, LGBT, fluido, intersexual. Um aluno (Ao1) comentou baixinho para seus colegas ao lado “*Só tem viadagem aí...*”.

A palavra “diversidade” levantou as seguintes associações por parte dos alunos: sexo, música, religião, estilo, raça – preto e branco, diferente, gênero, cultura, política, racismo, homofobia, pensamento – opinião, machismo, gordofobia, feminismo, deficiências, inclusão, xenofobia, *bullying*, heterofobia, intolerância religiosa, transfobia, opressão.

Após essa chuva de ideias, professora e estagiária escreveram as palavras do quadro em pequenos papéis, os quais foram sorteados para duplas de alunos da turma, uma palavra por dupla. Os alunos estavam dispostos em um semicírculo na sala e as duplas foram formadas por proximidade, ou seja, os alunos que estavam sentados lado a lado. Então, foi pedido que os alunos discutissem e pensassem em uma definição para a palavra que foi sorteada, e a professora afirmou “*Vamos evitar palavras pejorativas, não é? [São] desnecessárias para discussão*”.

Um aluno (Ao2) falou “*Hétero? Ah! Normal, ué*”. Os alunos fizeram perguntas à professora, que foi respondendo e conduzindo a discussão. Um aluno (Ao3) perguntou qual a diferença de sexo e gênero, e uma aluna (Aa1) respondeu, “*Gênero é o que você nasce, sexo é o que você vai desenvolvendo*”. E outro aluno rebateu (Ao4) “*Não! Sexo é o que você nasce e gênero o que a sociedade diz!*”. A professora, então, perguntou “*O que ajuda a construir o gênero masculino?*”, e alguns alunos responderam: jogar bola, brincar de carrinho, pegar mulher, não poder chorar. Então, a professora chamou atenção para esse último aspecto, sobre os meninos não poderem chorar, e perguntou aos alunos por que eles achavam que isso é

estimulado. Uma aluna sugeriu “[eles têm a] *necessidade de mostrar que são mais fortes que a mulher?*”

Assim, a professora perguntou à turma “*Tem alguma coisa na natureza que diz que mulher não brinca de carrinho e menino...*”, mas antes mesmo de finalizar a sentença os alunos responderam “*Não!*”. A partir disso, discutiram sobre gênero enquanto construído socialmente, e uma aluna (Aa2) falou “*Brincar de casinha, tipo assim, já pra [mulher] ser escrava!*”. Essa mesma aluna seguiu compartilhando um exemplo pessoal, dizendo que seu pai fala para ela limpar a casa, mas não fala o mesmo para o irmão, e disse “*Isso não acontece só comigo não! Minha amiga também é assim, o irmão dela ainda é mais velho e mesmo assim...*”. Um colega (Ao5) a interrompeu e falou “*O homem também veste e come, o mesmo que a mulher!*”, concordando com a colega sobre as injustiças na divisão de tarefas em casa.

Nesse momento, a professora compartilhou um pouco de sua vivência, afirmando que sua criação foi um pouco diferente porque seu pai a criou para ser uma mulher forte e independente. Explicou que o machismo parte da premissa que os homens têm poder sobre as mulheres, o que tem como consequência as desigualdades no trabalho, por exemplo. Uma aluna (Aa3) falou “*A sociedade é muito machista*”, e Aa4 completou, “*Mas a mulher também é machista. A mãe já cria o filho... Na escola mesmo os meninos acham ela gorda, magra, feia, fica julgando, aí ela fica com depressão, as vezes começa a se cortar*”. Em seguida, sua colega (Aa5) concordou e compartilhou seu exemplo pessoal sobre querer jogar futebol, mas ser desencorajada pelo tio, porque, de acordo com ele, mulheres não são boas jogadoras e seria melhor que ela focasse em outras coisas.

A discussão sobre as diferenças no tratamento de meninos e meninas continuou, até que eles entraram no tópico de relacionamentos e julgamentos a respeito dos mesmos. A estagiária perguntou “*Se [uma menina] ficar com mais de dois meninos ela é o que?*”, e um aluno (Ao6) respondeu “*É piranha. Desculpa pode falar? É piranha. Se o menino não consegue pegar ela*

*é piranha também*”. Alunas rebateram com muito entusiasmo, discordando da afirmação, e vários alunos discutiram, com o apoio da professora, sobre como é curioso que, independente do que as meninas façam – no caso, ficar ou não com algum menino – elas são julgadas como “piranhas”.

A discussão seguiu para o termo “LGBT”, que uma das duplas sorteou. As alunas falaram que associavam essa palavra à homofobia. A professora checkou se os alunos sabiam o que significa “fobia”, e, então, explicou que é uma *“aversão, medo. O ser humano quando vê alguém diferente se afasta ao invés de se aproximar para entender.”* E depois perguntou, *“Mas qual o medo que as pessoas têm de pessoas trans?”*, Ao5 respondeu *“Medo disso virar normal...”*, e Ao7 completou *“Medo deles terem poder”*.

A aula terminou em meio à discussão, com o sinal da escola tocando, e indicando a mudança de período. A maioria dos alunos saíram entusiasmados com o debate, conversando com a professora na saída da sala, fazendo questionamentos, e perguntando se continuariam a discussão.

## **Análise da Atividade 2**

Nota-se nesse episódio uma fluidez na troca de ideias entre os participantes. Os alunos dialogaram não só com a professora e estagiária, mas também dialogaram bastante entre si. Muitos alunos da turma participaram ativamente, e mesmo aqueles que estavam em silêncio, em determinado momento, indicavam estar acompanhando a discussão, pois faziam intervenções pertinentes quando lhes era dada uma oportunidade.

É interessante perceber como a professora conduziu a discussão promovendo um diálogo efetivo, fazendo perguntas, pedindo exemplos, e dando tempo para os alunos responderem. Ela não assumiu um posicionamento comunicativo indicativo de quais respostas eram certas ou erradas, reagia positivamente à toda participação e questionamento dos alunos

– no sentido de acolher as falas que surgiam e levantar reflexões sobre as mesmas. Além disso, a discussão trouxe à tona alguns exemplos pessoais dos participantes, incluindo a professora. O que bem demonstrou o quanto os temas em pauta eram interessantes para os estudantes e tinham conexão com a vida dos mesmos, fazendo sentido para eles debater aquelas questões.

### 5.1.3 Episódio 1

| Aula/Evento  | Duração | Professora | Turma  | Atividade                   |
|--|---------|------------|--------|-----------------------------|
| PD2  | 45min   | Denise     | 9º ano | Cartilha Lei Maria da Penha |
| <p><b>Aluno:</b> “<i>E se a mulher agredir o homem?</i>”<br/> <b>Professora:</b> “<i>A violência não leva a nada, só leva pra cadeia. Por que você vai desrespeitar o outro? A gente tem que desejar pro próximo aquilo que você quer pra você (...) que é aquela questão dos valores que eu já falei pra vocês.</i>”<br/> Os alunos não replicaram. Não perguntaram nem comentaram nada depois da fala da professora.</p> |         |            |        |                             |

### Análise do Episódio 1

Este é um exemplo de como a professora Denise costuma reagir às falas e às perguntas dos alunos em relação a temas como preconceito e violência. Ela discursa sobre a importância do respeito e a tolerância de uma forma geral, e seu discurso é seguido do silêncio da turma e o prosseguimento da aula. Ela passa para o próximo tópico, a próxima pergunta. A impressão que eu tive ao observar suas aulas é que o discurso da professora, nesses momentos, era algo quase ensaiado, uma repetição de um senso comum, ou normas “politicamente corretas” de conduta. Seu tom de voz e falta de entusiasmo apontavam para uma falta de motivação ou mesmo interesse em aprofundar questões relativas ao tópico debatido.

### 5.1.4 Episódio 2

| Aula/Evento   | Duração | Professor | Turma  | Atividade                      |
|---|---------|-----------|--------|--------------------------------|
| PD2   | 45min   | Pedro     | 9º ano | Trabalho - mulheres cientistas |
| <p>Os alunos estão sentados em pequenos grupos enquanto o professor passa de grupo em grupo, dando orientações para o trabalho. Enquanto o professor está orientando um determinado grupo, escuto uma conversa de alguns alunos no fundo da sala.</p> <p><b>Aluno 1:</b> <i>“Imagina, uma mulher, negra, nordestina no mundo científico naquela época, devia ser um preconceito da porra. Se hoje já é foda, imagina naquela época!”</i></p> <p><b>Aluna 1:</b> <i>“É...”</i></p> <p><b>Aluno 2:</b> <i>“A sociedade é machista. A nossa criação quase toda é machista. Eu mesmo...”</i></p> <p><b>Aluna 2:</b> <i>“Na minha casa não, meu pai faz as coisas”</i></p> <p><b>Aluno 1:</b> <i>“Na minha também. Eu não tenho irmã, faço as coisas de casa, e mesmo se tivesse não ia deixar. É muita hipocrisia.”</i></p> <p><b>Aluno 2:</b> <i>“O problema maior não é só você ser [machista] é você não perceber que foi.”</i></p> <p><b>Aluno 1:</b> <i>“Homofobia também, véi. O povo fala ‘não sou homofóbico, só não chega perto’ então, você é homofóbico, né!?”</i></p> |         |           |        |                                |

### Análise do Episódio 2

Essa interação entre os alunos não foi mediada pelo professor. Eles estavam discutindo entre si a partir do tema do trabalho proposto, que era ‘mulheres cientistas’, e falavam sobre a mulher que o grupo havia sorteado. Imaginando as dificuldades e preconceitos enfrentados por essa mulher um século antes, a discussão os levou a refletir sobre as antigas e ainda atuais dificuldades e incoerências em relação ao machismo e à homofobia. Vale a pena notar que o Aluno 2 é um menino trans, que durante as aulas se mostrava bastante crítico em relação as problemáticas de preconceitos.

### 5.1.5 Episódio 3

| Aula/Evento  | Duração | Professor          | Turma  | Atividade   |
|--|---------|--------------------|--------|---|
| PD2  | 90min   | Lucas e estagiária | 9º ano | Discussão de curta metragem “Eu não quero voltar sozinho” |
| <p>Após assistirem em sala ao curta “Eu não quero voltar sozinho”, que mostra um adolescente se apaixonando por seu amigo, num contexto de ensino médio, os alunos escreveram perguntas anônimas em pequenos papéis e os colocaram em uma caixa. As perguntas deveriam ser sobre o tema do filme, um romance adolescente entre dois amigos.</p> <p>Uma das perguntas anônimas tiradas da caixinha foi: “Beijar um homem me faz gay?”. Então, um aluno falou alto “<i>Óbvio!</i>”, e outro aluno rebateu, “<i>Mas e se for [por causa de] uma aposta?</i>”. O professor, então, pediu silêncio à turma, que ficou bastante empolgada com a pergunta, vários alunos falando ao mesmo tempo. O professor esclareceu que ser gay ou não tem a ver com a identidade da pessoa. Encerrou o assunto e já passou para a próxima pergunta da caixa que era: “Se Deus te fez homem, por que você se casaria com um homem?”.</p> <p>Essa pergunta não teve a mesma reação de entusiasmo dos alunos que a outra. Eles continuaram em silêncio, após o chamado do professor. Então, o professor iniciou sua resposta à nova pergunta, falando: “<i>Alguém já foi machucado por um discurso religioso?</i>”. Os alunos continuaram em silêncio, ninguém respondeu, e, então, o professor prosseguiu falando sobre intolerância religiosa e sobre a importância de respeitarmos as diversas crenças religiosas.</p> |         |                    |        |   |

### Análise do Episódio 3

Percebe-se, neste breve episódio, a dificuldade do professor em responder as perguntas feitas pelos alunos no contexto da atividade por ele programada. É clara a sua dificuldade em estabelecer um diálogo com os alunos. Ele faz perguntas e tem a expectativa de respostas corretas de acordo com suas concepções. Diante de perguntas extremamente interessantes, as quais não necessariamente tinham respostas certas ou erradas, ele silencia a voz dos alunos. Ao invés de explorar com os mesmos os questionamentos e analisar diferentes pontos de vista, ele comunica sua expectativa quanto às respostas certas e metacomunica sua inflexibilidade, ou não disposição, de se engajar em negociações sobre questões de natureza sensível, como é o caso dos preconceitos.

### 5.1.6 Episódio 4

| Aula/Evento  | Duração | Professora   | Turma  | Atividade   |
|--|---------|--------------|--------|---|
| História   | 45min   | Isa e Simone | 9º ano | Discussão sobre marcadores identitários: mulher e negra |
| <p>A professora Isa perguntou se os alunos conseguiam pensar em coisas que as mulheres deixam de fazer por serem mulheres. Os alunos deram exemplos como: andar na rua sozinha, jogar futebol com os meninos, etc. Até que um aluno (Ao1) falou: “<i>Mulheres tem que se dar o respeito! Fica andando com roupa curta que nem rapariga!</i>”, e um colega rebateu (Ao2) “<i>Mas isso não é justificativa. A culpa não é da mulher e da roupa dela, mas do homem que é idiota e agride</i>”. Nesse momento as alunas da turma bateram palma e os alunos se entreolharam.</p> <p>A professora Isa, então, falou “<i>Nossa intenção não é botar meninos contra meninas, mas mostrar que a gente não deve ser tratado diferente e ter menos direitos. A culpa do machismo é dos meninos?</i>”, e uma aluna (Aa1) respondeu “<i>Não! É da sociedade</i>”. A professora Isa continuou “<i>Sim, da sociedade patriarcal. Meninos, em casa vocês podem chorar? (pausa) Por que o homem não pode chorar?</i>”, Ao3 se pronunciou “<i>Orgulho!</i>”, e Aa2 “<i>Porque eles têm que ser machão, ficar usando uma máscara</i>”.</p> <p>A discussão sobre a roupa das mulheres continuou, as professoras citaram a história por trás do dia 8 de março - mulheres presas em uma fábrica, mortas por protestarem por melhores condições de trabalho. Então, a professora Simone perguntou “<i>Por que tem uma delegacia só para mulher?</i>”, aluno (Ao4) respondeu “<i>Professora, mas tem mulher de bandido que ele bate, mas ela ainda fica com ele!</i>”, e a aluna (Aa3) argumentou que “<i>Mas se ela terminar, ele mata ela, mata os filhos, a mãe dela, e aí!?</i>”.</p> |         |              |        |   |

### Análise do Episódio 4

Neste episódio, é possível observar bons exemplos de diálogo. Os alunos falaram mais entre si, discutiram entre eles e com as professoras. Estas fizeram intervenções e provocações, especialmente com perguntas para reflexão. É interessante como elas mantiveram uma postura e tom de voz tranquilo e não reagiram de forma negativa ou positiva em relação as afirmações dos alunos. Ou seja, não mostraram concordar ou discordar com a afirmação que “a mulher tem que se dar ao respeito” ou com “a culpa é do homem que agride”, o que poderia gerar uma tensão na turma. Ambos os alunos foram acolhidos em suas opiniões e a estratégia das professoras foi questionar e problematizar, permitindo a reflexão do grupo.



## 5.2 Entrevistas

Nesta seção, serão apresentadas as falas mais relevantes de cada participante. Para nortear a análise e posterior discussão, as narrativas foram agrupadas nas seguintes categorias analíticas: (1) Concepções Sobre Educação; (2) Motivação Pessoal e Engajamento Dos Educadores com Temas Sensíveis; (3) O Que Contribui Para o Sucesso do Projeto X; (4) Dificuldades e Resistências ao Projeto; (5) Percepção/Avaliação do Projeto: Perspectiva dos Educadores; (6) Sugestões para Desconstrução de Preconceitos e Promoção do Respeito à Diversidade; (7) Diálogo na Concepção dos Educadores; e (8) Denúncias: o que Fazer Quando se Abre o Diálogo Sobre Violência?

Nas transcrições integrais das entrevistas, os turnos de fala de cada entrevista foram numerados em ordem crescente, alternando entre L (pesquisadora, Luciana) e a inicial do nome fictício de cada participante. Portanto, os trechos que estão em destaque nessa seção fazem referência às transcrições integrais, indicando o turno específico da fala.

### 5.2.1 Concepções Sobre Educação

Os profissionais da escola, tanto gestores quanto professores, parecem acreditar no potencial transformador da educação. No potencial de afetar os alunos, a comunidade em que vivem, no sentido de trazer mais consciência e empoderamento. De acordo com o coordenador e a supervisora, que estão há mais tempo na escola do que os demais, a escola era muito conhecida por tamanha a violência que lá ocorria. E essa era uma preocupação dos gestores. Como afirma Júlia,

**10.J:** (...) a escola (...) precisa ser um ambiente acolhedor e não hostil. Porque a partir do momento que você é hostilizado, é humilhado, é discriminado dentro do ambiente escolar, sofre algum tipo de violência, você não se sente confortável pra estudar, você não consegue se manter no foco (...) pra poder aprender (...). O sofrimento psíquico impede que a gente prossiga (...) nossas ações necessárias, né, estudar, trabalhar de uma maneira saudável.

O professor Pedro também comentou como acredita que o sofrimento psíquico interfere na aprendizagem dos alunos. Ele critica a visão de que o aluno deixa de ser “problema” da escola quando sai de lá e volta para sua casa, conforme acreditam aqueles que julgam ser o aluno um “problema” da sua família. Ele chama atenção para importância da relação professor-aluno no sentido dos professores terem a sensibilidade de perceber de onde vem seus alunos, e que possíveis desafios eles enfrentam com suas famílias. Pois, para ele, nenhum estudante conseguirá ter uma aprendizagem de qualidade se estiver com um alto nível de sofrimento psíquico.

Para a supervisora pedagógica, também é importante estabelecer relações mais horizontais do que verticais na escola, e estimular um olhar mais sensível em relação ao outro. Ela e o coordenador expressam o desejo que os alunos sejam multiplicadores dos conhecimentos aprendidos no contexto escolar, que eles não só vejam o sentido do que é estudado, mas que possam também usar estes conhecimentos para transformar suas realidades.

Isso vai ao encontro do que Pedro falou em relação à importância de ter relações mais humanas entre professores e alunos, desenvolver um trabalho na escola que faça sentido na vida dos alunos. Que este trabalho não fique restrito à sala de aula, indo além do semestre ou ano letivo. Pedro, inclusive, citou como considera importante reconhecer o protagonismo dos alunos, explorar e escutar seus interesses pessoais, o que eles consideram importante, como um caminho para encontrarem sentido no que estão discutindo em sala de aula.

Simone compartilhou que gosta de encontrar um ponto de identificação com os estudantes, e disse ser importante deixar claro que ela também foi uma jovem que cresceu, e ainda vive, na periferia, que é uma mulher negra, e, portanto, compartilha a mesma realidade dos alunos. Simone usa desta identificação como um meio para se conectar com os alunos e também conectá-los com os temas do projeto. Nesse sentido, Isa comentou:

**66.I:** (...) a partir do momento em que eles se percebem (...) como protagonistas do espaço escolar (...) da própria história, da sociedade, fica até mais fácil compreender, estudar os conceitos (...). Porque não fica uma coisa distanciada da realidade deles.

Então, percebemos que para os educadores existem elementos muito importantes que compõem suas concepções sobre educação, como: protagonismo e autonomia dos alunos, abordar temas de maneira que faça sentido para eles, possibilidade de transformação (efeito multiplicador). Outro elemento significativo ressaltado nas entrevistas foi a importância de falar sobre a diversidade, de percebê-la como riqueza, promovendo o respeito e a inclusão entre os alunos. Este é um elemento fundamental que permeia o projeto, tanto em sua criação como em sua manutenção.

Para os profissionais entrevistados, trabalhar os temas da diversidade não é um mero detalhe, mas algo fundamental que deve estar presente no dia a dia da escola de diferentes formas. Nos discursos, nas conversas informais, nos trabalhos, nos murais, nos eventos. Mas não é algo que deva ser apenas restrito a eventos ou datas comemorativas. Como afirma Isa:

**20.I:** (...) muitas escolas trabalham pra diversidade, mas deixam muito pras datas comemorativas, né. Ai fica aquele currículo festivo. Currículo folclórico. (...) só tem o dia de culminância (...) da consciência negra, ou do dia do índio, ou do dia internacional da mulher. Aqui a gente tenta trabalhar todas essas temáticas de gênero, racial e inclusão durante todo [ênfase] o ano letivo. Se houver um evento cultural, digamos assim, vai ser, é um resultado de um processo que foi maior, não algo feito em uma semana de forma estereotipada e folclorizada como costuma acontecer.

Um aspecto bastante ressaltado em relação ao projeto X, é que, de forma geral,

**18.J:** a gente tenta reforçar sempre que o projeto não tem o intuito de trabalhar questões individuais, nem de religiosidade, nem de sexualidade. A gente não vai interferir de maneira alguma nas questões pessoais, né. (...) a gente quer (...) ensinar que é possível você viver em harmonia, você viver com respeito, você viver de maneira acolhedora, inclusiva. É o que a gente tem trabalhado.

Os profissionais destacam que esse projeto, que aborda os temas da diversidade étnico-racial, de gênero e sexual, não pretende “**66.C:** incentivar ninguém a absolutamente nada” como disse Cezar. Seu principal intuito é promover o respeito entre as pessoas na escola, com

a esperança de que esse respeito também reverbere na comunidade, ultrapassando os muros da escola. Nesse sentido, Simone afirma:

**52.S:** *De início a frase vai parecer bem simplista (...) só que nesse momento tem um sig-ni-fi-ca-do (...) importantíssimo. Nossas. Vidas. Valem. Muito. (pausa) A vida desses meninos de periferia. (...) O que eu quero falar pra eles e o que eu quero que eles entendam é o seguinte: (pausa) vocês valem muito, ainda que vocês não ouçam isso, ou em casa, ou na escola, ou na rua, vocês são muito importantes. E isso nesse momento agora (...) há 3 dias da eleição, vale muito dizer que a vida desses meninos é importante e que tem que ser cuidada. (pausa) Principalmente porque a gente tá vivendo dias de cão, né. De muita intolerância. De muito preconceito. E de um grupo político ai que tá vindo exatamente pra a-ca-bar com essa parcela da população. Pra acabar com (...) todo tipo de direito que a gente tenha ou teve ou que poderia ter.*

A única participante que se distanciou um pouco dos entrevistados em relação às concepções sobre educação foi Katia. Ela se referiu, algumas vezes, ao uso da autoridade (autoritarismo, em nossa interpretação) para lidar com a falta de motivação e disciplina dos alunos. Por exemplo, “**K.126:** *Você simplesmente vai mandar ele ficar quieto, ou tirar da sala, ou dar um aviso por quê? Porque tá atrapalhando a sala de aula*”. O que difere dos outros educadores, que dizem acreditar em uma relação mais horizontal e dialógica com os alunos.

Além disso, Katia mostrou entender a nota como principal motivador dos alunos. Apesar disso, afirmou: “**K.80:** *Eu achei até (...) que não ia sair **nada** [ênfase], quando eles começaram a apresentar o trabalho e eu vi gente chorando (...) na apresentação dos colegas, eu fiquei assim... de cara, fiquei de cara.*” e “**K. 84:** *Eles melhoraram o comportamento comigo na sala de aula, parece que criou (...) um vínculo bom, sabe?*” O que mostra como a participante refletia ativamente durante a entrevista, e talvez, tenha começado a se dar conta e associar a melhora do comportamento dos alunos ao vínculo construído.

### 5.2.2 Motivação Pessoal e Engajamento dos Educadores com Temas Sensíveis

Todos os educadores entrevistados, menos a professora Katia, relataram um alto nível de motivação e engajamento em relação aos temas trabalhados pelo projeto. De diferentes formas, as vinculações identitárias e o entusiasmo dos educadores revelam o profundo afeto

que tem pelo projeto da escola e suas possibilidades interventivas. Isa e Simone são mulheres negras da periferia, e se identificam e se posicionam como tal. O coordenador se identifica e se posiciona enquanto homossexual. A supervisora se identifica enquanto heterossexual, mas tem uma pessoa próxima que se revelou LGBT pouco depois da implementação do projeto na escola. Ela relatou que seu conhecimento a respeito das questões de gênero e sexualidade foi essencial para iniciar conversas com pessoas de seu convívio no sentido de desconstruir o preconceito LGBTfóbico, e de ressaltar a importância do acolhimento e do respeito. Por fim, Pedro afirmou que já estava engajado com questões sociais na sua vida antes de chegar na escola, portanto,

**14.P:** (...) coincidiu de eu já estar incluído em discursos voltados pra essas temáticas de inclusão, identidade de gênero, orientação sexual, questões raciais. Então eu sempre defendi muito, é, todas essas questões, sempre lutei por isso. (...) acho que veio muito de mim, da forma como eu me comporto externamente à escola.

Todos os educadores falaram com muito carinho em relação à escola, disseram que têm muita satisfação em trabalhar na mesma. A supervisora, o coordenador e Pedro afirmaram amar a escola e o projeto. É importante dizer, também, que as professoras Simone, Katia e Isa escolheram trabalhar nessa escola. Katia, por ter aí trabalhado durante seu período como professora temporária. Nesse período, o projeto já existia, mas ela afirmou não ter se envolvido com ele, pois sabia que ficaria pouquíssimo tempo na escola. De acordo com ela:

**K.24:** [como temporária] eu tinha carga horária fechada, com todas as turmas, eram muitas turmas, (...) eu realmente tirei o corpo fora o máximo que eu podia desses projeto (sic), que eu não tinha muito o que desenvolver, que eu tava substituindo uma professora que podia voltar a qualquer momento, né? (...) eu segui o cronograma dela e não me envolvi. Agora já é diferente, agora a gente já se envolve mais, agora faz parte.

Já Isa e Simone escolheram ir para escola especialmente por causa do projeto desenvolvido. Isa conheceu o coordenador e idealizador do projeto em uma palestra, e a partir desse contato se organizou para ser transferida para a escola. O coordenador também a convidou, pois já sabia que ela trabalhava com questões raciais. Isa já desenvolvia trabalhos

sobre identidade negra com seus alunos, mas encontrava algumas dificuldades e resistências nas escolas onde trabalhava, especialmente por parte da gestão. Já Simone disse que, por acaso, encontrou a página da escola online e começou a acompanhar de longe o trabalho da escola, até decidir pedir transferência. Para isso entrou em contato com a Regional de Ensino, além de ter ido pessoalmente à escola conversar com a equipe gestora. Ela afirmou que:

**12.S:** *essa questão de trabalhar problemas raciais me interessou **muito** (ênfase). **Aí, depois quando eu realmente comecei a trabalhar com os alunos (...)** percebi que (...) no fundo no fundo, você não vai trabalhar somente questão de raça, você vai trabalhar questão da juventude periférica. (...) você se ilude que vai trabalhar questões raciais, mas você acaba trabalhando questões (...) bem mais sérias (pausa para ênfase), que de início você não esperava (pausa para ênfase), mas aí felizmente você descobre que isso não é um problema [para o] (...) projeto. Chega a ser até assim, um motivo a mais pra que você continue trabalhando, entendeu?*

A importância da motivação prévia do educador para o engajamento no projeto ficou especialmente clara na fala de Simone, quando ela diz, a propósito do coordenador,

**14.S:** *Porque a identificação com o projeto dele vem assim, **antes de ser uma questão profissional é uma questão pessoal também, sabe?** De trabalhar essas questões das populações, das minorias, da população marginalizada, da população estigmatizada, da população que é **excluída**, da população que precisa desse trabalho feito pela escola enquanto representante de um setor público do país, né, enquanto projeto de escola pública. Porque acho que a escola pública que não se atenta e passa alheia a essas questões, tá devendo muito pra sociedade e pra essa cidade aqui, sabe? **Eu** (ênfase) não conseguiria trabalhar em uma escola que não tratasse dessas questões da maneira como é tratada aqui, entendeu? Que passa... que é indiferente a questões assim essenciais (pausa), sabe?*

Simone mostra-se bastante motivada com os desafios apresentados pelo projeto. Surpreendeu-se com o fato de que trabalhar temas sensíveis abre portas para outras questões aparecerem, e entendeu isso como algo positivo. Diferente de Katia, que percebeu a mesma situação, mas relatou desconforto ao não se sentir preparada para lidar com as questões que iam além do que estava sendo proposto para discussão. Esse aspecto será melhor explorado mais adiante (categorias de análise 8 e 9). Por enquanto, é importante dizer que, para Katia, essa situação não foi motivadora.

Entendemos que os educadores que têm pertencimentos identitários e afetivos relacionados com os temas do projeto X, sendo estes temas centrais em sua experiência de vida pessoal, mostram, certamente, um alto nível de engajamento e motivação para realizar as atividades do projeto. São professores que se mostraram proativos, pediam ajuda, procuravam informações, bases teóricas, planejavam diferentes dinâmicas em sala de aula, e diferentes atividades. Já Katia, não relatou esse mesmo movimento, essa proatividade como os outros professores (o que me pareceu ser, também, o caso de outras duas professoras que não puderam ser entrevistadas, mas cujas aulas eu assisti). Katia afirmou acreditar que o projeto e os temas são interessantes e pertinentes, levando em consideração a realidade dos alunos que, infelizmente, convivem com a violência, mas não se mostrou especialmente engajada.

### **5.2.3 O que Contribui para o Sucesso do Projeto**

A supervisora e o coordenador relataram que, desde o primeiro ano da implementação do projeto, a escola vem recendo prêmios anualmente em diferentes categorias, decorrentes deste trabalho. Este é um fator motivador e um estímulo para a continuidade de projeto, além de ser um forte argumento para justificar sua relevância, uma vez que apoia o enfrentamento de resistências, atua como lente para a interpretação, e confere uma visão positiva do trabalho desenvolvido pela escola, professores e alunos.

Um aspecto extremamente relevante a ser ressaltado é o apoio da gestão. O atual coordenador, que era também coordenador na época, propôs o projeto, e teve apoio da direção, da supervisora, e das outras coordenadoras da época. A atual supervisora, era então, coordenadora, também, o que foi essencial para implementação e manutenção/continuidade do projeto. Todos os participantes citaram como a gestão é comprometida e nunca ofereceu nenhuma barreira para implementação do projeto, pelo contrário, ofereceu suporte e apoio. O coordenador afirmou que quando falou da proposta do projeto para a diretora pela primeira

vez, “**18.C:** [ela] *falou assim ‘Esteja à vontade [tom baixo, sério e de confiança]. Construa esse projeto com o que precisar da gente, estaremos aqui.’ (...) a gente sempre teve o apoio da escola.*”

Cezar e Júlia falaram sobre como foram encorajados pela equipe gestora a iniciar o projeto. De acordo com eles, a relevância do mesmo sempre foi evidente para os membros da gestão. A supervisora relatou, ainda, que, na fase inicial do projeto, algumas pessoas da comunidade escolar, pais e professores, começaram a questionar especialmente a discussão de religiões de matriz africana. A diretora da época, então, organizou uma reunião onde apresentou todo o embasamento legal para realização daquele trabalho, citando a Lei Diretrizes e Bases, o que mostra o comprometimento da gestão e o suporte que ofereceu, inclusive pedagógico.

Todos os quatro professores entrevistados falaram com admiração sobre o trabalho dos gestores, ressaltando o seu comprometimento, motivação e amor pela escola. Isa, Simone e Pedro também comentaram sobre a facilidade de entrar em contato com os membros da gestão, pois eles sempre se colocam à disposição e facilitam o acesso para conversas e orientações.

Isa e Pedro afirmaram perceber a diferença em trabalhar em uma escola que tem o apoio da gestão, pois já tiveram experiências bem diferentes desta. Isa comentou:

**22.I:** *(...) nas outras escolas que eu trabalhei (...) eu fazia um trabalho de formiguinha, então era eu, mais os professores de geografia ou de sociologia e filosofia, gente da área de humanas, né (...) ia cada um em sua aula tentando estabelecer algum diálogo com os alunos sobre as temáticas de diversidade. (...) Aqui não, aqui já existia toda uma estrutura voltada pra isso, então acho que meu trabalho é mais fácil, porque toda escola já fala uma mesma linguagem, os alunos já tem acesso aos temas relacionados a diversidade, existe maior empatia e respeito quando se trata desses temas. (...) a casa já tava estruturada, né. Aí quando eu cheguei eu simplesmente (...) me encaixei, pra poder (...) contribuir, né. Mas eu não tenho que inventar a roda aqui, que as coisas já existem, a estrutura já existe favorável (...) pro desenvolvimento dos projetos.*

Para Isa “**26.I:** *(...) quando a barreira tá na equipe gestora aí dificulta mais*”. Perguntei a professora se ela sentiu resistência ou dificuldades, nas outras escolas em que trabalhou, para discutir temas sobre diversidade, questões raciais e de gênero. Ela respondeu:



**24.I:** *Sim, sim, bastante. Senti dificuldade junto ao grupo de professores porque nem todo mundo compreende a necessidade de se trabalhar esses temas. As vezes com a equipe gestora também que acaba não fornecendo o suporte, né, a estrutura necessária pra gente trabalhar. Aqui por exemplo não vi faltar absolutamente nada (...) pra trabalhar qualquer coisa que seja, sempre tem tudo muito à disposição, de forma rápida. Se compreende a necessidade de desenvolver os trabalhos (...). Acho que tem uma equipe de fato aqui. Lógico não é todo mundo, existem, como todo lugar, existe gente que discorda. Que não, que não gosta de falar sobre (...) homofobia em sala de aula, que acha que existe racismo reverso, né. Mas aí (...) não é um grande grupo (...) que intervém no trabalho, diretamente, né. Acaba não atrapalhando.*

Essas falas revelam que a professora tem clareza sobre como é importante o apoio de uma estrutura organizada para viabilizar o funcionamento do projeto, mobilizada por uma gestão e professores motivados a trabalhar com essas temáticas. Pedro também ressaltou a forma como os feedbacks e a orientação são dados por membros da equipe gestora:

**38.P:** *Eu fui orientado (...), mas eu fui orientado de uma forma amorosa, sabe? De uma forma educativa, pedagógica, não de uma forma punitiva. Eu não fui coagido a não fazer ou a fazer alguma coisa. (...) aqui é muito diferente, eu amo essa escola (...) Aqui na escola (...) o apoio que a gente recebe é muito diferente.*

O professor destacou essa questão, pois, em outra escola em que trabalhava, recebeu a orientação punitiva sobre a qual comenta. Ele percebe como é essencial o apoio da gestão não apenas para trabalhar os temas do projeto, mas para trabalhar com seres humanos. Ele diz que:

**26.P:** *(...) na escola particular eu [fui] proibido de falar, por exemplo, **proibido** (ênfase), eu fui proibido de falar de orientação sexual. Mesmo se me fosse perguntado, [eu deveria] negar ou omitir. (...) Os alunos também não podem se expressar. Você é meio que uma massa, sabe? Você tem que representar uma massa direcionada pra uma outra massa. Então os alunos não tem identidade, não tem voz. O professor também não. (...) [Essa] é a primeira escola que eu trabalho que tem esse aparato, que envolve essas questões e é mais do que necessário nós trabalharmos isso, sabe? Acho que passou da hora, inclusive. (...) o projeto, ele humaniza o professor, ele humaniza os estudantes, ele humaniza a família.*

Finalmente, o fator central para o sucesso do projeto, que emergiu tanto das entrevistas quanto das observações, é mesmo o comprometimento e motivação dos educadores. Como colocado na categoria anterior, os vínculos identitários e afetivos que os educadores têm com os temas do projeto, no caso desta escola, parecem ter colaborado bastante para a continuidade

e percepção positiva do projeto. Sem pessoas motivadas, seria bastante difícil colocar tal projeto em prática.

#### 5.2.4 Dificuldades e Resistências ao Projeto

Nas entrevistas, foi perguntado aos educadores o que eles identificavam como dificuldades e desafios para a implementação e manutenção do projeto. Cezar, Simone, Isa e Pedro enfatizaram a resistência de alguns professores como uma das principais dificuldades. Isa afirmou que tem poucos professores que trabalham, de fato, com os temas do projeto “**54.I:** *inclusive existem uns posicionamentos contrários, reacionários, que vão na contramão do que a escola propõe. Infelizmente existe*”. E Simone reitera:

**58.S:** *Tem um grupo [de professores] que não se abre pra isso. Ainda que seja um projeto da escola. Isso eu percebo claramente. Então assim, tem os professores que militam nesse projeto, militam no sentido assim, olha isso aqui eu vou fazer do início ao fim. E tem professores que só trabalham pela questão assim de que a direção fala ‘olha, a escola é isso aqui. O projeto político pedagógico é esse e isso tem que ser trabalhado’.*

Um problema percebido em relação à resistência de alguns professores é o fato de alguns não perceberem os temas propostos como relevantes. Para Isa, isso não só gera uma dificuldade em estabelecer parcerias, mas também é uma voz contra o trabalho que estão tentando desenvolver. Uma voz que não dialoga, mas que quer impor sua posição. Ela comentou:

**58.I:** *Acontece sim (...) de professor dizer que é desnecessário trabalhar determinados temas. De professor falar que determinadas disciplinas são inúteis. De professor ser homofóbico em sala de aula, ou ser classista, né. Ou dizer que existe racismo reverso e não compreender a necessidade de se dialogar (...) sobre a valorização das diferenças, sobre diversidade (...). Intolerância religiosa, já vi bastante por parte deles. E homofobia...*

A professora pontua existir uma real resistência por parte dos professores não diretamente envolvidos nas atividades do projeto, e isto realmente dificulta a verdadeira e mais ampla implementação do projeto, visto que este tem se apoiado basicamente nos professores

que já estão motivados. Simone também destaca dois aspectos relevantes, que podem estar por trás dessa resistência, que são a dificuldade de ver a diversidade como riqueza e a falta de sensibilidade dos professores em geral.

**78.S:** *Acho que [a] dificuldade (...) é a resistência de professores que acham que a gente não tá trabalhando... Professor que ainda não se abriu pra vida, entendeu? Que acha que só tá aqui pra ensinar português, matemática, ciências, educação física. Que não consegue ter (...) uma visão diversa do mundo, entendeu? Uma visão de diversidade. Prin-ci-pal-mente nesse momento agora (...) que a gente tá vivendo. Professor que não é aberto à diversidade. Professor que não tem sensibilidade ou então (...) que não se vê como um servidor de escola pública, que tá vivendo com muita gente aqui e que às vezes é indiferente as demandas que esses alunos trazem aqui pra escola. Porque... a indiferença (pausa para ênfase) indiferença aí sim seria uma dificuldade. Um impedimento pra continuação. (...) Então, indiferença. Pro lugar onde você está indiferença pras demandas das pessoas, eu acho que isso sim, é um problema sério.*

Outra dificuldade destacada por Katia, Simone e Júlia é a falta de profissionais na escola, como orientadores pedagógicos, pedagogos e psicólogos escolares. Apesar de ser uma escola grande, que conta com pouco mais de 1000 alunos, possui turmas de aceleração, de EJA interventivo (Educação de Jovens e Adultos), que atende jovens e adultos com deficiências e especificidades diversas, ela só possui uma orientadora pedagógica voluntária. Portanto, a falta de recursos humanos na escola é um grave problema. Para se trabalhar temas sensíveis como preconceitos e violência é fundamental ter o apoio de diversos profissionais da educação.

### **5.2.5 Percepção/Avaliação do Projeto: Perspectiva dos Educadores**

Foi perguntado aos educadores como eles percebem o funcionamento do projeto, se acreditam que este está conseguindo atingir seus objetivos e como percebem a reação dos alunos; para os gestores, foi ainda perguntado como eles percebem a preparação dos professores para trabalhar esses temas. Todos os participantes afirmaram acreditar que o projeto está funcionando muito bem. O coordenador e a supervisora disseram que o projeto mudou significativamente a escola para melhor. Cezar comentou:

**132.C:** *Nós temos uma outra escola hoje. Nós não temos mais uma escola considerada violenta, nós não temos uma escola considerada a pior escola. Nossa escola (pausa)*

*engrandeceu-se (ênfase) a partir desse projeto. Eu tenho certeza disso! Que todas transformações sofridas foi por conta (...) desse projeto. Porque ele deu visibilidade a escola (...) ele mexeu com a autoestima da escola (...) ele movimentou a escola (pausa). Esse projeto mudou a história dessa escola.*

No entanto, os educadores pareceram maximizar o sucesso do projeto, visto que não existem indicadores concretos suficientes para afirmar se ocorreram mudanças significativas nas interações aluno-aluno, professor-aluno ou professor-professor no dia a dia. Como a falta de identificação de indicadores objetivos que possam apontar para o sucesso ou não do projeto, a definição de sucesso, então, fica escorregadia e problemática. Por exemplo, quando o coordenador disse:

**40.C:** *às vezes [a gente] pensa assim “Ah, o projeto não está funcionando.” (...) mas quando a gente para, faz “Cara, esse projeto funciona todos os dias” porque cotidianamente nós estamos alertando para essas questões, elas estão sendo debatidas em sala de aula, mas é porque elas vão ganhando normalidade. Às vezes a gente (...) enxerga muito a excepcionalidade, quando a coisa tá sendo mostrada tem a visibilidade. Agora quando ela cai no cotidiano, por exemplo, matemática, eu sei que está acontecendo, mas eu não tô vendo acontecer, mas eu sei que tá acontecendo. Língua Portuguesa eu sei que tá acontecendo, mas eu não vou ver (...), então o projeto acabou sendo incorporado dessa forma.*

Os gestores, também, não parecem ter pensado muito sobre a preparação dos professores para trabalhar com os temas do projeto. A supervisora disse acreditar que hoje os professores estão mais preparados, pois ela percebe como ela mesma foi aprendendo com o projeto e sentindo a necessidade de se especializar, de procurar cursos de formação continuada para se aprofundar. Segundo Júlia, seria muito estranho ela falar sobre respeito e sobre tratar o outro com dignidade e, sem querer, estar emitindo preconceitos por falta de conhecimento. Por isso, para ela é importante buscar aprender e se aperfeiçoar em relação à diversidade de gênero, étnico-racial, sexual. Porém, quando perguntei à supervisora se ela acreditava que os outros professores também faziam esses mesmos movimentos de se especializar, buscar cursos e informações, ela disse:

**73.J:** *É, muitos procuram, é, esses cursos e essas leituras porque às vezes você não precisa estar passando por uma formação por meio de curso ou pós-graduação nem nada, mas às vezes você tá lendo, você está assistindo documentários. É uma forma*

*também de você se manter atualizado, né. Então, a maior parte procura essa formação formal por assim dizer, né.*

É interessante notar que, mesmo confrontada, ela generaliza para todos os professores a própria experiência motivada. Assim, acredita que todos têm se preparado como ela (e alguns outros professores da escola), mas como foi dito pelos educadores na categoria anterior, há muitos professores que não se interessam e não veem necessidade de discutir esses temas.

Ao responder à pergunta sobre a preparação dos professores, os gestores hesitaram, pausaram bastante, começavam uma frase, a interrompiam e reformulavam. Houve muitas frases cortadas, gaguejos, o que indica que eles estavam refletindo sobre o que foi perguntado naquele momento. Eles pareciam supor que as pessoas – colegas professores – já estivessem preparadas para lidar com essas questões, e pareciam terem sido pegos de surpresa com a pergunta.

No entanto, explorando mais além, com os participantes, os elementos que eles identificavam como capazes de apontar para o sucesso ou bom funcionamento do projeto, eles listaram alguns exemplos interessantes, como “**49.J:** (...) *diminuiu depredação no ambiente escolar. A escola tá mais bonita, a escola tá mais preservada. Antes, **muitas** (ênfase) cadeiras, muitas carteiras rabiscadas, paredes rabiscadas, hoje (...) não é zero, mas diminuiu consideravelmente*”. A supervisora, também, enfatizou que para ela a violência diminuiu na escola, e um elemento concreto que na sua perspectiva indicava esse aspecto foi a diminuição da quantidade de registros na coordenação disciplinar.

Outro exemplo citado foi o argumento de que vocabulário das pessoas da escola, alunos e professores, mudou. O coordenador cita um professor que era mais conservador (religioso) e que começou a usar o termo “orientação sexual” ao invés de “opção”. Percebeu isso como uma mudança positiva, no sentido de este respeitar mais as identidades sexuais não hegemônicas. Isso, porém—a mudança da terminologia—não pode ser um indicador seguro de superação de preconceitos. Em relação a mudanças no vocabulário, a professora Isa comentou:

**44.I:** *Um aluno virou pra um outro em sala de aula e falou assim “Ah, seu viadinho”, aí (...) a outra colega virou e falou “Nossa, se os professores virem você falando isso, hein, você vai levar um esporro”. Assim, é, foi no sentido (...) de punição, mas eu acho que é interessante eles terem essa noção (...) de que isso não é legal. (...)*

Adiante, Isa considera a repercussão positiva do projeto, argumentando que:

**40.I:** *É muito mais fácil você trabalhar a questão social do bullying quando (...) os estudantes já tem acesso (...) a esse diálogo sobre diversidade. É mais fácil respeitar o outro quando você sabe quem é o outro, né. Por exemplo, eu sinto que ficou muito mais fácil pra eles compreenderem as demandas das lutas indígenas quando eles estudaram um pouco da história indígena. É muito mais fácil eles entenderem as demandas (...) das mulheres, das transexuais, do, enfim, quando se conhece quem são essas pessoas, né. Então, trabalhar a diversidade facilita muito a mediação de conflitos também.*

É muito interessante a sensibilidade e percepção da professora sobre a mediação de conflitos. Ela afirmou não ver muitos conflitos acontecendo em relação à questão racial ou de gênero, e comentou:

**42.I:** *[Em] outras escolas por exemplo eu sofri bastante com piadinha de aluno em relação ao meu cabelo, por exemplo. Aqui nunca ouvi absolutamente [fala pausadamente com ênfase] nada sobre isso. Aqui eles têm colega transexual e eu nunca ouvi de nenhum colega que Tiago<sup>12</sup> não é Tiago, sabe? (...)*

**48.I:** *E acontece muito assim de alguém falar alguma bobagem em sala, aí o aluno vira (...) “você tá sendo preconceituoso?” (risos), né. Eles mesmo se autofiscalizam.*

Em relação à motivação e ao interesse dos alunos sobre os temas discutidos, os professores afirmaram percebê-los bastante animados. Pedro ressaltou a dedicação dos alunos na disciplina de PD2, e disse:

**54.P:** *eu senti que os alunos, eles não ficaram presos a conceitos, à nota. Eles fizeram [as atividades] por amor mesmo, sabe? Porque eles queriam. Essa é a diferença. Você quer ou você é obrigado? Então eu senti (...) dos alunos um mover, sabe? Uma vontade de abraçar aquilo. E, não por mim, mas por eles.*

Pedro ofereceu algumas hipóteses sobre o que ele acreditava que interessava os alunos. Para ele, o interesse vem principalmente da forma como ele aborda e traz os temas para sala de aula, com abertura e acolhimento. E complementou:

**56.P:** *(...) Pode ser também porque eles já se sentiam interessados em manifestar essas opiniões e encontraram nessa disciplina um espaço, um momento. Pode ser que tem a ver com a didática, com os interesses individuais e coletivos da turma. (...) Eu acho que*

---

<sup>12</sup> Nome fictício.

*a forma como as coisas são direcionadas faz toda diferença, sabe? Na vida como um todo, existem palavras e palavras; formas e formas de dizer... então eu acho que você aceita é, de uma forma muito mais harmoniosa, as coisas, as coisas que são ditas a você com respeito, com amor, com tolerância. Mesmo que não seja algo que a princípio seja a sua prioridade, ou que você concorde, as vezes você recebe uma informação que a princípio você não concorde totalmente com aquilo, mas dependendo da forma como a abordagem é feita, você passa a falar: 'poxa, (...) eu vou abrir um espaço (...) eu vou tentar enxergar de outra perspectiva'. Eu acho que a forma de dialogar e... o momento de dialogar fazem toda a diferença, sabe? A gente tem que ter todo um cuidado (...) pra saber (...) qual o melhor momento, qual a melhor forma de se falar sobre determinados assuntos (...).*

É interessante como o professor reconhece que, muitas vezes, os temas a serem discutidos não são interessantes ou relevantes para todos. Contudo, a abordagem e a abertura para o diálogo, para ele, parecem ser bastante motivadores e isto estimula a discussão. Pedro também comentou sobre perceber elementos metacomunicativos que indicam o interesse dos alunos, como: **“58.P:** *A forma como o aluno se articula, a flexibilidade que ele tem, e a oportunidade que ele tem de chegar e falar abertamente sobre certas coisas.”*

A professora Katia, como já comentado na categoria 1, se surpreendeu com a motivação dos alunos e afirmou: **“K.76:** *(...) artes reprova e às vezes eu tenho mais dificuldade de fazê-los participar da aula, fazer um trabalho (...) do que fazer o trabalho de PD. Talvez porque o tema é presente na vida deles, aí eles se envolvem mais”.*

Assim como Pedro e Katia, Simone também ofereceu uma hipótese sobre o que realmente desperta o interesse dos alunos em relação ao projeto:

**72.S:** *muitas vezes (...) é somente aqui que eles têm contato com esses temas e da maneira como é trabalhada, não é? Assim, porque de uns tempos pra cá esses temas, que são importantíssimos, (...) pro nosso país, tão sendo trabalhados (...) de maneira assim, bem no senso comum. De maneira às vezes (...) bem desrespeitosa, bem pejorativa, como se fosse um assunto de (...) nenhuma importância, né.*

Portanto, conclui-se que os professores reconhecem que esses temas fazem sentido na vida dos alunos, de diferentes formas. E, ao gerar interesse, a discussão e reflexão sobre tais temas tem o potencial de afetar e mudar a vida desses alunos. Assim, o interesse dos alunos e a participação ativa são indicadores positivos de sucesso do projeto.

### 5.2.6 Sugestões para Desconstrução de Preconceitos e Promoção do respeito à Diversidade

Foi perguntado aos professores quais sugestões eles teriam para trabalhar a desconstrução de preconceitos e promover o respeito à diversidade na escola, e o que eles acreditavam ser fundamental para a continuidade do projeto. Isa e Cezar afirmaram que um aspecto que poderia melhorar, na concepção deles, seria a participação mais ativa da equipe de professores. Para Isa “**92.I:** (...) *se toda a equipe visse isso como uma bandeira a ser defendida, vestisse a camisa do projeto, né, seria bem mais fácil*”. Em relação a sugestões concretas, Isa afirmou que não precisava dar mais sugestões, pois, na sua visão, o projeto já caminha por si, através do Projeto Político Pedagógico e nas coordenações coletivas:

**130.I:** *Acho que tá tudo bastante bem contemplado assim, ao menos na teoria, né (...) Mas na prática o que falta realmente é a adesão, né, (...) dos outros colegas da escola. Acho que essa seria a demanda: conseguir a adesão pra [que] (...) eles entendessem a necessidade de trabalhar o projeto.*

Simone afirmou que um ponto que ela acha fundamental para continuidade do projeto é a presença de pessoas como o coordenador e a supervisora, que percebem e valorizam a importância desse trabalho. E reitera, também, que é preciso conquistar mais professores motivados a trabalhar com os temas propostos, o que revela o reconhecimento dos participantes sobre a importância de manter professores e gestores motivados e ativos para a continuidade do projeto. Simone complementou:

**84.S:** (...) *ter (...) mais professor (...) que bate no peito e fala ‘eu vou assumir isso aqui enquanto compromisso’ assim, como ser humano, entendeu? Eu acho que, que a gente tá vivendo esse momento (...) de empatia, de (...) saber que uma pessoa não é homossexual por falta de porrada. De saber que uma menina não é lésbica (pausa) porque (...) faltou o ‘homem de verdade’. Ou então de saber que uma mãe que tem uma família de 3, 4 filhos e que cuida dessa família sozinha, de que ela não tá criando desajustado pra esse mundo. De saber que a gente tá aqui numa escola que 90% dela é de família que tem renda salarial muito baixa, sabe? É a questão da empatia mesmo. E a questão humana. (...) Eu acho que é isso, assim, indiferença é uma coisa (...) que me incomoda bastante, sabe? Aí essa indiferença se manifesta assim (...) “Ah nunca percebi”, sendo que é muito claro. Ou então “ah eu não vou fazer muita coisa não, isso*



*não é problema meu, isso é problema da família”. Eu sei, é claro que uma escola desse tamanho, com problemas muito complexos a gente não pode resolver problema que é da família, que é do Estado. Mas ficar na indiferença também não dá, não. (pausa) Sabe? Não dá.*

Novamente, Simone traz à tona a questão da indiferença como um problema. Não só para a escola, mas para a educação de uma maneira geral. Ela ressalta aspectos elementares sobre a realidade dos alunos que estudam nessa escola. Pedro também afirmou ser essencial se colocar no lugar do outro como a principal estratégia para desconstruir preconceitos. Porém, ele não elaborou sobre formas concretas de colocar em prática essa estratégia. Já Simone, sugeriu que a principal forma seria através de debates, do diálogo e da arte.

**96.S:** (...) *Muito debate, olha, muito debate. Muita conversa. Muito debate. A questão de ouvir, saber ouvir, e a partir do que você ouve criar novas estra-té-gias pra trabalhar esses assuntos, o que não é muito fácil. O que não é muito fácil. (...) a mídia tá aí, discurso de ódio tá ai a todo vapor, saber como é que esses meninos processam isso pra gente **desconstruir** (ênfase) (...) em sala de aula você criar momentos que pra eles tenha muito mais significado do que esse mundo digital aqui pode oferecer, eu acho que isso aí é desafio diário. É por isso que eu acho que é importante saber com quem você tá falando, pra a partir daí você criar estratégias interessantes. Eu acho (pausa), pra mim, pessoalmente o que ajuda muito recorrer a arte. Arte, arte! Porque assim, é basicamente o que nos diferencia de todos os outros seres aí, é o poder da arte. (...) Que sempre usar da arte (...) pra sensibilizar, né. (...) o sensibilizar no que te toca mais profundamente enquanto ser humano.*

Por fim, ao perguntar para a professora Katia que sugestões ela teria para trabalhar a desconstrução de preconceitos e promover o respeito na escola, ela respondeu que acredita que esses temas já são muito trabalhados. Para ela, o importante seria envolver mais as turmas de alunos regulares com alunos especiais. Fazer mais trabalhos envolvendo artes, música e teatro com as turmas em conjunto. Pois embora ela veja que eles compartilham o mesmo espaço no intervalo, por exemplo, ela acredita que essa interação entre eles poderia ser bem mais frequente e com maior qualidade. Ela comentou: “**K.122:** *E eu acho assim os temas são muito trabalhados, sabe? Temas sobre homossexualismo, sobre o negro, sobre isso aí (...). Então (...) eles fazem muitos trabalhos, eu acho que isso é bem debatido.*”

Evidencio essa fala para questionar se, realmente, todos os professores da equipe docente estão sensibilizados e entendem os temas trabalhados pelo projeto como importantes. Na perspectiva de Katia, já estão bem contemplados, mas o que dizer dos demais professores da escola?

### 5.2.7 Diálogo na Concepção dos Educadores

Durante as observações, um aspecto bastante ressaltado sobre o projeto foi a centralidade do diálogo. As pessoas com quem tive contato na escola falavam, sempre, da importância do diálogo com os alunos, e como este era fundamental para trabalhar os temas do projeto. Portanto, vimos que era importante perguntar aos participantes o que significava diálogo para eles. Foi pedido que eles o definissem, de acordo com suas concepções pessoais, e dessem exemplos concretos do que eles acreditavam ser o diálogo na prática.

Júlia afirmou que, para ela, diálogo é *“41.J: Você olhar pro outro. Enxergá-lo, né. Porque (...) o diálogo ele não se dá (...) apenas em forma de palavras, as vezes um olhar, (...) um aperto de mão, (...) um abraço. (...) a escuta atenta, (...) o acolhimento”*. O coordenador também resalta a importância do acolhimento e de se colocar no lugar do outro *“80.C: quando a gente coloca a lente do preconceito, essa lente de não aceitar o outro, a gente perde muita coisa legal da vida”*. Para ele, o diálogo está associado à liberdade e à autonomia. *“80.C: Liberdade pra gente poder falar e buscar (...) uma autonomia que nos dê segurança pra gente poder segurar esse (...) nosso lugar de fala”*. Ele considera importante que os alunos reconheçam seu lugar no mundo, que saibam onde encontrar segurança, proteção e descanso.

Cezar, inicialmente, não fala do diálogo como incluindo a escuta do outro, mas apenas a liberdade de expressão individual de cada um. Depois, considera o diálogo entre pessoas. Parece misturar os conceitos de diálogo e autonomia, o que gera algumas contradições. Ora ele enxerga a disposição dos educadores da escola para o diálogo e a escuta, favorecendo a abertura

para o outro expressar seus problemas, ora parece que sua definição é de um diálogo apenas entre duas pessoas, falando de forma intercalada, ora ressalta aspectos importantes, como a transformação pelo diálogo, o encorajamento.

Já a professora Simone associou o diálogo à abertura e à iniciativa dos alunos de solicitar a discussão de alguns temas, perguntar e pedir mais referências. Exemplificou:

**72.S:** *Os meninos estavam querendo muito trabalhar sobre o tema (...) das drogas, criminalização, descriminalização, droga na adolescência; que sempre é interesse deles. Mas assim, eles já não querem mais trabalhar esses assuntos de maneira como era trabalhada a 10, 15 anos atrás. Eles trazem outras, assim, outra perspectiva, né? E um dia desses, saindo da escola, já no caminho de casa, eu encontrei um aluno, ele fez questão de me parar pra perguntar sobre cotas raciais. (...) olha só um aluno (...) querendo conversar sobre cotas raciais. Isso é muito importante. Ter esse espaço aqui dentro da escola.*

A princípio, Pedro não ofereceu uma definição específica do que para ele é diálogo. Na sua perspectiva, o diálogo com os alunos é bem produtivo e ele parece considerá-lo como troca de ideias e desabafo. Ele comentou:

**62.P:** *O meu trabalho inclusive, acredito eu, que ele seja tão produtivo justamente por causa desse diálogo que ele é frequente. Então assim, quando você abre a porta pra falar de determinados assuntos ou de acordo com a forma que você fala (...) novas portas se abrem. Então é muito comum, muito frequente que nos intervalos os alunos venham “professor estou passando por isso, me dá um conselho”. Eu até brinco quando encerrar o ano eu acho que vou receber um diploma de psicologia também (risos)*

Ao pedir exemplos para o professor Pedro, ele relatou uma situação interessante. Durante uma aula houve um debate sobre a pena de morte, em que os alunos ficaram sensibilizados. Ele contou que:

**64.P:** *O diálogo surgiu de uma forma produtiva a partir do momento que eu vi que ambos os lados estavam levando muito pra questão pessoal. Então, o lado que apoiava a pena de morte, eram pessoas movidas pelo fato de que algum membro da família, um amigo próximo morreu vítima da criminalidade. Então o diálogo surgiu a partir do momento que eu dei voz a ambos os lados e me coloquei a princípio numa posição neutra e depois eu criei, eu abarquei tudo o que foi discutido. O outro lado também não era contra o porte de arma por questões sociais, questões que englobem o Brasil como um todo. Era sim movido pelo fato de que, a mesma coisa, só que o oposto, um membro da família cometeu um crime, ele acha que essa pessoa pode ser “ressociabilizada” e que matar não é a melhor solução. Mas (...) o diálogo surgiu a partir do momento que eu trouxe aspectos positivos dos dois lados, né? Então construí,*

*aquilo que eu te falei, a questão da dialética, né, a gente construiu um discurso, é... heterogêneo diferenciado, mas que se completa tirando os excessos, tirando essa impregnação pessoal que é o que acontece. (...) eu acho que o diálogo surgiu a partir daí sabe, quando nós conseguimos basicamente uma amarração de tudo o que foi dito, é, pegamos os dois lados conseguimos construir uma coisa nova com esses dois lados, sabe? Não só uma, mas várias, então, várias perspectivas.*

Interessante nesse exemplo quando o professor fala que os alunos levaram para “o lado pessoal”. Os alunos lembram de histórias e pessoas que os afetaram/afetam ao pensar o tema proposto e isso influenciou profundamente o debate. Para a professora Isa, o diálogo está relacionado a tentar estabelecer uma síntese, uma ponte entre as pessoas. Não é a imposição de uma opinião sobre outra, ou uma tentativa de convencimento de alguém. Ela afirmou:

**74.I:** *O diálogo acontece, mas assim, eu sinto que acontece mais entre os pares. Aí acaba não tendo essa relação de tese, antítese e síntese, né. Sempre são partes concordantes e que deliberam alguma coisa a partir daquele que eles já concordam. E as outras partes que não são concordantes eu não sinto que elas tão abertas a esse diálogo. Existe um ou outro caso de alguém que depois de algum tempo se convenceu é, e mudou parcialmente seu discurso, ao menos mudou em relação à utilização de termos pejorativos, né. Principalmente em relação à homofobia na escola, mas eu acho que são casos isolados, assim, tem um determinado grupo que eu não consegui ainda estabelecer um diálogo, onde se pudesse chegar a um consenso (...). Mas o diálogo em sala de aula (...) eu acredito que seja mais efetivo, porque (...) ao menos eu (...) tento conversar assim de igual pra igual. Porque eu também me coloco como aprendiz naquela situação de diálogo, (...) acho que em sala tem uma oportunidade maior de diálogo, até porque (...) se um aluno tem uma postura racista, homofóbica, ele tá no processo de consolidação da personalidade, é possível que você converse com ele, que você mostre determinados pontos de vista pra ele pra que ele compreenda, ele tá no processo ainda de aprendizado, né, mas com colega (...) adulto já formado já é mais difícil estabelecer, né, esse diálogo.*

Aqui, vale ainda destacar que a professora percebe o diálogo acontecendo em sala de aula, entre ela e os alunos, mas não com seus colegas professores. Ela se refere novamente às dificuldades e à falta de abertura de alguns professores da escola. Enfatiza que os alunos ainda estão em construção, por isso, é mais fácil para eles repensar algumas questões, se abrirem para o diálogo, para novas perspectivas e até para mudança de comportamento. Para ela, os adultos também estão em transformação, mas é bem mais difícil, pois ela os percebe mais fechados e rígidos.

Já de acordo com Katia, diálogo é tentar conhecer o que o aluno conhece. A professora ressaltou um aspecto interessante, que é a importância da escuta:

**K.82:** (...) e você só conhece o aluno se você consegue fazer ele falar, se não, não tem como conhecer, sabe? (...) conversar temas que façam eles se abrirem. Por que sobre artes, eles vão falar o que comigo? Sobre matemática? Não vão. E é no PD que você consegue que eles falem o que você observa mais de drama pessoal dele, aquilo que atinge ele e aquilo que não atinge. Fazer ele falar (...).

**K.84:** eles se abrem, eles falam (...) é só você deixar. Só que você não pode você falar, tem que deixar ele falar. Eu tenho que segurar minha língua, aí eles falaram “não professora, o trabalho que a gente fazia a outra professora falava, falava, e falava, e a gente escutava, escutava, escutava”. Eu digo “então nesse eu não vou falar, vocês que vão me falar”. E foi o que aconteceu, eles falaram.

Em suma, percebe-se que os educadores veem o diálogo como algo positivo, demonstração de empatia, acolhimento afetivo, escuta dos problemas, desabafos e abertura dos alunos para fazer perguntas e iniciar conversas. Nem todos, porém, tem clareza do seu significado, e não destacam a coconstrução de novos significados resultantes da troca de ideias e posicionamentos, por exemplo.

### 5.2.8 Denúncias: o que fazer quando se abre o diálogo sobre violência?

Uma questão que apareceu durante as observações e nas entrevistas, relacionada à abertura para o diálogo e o trabalho com os temas do projeto, foi o fato de ter vindo à tona denúncias de situações de abuso feitos por alunas e alunos. Como afirmou Júlia:

**45.J:** Muitos alunos se sentem à vontade para procurar os professores e as professoras (...) pra relatar questões pessoais e pedir ajuda. (...) os alunos (...) procuram os professores pra falar a respeito das situações (...) a respeito de violência doméstica. Violência doméstica, abusos, né, sexuais. Então eles procuram, os professores repassam pra gente, e a gente passa pra orientadora educacional [voluntária], encaminha pra psicólogo, encaminha pro conselho tutelar, às vezes é necessário chamar a polícia também.

O coordenador também ressaltou essa questão, afirmando que já houve casos em que a escola precisou acionar a polícia e o conselho tutelar, a partir da denúncia de alunas. Na fala das participantes, especialmente Katia e Isa, surgiu como é difícil, e muitas vezes doloroso, escutar essas denúncias de alunos e alunas. Todos os participantes consideram importantíssimo

dar prosseguimento às denúncias, mas há uma angústia e uma preocupação em relação a ajudar, de fato, os alunos.

Katia relatou, por exemplo, que um tema que foi discutido em sua disciplina de PD2 foi o suicídio. A professora contou que uma aluna causou muitos problemas em sala de aula, pois ela estava furiosa com as câmeras que tinham sido instaladas na escola. De acordo com a professora, a aluna achava que estava sendo perseguida. Um determinado dia, Katia decidiu se aproximar dessa aluna e perguntar o que estava acontecendo. Durante a conversa, a aluna revelou para professora que sofria de depressão, que estava em tratamento. Então, a aluna compartilhou que havia sido abusada pelo avô por muitos anos, e a professora lhe ofereceu escuta. Depois disso, algumas outras alunas também revelaram que haviam passado por situações de abuso sexual. Então a professora afirmou: “**K.84:** *Eu (...) me assustei porque teve casos tão... (...) Fortes, a gente pensa “Gente, que que a gente pode cobrar desses meninos?” [pausa], né? Muito triste. (...) Tem meninos com uma realidade bem sofrida (pausa). É bem difícil”.*

Interessante como ela fala e se conecta com a tristeza, a dificuldade de ouvir e perceber a realidade dos alunos e alunas. Mostra como são temas que também tocam afetivamente os professores, e que, realmente, não é fácil lidar com essas questões.

Nesse sentido, os participantes afirmaram que algumas demandas surgiram justamente por trabalharem temas como a Lei Maria da Penha, por discutirem em sala o que é a violência doméstica, por exemplo. E, também, por essa abertura ao diálogo que eles afirmam ter sido construída no sentido dos alunos sentirem confiança e desabafarem, são relatadas até situações de abuso. Júlia afirmou que no início do projeto os alunos não tinham sequer vocabulário para falar sobre essas situações:

**24.J:** *Por exemplo, quando tava falando de Lei Maria da Penha “Professora, mas como eu faço pra denunciar?”, “Professora, mas o meu pai espanca minha mãe.”, “Professora, mas e aí, se meu pai foi preso, pra onde que a gente vai se é ele que sustenta a casa?”, “Professora eu estou sendo abusada sexualmente” (pausa para*

*ênfase). (...) Eles não tinham nem o vocabulário. Ser abusada sexualmente veio depois, o vocabulário, né. (...) Criou (...) em nós essa necessidade de atender esses alunos.*

A professora Isa afirmou que já percebe uma diferença no atual momento da escola, pois para ela:

**70.I:** *Eles não usam esses termos genéricos, como bullying. Mais pros outros casos, mas eles sabem reconhecer quando é racismo, quando é homofobia, quando é machismo, né. As meninas eu considero que, é, elas já tão bastante empoderadas assim, elas já têm, não um discurso militante (...) ou qualquer coisa assim, mas elas já têm noção dos direitos, elas já têm conhecimento da Lei Maria da Penha que a gente trabalhou no começo do ano. É, elas sabem reconhecer quando uma fala ou uma ação tá sendo machista, tá sendo misógina. Talvez elas não compreendam necessariamente o conceito em si, mas elas sabem que isso existe. Elas já sabem identificar uma atitude machista.*

O coordenador, por sua vez, disse:

**82.C:** *O fato do projeto trabalhar com violências fazia com que as pessoas entendessem que elas estavam sofrendo a violência, porque se elas (...) não soubessem o que seria essa violência (...) poderiam passar a vida toda sofrendo aquilo sem saber que estavam sendo violentadas. Então, quando você começa a trabalhar essas questões dentro da sala de aula, eles mesmos e elas mesmas começam a... redesenhar suas próprias realidades.*

A realidade difícil, e essas demandas, já existiam antes na escola, mas, pelo que os participantes relatam, hoje, muitos começaram a prestar atenção, perceber, e pensar sobre os problemas quando começaram a discutir as temáticas do projeto. Não é que essas demandas surgiram do nada, ou do projeto, mas elas deixaram de ser invisíveis. Como comentou Isa:

**“122.I:** *Então, trabalhar com questão da mulher e da Lei Maria da Penha trouxe essa outra demanda, né, que às vezes muitas escolas ficam alheias.”*

Ao responder sobre as dificuldades que percebia em relação ao trabalho com o projeto,

Katia afirmou:

**K.90:** *A dificuldade pra mim é exatamente pra eu trabalhar de problemas pessoais, como eu te falei, às vezes você abre uma janela e você não consegue fechar. Você tem que ter muita sensibilidade pra (...) conseguir... você não pode resolver, não são problemas teus, que você possa resolver, entendeu? Você passa pra direção, (...) você passa pra outras esferas, mas... a dificuldade é essa, é você saber o limite também, que você pode interferir. (...) Era pra toda escola ter um psicólogo, né? (...)*

*K.102: Eu acho que pra trabalhar esses temas a gente devia, teria que ter mais ajuda com psicólogos na escola. Mais ajuda pedagógica (...) pra gente ficar assim nesse vácuo, entendeu? Tu sabe do problema, mas e aí!? E agora? Como é que eu vou ajudar essa criança?*

É preciso reconhecer que os educadores nem sempre tem o devido preparo para lidar com as questões difíceis que aparecem na escola. Os participantes da pesquisa têm clareza sobre a necessidade de apoio de outros profissionais e instituições, porém ainda revelam uma dificuldade em saber os limites da sua atuação enquanto educadores, e o quanto eles podem, sim, contribuir em grande parte dos casos.

### **5.3 Sessão do Grupo Focal com os Alunos**

A sessão foi realizada com uma turma do 9º ano (alunos entre 13 e 15 anos) e teve a duração de 31 minutos. Participaram da sessão 10 meninos e 15 meninas.

#### **5.3.1 Resumo da sessão GF**

A sessão foi realizada com uma das turmas observadas durante o período de observação, sendo selecionada pela disponibilidade do professor. Ocorreu durante uma aula de PD2, cedida pelo professor para realização da atividade. Os materiais utilizados na sessão foram uma filmadora, um gravador de áudio, o roteiro do grupo focal (Anexo C) e um dado de pelúcia.

Sabendo que haveria apenas um encontro com os alunos, a intenção foi aproveitá-lo ao máximo. O objetivo da sessão foi escutá-los, saber se tinham conhecimento do projeto da escola, e quais as suas impressões gerais sobre ele e sobre as atividades da disciplina PD2. Buscamos aprofundar as percepções dos alunos acerca do projeto e, principalmente, sobre suas ideias e avaliações em relação aos temas trabalhados. Para obter indicadores sobre como o projeto podia estar funcionando, era importante saber como ele teria (ou não) afetado os alunos,



de acordo com sua perspectiva. Uma investigação mais aprofundada seria interessante, mas não foi possível programar mais de um encontro com os alunos na presente pesquisa.

Com apenas uma sessão de grupo focal, foi um desafio estabelecer uma relação de confiança significativa com os alunos para estes se sentirem mais seguros e mais à vontade para expressar suas opiniões sinceras, suas crenças, valores e preconceitos. Escutar a perspectiva dos alunos e incluir suas vozes nos estudos acadêmicos é algo muito importante, porém não muito comum nas pesquisas (Barreto, 2016) e, assim, decidimos promover, ao menos, um encontro com os alunos da escola pesquisada.

Pensando na construção de um ambiente acolhedor, iniciei a atividade com um dado de pelúcia. A turma estava disposta em um semicírculo na sala, e eu disse a eles que iria jogar o dado e fazer uma das duas perguntas: “O que você mais gosta na escola?”, ou “O que você menos gosta na escola?”. Eu escolheria qual das duas perguntas fazer para quem eu jogasse o dado, e essa pessoa, então, responderia à pergunta. Em seguida, o aluno ou aluna que respondeu, jogaria o dado para um/a colega e, assim como eu, escolheria uma das duas perguntas para fazer a seu/sua colega.

Logo de início, os alunos ficaram bastante animados, mas alguns poucos não quiseram responder. Tímidos falaram baixo, e outros responderam com entusiasmo. No geral, a turma foi bastante participativa. É importante dizer que, antes de iniciar a gravação, informei novamente que a participação deles na atividade era voluntária. Certifiquei-me que estavam cientes que não haveria respostas certas ou erradas e que poderiam ficar à vontade para responder de acordo com suas opiniões. Esclareci que era importante para mim ouvi-los, pois estariam contribuindo com a pesquisa e o melhor entendimento da realidade da escola, o que, acredito, favoreceu sua participação durante a sessão.

Após esse primeiro momento, em que todos os alunos pareciam se sentir à vontade para responder às perguntas do dado, comecei a me referir às perguntas do roteiro (Anexo C),

conduzindo uma conversa com eles. Os alunos continuaram bastante participativos, apresentando respostas bastante interessantes. Ao final, agradei sua participação e solicitei que me ajudassem a organizar a sala para a chegada da próxima professora.

A seguir, temos a análise dos trechos da sessão considerados especialmente relevantes de acordo com os objetivos da presente Dissertação.

### 5.3.2. Análise de trechos relevantes

Na etapa inicial do grupo—relativa às perguntas do dado—foi curiosa a resposta da primeira aluna a responder à pergunta “O que você mais gosta na escola?”. Ela disse “*Nada*”, o que foi seguido de risos por parte da turma. Outro aluno respondeu à mesma pergunta dizendo “*Eu odeio vir pra escola!*” e, ainda, outro respondeu que o que ele menos gosta na escola “*É tanta coisa...*”.

Algumas falas que surgiram a partir do que eles menos gostam na escola foram: “*a ignorância. Das pessoas da direção*”; “*não tem muito respeito nessa escola*”; “*o exagero de regras. (...) Não são muitas, mas as que têm são exageradas*”. Essas respostas promoveram uma reação de concordância por parte dos demais alunos da turma. Outros disseram “*O lanche da escola, porque tudo tem carne*”; “*Essa sala e a direção*”.

Já em relação ao que mais gostam na escola, responderam: “*A aula de PD2, óbvio!*”, “*estudar*” (que foi recebido com ironia por alguns colegas que aplaudiram e falaram “*olha, mas que exemplo de aluno!*”), “*o lanche*”; “*meus amigos*”; “*perder no futebol*”; “*oxi, meus amigos, eu não venho pra estudar não*”; “*o meu namorado*”.

Ao perguntar se eles conheciam ou já tinham ouvido falar de algum projeto que acontece na escola, eles não conseguiram nomear ou falar, especificamente, do projeto X. Relataram alguns eventos, como a batalha de rima que, de fato, está associada ao projeto, mas também citaram ações específicas de alguns professores, como por exemplo, a dança “das

décadas” da aula de história, e o trote do 9º ano. Isto reitera as falas dos idealizadores do projeto e dos professores nas entrevistas, em que afirmaram não ter havido um momento de apresentação do projeto para os alunos. Este silêncio certamente gerou o desconhecimento dos alunos em relação ao projeto.

Em seguida na sessão, discutimos sobre o trabalho intitulado “Mulheres cientistas”, desenvolvido na disciplina de PD2 pelo professor Pedro. O intuito deste trabalho era apresentar aos alunos mulheres que enfrentaram desafios por serem mulheres e por seguirem uma carreira na ciência. A aluna Aa1 relatou que o que achou mais interessante nesse trabalho foi *“conhecer mulheres incríveis. Porque mulher também é foda. Porque normalmente é só homem, homem, homem, falam que mulher não é capaz, só que no trabalho a gente viu que mulheres incríveis conseguiram coisas que nenhum homem tinha conseguido”*.

Ao perguntar para a aluna (Aa2), que afirmou gostar da aula de PD2, o que exatamente ela gostava nas aulas, ela respondeu *“Primeiramente, eu gosto muito do ensino, porque ensina mais português do que na aula de português”*. Essa fala foi seguida de muitos comentários de concordância dos colegas. Então, ela continuou *“Eu gosto muito do que o professor faz, tipo...”*, Aa1 complementou *“Ele traz novos trabalhos fodas demais, ele faz muita dinâmica, muita brincadeira”*, e outra aluna (Aa3) afirmou *“Ele fala umas coisas fodas demais!”*. A conversa continuou com eles dizendo que os trabalhos na disciplina de PD2 são mais divertidos e interessantes, até que uma aluna afirmou que o único “dia bom” de ir para escola é o dia da aula de PD2.

Quando perguntei o que eles acham que não era legal ou interessante nessa disciplina, afirmaram: *“Ah, é tudo bom”*, *“Não tem defeito”*, *“Eu acho que a parte ruim é que devia ter mais aulas dele [do professor Pedro]”*. Daí, Aa3 disse, *“Mas é porque, assim, mesmo que o assunto for ruim, ele faz ser legal”*; e a colega (Aa1) continuou *“É, a gente discute temas que*

*a gente não quer discutir, a gente acaba querendo discutir”, e Aa3 completou “É! Porque ele começa a falar e começa a ser interessante!”.*

Os alunos deram exemplos de temas que discutiram em sala sobre os quais, no princípio, não estavam interessados, mas, com a abordagem adotada pelo professor, passaram a se interessar. Um exemplo foi o tema da liberação do porte de armas. Aa1 afirmou *“Eu não sou a favor. Ai tipo eu nem me interessava, tô nem aí, nem ligo. Ai começaram a falar na sala, começaram a discutir e eu comecei a ter outras ideias, outras visões”*. Essa fala foi seguida de *“É!”*, *“Sim!”*, ditos pelos alunos do grupo.

Aa4 trouxe outro exemplo: *“O tema de desligar os aparelhos, a eutanásia, é muito doloroso! Eu não queria discutir sobre isso”*. Nesse momento, os alunos disseram *“É, é muito ruim discutir esse tema”*, *“Sim!”*. Ao1 afirmou em voz alta, em seguida, *“Aborto também!”* e Aa5 completou *“É, é muito difícil, tem vários lados”*. Os termos usados pelos alunos (*“doloroso”*, *“difícil”*) foram ditos com um tom de voz baixo, carregado, e com expressões faciais de profundo desconforto.

A sessão continuou com uma indagação sobre o respeito na escola, quando alguns alunos afirmaram que certas pessoas da equipe docente/administrativa são arrogantes e ignorantes. Mal consegui chegar ao final da pergunta se eles sentiam abertura para falar o que quisessem na escola e serem respeitados em suas opiniões, pois, no meio da sentença, já responderam com um enfático e alto *“Não!”*.

Aa1 disse que eles [a direção] afirmam que os alunos podem procurá-los para dizer qualquer coisa, mas *“quando você abre a boca pra falar é motivo de advertência, de pressão pra chamar seus pais na escola, é motivo de briga”*. Então, Aa4 perguntou, *“Mas como a gente resolve um problema com os professores? Ai fala, se tiver um problema vai na direção [e falem conosco]. Se a gente vai na direção a gente arranja um outro problema, porque eles não entendem a gente, aí é pior”*. Ao2 continuou *“Só a gente tem que entender eles, eles não têm*

*que entender a gente...!*”, Aa6 “*É! A gente fala ‘a’, eles ‘cala a boca!’*” (fala devagar, com tom de voz baixo e apontando para o rosto da colega, encenando o que diz).

Após eu perguntar sobre o preconceito na escola, se eles acham que este acontecia ali ou não, Aa1 disse “*Falam que não tem, mas tem bastante, sim. Porque a gente tá no intervalo eu fico com os meninos, aí eu vejo só xingarem ‘ó, seu preto, seu gordo’ tudo isso*”. Em seguida, duas alunas relataram uma situação que aconteceu. Esse foi o diálogo:

Aa4: “*Ah é! Esse caso, esse caso! Escreveram [um xingamento], eu não lembro se foi na mesa ou foi no papel*”

Aa7: “*Foi na mesa!*”

Aa4: “*Foi! Na minha mesa colocaram, porque sabiam que eu sentava lá. Aí eu falei o que? Eu não vou quebrar a cara da menina, vou falar o que? Não vou quebrar a cara dela primeiro, eu vou lá na direção. Aí eu fui, aí a fulana (sic) olhou pra minha cara e falou ‘Você é?’ eu falei ‘Não!’. Aí eu falei ‘Depois que eu chego na hora da saída e quebro a cara da menina eu sou errada’ [tom de injustiçada, turma ri]. Aí eu fui lá e tentei resolver o problema*”.

Aa1: “*É, como assim se eu fizer isso com ela depois aí você quer chamar a polícia? (...) Eles falam de educação, de respeito, disso e daquilo, mas [inaudível] com faca na escola. Porque o meu amigo (...) foi esfaqueado na porta da escola, aqui. E cadê a segurança da escola? Também não tem! Eles querem falar, falar, falar, mas...*”

Ao2: “*A tia só fica falando ‘Entra meu filho’*” [fala devagar, desatenta]

*Alunos riem.*

Em seguida, eles relatam algumas reclamações sobre o que percebiam como rigidez das regras da escola em relação ao uniforme e à pontualidade no horário da entrada. Afirmaram que não havia tolerância para o uso de sandálias, por exemplo, pois a regra da escola é que se use tênis ou um sapato fechado. Porém, uma aluna argumentou, pode ser que um aluno tenha apenas um sapato fechado, e se o sapato molhar por conta do tempo chuvoso, esse aluno não terá outro calçado, além da sandália para ir para a escola. Este e outros exemplos relatados apontam para a falta de diálogo, ou de explicação das regras da escola para os estudantes.

Após ouvir a reação e reclamação dos alunos, perguntei se eles teriam alguma sugestão para melhorar os problemas que foram ressaltados e ajudar a construir mais respeito na escola.

Ao3 disse “*Tem! Tirar os doidos!*”, Ao4 “*Destruir a escola!*”, Aa8 “*Mudar a direção!*”, Aa9

“Podia colocar o [professor] Pedro na direção”, Ao5 “Tirar a diretora!”, Aa12 “Mudar algumas aulas, porque algumas aulas são muito chatas.”

Afirmaram, também, que não existia muito diálogo entre eles [estudantes], a direção e outros profissionais na escola. Tentando explorar mais sugestões relacionadas ao diálogo na escola, para além de “tirar as pessoas da direção”, Aa11 propôs uma conversa com os profissionais da escola, mas uma conversa em que eles realmente escutassem os alunos. E Aa1 complementou “*E que eles mudassem alguma coisa, porque escutar eles vão escutar, mas não tão nem aí pro que fazer. Ai depois eles querem falar que pra nós as coisas entram num ouvido e saem no outro, ah claro! A gente aprendeu com eles!*”.

Sobre mais sugestões de como melhorar o respeito na escola e enfrentar situações de preconceito, Aa11 argumentou “*Ah, mudar isso tem que sair da gente, porque tem gente que reclama porque [sofre] bullying só que aí ele mesmo faz [com os outros]*”. Aa1 disse:

*Também é uma coisa que vem de dentro de casa, porque tipo assim, não é em todas as casas que os pais tem preconceito, mas tem pai que tem preconceito e só vai herdando aquilo. Então, também tem que vir dentro de casa. E fazer uma reunião com os diretores, os alunos, a escola. E era pra ter um pouco mais de rigidez em cima **disso** [ênfase], não em cima de uniforme. (...) Eles acham que se a gente tiver com a blusa do uniforme, uma calça fechadinha, um tênis, a gente (...) não vai brigar, não vai ter preconceito, não vai ter nada disso?*

Concluindo, eles afirmaram que, a partir do trabalho realizado em PD2, eles sentem que o professor se importa com eles no dia a dia, mas que outros profissionais da escola só parecem demonstrar interesse nos alunos após algum acontecimento grave, como um suicídio. Segundo Aa2,

*Eles só se importaram [em falar sobre suicídio] depois que o menino da outra escola se matou. Só por isso! E aí? Ainda, do que [vale] você fazer palestra, fazer o caramba a quatro depois que a pessoa se mata? [pausa] Cara, você tem que fazer enquanto a pessoa tá viva, porque a pessoa pede ajuda. (...) as atitudes dela já mostram que ela tá pedindo ajuda, que ela tá gritando socorro, mas a escola não entende, a escola acha que é frescura.*

Aa4, então, acrescentou que “*É, acha que é frescura. (...) Tem professor mesmo que fala ‘Ah, isso é viadagem’*”. Depois disso, sugeriram que ações como palestras e conversas

com os alunos deveriam acontecer antes da ocorrência de situações tristes e preocupantes, como um suicídio ou um ato de violência.

É interessante notar como, na perspectiva dos alunos, a escuta e o diálogo são extremamente raros, ou quase inexistentes. Eles criticam o posicionamento autoritário dos profissionais da escola ao imporem as regras e ao não lhes acolher. No entanto, as sugestões propostas também foram radicais, violentas e autoritárias: resolver problemas complexos como a falta de respeito e o preconceito na escola explodindo a escola ou expulsando a diretora, são estratégias que demonstram que os estudantes não estão sendo incentivados a refletir com profundidade. Nem sendo convidados a participar ativamente com ideias e sugestões para a resolução dos problemas escolares.

## VI. DISCUSSÃO

A partir dos procedimentos metodológicos utilizados, construímos em conjunto com os participantes da pesquisa uma riqueza de informações que nos possibilitou atingir nossos objetivos. No entanto, como em qualquer trabalho científico, precisamos escolher analisar as informações que consideramos indispensáveis para a presente pesquisa, e, nesta seção, desenvolvemos a discussão dos dados construídos à luz do referencial teórico adotado. Para guiar nossa linha argumentativa, organizamos os seguintes eixos temáticos para a discussão: (1) Motivação dos Profissionais; (2) Implementação de Práticas Dialógicas; (3) Desconstrução de Preconceitos.

### 6.1. Motivação dos Profissionais

Um fator de sucesso do Projeto X de grande pertinência foi o engajamento e motivação dos profissionais. Eles se mostraram sensíveis às temáticas da diversidade, seja de gênero, sexual ou étnico-racial. Ficou claro como eles, com exceção de Katia, consideram o projeto extremamente relevante. As identificações pessoais com o Projeto contribuíram com essa motivação e sensibilidade, visto que, de diferentes formas, os professores e gestores engajados pertencem a grupos identitários que são abordados no projeto.

No entanto, é preciso ressaltar que esse aspecto de forma isolada não explica totalmente o engajamento desses profissionais. Mais do que isso, a forma como cada um se relaciona com essas identidades, com seus pertencimentos no mundo, suas crenças em relação à educação e, principalmente, suas experiências de sofrimento na escola – sejam elas experiências pessoais ou presenciadas – é que nos dão elementos para compreender o que realmente os motiva. Segundo Miskolci (2016), mesmo quando uma pessoa não experiencia o preconceito na pele, escutar relatos de outras pessoas ou presenciar situações de preconceito já pode ser suficiente



para que se sensibilize. Isso se intensifica quando se vive o problema na pele ou quando alguém querido pela pessoa, com quem tenha algum vínculo afetivo, passa por situação de discriminação, como é o caso da participante Júlia.

Como afirma Miskolci (2016), “não é tão raro (...) encontrar pessoas que mesmo dentro dos modelos socialmente impostos reconheçam seu caráter compulsório, violento e injusto.” (p. 26-27). Ou seja, ter pertencimento identitário não significa, necessariamente, ter sensibilidade, e não pertencer a algum grupo (ou não ter experienciado preconceito) não significa ser insensível à dor e à injustiça. Mas, no presente caso, a sensibilidade prévia ao tema mostrou-se especialmente relevante. A sensibilidade e o engajamento dos profissionais da escola lhes colocou um passo à frente no desafio de demonstrar empatia em relação às violências e discriminações que ocorrem dentro e fora da escola.

Os professores entrevistados, com exceção de Katia, se mostraram proativos, sensíveis, procurando se atualizar, pesquisar, questionar. Os gestores, também, disseram que buscam sempre se atualizar, fazer parcerias com órgãos e pessoas fora da escola para trazer discussões e outros olhares sobre o tema. Durante as observações das atividades de PD2, foi possível constatar o empenho desses profissionais engajados cotidianamente. Sem dúvida, não seria possível manter um projeto dessa natureza em andamento se não houvesse profissionais motivados na escola (Henrich, Brown & Aber, 1999; Quirino & Rocha, 2013).

Nossas emoções, crenças e valores são motores do nosso comportamento e ações no mundo (Valsiner, 2012). Precisamos nos aprofundar e entender os diversos aspectos que contribuem para um maior ou menor grau de motivação dessas ações. Analisando a vontade ou determinação, Rosa (2015) afirma que esses resultam numa série de habilidades e hábitos que se inter-relacionam, estão interconectados e que são cognitivos, afetivos e socioculturais. Assim, para que a vontade e a determinação se manifestem, é preciso ter sistemas motivacionais complexos operando. Portanto, é essencial recuperar a centralidade da

motivação como dimensão do trabalho da Educação. Na perspectiva da Psicologia Cultural, é a motivação que impulsiona nossas ações, intencionalmente ou não (Branco, 2015). Por isso, um dos elementos relevantes do sucesso do projeto dessa escola, que pode ser generalizado para outros contextos, é a motivação e engajamento dos profissionais.

### **6.1.1. O reconhecimento da relevância de projetos dessa natureza**

Evidenciou-se, a partir dos variados procedimentos de construção de informações, o quanto os profissionais da escola consideram relevante a promoção do respeito interpessoal. Chamou a atenção, desde a primeira visita à escola, o profundo engajamento e carinho da supervisora e do coordenador ao falarem sobre o Projeto e a escola. Desde o início da pesquisa, fui muito bem recebida e acolhida na instituição, como alguém que poderia contribuir com a mesma.

As falas destacadas nos Resultados sobre suas concepções sobre educação representam bem e estão alinhadas com os discursos observados no cotidiano da escola. De fato, os gestores e professores entrevistados acreditam em uma educação com potencial transformador. As concepções de educação que relataram durante as entrevistas são as mesmas que compartilharam comigo em vários momentos de observação na escola. Há um afeto visível em relação ao Projeto. Há, também, uma forte esperança de que ele possa fazer diferença na vida dos estudantes, no sentido de empoderá-los em suas comunidades, de lhes oferecer acolhimento e sensação de pertencimento à escola.

Os gestores expressaram, diversas vezes, como acreditam que a escola deve ser um ambiente acolhedor, em que os alunos se sintam bem-vindos e seguros. Júlia e Pedro afirmaram como a hostilidade, a humilhação e a discriminação são fatores que geram sofrimento psíquico, e influenciam fortemente a aprendizagem dos alunos. Na visão deles, a escola precisa estar

atenta para não reproduzir relações marcadas por essas violências, devendo ser sensível às relações familiares e demais ambientes que podem ser geradores de sofrimento.

Seffner (2009) afirma que um dos desafios da escola pública brasileira é aceitar as pessoas consideradas “diferentes”, as diversidades, mas que este desafio vai além da aceitação ou da tolerância (Miskolci, 2016). O maior compromisso da escola está na garantia de condições favoráveis para os processos de ensino-aprendizagem de todos seus alunos. Assim, quando um projeto, como o estudado, tem a preocupação de que a escola seja um ambiente acolhedor e respeitoso, ele está efetivamente pretendendo cuidar da *qualidade* da aprendizagem dos estudantes.

Os profissionais entrevistados se mostraram bastante atentos a realidade social, econômica e política dos alunos. Comentaram, algumas vezes, que o principal público atendido na escola são alunos e alunas de famílias de baixa renda, muitas vezes, em situações de vulnerabilidade social. Infelizmente, os estudantes vivem uma realidade muito próxima a situações de violências diversas, seja o tráfico de drogas, seja a falta de assistência e políticas públicas que deem conta das demandas de saúde, infraestrutura e segurança. Então, ao afirmar que a família também pode ser um fator gerador de sofrimento psíquico para esses meninos e meninas, é preciso considerar o contexto meso e macro em que tais famílias estão inseridas (Jaspal, Carriere & Moghaddam, 2015). Porém, não no sentido de culpabilizar a escola, a família ou qualquer outra instituição, como sendo o único e exclusivo fator gerador de sofrimento e/ou violência.

Jaspal, Carriere & Moghaddam (2015) consideram que, também, não basta apontarmos para a “cultura” de uma forma genérica para explicar o sofrimento psíquico, ou qualquer outro problema da trajetória de desenvolvimento humano. Antes é necessário elaborar análises sistêmicas, que considerem o complexo contexto histórico, social e econômico da pessoa em desenvolvimento.

Dessa forma, cabe lembrar que a escola brasileira, historicamente, foi utilizada para a exclusão de diversas pessoas, especialmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade social (Patto, 2000; Seffner, 2009). O fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem, como Patto (2000) brilhantemente discorre, não se tratam de problemas individuais de cada aluno, mas da maneira com que os educadores e demais adultos interagem com este aluno. Quais expectativas e crenças estão em ação para produzir esse fracasso escolar? E como poderíamos pensar em estimular o sucesso dos alunos?

Aqui destaca-se a relevância do projeto da escola. Além da notável questão dos problemas de aprendizagem e do fracasso escolar (Patto, 2000), tem se tornado cada vez mais evidente as dificuldades de comunicação e negociação entre as pessoas em geral, e problemas sociais como a violência, a discriminação e o preconceito têm, lamentavelmente, sido relatados com muita frequência. Sendo a escola uma instituição social associada a esses desafios (Moreira & Câmara, 2008), ela faz parte, intencionalmente ou não, da reprodução das relações de poder que mantêm as desigualdades, injustiças e violências no contexto da sociedade (Foucault, 1979; hooks, 2013).

Saber que a cada dois segundos uma mulher é vítima de violência no Brasil (Instituto Maria da Penha, 2018) e que nosso país é o que mais mata pessoas trans no mundo (TGEU, 2018), bem demonstra como a violência no Brasil é preocupante. Torna-se urgente olharmos para essas questões de maneira sistêmica, pois não vamos conseguir diminuir o grave quadro de violência no país de forma súbita. Um aspecto importante a ser pensando é o da prevenção: como evitar que situações de discriminação e violência cheguem a ocorrer? Como promover o respeito, a segurança, o diálogo entre pessoas de uma forma que as diferenças não sejam encaradas como barreiras? A escola e, principalmente, a educação de uma forma mais ampla, se mostram terreno bastante fértil neste sentido (Alencar, Silva, Silva, & Diniz, 2016; Barreto, 2016; Quirino e Rocha, 2013).

Pensando na coletividade e na comunidade escolar, temos uma riqueza de experiências e potencialidades para criar um ambiente mais acolhedor e seguro (hooks, 2010; Madureira, 2013), para que, assim, os processos de ensino-aprendizado possam acontecer de forma integral. Como os participantes afirmaram, realmente, não é fácil focar na aprendizagem quando há um alto nível de adoecimento psíquico, e as situações de violência e discriminação dentro do ambiente escolar geram sofrimento.

Em uma pesquisa sobre a percepção sobre violência sexual e atendimento a mulheres vítimas nas instituições policiais (Datafolha/FBSP, 2016) constatou-se que, ao serem questionados sobre estratégias para superação e enfrentamento da violência sexual contra homens e mulheres, 91% dos participantes afirmou que era preciso “ensinar os meninos a não estuprar”. A pesquisa destaca como é forte o reconhecimento de que são nos ambientes escolar e familiar – espaços de formação, educação e desenvolvimento humano (Patto, 2000) – que se deve questionar e problematizar o sistema sexista e patriarcal em que vivemos. Ou seja, é a educação que tem o potencial para alterar a cultura sexista e segregacionista que perpetua as violências e os preconceitos.

Tal constatação é corroborada pelos participantes. Júlia afirmou que a violência na escola diminuiu desde a implementação do projeto. Em sua percepção, e na dos demais participantes, a depredação do ambiente escolar diminuiu, havendo um maior cuidado dos alunos em relação aos espaços comuns da escola. De fato, o cuidado com os murais, carteiras, e materiais em sala de aula foi notável durante a fase de observação. Cezar reiterou que o projeto mudou a escola.

Um aspecto interessante ressaltado por Júlia foi a mudança na autoestima dos alunos. Ela percebeu que alunos negros e negras aceitam melhor seus cabelos e traços marcadores de suas identidades étnico-raciais. Isa, inclusive, destacou o respeito que sentiu dos alunos em relação ao seu próprio cabelo, algo inusitado e positivamente surpreendente para ela. A

professora também notou uma mudança no vocabulário das pessoas na escola, como o uso correto do termo *bullying*. Segundo ela, “*É muito mais fácil você trabalhar a questão social do bullying quando (...) os estudantes já tem acesso (...) a esse diálogo sobre diversidade. É mais fácil respeitar o outro quando você sabe quem é o outro*”. Para ela, “*trabalhar a diversidade facilita muito a mediação de conflitos, também.*”

Retomo esses exemplos para salientar uma questão: sobre o que é esse projeto, afinal? Atualmente, observa-se um receio, ou até mesmo medo, de se discutir sobre diversidade na escola, especialmente a diversidade sexual e de gênero (Madureira, Barreto & Paula, 2018). Para além do fato de que a diversidade e a inclusão, de maneira geral, são vistas como positivas nos discursos das pessoas (Seffner, 2009), na prática, são frequentemente percebidas como ameaçadoras, provocando uma espécie de pânico moral (Coehn, 2011) em torno de temas relacionados a gênero e sexualidade.

Existe um medo relacionado à suposta ameaça da ordem social, que estimula a vontade de exercer um controle social (Miskolci, 2007) dos modos de vida culturalmente aceitos pelo grupo. Hoje, no Brasil, temos o exemplo do Movimento Escola Sem Partido, que, dentre outras coisas, alerta para o risco e o perigo de crianças e adolescentes serem “doutrinados” ou “influenciados” por seus professores, a transgredir preceitos culturalmente pré-estabelecidos e se sentirem confusos em relação às suas identidades sexuais e de gênero.

Colocar crianças e adolescentes em risco, realmente, gera bastante medo e indignação, pois estes necessitam ter espaços educativos acolhedores onde sejam respeitados em suas individualidades. Entretanto, o temor da ideologia radical religiosa e conservadora não se baseia em qualquer evidência científica. Ao contrário, apenas incentiva o ódio e a exclusão em relação aos que considera “desviantes”. Cezar esclarece que, ao trabalhar os temas da diversidade de gênero, de orientação sexual e étnico-racial, os professores não pretendem “*incentivar ninguém a absolutamente nada*”. Seu objetivo é ressaltar a importância do respeito

e do diálogo, o que será discutido a seguir. Simone resume o objetivo do projeto de forma interessante e singular: “*a vida desses meninos é importante e tem que ser cuidada.*”

Foi possível concluir, portanto, que levar essas discussões para escola não tinha o objetivo de “doutrinar” os alunos, fazê-los concordar ou mudar de ideia, mas, sim, permitir a eles a reflexão e o olhar para as diversas perspectivas existentes sobre questões relativas às crenças, valores e preconceitos de uma maneira geral. Afinal, nossa sociedade abriga diversas visões de mundo, crenças, valores e experiências. Para que seja possível uma convivência, no mínimo, respeitosa e democrática (Demo, 2005), precisamos aprender a dialogar com aqueles que pensam diferente de nós. Não necessariamente concordar com o diferente, mas reconhecer nossa humanidade compartilhada, pois, sem ela, perdermos de vista os limites da democracia e a violência se torna aceitável e naturalizada.

Foi bastante inspirador, encontrar na escola pesquisada, profissionais sensíveis à essas questões. Em diversos momentos (entrevista e observações) eles se mostraram atentos a essa problemática da violência, enquanto realidade cotidiana dos alunos, e sensíveis ao notar que preconceitos como o racismo, o sexismo e a LGBTfobia estavam entrelaçados nessas problemáticas. Simone colocou que é importante trabalhar questões “*da população que é excluída (...) que precisa desse trabalho feito (...) enquanto projeto de escola pública. Porque acho que a escola pública que (...) passa alheia a essas questões, tá devendo muito pra sociedade e pra essa cidade*”.

Considerando que um fator que contribui para promover o respeito e desconstruir preconceitos na escola é o apoio ativo da gestão, cabe fazer aqui algumas considerações.

### **6.1.2. O papel da gestão**

“*Eu não tenho que inventar a roda aqui (...)*”. Essa fala de Isa representa bem o apoio da gestão como um dos fatores fundamentais para o sucesso do projeto. Como Isa e Pedro

colocam, é um empecilho considerável quando a própria gestão não apoia ou não dá suporte para qualquer trabalho a ser feito na escola, especialmente, projetos que intencionem favorecer o respeito à diversidade, inclusão e propostas afins.

Sobre os temas específicos trabalhados na escola, Isa comentou que, em outras escolas, o dia da consciência negra ou dia da mulher são tratados como um “*currículo folclórico*”, pois são trabalhados de forma estereotipada e isolada. Na proposta da escola, porém, os temas são tratados de maneira mais transversal, mesmo que ainda não tenham sido incorporados por toda a equipe pedagógica. A própria decisão de utilizar a disciplina Parte Diversificada 2 teve como intuito unir o trabalho que já era feito, em relação à português, literatura e escrita, com os temas propostos pelo projeto.

É interessante notar que, talvez, a ideia de não formalizar o projeto, no sentido de apresentá-lo formalmente à comunidade escolar foi uma estratégia inteligente para evitar resistências, em especial por parte de alguns pais ou mesmo de professores. Os pais ou professores que questionaram o projeto, o fizeram de forma direta, indo à coordenação, o que aumentou a probabilidade dos profissionais conseguirem dialogar melhor com estas pessoas.

Dialogar e acolher as dúvidas, angústias, medos de familiares e professores em relação aos temas do projeto é realmente necessário. Documentos como a Lei Diretrizes e Bases, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que indicam a necessidade de um trabalho sobre temas como cidadania, justiça, questões étnico-raciais, gênero e sexualidade, auxiliaram a gestão a defender a relevância do projeto no sentido de desenvolver a responsabilidade e autonomia dos alunos.

Outro aspecto que também colaborou para o diálogo com as pessoas que questionaram a implementação do projeto foi a indicação e conquista de prêmios que a escola recebeu devido a ele. Esses prêmios deram elementos para sustentar a importância e relevância do projeto perante a comunidade escolar. Todos os professores entrevistados elogiaram o



comprometimento e responsividade da equipe gestora. Para eles, era perceptível o quanto a equipe se importava com a escola, com o projeto e com os alunos, divulgando o trabalho via publicações online e grupos de WhatsApp.

Consideramos como bastante positivo esse reconhecimento em relação ao bom trabalho de professores e alunos, e o orgulho de todos, inclusive dos próprios estudantes, ao verem seus trabalhos expostos nos murais e nas salas de aula, gerando um sentimento de pertencimento à escola. No entanto, verificamos uma tendência, da parte da gestão e dos professores engajados no projeto, de generalizar de maneira excessivamente otimista a implementação e os resultados positivos do projeto. Muitos professores ainda precisam ser incorporados à proposta, por exemplo e, com isso, desenvolverem novas práticas e metodologias em sala de aula e fora desta. A visibilidade e reconhecimento do projeto são importantes, mas não garantem seu sucesso. É preciso que ele se expanda e se aprofunde, bem como que seja efetivamente avaliado quanto ao verdadeiro alcance dos seus objetivos (Henrich, Brown & Aber, 1999).

Sobre isso, Cezar, o coordenador, afirma que sabe que o projeto está acontecendo no dia a dia da escola, “*mas eu não tô vendo acontecer*”. Se, por um lado, ele ressalta o quanto ele julga estar o projeto incorporado na escola, por outro, ele revela como não tem elementos claros para avaliar o seu funcionamento. Nas entrevistas com os gestores, ficou claro que não existem procedimentos para avaliar o projeto. A impressão que dá é que quando alguns indicadores positivos aparecerem, os educadores os atribuem ao projeto, mas sem poder afirmar que aqueles foram, de fato, decorrentes desse ou não.

Evidenciar esse problema não significa aqui acusar ou culpar a escola e seus profissionais, mas, sim, revelar o quanto é desafiador desenvolver um projeto de natureza similar em uma escola. Diversos autores apontam para tais dificuldades ao implementar projetos ou programas nas escolas (Berger, Benatov, Abu-Raiya & Tadmor, 2016; Burk, Park e Saewyc, 2018; Fernandes, Martins & Oliveira, 2016; Henrich, Brown & Aber, 1999; Quirino

& Rocha, 2013), pois não existem muitas referências de fácil acesso na literatura, na academia e na prática. Portanto, é compreensível que o processo de implementação seja complexo e escorregadio, visto que é muito difícil desenvolver um projeto inovador quando são poucas as referências em nível nacional e internacional.

Para o sucesso de projetos dessa natureza é importante ter norteadores claros, objetivos, além de formas de verificar e avaliar se os mesmos estão sendo alcançados (Henrich, Brown & Aber, 1999). Na escola em questão, os objetivos do projeto existem, estão descritos no Projeto Político Pedagógico; porém, não parecem ter sido objeto de atividades específicas em que pudessem ser analisados, discutidos e devidamente trabalhados para serem norteadores de novas práticas pedagógicas. Isto, por sua vez, não favorece o envolvimento dos demais professores, que não entendem ou não enxergam a relevância do projeto. Mas, aí, surge a questão: como motivar esses educadores?

Katia afirmou que, no período em que estava na escola como professora temporária, ela evitou se envolver, dizendo *“tirei o corpo fora o máximo!”*. Isso revela um cenário bastante comum em nossas escolas, pela forma que as atribuições dos professores temporários estão estabelecidas. Na escola pesquisada, observamos outras duas professoras temporárias, Marina e Denise. Ambas, assim como Katia, não demonstraram motivação pessoal em relação ao projeto. Buscamos entrevistar as duas professoras temporárias para a pesquisa, porém, elas saíram da escola antes que isso fosse possível. Durante uma conversa informal com Marina no período de observação, ela afirmou que, em sua perspectiva não havia orientação da gestão em relação a como trabalhar os temas do projeto. Ela disse que se sentia perdida, que fazia *“as coisas da minha cabeça”*, no entanto, também não procurava a gestão para esclarecer suas dúvidas.

Segundo Isa, *“na prática, o que falta realmente é a adesão, né, (...) dos outros colegas da escola. Acho que essa seria a demanda: conseguir a adesão pra [que] (...) eles entendessem*

*a necessidade de trabalhar o projeto.*” Assim, é preciso refletir sobre quais fatores poderiam estimular a motivação dos professores.

Katia comentou algo interessante, que foi o fato de ter ficado surpresa com o engajamento e motivação dos alunos, pois acreditava que “*não ia sair nada*” em relação ao trabalho na disciplina de PD2. No entanto, os alunos se mostraram motivados e participativos – como abordaremos a seguir. Ela afirmou que percebeu melhora no comportamento dos alunos e disse “*parece que criou (...) um vínculo bom, sabe?*”. Isso mostra como, mesmo Katia, que não era uma professora particularmente engajada com os temas do projeto, percebeu como seus alunos se identificaram, se envolveram com a proposta, e como isso teve implicações concretas no comportamento da turma, que ela havia descrito como “difícil”.

Com isso, podemos perceber o quanto o interesse e a participação dos alunos podem ser fatores motivadores para os docentes. Quando o educador percebe que os temas apresentados em sala fazem sentido para seus alunos, eles, por sua vez, se engajam e participam, sentindo-se mais motivados. Assim como também é importante que os próprios professores percebam a conexão dos temas com suas próprias vidas (Kohn, 1993). Deste modo, os educadores poderão favorecer trocas efetivamente dialógicas com seus alunos. No tópico seguinte discorreremos sobre as práticas na implementação do diálogo na educação.

## **6.2. Implementação de Práticas Dialógicas**

Frequentemente, escutamos o pressuposto de que a aprendizagem se dá de maneira muito mais efetiva quando os alunos ficam quietos, executando tarefas individualmente e escutando apenas o que professor tem a dizer. Sabe-se, contudo, que isto não é assim (Patto, 2000; Vygotsky, 1991). Pesquisas demonstram a necessidade da adoção de práticas dialógicas (Matusov, 2009, 2018), daí a necessidade de examinarmos o que significa a postura dialógica

de um educador, em contraste com o monologismo e a heteronomia usualmente encontrados nos contextos educacionais.

Bohoslavsky (1997) aponta para uma contradição séria em relação às nossas crenças sobre a educação que, por um lado, consideram importante desenvolver a autonomia do aluno, a criatividade, o pensamento crítico, e, por outro, pressupõe uma dependência natural do aluno em relação ao professor, entendido como o único transmissor de conhecimentos válidos em sala de aula. Para ele, existe o pressuposto que,

(...) quanto mais o aluno aceitar que o professor sabe mais, que deve protegê-lo dos erros, que deve e pode julgá-lo, que deve determinar a legitimidade de seus interesses e que tem o direito de definir a comunicação possível, mais o professor pode “transmitir” conhecimentos (...) (Bohoslavsky, 1997, p. 322)

Ou seja, deseja-se estimular a autonomia, mas a obediência é um valor extremamente importante na escola. Se deseja que os alunos sejam criativos, mas os erros são punidos (Dweck, 2006; Kohn, 1993; Robinson, 2011). São estas algumas das contradições que emergem ao pensarmos a educação. Entendemos que o diálogo é um elemento importantíssimo na educação, especialmente quando pensamos em favorecer processos de ensino-aprendizagem, um de seus principais objetivos. Para se aprender, é preciso não apenas entrar em contato com ideias diversas, mas, também, ser exposto à reflexão crítica e ativa dos conteúdos trabalhados (Matusov, 2018).

Contudo, o diálogo, e por consequência as práticas dialógicas na escola, não são fáceis de serem incorporados ao cotidiano escolar, pois demandam muito mais do que a simples alternância entre falar e ouvir, o que, em si, já é bastante desafiador (Tiburi, 2015). O diálogo pressupõe um processo bidirecional, de tensão entre ideias e afetos (Linell, 2009). Por meio do diálogo, podemos questionar e abrir novas perspectivas desenvolvimentais. A tensão intrínseca posta na prática dialógica é desafiadora, visto que coloca ideias, crenças e valores em xeque através da análise, reflexão e discussão (Matusov, 2018; Tiburi, 2015). Educar a partir dessas práticas significa ensinar para o diálogo e também ensinar através do diálogo. Posto dessa

forma, pode parecer simples, mas esta noção implica uma mudança significativa em como entendemos e praticamos a educação (Wegerif, 2010).

Por esse motivo, não é fácil implementar uma perspectiva dialógica na escola, pois são evidentes as dificuldades do professor em ouvir opiniões diferentes das suas; particularmente quando estas opiniões se referem a valores, assuntos muito importantes para cada ser humano (hooks, 2013; Matusov, 2018). O cenário se torna ainda mais complexo ao abordar temas sensíveis em sala de aula, como é o caso da proposta dessa escola, pois os professores irão falar de assuntos que são afetivamente importantes para eles, assuntos que os sensibilizam.

Encontramos um exemplo interessante no seguinte diálogo entre uma educadora e um aluno na atividade 2 da observação. A turma discutia questões de gênero e sexualidade, e surgiam comentários e dúvidas desafiadoras, que podemos até julgar como preconceituosas. A estagiária perguntou “*Se [uma menina] ficar com mais de dois meninos ela é o que?*” e um aluno respondeu “*É piranha. Desculpa pode falar? É piranha. Se o menino não consegue pegar, ela é piranha também*”.

No desenrolar da atividade, a professora da turma, também presente, em nenhum momento mostrou choque, descontentamento ou reprovação em sua fala ou sua postura. Ela se colocou enquanto participante daquele diálogo com os alunos, trazendo mais perguntas do que respostas. Outro ponto importante que notamos foi que a professora, neste dia, sustentava brevemente um silêncio que permitia e dava espaço para que os alunos se manifestassem. Após a expressão dos alunos, ela mostrava-se acolhedora, aberta e receptiva ao que foi dito, sem trejeitos, expressões faciais de espanto, desgosto ou reprovação; e seguia com a discussão.

À primeira vista, esses podem parecer elementos simples ou até irrelevantes, mas os pequenos gestos metacomunicativos da professora – dar uma pausa para que os alunos pudessem falar, não se chocando com suas falas – são signos importantes para a criação de um vínculo de confiança (McDermott, 1977) com os alunos. Nesse episódio ficou claro o quanto

os alunos tinham para dizer, eles ficaram empolgados e participaram bastante da discussão, trazendo, inclusive, exemplos pessoais. Acreditamos que a postura da professora contribuiu muito para que isso fosse possível. Como afirma Barreto (2016):

Quando escutamos e respeitamos o que os/as alunos/as têm a dizer nos surpreendemos sobre como eles/as estão dispostos/as a refletirem criticamente sobre os assuntos de seu interesse, conectando os conhecimentos aprendidos na escola com aqueles que trazem dos outros espaços sociais significativos dos quais fazem parte (...). (p. 176)

Isa demonstrou ser uma professora extremamente comprometida, identificamos que ela estabelecia um diálogo verdadeiro com troca de ideias e alternância do turno de fala com os alunos. Evidenciamos uma relação de confiança entre ela e os estudantes, e durante as observações em sala de aula, foi possível perceber que estes ficavam muito confortáveis para fazer perguntas e problematizar várias questões. Isa afirmou *“eu também me coloco como aprendiz naquela situação de diálogo”*.

É interessante notar que essa frase coloca o educador numa posição um tanto vulnerável, pois desconstrói a noção da autoridade do professor, daquele que sabe mais, que é hierarquicamente superior e usa essa superioridade para controlar o conhecimento e os alunos (Bohoslavsky, 1997). Isso alimenta a passividade do aprendiz, e a ideia de “transferência” de conhecimento como forma de pensar a educação, criticada por tantos teóricos (Freire, 2013; Linell, 2009; Valsiner, 2014).

É preciso reconhecer que os estudantes, enquanto sujeitos, são fundamentalmente seres ativos, e não recebem ou absorvem passivamente os conhecimentos transmitidos (Freire, 2013), mas, sim, reconstróem esses conhecimentos por meio de processos de (res)significação (Barrios, 2013). Ao entender o sujeito enquanto ativo e construtivo (Piaget, 1997), não é possível continuar concebendo o papel do professor enquanto porta voz de conteúdos que deverão ser simplesmente passados, ou transmitidos unilateralmente aos alunos. Precisamos ultrapassar a visão equivocada da educação que enxerga os estudantes como meros receptores de informações (Freire, 2013).

O professor e demais profissionais da educação devem ser capazes de superar o desejo de manter um controle absoluto no ambiente da sala de aula, e reconhecer que não é possível controlar de maneira total o quê e como o aluno se comporta ou aprende. O que é possível é envolver os estudantes para que se sintam motivados a aprender e a confiar na autoridade do professor como pessoa interessada em seu bem-estar e desenvolvimento (Freire, 1996; Kohn, 1993), guiando-os através dos processos de ensino-aprendizagem, como observamos no episódio anteriormente analisado.

Ao escutar os estudantes, ao argumentar e discutir seus interesses, problematizações e questionamentos, ao mesmo tempo em que esclarecem e justificam o porquê da escola e das atividades pedagógicas, os professores podem criar relações de confiança (Archangelo, 2005; McDermott, 1977; Patto, 2015) que lhes permitirão conduzir suas aulas com a colaboração dos alunos (Kohn, 1993). Dessa forma, o professor pode ser efetivamente um mediador dos processos de ensino-aprendizagem. Ele ou ela será visto pelos estudantes não enquanto alguém que pretende controlar diretamente tudo o que o estudante faz e aprende, mas alguém que os orienta criando relações de respeito e confiança, em que os alunos se sentem à vontade para arriscar, errar, aprender, assim como, também, discutir temas polêmicos.

As pesquisas de Carol Dweck (2006) mostram que a motivação, ou o que ela chama de *mindset*, dos estudantes importa. Quando a inteligência e a capacidade de aprender são percebidas como fixas e não processuais, os estudantes não se arriscam, não se lançam a novos desafios, pois isto pode ameaçar seu status de inteligência (Dweck, 2006). Assim, abrir um espaço seguro para o erro, para o risco em sala de aula, é abrir espaços para processos de desenvolvimento e aprendizagem. A qualidade dialógica das relações em sala de aula aparece quando conseguimos identificar nos estudantes (e também nos professores) a disposição e confiança para perguntar e pedir ajuda, admitir que não entenderam, abertura para mudar de

opinião frente a novos argumentos e serem capazes de admitir que estavam errados (Wegerif, 2010).

Dessa forma, precisamos superar a ideia de que só o que importa na educação é a cognição – memória, inteligência, etc – como se inteligência, criatividade e aprendizagem fossem funções mentais superiores desconectadas dos processos afetivo-semióticos (Vygotsky, 1991). Estes últimos, são processos profundamente relacionais, pois dependem da interação e da relação com outras pessoas e, portanto, dependentes de processos de comunicação e metacomunicação entre as pessoas (Branco, 2018; Valsiner, 2014). O diálogo é central na aprendizagem, por essa razão precisamos encontrar formas de efetivamente incorporar este saber às práticas educativas. Se não, mesmo bem-intencionados em promover a autonomia, o respeito, a cooperação, não conseguiremos fazê-lo, pois práticas contraditórias acabam, involuntariamente, nos levando a promover o exato contrário do que gostaríamos.

Inconsistência, contradição e paradoxo são parte da condição humana, há muito que escapa a nossa intencionalidade e consciência (Lehmann & Klempe, 2015). Por isso, a dimensão afetiva, e a dimensão das crenças, valores e preconceitos são tão importantes de serem analisadas com atenção, pois estas são as dimensões da motivação humana (Branco, 2015).

Kohn (1993) argumenta que as atitudes (leia-se crenças e valores) das crianças em relação à aprendizagem são, pelo menos, tão importantes quanto o seu desempenho em qualquer atividade escolar. Frequentemente, justificamos o baixo desempenho das crianças na escola, ou o fracasso escolar, dizendo que elas “não se esforçam o suficiente”, não têm interesse, e assim por diante (Kohn, 1993, Patto, 2000). Existe uma expectativa que a motivação e interesse das crianças já deveriam “vir de casa” ou “vir de dentro”. Se não estão motivados, o professor pouco pode fazer. Porém, a expectativa de que os alunos venham motivados *a priori* é um equívoco. A função e o compromisso do professor é estimular o



interesse e motivação de seus alunos, mostrando como os temas trabalhados em sala têm conexão com suas vidas.

Para Kohn (1993), não se pode forçar a motivação de ninguém. O que acreditamos que pode ser feito é respeitar e aproveitar as motivações já existentes no grupo de alunos, bem como criar as condições necessárias para promover sua motivação quanto a temas básicos do currículo. Isto parece ter sido realizado com sucesso por alguns dos professores da escola pesquisada.

Como os estudantes afirmaram na sessão de grupo focal, por exemplo, mesmo quando eles julgavam o assunto como ruim ou chato, na disciplina de PD2, o professor o apresentava de uma forma interessante e cativante, fazendo com que eles dessem uma chance para escutar e se interessar pelo que estava sendo discutido. Pedro, por sua vez, disse acreditar que o interesse e a motivação dos alunos se dava pela forma que os assuntos eram abordados, com respeito, amor e tolerância. Ele afirma ainda que, talvez, os alunos encontrassem nessa disciplina (PD2) um espaço, um momento para falar de assuntos que são relevantes para eles, ou seja, assuntos conectados a suas vidas (Barreto, 2016; Kohn, 1993).

O professor afirmou que mesmo que algum tópico não fosse uma prioridade, “*mas dependendo da forma como a abordagem é feita, você passa a falar: ‘poxa, (...) eu vou abrir um espaço (...) eu vou tentar enxergar de outra perspectiva’*”. Pedro ressaltou aqui algo fundamental sobre o diálogo na relação professor-aluno: a confiança mútua e a qualidade das relações entre professores e estudantes como ponto de partida para o estímulo à motivação para aprender. Os alunos que participaram da pesquisa não só reiteraram o quanto a abordagem do professor foi decisiva para despertar-lhes o interesse, mas também comentaram que sentiam que o professor Pedro, de PD2 se importava com eles.

Resgatando a ideia de que “perde-se o controle da turma” caso se valorize o que interessa aos alunos, vale argumentar que quando o professor permite e favorece oportunidades

de negociação com os alunos, ele não abre mão de sua autoridade (Freire, 1996), mas, pelo contrário, facilita a emergência de processos interativos-afetivos que vão construindo o vínculo entre ele e seus alunos, como foi o caso dos professores entrevistados. Ou seja, é na sutileza dos processos comunicativos e metacomunicativos, verbais e não verbais, que esse importante vínculo é construído e fortalece caminhos saudáveis e bem-sucedidos para os processos de ensino-aprendizagem.

Conceber o papel do professor enquanto mediador de processos, relações e interações é bastante desafiador. Representa uma quebra de paradigma que, muitas vezes, bate de frente com as crenças e valores tradicionais sobre a educação e sobre o papel do educador. Surge, ainda, a questão: será possível ao professor exercer um papel mediador mesmo quando seus valores pessoais estão sendo ameaçados de alguma maneira?

Diante de posicionamentos que julgamos preconceituosos ou derivados de crenças injustas, individualistas, é fundamental que o professor não atue como um ativista ou com preconceito ou intolerância, mas que atue de maneira a propiciar uma reflexão conjunta com base nas ideias e opiniões divergentes expressas pelos estudantes, como vimos no episódio 2 abordado na seção de Resultados. Dessa forma, é possível gerar uma motivação para a escuta das diferenças de crenças e valores, assim como mobilizar o surgimento de novos afetos e posicionamentos diante de questões de natureza moral. Mas como é possível colocar isso em prática?

### **6.2.1. Como traduzir, na prática, a intenção dialógica?**

Um aspecto curioso que percebemos foi que, para os profissionais da escola, o diálogo é considerado um aspecto central e relevante para se trabalhar as questões específicas do projeto: a desconstrução de preconceitos relacionados a gênero, sexualidade e raça, com a promoção do respeito entre todos. Os profissionais entrevistados consideram fundamental que

os alunos se empoderem através do conhecimento e da reflexão, e o diálogo é entendido como o meio para alcançar este objetivo.

No entanto, notou-se uma grande dificuldade dos educadores de romperem com as estruturas monológicas e tradicionais típicas das interações professor-alunos (Linell, 2009). Mesmo quando as atividades eram estruturadas para promover debates, como nos casos da atividade 1 e dos episódios 1 e 3, com o uso de recursos diversos (áudio visuais, etc), a dinâmica monológica tradicional das interações professor-aluno se manteve, com os adultos assumindo o protagonismo e não dando espaço para a livre manifestação dos alunos.

Identificamos que, nessas ocasiões, houve uma intenção genuína de provocar a participação dos alunos. Na atividade 1, por exemplo, os profissionais fizeram perguntas abertas em vários momentos, parecendo esperar pela contribuição dos alunos. Contudo, a maneira como os adultos perguntavam e reagiam, quando esta contribuição se iniciava, acabava literalmente cortando e inibindo a fala dos alunos, explícita ou implicitamente, sinalizando quais seriam as respostas que eles julgariam certas e adequadas.

Esperar por uma “resposta certa” *a priori* descaracteriza o próprio processo dialógico que deveria ocorrer naquele momento. Inibir posicionamentos julgados preconceituosos não permite nem o diálogo, nem a reflexão ativa das pessoas, pois elimina a participação dos alunos (Linell, 2009) e, portanto, diminui a possibilidade da desconstrução de valores e preconceitos afetivamente enraizados (Campos Afetivo-Semióticos poderosos) que constituem o sentido de self dos envolvidos (Valsiner, 2012; Branco, 2015).

Dentre as críticas de Freire (2013) às práticas educativas, destaca-se a forma autoritária e hierárquica com que os professores tratam qualquer tipo de conteúdo com seus alunos, seja ele parte do currículo formal ou não. No caso da escola investigada, nos chamou a atenção que os professores, mesmo propondo a discussão de temas não usuais ou controversos para serem discutidos, estes acabaram atuando, por vezes, de maneira autoritária e impositiva (Freire,

2013), monopolizando a fala e dificultando a criação de oportunidades para a participação dos alunos.

Matusov (2009) menciona que podem existir lacunas entre a teoria dialógica e sua prática. O autor aponta que, ao defender a importância de práticas dialógicas na educação, podemos apenas focar no uso instrumental do “diálogo para convencer o outro”, ou para “transmitir” informações, e acabar perdendo o seu verdadeiro sentido. A abordagem instrumental, frequentemente, confunde a qualidade dialógica de uma interação com o comportamento de simplesmente interagir com o outro (Matusov, 2009; Wegerif, 2010).

Percebemos isso nas *definições* de diálogo que os participantes apresentaram. Para Júlia, por exemplo, o diálogo significava uma “abertura” ou acolhimento para ouvir situações problema dos alunos, similar à concepção dos demais participantes, que também atribuíram ao diálogo o significado de uma simples conversa, durante a qual os alunos se sentiriam à vontade para falar de seus problemas.

Katia afirmou que, nas aulas de PD2, “*você observa mais (...) drama pessoal [dos alunos]*”. Achemos curiosa essa associação do diálogo à assuntos de carga emocional mais intensa, como um desabafo, relato ou denúncia e não como prática diária na escola nas interações com os alunos em sala de aula. A concepção de diálogo para os profissionais parecer ter ficado bastante atrelada às interações diádicas nessas situações de desabafo, conversa e pedidos de conselho.

Isa comentou sobre as dificuldades de dialogar com professores resistentes ao projeto, pois “*as outras partes [colegas] que não são concordantes, eu não sinto que elas tão abertas a esse diálogo*”. Ela parece julgar que o diálogo somente pode ocorrer entre “partes concordantes”, ou com os alunos, que ainda estão em desenvolvimento, pois seriam mais abertos para repensar algumas questões.

Assim, faz-se necessário entender o verdadeiro significado do diálogo como prática na escola. Falar da própria vida, “se abrir”, desabafar, por um lado, não deixa de ser parte da prática dialógica, pois quando se constrói um vínculo de confiança é possível haver compartilhamento de experiências difíceis. Entretanto, definir o diálogo apenas como desabafo é, primeiro, entender o professor como alguém que só fala ou só escuta, numa alternância de informações, de maneira heterônoma e não dialógica (Freire, 2013; Linell, 2009). Segundo, esperar que o professor exerça o papel de psicólogo clínico, como comenta Pedro, ao falar que, frequentemente, os alunos solicitam conversas e conselhos, certamente, não faz o menor sentido.

Para Matusov (2009), há um problema fundamentalmente ético quando entendemos o diálogo apenas enquanto interação entre pares. Quando confundimos a tecnicidade do diálogo com o diálogo propriamente dito, é potencialmente perigoso que as pessoas confundam liberdade com opressão, ou dominação. Pois, assim, a prática dialógica perde um de seus aspectos principais, que é o de transformação. De fato, não é fácil implementar práticas dialógicas na escola quando não temos referências ou exemplos que nos apontem caminhos possíveis. Facilmente, ficamos passíveis de cair nas armadilhas do que conhecemos, de como aprendemos que funciona a escola e o papel de autoridade tradicional do professor.

Um professor formado passou, pelo menos, por 12 anos de educação básica e mais três ou quatro anos na universidade. Durante todo esse período, é bem provável que sua experiência de educação tenha sido majoritariamente monológica, em que a relação professor-aluno é hierárquica e unilateral (Bohoslavsky, 1997; Matusov, 2009). Aprende-se a ser professor sendo aluno. Portanto, quando nos deparamos com desafios de romper com o modelo vigente de educação, o modelo que conhecemos e experienciamos durante nossa vida escolar precisa ser questionado, não só em nível teórico e intelectual, mas também em nível de nossas crenças, valores e afetos associados à educação, à aprendizagem, e ao papel do professor.

Por isso é tão importante analisar o próprio significado de *diálogo*. Se não temos clareza de sua definição, não conseguiremos exercê-lo na prática. Será que todas as interações são dialógicas? Uma palestra, ou uma aula basicamente expositiva, podem ser consideradas apenas monológicas? Entendemos que a dialogicidade é essencialmente relacional, e por isso é preciso analisar se existe ou não espaço para uma verdadeira interlocução, independente do formato que ela assuma. Uma palestra pode ser dialógica, ao passo que uma reunião ou coordenação em grupo pode ser extremamente monológica (Matusov, 2009). Precisamos estar atentos à *qualidade* dialógica das interações (Wegerif, 2010), pois não basta termos a turma sentada em roda para afirmar que há diálogo.

É através do diálogo que se torna possível externalizar divergências, refletir e rever concepções e valores (Branco, 2018; Matusov, 2018; Tiburi, 2015). A forma que é conduzido em sala de aula exige, por exemplo, o respeito pelos diversos pontos de vista, para a análise conjunta e negociação de significados. Só assim favorecemos a ressignificação e a desconstrução de Campos Afetivo-Semióticos hiper-generalizados como os preconceitos. Mas como desconstruir preconceitos, afinal?

### **6.3. Desconstrução de Preconceitos**

#### **6.3.1. Lidando com temas sensíveis**

Uma das dificuldades que percebemos sobre como traduzir na prática a intenção dialógica ocorreu nos momentos em que os profissionais ouviram dos alunos argumentos e opiniões que afetavam seus valores pessoais. Por exemplo, no episódio 1, isso aconteceu quando o professor enfaticamente reagiu “*Assustada!?*”, quando a aluna lhe expressou seu espanto com o filme. A maneira com que ele se pronunciou, evidenciando surpresa e reprovação, encerrou a possibilidade de alternância de turnos do processo comunicativo, e

coibiu o diálogo. O resultado da reação do professor foi a aluna não querer mais continuar falando sobre seus sentimentos e impressões, preferindo se calar.

Já no mini episódio 1, a professora Denise, após ouvir a indagação de um aluno “*E se a mulher agredir o homem?*”, discursou genericamente sobre o fato da violência não levar a nada. Ela ficou presa a uma fala do senso comum, em que todos deveriam saber se respeitar e ponto final. Por conseguinte, não criou oportunidades para efetivamente dialogar sobre esse assunto. Ou seja, não houve uma reflexão sobre por que o respeito é importante, o que é respeito afinal, o que é violência, enfim, ela perdeu ali uma excelente oportunidade.

Se a intenção dos profissionais da escola é, realmente, promover o respeito e desconstruir preconceitos, precisam se perguntar quais são os melhores caminhos para favorecer esses processos, e quais se configuram como impedimentos para tal. Sabemos que julgamentos e valores morais não são expressos apenas verbalmente (Bergmann, 1998; Brinkmann, 2011). As expressões faciais, postura do corpo, tom de voz e vários outros indicadores não verbais são elementos que comunicam, de modo poderoso, valores morais específicos (Valsiner, 2012). Como afirmamos anteriormente, os elementos metacomunicativos sempre falam mais alto para efeito da comunicação de valores, afetos e para a construção da qualidade das relações (Branco, 2014, 2018).

É comum e compreensível que valores importantes para os professores, como justiça, igualdade ou respeito, sejam mobilizados nesses momentos. Ouvir uma fala potencialmente preconceituosa não é fácil, seja no caso do professor que tem todo o interesse em desconstruir preconceitos, ou no caso da professora que acredita que todos devam viver em harmonia na escola. Nós, docentes, nos apegamos a certas expectativas quanto à conduta dos alunos, e, quando eles fogem dessa expectativa, nossa reação inicial pode ser, muitas vezes, silenciar o estudante usando nossa autoridade para impor a conduta “correta”. Isso está de acordo com o que aprendemos e vivenciamos nas interações professor-aluno de ver o estudante como

coadjuvante na sala de aula, mesmo não intencionalmente (Archangelo, 2005; Bohoslavsky, 1997; Matusov, 2009).

Não sugerimos, porém, que este seja um processo intencional ou consciente. O argumento não é culpar o professor, mas destacar como nossas crenças e valores são poderosos ao conduzirem nossas ações, muitas vezes, sem que nos demos conta do que está ocorrendo (Branco, 2015; Valsiner, 2012; Lehmann & Klempe, 2015).

Ficou evidente que os profissionais da escola têm concepções abertas e democráticas sobre educação, e estão preocupados e engajados em promover o respeito na escola e empoderar os alunos através de relações respeitadas com os estudantes. Mesmo Katia (entrevistada), Denise e Marina (observadas), que não demonstraram particular engajamento com o projeto, reconheceram a importância do respeito e a valorização dos alunos.

Sendo assim, por que os discursos, muitas vezes, não estão alinhados com as ações e práticas dos professores? Se todos acreditam na autonomia, na diversidade, e no respeito aos posicionamentos dos alunos, por que isso não é suficiente para se ouvir e considerar os posicionamentos divergentes destes, tendo em vista a desconstrução de intolerâncias e preconceitos? Como estimular a abertura quando nós mesmos não estamos abertos para aqueles que divergem de nós?

Para analisar essas questões, resgatamos o Modelo de Regulação Afetivo-Semiótica de Jaan Valsiner (2012), apresentado na Fundamentação Teórica. O nível mais alto de abstração e hipergeneralização deste modelo é o Nível 4, composto por *Campos Afetivo-Semióticos* que dão origem aos valores e preconceitos. Vale lembrar que valores e preconceitos guiam pensamentos e ações, e que, também, neste nível, há uma dificuldade inerente de se verbalizar com clareza as sensações e sentimentos experienciados (Valsiner, 2012).

Esses valores (e preconceitos) estão carregados de um nível altíssimo de afetividade, e, por tudo isso, não é possível desconstruir preconceitos e gerar novos valores apenas através da



escuta passiva de ideias, princípios e conteúdos veiculados verbalmente através de uma “doutrinação” moral (Branco, 2015; Madureira, 2007). Ainda pior, acreditar ser possível desconstruir preconceitos através de punições ou reprovações.

Tudo se complica ainda mais pelo fato de que é possível que, durante nossa trajetória de desenvolvimento, tenhamos internalizado valores que são contrários ao que, racionalmente, acreditamos possuir e queremos promover. Em outras palavras, enquanto o papel e a importância da dimensão afetiva não estiverem claros para nós, tanto no que diz respeito a processos de ensino-aprendizagem de forma geral, quanto na desconstrução de preconceitos, continuaremos a insistir em paradigmas tradicionais como o da transmissão unilateral de valores e conhecimentos. Precisamos, portanto, superar a visão puramente cognitivista da educação e olhar para o universo das relações e dos afetos (Archangelo, 2005).

Para estimular o respeito, o senso de comunidade, a democracia e a valorização da diversidade na escola, é preciso construirmos um ambiente seguro e acolhedor de divergências, um ambiente marcado por relações confiança (McDemornt, 1977) entre todos e todas inseridos na comunidade escolar. Não será através de aulas expositivas que preconceitos poderão ser analisados e desconstruídos.

Em outras palavras, práticas monológicas não favorecem o alcance de tais objetivos, pois estamos lidando com questões de natureza profundamente afetiva. A suposição que fundamenta a perspectiva monológica é que uma comunicação racional, sincera e direta seria efetiva para “transmitir” conhecimentos e valores a todos, de uma forma única e universal. A mesma mensagem chegaria da mesma forma, com clareza, para todos os que a escutam, e quando ocorre alguma falha nessa transmissão, entende-se que o problema é do indivíduo que não soube escutar (Linell, 2009).

A perspectiva monológica não considera os processos de construção de significado, pois assume que as palavras têm o mesmo sentido para todas as pessoas. A própria educação

não seria, entretanto, possível se levasse essa visão ao extremo, pois os processos de desenvolvimento humano demandam experiências de divergência, diferenciação e diversidade para serem impulsionados (Simão, 2004; Valsiner, 2014). Os significados não são universais e não podem ser meramente transmitidos de uma pessoa para a outra (Bakhtin, 1997; Valsiner, 2012; Vygotsky, 1991). Não podemos depender de uma racionalidade humana supostamente universal, pois nossa racionalidade engloba, na verdade, elementos profundamente irracionais, tendo em vista o poder dos Campos Afetivo-Semióticos que nos guiam (Valsiner, 2012).

Assim, a adoção de práticas dialógicas não só representa o melhor caminho para a educação de uma forma geral, mas é especialmente relevante para a reflexão sobre temas e tópicos afetivamente enraizados pela ação constitutiva da cultura. “Reflexões de alto nível e a aprendizagem são dialógicas por sua natureza. O diálogo humaniza nossos atos e ações. Ocorre apenas entre consciências que têm direitos iguais. Não há alternativa ao diálogo para uma educação humana genuína.” (Matusov, 2009, p. 80).

Oportunizar trocas verdadeiramente dialógicas é um caminho fértil para a desconstrução de preconceitos. É por meio da reflexão e do diálogo que mobilizamos nossos afetos mais profundos e podemos, assim, transformá-los. Diferentemente das práticas monológicas, existe no diálogo a possibilidade de abalar não apenas ideias e valores individuais como, também, algumas estruturas postas em nossa sociedade (Matusov, 2018). Como afirma Tiburi (2015), “Dialogar é complicado justamente porque não se trata apenas de falar e ouvir (...). A complexidade do ato de escutar está em que, por meio da escuta, entro em outros processos de conhecimento. Torno-me outra pessoa.” (p. 46).

É preciso reconhecer que sustentar práticas dialógicas é bastante desafiador, pois nos deixa expostos a essa transformação. Frequentemente, podemos nos sentir ameaçados diante de ideias, opiniões, valores que são muito diferentes dos nossos, e que batem de frente com o que é importante para nós. Este, infelizmente, é um terreno fértil para o medo, e para

dispositivos como o pânico moral (Cohen, 2011; Thompson, 2005; Miskolci, 2007). Portanto, para dar conta dessa complexidade no contexto escolar, precisamos esclarecer alguns pontos. O primeiro é que a educação é necessariamente movida e motivada por valores. É inevitável, então, que as pessoas da comunidade escolar socializem, aprendam e ensinem valores uns aos outros, o que ocorre mesmo quando julgam agir de maneira neutra. O certo é que a neutralidade não existe, a ideia de que a escola poderia ser neutra é simplesmente impossível e ilusória (hooks, 2013; Madureira, Barreto e Paula, 2018; Matusov, 2009, 2018).

Segundo: os valores e preconceitos sempre estão em ação nas nossas interações sociais, sendo revelados de maneira mais, ou menos, sutil em diferentes momentos. Em nossa cultura, existe uma grande heterogeneidade de valores, internalizados pelas pessoas mediante histórias, crenças e vivências muito diferentes (Valsiner, 2014). Mesmo que certos valores culturais tendam a ser mais privilegiados que outros, dominando grande parte da cultura coletiva, precisamos considerar o desafio que é lidar com essa diversidade de crenças e valores das pessoas. Esse desafio ganha ainda mais complexidade quando pensamos no contexto escolar, nas relações professor-aluno e na desconstrução de preconceitos.

Pode ser bastante difícil para um professor que é sensível ao sexismo e a LGBTfobia, por exemplo, escutar de um aluno que *“mas tem mulher de bandido que ele bate, mas ela ainda fica com ele!”*. Como mencionado anteriormente, o impulso pode ser de afirmar que este pensamento é errado. Entretanto, tal reação acaba calando o aluno, e o educador perde a oportunidade de um diálogo construtivo.

Desconstruir preconceitos e favorecer a emergência de novos valores são tarefas de grande complexidade e representam para nós, educadores, um imenso desafio. Archangelo (2005), por exemplo, considera o preconceito como conforto da razão. É confortável ter crenças rígidas sobre algo ou alguém, pois assim achamos que evitaremos conflitos internos e/ou externos. Com isso, não temos motivação, não somos impulsionados a rever nossos

juízos e posturas. Esta tendência pode até operar como um alívio momentâneo para angústias decorrentes do lidar com uma realidade muito complexa e plena de incertezas.

Esse pode ser um dos motivos pelos quais muitos ainda acreditam que tarefas, como a desconstrução de preconceitos e a promoção do desenvolvimento moral dos estudantes, não seriam função da escola. No entanto, silenciar a análise de crenças, valores e preconceitos, e acreditar que a neutralidade é possível, não traz nenhum benefício à educação, muito menos aos estudantes. Pelo contrário, ficamos à mercê de um currículo oculto, e acabamos “contribuindo para fortalecer inúmeras concepções e crenças presentes em nossa sociedade que alimentam as inúmeras desigualdades existentes”. (Madureira, Barreto & Paula, 2018, p. 144).

Ao defender aqui a adoção de práticas dialógicas, seria tentador oferecer sugestões simples às pessoas, na promessa de evitar as angústias e desconfortos inerentes às relações. Entretanto, sabendo dessas dificuldades é que enfatizamos a importância de que os professores tenham espaço para falar sobre seus medos e angústias, pois, ao propor mudanças na educação, “deve-se levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e, ao mesmo tempo, aprender a criar estratégias” (hooks, 2013, p. 52).

Há muitas dificuldades que vêm com a mudança de paradigmas, de crenças, valores e outros aspectos subjetivos das pessoas, e, com isso, mudanças nos modos de funcionamento da escola e da sala de aula. Dessa maneira, torna-se imprescindível que os professores tenham, com apoio institucional, espaços para a troca de experiências, comunicação interpessoal e reflexão, para falarem livremente sobre o que estão fazendo, como estão fazendo, como se sentem, e por quê assim estão agindo (hooks, 2013; Silva, 2005). É preciso “(...) evitar uma educação que premia a dor e a capacidade de suportá-la.” (Silva, 2005, p. 135).

O diálogo entre professores, demais profissionais da educação, alunos e familiares pode contribuir com a coconstrução de novos valores morais, novos significados sobre o ser professor, ser aluno, sobre o papel da escola e sobre os objetivos da educação. Significados compartilhados e construídos em conjunto podem ser um bom começo para construção de estratégias mais eficazes e alinhadas com as expectativas e objetivos da comunidade escolar, sejam estas no sentido de estimular a criatividade, preparar os estudantes para o mercado de trabalho e/ou desconstruir preconceitos.

Isso é particularmente verdadeiro quando consideramos o quanto a confiança mútua e a qualidade das relações entre professores e alunos consiste no ponto de partida para o estímulo à motivação para aprender, para que os alunos valorizem e prestem atenção às propostas pedagógicas de seus professores, participando de maneira efetiva nas atividades por eles sugeridas em sala de aula, como percebemos na presente pesquisa.

## VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização dos vários procedimentos metodológicos da pesquisa aqui relatada permitiu o alcance dos objetivos que propusemos atingir, ou seja, foi possível identificar e analisar os conceitos, crenças, práticas culturais e pedagógicas relacionadas ao projeto X implementado na escola investigada. Devido à complexidade do tema, várias linhas de investigação poderão, certamente, contribuir para a construção de novos conhecimentos sobre a temática “desconstrução de preconceitos”. No caso de escolas que desejem implementar projetos semelhantes ao da instituição aqui estudada, concluímos, a partir da experiência de pesquisa, que é fundamental que exista engajamento e motivação dos profissionais de uma escola ao implementarem um projeto pedagógico de qualquer natureza; e que precisamos desafiar as nossas boas intenções no cotidiano das relações pedagógicas (Junqueira, 2009; Silva, 2005). No entanto, sem repensar os espaços de formação de professores não conseguiremos avançar muito.

Reforçamos a importância de espaços formativos para os educadores, de todos os níveis, em que estes tenham a oportunidade de debater, de falar sobre seus desafios, medos, angústias, como também de suas experiências de felicidade e sucesso (hooks, 2013; Silva, 2005). A formação universitária é importante para capacitar os professores sobre aspectos teóricos a respeito do desenvolvimento humano, processos de ensino-aprendizagem e os desafios da relação professor-aluno. Mas é na formação continuada permanente que os educadores deveriam ter oportunidades de trabalhar as especificidades e demandas próprias de sua função.

É interessante destacar que, o coordenador, que idealizou o projeto nessa escola, o fez após participar de dois cursos de formação continuada. Esses cursos expandiram suas reflexões e inquietações sobre temas como a diversidade de gênero, o que revela a importância da mesma.

Infelizmente, a formação continuada se tornou um espaço para cursos pontuais, que são importantes, mas que não dão conta do apoio que os professores realmente precisam. É necessário repensar o espaço da coordenação coletiva como momento de formação contínua e permanente. Dando, portanto, condições de preparação aos professores, e os sensibilizando para trabalhar com os alunos temas e tópicos relacionados a questões como valores e preconceitos, acreditamos ser possível que a educação promovida em nossas escolas contribua efetivamente para a melhoria da qualidade de vida em nossa sociedade.

Ao finalizar, é importante reforçar a ideia de que nosso objetivo, no presente trabalho, nunca foi o de criticar a escola, mas, sim, contribuir com projetos em escolas de uma maneira geral e mais ampla, identificando potencialidades, caminhos de sucesso, mas, também, as dificuldades, desafios prováveis e possibilidades de sua superação.

Agradeço, mais uma vez, às pessoas da escola que nos permitiram realizar a pesquisa naquele contexto, e me acolheram com tanto carinho e disposição. Por causa dessa parceria, foi possível fazer um estudo tão rico, construindo juntos conhecimentos através do processo vivo que é a produção de uma pesquisa. Só pudemos elaborar as análises presentes neste trabalho, porque houve abertura por parte das pessoas da escola para que pudéssemos olhar para os processos que lá aconteciam.

Assim, pudemos ter elementos para analisar e pensar sobre projetos dessa natureza, gerando conhecimentos que podem ser, em grande medida, generalizados para outras realidades e escolas. Este é o papel da psicologia enquanto ciência: coconstruir e desenvolver conhecimentos e revelar caminhos para enfrentar as mais diversas realidades e contextos.

Na perspectiva da Psicologia Cultural (Bruner, 1997; Valsiner, 2012, 2014), nossas pesquisas precisam generalizar processos e não conteúdos. O conteúdo da experiência de cada pessoa, cada grupo, cada contexto é único e jamais reproduzível ou replicável. Porém, os processos desvelados e postos em ação nessas experiências podem ser generalizáveis.

Por fim, acreditamos que a pesquisa contribuiu para reiterar o quanto valores e preconceitos estão presentes nas nossas relações, muitas vezes, de maneira nebulosa, não evidente. Desconstruir preconceitos, porém, não envolve apenas apelos verbais baseados no uso da razão, pois a grande carga afetiva dos valores e preconceitos, campos *afetivo-semióticos* profundamente enraizados (Valsiner, 2012; Madureira, 2007), exige a adoção de procedimentos adequados.

O diálogo e as práticas dialógicas possibilitam a reflexão, análise e a potencial transformação de valores e preconceitos, e por isso são tão férteis para promover o desenvolvimento integral e moral dos seres humanos. O diálogo tem o potencial de mobilizar e impactar nossos afetos mais profundos, daí vem a possibilidade de transformação e, ao mesmo tempo, vem também o medo do desconhecido, da dúvida, da mudança (Matusov, 2018). É desafiador lidar com assuntos que nos tocam profundamente. Por essa razão, o apoio da gestão escolar e da formação de professores – universitária e continuada – é indispensável.

A autorreflexão, autoconhecimento, e autoestima que o professor precisa para abordar temas sensíveis na sala de aula e oportunizar momentos de diálogo, não são possíveis se este permanece isolado. Precisamos construir, juntos, redes de apoio, espaços de acolhimento, ressignificar o sentido e a prática da comunidade escolar.

Para continuar nessa linha investigativa, seria muito interessante ouvir mais a perspectiva dos alunos sobre o tema da desconstrução de preconceitos e da promoção do respeito na escola, explorando mais a vivência e o olhar dos estudantes. Seria bastante proveitoso, também, investigar mais escolas que tenham experiências similares de implementação e manutenção de projetos. Na presente pesquisa, tivemos uma limitação decorrente do tamanho da escola e do pequeno prazo de dois anos para finalizar o Mestrado. Teria sido interessante, por exemplo, entrevistar professores que diziam “não trabalhar com o projeto”; ou entrevistar outros funcionários da escola. Também seria pertinente analisar a



perspectiva das famílias em relação ao projeto. O que pensam pais, mães e responsáveis sobre o papel da escola na desconstrução de preconceitos?

Que possamos, portanto, dar continuidade a pesquisas relevantes, fortalecendo a parceria entre escolas e universidades na construção de uma sociedade mais democrática. Afinal, acredito que todos desejamos não apenas facilitar e promover o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes, mas também desejamos criar e investir, em estreita colaboração, no desenvolvimento de uma educação na qual prevaleça o respeito às pessoas, adultos, idosos, jovens e crianças, e práticas sociais mais justas e mais democráticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, R. A., Silva, L., Silva, F. A. & Diniz, R. E. S. (2016). Desenvolvimento de uma Proposta de Educação Sexual para Adolescentes. *Ciência & Educação*, 14(1), 159-168.
- Archangelo, A. (2005). Preconceito, práticas escolares e a dinâmica da instituição. Em D. J. Silva & R. M. C. Libório (Orgs.), *Valores, preconceitos e práticas educativas*. (pp. 115-124). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Baldwin, J. (1963). *The Fire Next Time*. New York: Dial Press.
- Barreto, A. L. C. S. (2016). *A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais*. (Dissertação de Mestrado), Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF.
- Barrios, A. (2013). Diálogo ou Heteronomia no Ensino Fundamental? Desenvolvimento Moral, Cultura e Práticas Educativas. (Tese de Doutorado), Universidade de Brasília, Brasília, DF. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/13148>
- Bakhtin, M. (1997). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bento, B. (2017). *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA.
- Berger, R., Benatov, J., Abu-Raiya, H., & Tadmor, C. T. (2016). Reducing prejudice and promoting positive intergroup attitudes among elementary-school children in the context of the Israeli–Palestinian conflict. *Journal of School Psychology*, 57, 53-72.
- Bergmann, J. (1998). Introduction: morality in discourse. *Research on Language and Interaction*, 31(1), 279-294.
- Bohoslavsky, R. H. (1997). A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização. Em M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (pp. 357-381). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Branco, A. U. (2014). O valor heurístico do estudo microgenético: comunicação, metacomunicação e desenvolvimento humano. Em M. C. D. P. Lyra, A. P. Garvey, M. Silva, E. C. Chaves (Orgs.), *Microgênese: estudo do processo de mudança* (pp. 169-190). Recife: Editora UFPE.
- Branco, A. U. (2015). Values and Their Ways of Guiding the Psyche. Em J. Valsiner; G. Marsico; N. Chaudhary; T. Sato; V. Dazzani. (Org.), *Psychology as the science of human being: The Yokohama Manifesto* (pp. 225-244). Cham: Springer.
- Branco, A. U. (2018). Values, education and human development: the major role of social interactions' quality within classroom cultural contexts. Em A.U. Branco & M. C. Lopes

- de Oliveira (Orgs.), *Alterity, values and socialization: human development within educational contexts* (pp. 31-50). Cham, Switzerland: Springer.
- Branco, A. U., Freire, S. F. C. & Barrios, A. M. G. (2012). Ética, desenvolvimento moral e cultura democrática no contexto escolar. Em A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 21-49). Brasília: LetrasLivres.
- Brinkmann, S. (2011). *Psychology as a Moral Science: Perspectives on Normativity*. New York: Springer.
- Brinkmann, S. (2015). Psychology as a Normative Science. Em J. Valsiner; G. Marsico; N. Chaudhary; T. Sato; V. Dazzani. (Org.), *Psychology as the science of human being: The Yokohama Manifesto* (pp. 3-16). Cham: Springer.
- Brown, B. (2017). *Braving the Wilderness: The Quest for True Belonging and the Courage to Stand Alone*. New York: Random House.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Burk, J., Park, M. & Saewyc, E. M. (2018). A Media-Based School Intervention to Reduce Sexual Orientation Prejudice and Its Relationship to Discrimination, Bullying, and the Mental Health of Lesbian, Gay, and Bisexual Adolescents in Western Canada: A Population-Based Evaluation. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2018, 15(11), 2447, 1-16.
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Em Moreira, A. F. & Candau, V. M. (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 13-37). Petrópolis: Vozes.
- Cohen, S. (2011). *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of Mods and Rockers*. New York: Routledge.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Dewey, J. (2014). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Los Angeles: HardPress.
- Duque, T. (2012). Reflexões teóricas, políticas e metodológicas sobre um morrer, virar e nascer travesti na adolescência. *Estudos Feministas* 20(2), 489-500.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Datafolha/FBSP (2016). *Percepção sobre violência sexual e atendimento a mulheres vítimas nas instituições policiais*. Fórum Brasileiro de Segurança Pública e Datafolha Instituto de Pesquisa.

- Fatigante, M., Fasulo, A. & Pontecorvo, C. (2004). This is not a dinner: metacommunication in family dinnertime conversations. Em A. U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 33-81). Greenwich, CT: Info Age Publishing.
- Fernandes, A. C. F., Martins, R.; Oliveira, R. P. (2016). Rap nacional: a juventude negra e a experiência poético-musical em sala de aula. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 64, 183-200.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitag, B. (1997). *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas, Brazil: Papirus Editora.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp.64-89). Petrópolis: Vozes.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson Learnig.
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens: a brief history of humankind*. United Kingdom: Signal McClelland & Stewart.
- Henrich, C. C., Brown, J. L. & Aber, J. L. (1999). Evaluating the Effectiveness of School-Based Violence Prevention: Developmental Approaches. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, XIII(3), 1-18.
- hooks, B. (2010). *Teaching critical thinking: practical wisdom*. New York: Routledge.
- hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda.
- Instituto Maria da Penha (2018). *Relógios da violência*. Retirado de: <https://www.relogiosdaviolencia.com.br/#>
- Jaspal, R., Carriere, K. R. & Moghaddam, F. M. (2015). Bridging Micro, Meso, and Macro Processes in Social Psychology. Em J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhari, T. Sato, V. Danzzini (Orgs.), *Psychology as the science of human being: The Yokohama manifesto* (pp. 265-276). Cham: Springer.
- Junqueira, R. D. (2009). Introdução – Homofobia nas escolas: um problema de todos. Em R. D. Junqueira (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematização sobre homofobia*

- nas escolas* (pp. 13-51). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Junqueira, R. D. (2010). Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do currículo*, 2(2), 208-230.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: the trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Lehmann, O. V. & Klempe, S. H. (2015). The Centrality of Aesthetics for Psychology: Sciences and Arts United Through Poetic Instants. Em J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhari, T. Sato, V. Danzzini (Orgs.), *Psychology as the science of human being: The Yokohama manifesto* (pp. 51-66). Cham: Springer.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Lins, B. A., Machado, B. F. & Escoura, M. (2016). *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. São Paulo: Reviravolta.
- Lionço, T & Diniz, D. (2009). Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. Em T. Lionço & D. Diniz (Orgs.), *Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio* (pp. 47-71). Brasília: LetrasLivres.
- Lopes, L. P. M. (2008). Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. Em Moreira, A. F. & Candau, V. M. (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 125-148). Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Madureira, A. F. A. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. (Tese de Doutorado) Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em:  
[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese\\_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf)
- Madureira, A. F. A. (2013). Psicologia Escolar na contemporaneidade: construindo “pontes” entre a pesquisa e a intervenção. Em E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 55-73). Brasília: UniCEUB.
- Madureira, A. F. A. & 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). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Madureira, A. A. M. & 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 de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Brasília: LetrasLivres.
- Madureira, A. F. A., Barreto, A. L. C. S. & Paula, L. D. (2018). Educação, Política e Compromisso Social: desconstruindo o mito da neutralidade pedagógica. Em E. Tunes (Org.), *Desafios da educação para a psicologia* (pp. 137-153). Curitiba: CRV.
- Manzini, R. P. & Branco, A. U. (2017). *Bullying: escola e família enfrentando a questão*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Marsico, G. (2017). Jerome S. Bruner: Manifesto for the future of education. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(4), 754-781.
- Martins, L. C & Branco, A. U. (2001) Desenvolvimento moral: Considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 17, n. 2, pp. 169-176.
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science Publishers.
- Matusov, E. (2018). Chronotopic analysis of values in critical ontological dialogic pedagogy. Em A. U. Branco & M. C. Lopes de Oliveira (Orgs.), *Alterity, values and socialization: human development within educational contexts* (pp. 1-29). Cham, Switzerland: Springer.
- McDermott, R. P. (1977). Social relations as contexts for learning within schools. *Harvard Educational Review*, 47(2), 198-213.
- Meyer, D. E. (2009). Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. Em R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematização sobre homofobia nas escolas* (pp. 213-233). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Minayo, M. C. S. (2012b). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e pesquisa*. (pp. 61-77). Petrópolis: Vozes.
- Miskolci, R. (2007). Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, 28, 101-128.

- Miskolci, R. (2016). *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Miskolci, R., & Campana, M. (2018). "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade & Estado*, 32(3), 725-747.
- Moreira, A. F. B. & Câmara, M. J. (2008). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 38-66). Petrópolis: Vozes.
- Nilholson, L. (1994). Interpreting gender. *Sings: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 20, n. 1, 79-105. Chicago.
- Patto, M. H. S. (2000). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (1997). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Pino, A. (2005). *As Marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Quirino, G. S., Rocha, J. B. T. (2013). Prática Docente em Educação Sexual em uma Escola Pública de Juazeiro do Norte, CE, Brasil. *Ciência & Educação*, 19(3), 677-694.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: learning to be creative*. United Kingdom: Capstone.
- Rosa, A. (2015). The Self Rises Up from Lived Experiences: A Micro-Semiotic Analysis of the Unfolding of Trajectories of Experience When Performing Ethics. Em J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhari, T. Sato, V. Danzzini (Orgs.), *Psychology as the science of human being: The Yokohama manifesto* (pp. 105-127). Cham: Springer.
- Scott, J. (1986). Gender: a useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, Volume 91, Issue 5, 1053-1075.
- Seffner, F. (2009). Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. Em R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematização sobre homofobia nas escolas* (pp. 125-139). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Shweder, R. A. & Much, N. C. (1987). Determinations of meaning: discourse and moral socialization. Em W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Orgs.), *Moral development through social interaction*. New York: John Wiley and Sons.
- Silva, D. J. (2005). Educação, preconceito e formação de professores. Em D. J. Silva & R. M. C. Libório (Orgs.), *Valores, preconceitos e práticas educativas*. (pp. 125-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Silva, T. T. (2002). *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Simão, L. M. (2004). Alteridade no Diálogo e Construção de Conhecimento. Em A. M. Martínez & L. M. Simão (Orgs.), *O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e prática profissional em psicologia* (pp. 29-39). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Souza T. Y., Branco, A. U. & Lopes-de-Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal, Ver. Psicol.*, 20(2), 357-376.
- Tappan, M. B. (1992). Texts and contexts: Language, culture and the development of moral functioning. Em L. T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (pp. 93-117). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- TGEU (2018). Trans Murder Monitoring, Transgender Europe. Retirado de: [https://transrespect.org/wpcontent/uploads/2018/11/TvT\\_TMM\\_TDoR2018\\_Tables\\_EN.pdf](https://transrespect.org/wpcontent/uploads/2018/11/TvT_TMM_TDoR2018_Tables_EN.pdf)
- Thompson, K. (2005). *Moral Panics*. New York: Routledge.
- Tiburi, M. (2015). *Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro*. Rio de Janeiro: Record.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2014). *Invitation to Cultural Psychology*. New Delhi: Sage.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. (Orgs.) E. Tunes & Z. Prestes. Rio de Janeiro: E-papers.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wegerif, R. (2010). *Mind-Expanding: Teaching for Thinking and Creativity*. Buckingham, UK: Open University Press/Mcgraw Hill.
- Zittoun, T. (2015). Studying higher psychological functions: The example of imagination. Em J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhari, T. Sato, V. Danzzini (Orgs.), *Psychology as the science of human being: The Yokohama manifesto* (pp. 129-147). Cham: Springer.



## **ANEXOS**

### **Anexo A**

#### **Roteiro de entrevista Gestores e gestoras**

1. Conte-me um pouco da sua trajetória: há quanto tempo trabalha como professor? E na secretaria de educação? Já trabalhou em outras escolas? Há quanto tempo trabalha nessa escola?
2. Como surgiu a ideia do projeto X?
3. Quando você ouviu a proposta do projeto X pela primeira vez o que você achou? Quem foi a pessoa que te apresentou a proposta? Houve uma preparação, um treinamento para os professores?
4. Em 2013, no início do processo, como foi a apresentação da proposta do projeto para o corpo docente? E como foi a recepção dos professores à essa proposta?
5. E para os alunos, como foi a apresentação da proposta do projeto? Qual a reação deles?
6. Toda a equipe de professores participa das atividades do projeto? Se não, por quê?
7. Um dos aspectos importantes do projeto é o diálogo entre professores, demais profissionais (coordenadores, direção) e alunos. Gostaria de saber, na sua perspectiva, o que é diálogo para você? Você pode me dar exemplos de como ele acontece?
8. Quais foram as principais dificuldades no início da implementação do projeto? E agora, quais têm sido as principais dificuldades?
9. Na sua opinião, o que é necessário e fundamental para manter o projeto em andamento? Existe uma programação formal de todas as atividades? Como funciona?
10. Como você avalia hoje a implementação e o futuro do projeto? Vocês pensaram em avaliar o trabalho? Como?
11. Você acha que estão atingindo os objetivos do projeto? Como (exemplos)? O que você acha que precisa melhorar?
12. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

## **Anexo B**

### **Roteiro de Entrevista Professoras e professores**

1. Há quanto tempo cada você trabalha como professor? E na Secretaria de Educação? Há quanto tempo de você trabalha nessa escola?
2. Como foi o seu primeiro contato com a proposta do projeto? Quem te apresentou o projeto? O que achou?
3. Houve uma preparação, um treinamento para os professores? O que foi feito? De lá até agora, alguma vez tiveram reuniões do grupo de professores para discutir o projeto?
4. Você recebeu algum tipo de orientação ao longo do tempo em que você está ministrando a disciplina? Você já pediu alguma orientação?
5. Gostaria de saber, na sua percepção, o que é para você esse projeto, qual o objetivo dele?
6. Toda a equipe de professores da escola trabalha com/desenvolve atividades do projeto? Você pode dar exemplos de atividades e de professores envolvidos?
7. Como você percebe a reação dos alunos em relação ao projeto? Eles estão interessados nesses temas? Como você chegou a essa conclusão?
8. Um dos aspectos importantes do projeto é o diálogo entre professores, gestores e alunos. Gostaria de saber, na sua perspectiva, o que é diálogo para você? Você pode me dar exemplos de como ele tem acontecido aqui na escola em relação ao projeto?
9. Na sua opinião, quais são as principais dificuldades na implementação e manutenção do projeto?
10. Você percebe algum impacto relacionado ao projeto aqui nessa escola? Se sim, qual(is)?
11. Como você avaliaria o projeto, você acha que ele está atingindo seus objetivos? O que você acha que pode melhorar?
12. Gostaria que você me listasse todas as atividades relacionadas ao projeto que você realizou, todas aqueles das quais você lembrar.
13. Me conte uma atividade que você realizou sobre o projeto que você considera que foi a mais difícil/desafiadora. Por quê?
14. Agora me conte uma atividade que você realizou sobre o projeto que você considera que foi a mais gratificante. Por quê?

- 15.** Pensando na desconstrução de preconceitos e promoção do respeito às diferenças no contexto escolar, que sugestões você teria para trabalhar esses temas aqui na escola?
- 16.** Vamos agora imaginar que na sua sala de aula ocorram quatro situações, vou citar uma de cada vez:
- a.** Primeiro, imagine que você escute um aluno dizendo a seus colegas “eu que não vou mais ser amigo de fulano agora que ele virou gay e se assumiu pra todo mundo, eu hein, não quero que ele fique dando em cima de mim.” O que você faria?
  - b.** Segundo, imagine que um aluno diga em sala de aula para todos ouvirem “mas professora, tem mulher de bandido que apanha e apanha e continua com ele, então é por que gosta de apanhar não é não?” O que você faria?
  - c.** Terceiro, imagine que uma aluna diga “Minha mãe e meu pai dizem que quem fica de amizade com menina gay acaba virando gay também.” O que você faria?
  - d.** Seus alunos trazem uma revista com uma foto de dois homens se beijando e fazem um grande alvoroço. O que você faria?
- 17.** Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

## Anexo C

### Roteiro Grupo Focal Estudantes

1. A quanto tempo vocês estudam aqui na escola?
2. Quem já ouviu falar do projeto X? Quem apresentou o projeto a vocês? Todos os professores falam desse projeto para vocês? Quem promove este projeto com os alunos?
3. Como foi o trabalho que fizeram sobre mulheres cientistas, podem me explicar passo a passo? O que vocês acharam desse trabalho?
4. Qual das aulas de PD2 vocês mais gostaram? E a que menos gostaram? Por que?
5. Vocês acham que todas as opiniões são bem-vindas aqui na escola? Vocês se sentem à vontade para falar suas opiniões sinceras em sala?
6. Como é essa coisa de preconceito aqui na escola? Quem já viu algum exemplo de preconceito, pode contar? O que vocês acham? (explorar)
7. O que vocês acham desse projeto da escola de acabar com preconceitos? Ele tem funcionado?
8. Vocês percebem alguma mudança nas relações entre as pessoas aqui na escola depois que o projeto começou? Por exemplo?
9. Pensando na promoção do respeito aqui na escola, quais são os assuntos que vocês acham importantes para os professores trabalharem com os alunos?
10. Que sugestões vocês teriam para trabalhar com esses temas? No caso dos preconceitos, que atividades que vocês sugerem para se fazer com os alunos que poderiam ajudar a acabar com os preconceitos? O que a escola e vocês podem fazer? Exemplos.
11. Alguém gostaria de falar mais alguma coisa?

## Anexo D

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE Educadores e Gestores

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“Práticas promotoras de inclusão das diversidades decorrentes de projeto democrático em escola do DF”**, de responsabilidade de *Luciana Dantas de Paula* estudante de mestrado, com a matrícula 170159001, no Departamento de Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar práticas culturais e pedagógicas planejadas em decorrência do projeto “X” (nome fictício) implementado na escola, mediante a observação direta e a análise da repercussão dessas práticas na percepção e avaliação de professores(as), alunos(as) e idealizadores(as) do projeto especialmente quanto a crenças, valores e preconceitos.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como, entrevistas, arquivos de gravação de áudio ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pelo estudo e serão rigorosamente preservados. A pesquisadora utilizará as informações de áudio e filmagem para posterior análise da pesquisa, e somente ela e sua orientadora terão acesso a essas informações.

A coleta de dados será realizada por meio da realização de entrevistas individuais, e de grupos focais. É para um destes procedimentos que você está sendo convidado a participar.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa, sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Esse estudo possui baixo risco, inerente ao procedimento de pesquisa, como algum desconforto ao responder as questões perguntadas. Medidas preventivas durante a entrevista e grupos focais serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, sinta-se à vontade para responder de acordo com as suas opiniões, não há respostas certas ou erradas. Caso esse(s)

procedimento(s) possa(m) te gerar algum tipo de constrangimento ou desconforto você não precisa realizá-lo.

Sua participação irá ajudar na construção de análises mais aprofundadas no sentido de compreender como são organizados e implementados projetos que trabalham com os temas diversidade e inclusão, visando a construção de uma sociedade democrática.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do **telefone** ou pelo **e-mail [lucianapdantas@gmail.com](mailto:lucianapdantas@gmail.com)**. Estou disponível para responder responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos/às participantes por meio da apresentação da pesquisa na escola, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do(a) participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da participante

---

Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

## Anexo E

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

#### Pais e responsáveis

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa **“Práticas promotoras de inclusão das diversidades decorrentes de projeto democrático em escola do DF na perspectiva da Psicologia Cultural”**, de responsabilidade de *Luciana Dantas de Paula* estudante de mestrado, com a matrícula 170159001, no Departamento de Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar práticas culturais e pedagógicas planejadas em decorrência do projeto “Diversidade” (nome fictício) implementado na escola, mediante a observação direta e a análise da repercussão dessas práticas na percepção e avaliação de professores/as, alunos/as e seus familiares, especialmente quanto a crenças, valores e preconceitos.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre o interesse, disponibilidade e permissão de seu(sua) filho(a) de cooperar com a pesquisa. Antes de decidir se ele(a) pode participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida pela sua participação, você será solicitado(a) a assiná-lo.

A participação do(da) seu(sua) filho(a) consiste em expressar suas opiniões e contribuições pessoais no debate em grupo que será realizado com alunos/as do 8º e 9º ano e a pesquisadora responsável. Uma vez que esse procedimento da pesquisa fundamenta-se na realização de um grupo focal com alunos(as) do 8º e 9º anos. É para este procedimento que seu/sua filho/a está sendo convidado/a a participar. Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento nesse estudo. A pesquisa será realizada na escola em que ele(a) cursa o Ensino Fundamental II.

Você e seu(sua) filho(a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhes asseguro que seus nomes não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(as). Os dados provenientes da participação do seu(sua) filho(a) na pesquisa, tais como, arquivos de gravação de áudio e filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pelo estudo e serão rigorosamente preservados. A pesquisadora utilizará as informações de áudio e filmagem para posterior análise da pesquisa, e somente ela e sua orientadora terão acesso a essas informações.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa, a participação do seu(sua) filho(a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você e seu(sua) filho(a) são livres para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Esse estudo possui baixo risco, inerente ao procedimento de debate em grupo, como algum desconforto ao responder as questões perguntadas. Medidas preventivas durante o grupo focal serão tomadas para minimizar qualquer incômodo ou desconforto. Por exemplo, caso esses procedimentos possam gerar algum tipo de constrangimento ou desconforto, seu(sua) filho(a) não precisa realizá-lo. Ele(ela) pode se sentir à vontade para responder de acordo com as suas opiniões, não há respostas certas ou erradas.

A participação do seu(sua) filho(a) irá ajudar na construção de análises mais aprofundadas no sentido de compreender como são organizados e implementados projetos que trabalham com os temas diversidade e inclusão.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato através do **telefone** ou pelo **e-mail [lucianapdantas@gmail.com](mailto:lucianapdantas@gmail.com)**. Estou disponível para responder às suas perguntas a qualquer momento desse processo (antes, durante e após o estudo).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos/às participantes por meio da apresentação da pesquisa na escola, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do/a participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: **[cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br)**.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da participante

---

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.



## Anexo F

### Termo de Assentimento

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“Práticas promotoras de inclusão das diversidades decorrentes de projeto democrático em escola do DF na perspectiva da Psicologia Cultural”**, de responsabilidade de *Luciana Dantas de Paula* estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar práticas culturais e pedagógicas planejadas em decorrência do projeto “Diversidade” (nome fictício) implementado na escola, mediante a observação direta e a análise da repercussão dessas práticas na percepção e avaliação de professores/as, alunos/as e seus familiares, especialmente quanto a crenças, valores e preconceitos.

Assim, gostaria convidá-lo(a) a colaborar com a pesquisa. Antes de decidir se irá participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo, caso tenha alguma dúvida, a pesquisadora responsável irá respondê-las. Ao final, caso decida participar, você será solicitado(a) a assiná-lo.

A sua participação consiste em expressar suas opiniões, sobre o projeto realizado na escola, em um debate em grupo que será realizado com alguns alunos(as) do 8º e 9º ano e a pesquisadora responsável. A esse debate será realizado na escola em que você estuda.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe garanto que seu nome e qualquer informação que possa te identificar não serão divulgadas, sendo mantido o mais rigoroso sigilo. Os dados relacionados a sua participação na pesquisa, tais como, arquivos de gravação de áudio e filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável e serão rigorosamente preservados. A pesquisadora irá utilizar as informações de áudio e filmagem para a análise da pesquisa, e somente ela e sua orientadora terão acesso a essas informações.

Conforme as normas brasileiras de pesquisa, a sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não terá qualquer penalidade. Esse estudo possui baixo risco, que é próprio do procedimento de debate em grupo, como por exemplo algum desconforto ao responder as questões perguntadas. Para minimizar qualquer incômodo algumas medidas serão tomadas. Por exemplo, sinta-se à vontade para responder de acordo com as suas opiniões, não existem respostas certas ou erradas. Caso alguma pergunta ou assunto possa te gerar algum tipo de desconforto você não precisa respondê-los.

Sua participação irá ajudar compreender melhor como são organizados e implementados projetos que trabalham com o tema diversidade e inclusão.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato através do **telefone** ou pelo **e-mail [lucianapdantas@gmail.com](mailto:lucianapdantas@gmail.com)**. Estou disponível para responder às suas perguntas a qualquer momento desse processo (antes, durante e após o estudo).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos(às) participantes por meio da apresentação da pesquisa na escola, podendo ser publicados depois na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do(a) participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: **[cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br)**.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da participante

---

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

**Anexo G****Códigos utilizados na transcrição das entrevistas, grupo focal, e falas das observações participantes**

| <b>Códigos utilizados nas transcrições</b> | <b>Significado</b>         |
|--|----------------------------|
| (...)                                      | Trecho suprimido           |
| [xxxx]                                     | Informações complementares |
| Ao   | Aluno                      |
| Aa   | Aluna                      |