

Desconstrução de preconceitos na escola: o papel das práticas dialógicas

Luciana Dantas de PAULA¹  0000-0001-6750-8624

Angela Uchoa BRANCO¹  0000-0002-6127-1707

Resumo

Parece existir um consenso entre os educadores de que o diálogo é fundamental nas práticas pedagógicas. Entretanto, a realidade das salas de aula tende a ser distinta. Para a Psicologia Cultural, monologismo e heteronomia precisam ser substituídos por práticas dialógicas. Neste artigo buscamos analisar este tópico com base nessa perspectiva teórica e nos princípios da psicologia dialógica, ilustrando nossa análise com dados de pesquisa referentes a uma atividade desenvolvida em uma escola pública, cujo propósito seria promover a desconstrução de preconceitos. Foi possível identificar que, apesar dos objetivos estabelecidos pelos professores – discussão de um curta metragem –, esses conduziram a atividade adotando uma prática monológica, mesmo afirmando valorizar uma atitude dialógica como prática pedagógica. Buscamos discutir teoricamente a razão pela qual isto tende a ocorrer, e contribuir para que os educadores sejam melhor orientados para promover a escuta, discussão e reflexão com os alunos sobre preconceitos, visando a sua desconstrução.

Palavras-chave: Dialogismo; Educação; Preconceito; Psicologia cultural.

Ao refletirem sobre temas como educação, sala de aula e relação entre professores e alunos, parece existir um consenso entre os educadores e educadoras de que o diálogo ocupa um lugar fundamental, ao menos idealmente, em suas relações com os estudantes. Mas será que esse diálogo vem sendo praticado pelos professores? O que é diálogo, afinal, na perspectiva dos professores? É frequente verificar entre eles o pressuposto de que a aprendizagem se dá de maneira muito mais efetiva quando os alunos “se comportam”, executando tarefas individualmente e escutando apenas as palavras do professor (Matusov, 2009). Dessa constatação surge a necessidade de examinarmos o que, de fato, significa a adoção de uma postura dialógica em contraste com o monologismo e a heteronomia usualmente encontrados nos contextos educacionais.

▼ ▼ ▼ ▼ ▼

¹ Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. *Campus Darcy Ribeiro, ICC Sul, Bloco A, Térreo, Sala AT 018/7, Asa Norte, 70900-000, Brasília, DF, Brasil.* Correspondência para: A. U. BRANCO. E-mail: <branco.angela@gmail.com>.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Artigo elaborado a partir da dissertação de L. D. PAULA, intitulada “Diversidade e desconstrução de preconceitos: estudo de práticas decorrentes de projeto em escola pública do DF”. Universidade de Brasília, 2019.

▼ ▼ ▼ ▼ ▼

Como citar esse artigo

Paula, L. D., & Branco, A. U. (2022). Desconstrução de preconceitos na escola: o papel das práticas dialógicas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 39, e200216. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202039e200216>



É indispensável, portanto, resgatar algumas bases teóricas para elaborar essa discussão, que posteriormente será ilustrada e aprofundada com dados extraídos da pesquisa empírica realizada pela primeira autora sob orientação da segunda autora. De acordo com a perspectiva da Psicologia Cultural (Bruner, 1990; Valsiner, 2014, 2019), fundamentada especialmente nas ideias de Vygotsky (1991, 2018), o desenvolvimento humano se dá nas interações da pessoa com o mundo, a cultura e os outros aspectos sociais. A cultura não é meramente “transmitida” como via de mão única, em que o indivíduo é somente receptor de conteúdo, ideias e crenças que lhe são ensinadas. Marsico (2017, 2018), Valsiner (2014, 2019) e Zittoun e Gillespie (2015), dentre outros, argumentam que há um constante processo de coconstrução e reconstrução das mensagens presentes nas interações sociais por parte dos indivíduos, e isto se aplica, certamente, às interações professor-alunos em sala de aula.

Na perspectiva da Psicologia Cultural, a noção de sujeito ativo desempenha um papel central, e o indivíduo atua como agente na coconstrução de seu desenvolvimento, de conhecimentos e da própria cultura, sendo, porém, também submetido aos processos de canalização cultural postos em ação nos contextos sócio-histórico-culturais dos quais participa. Esses processos favorecem o desenvolvimento da pessoa em certa direção; entretanto, a qualidade ativa e construtiva de seu desenvolvimento atua para gerar novos sentidos – mediante a internalização transformadora das mensagens sociais –, e novas possibilidades em termos de trajetória de desenvolvimento (Valsiner, 2014). Em suma, sujeito e cultura são, ao mesmo tempo, diferentes e profundamente interdependentes (Marková et al., 2020; Valsiner, 2014, 2019; Zittoun & Gillespie, 2015). Tornamo-nos sujeitos porque existe cultura e sociedade, e pelo que reconhecemos como aspectos intrinsecamente humanos. Assim, só somos sujeitos porque estamos imersos em um contexto histórico-cultural e relacional (Vygotsky, 2018).

A canalização cultural ocorre, especialmente, pelos processos de comunicação e metacomunicação entre as pessoas, os quais viabilizam uma contínua coconstrução de significados entre elas. É por meio das interações com o outro que elaboramos sentidos em relação ao mundo que nos cerca e a nós mesmos (Branco & Valsiner, 2004; Wortmeyer & Branco, 2019). Além de ocorrer, especialmente, nos contextos das interações sociais, outros aspectos e circunstâncias do próprio ambiente são capazes de gerar limites e sugestões – sempre impregnadas de um sentido cultural –, para o desenvolvimento do indivíduo. Neste artigo, dentre os contextos cultural e socialmente organizados, iremos focalizar as instituições educativas e as práticas escolares, com especial ênfase nas interações entre professores e alunos, analisando como essas práticas colaboram ou não para a manutenção ou a desconstrução de preconceitos de toda ordem.

A perspectiva dialógica, especialmente proposta e desenvolvida por Bakhtin (1986), tem sido, particularmente, útil e produtiva no campo da psicologia (Hermans et al., 2017; Marková et al., 2020). O diálogo, segundo Linell (2009), é entendido como processo bidirecional de interação dentro de um contexto em que existem tensões entre ideias e afetos, sendo imprescindível para o sucesso de processos de ensino-aprendizagem (Vygotsky, 1991, 2018), e para promoção do desenvolvimento humano em geral. Por meio do diálogo podemos questionar, contrapor e negociar perspectivas e abrir novos caminhos e trajetórias desenvolvimentais. Entretanto, a tensão intrínseca que emerge das práticas dialógicas é desafiadora, visto que coloca ideias, crenças e valores em xeque pela análise, reflexão e discussão entre as pessoas (Matusov, 2015a; Tiburi, 2015).

Diferentemente das práticas monológicas, existe no diálogo a possibilidade de abalar mais que ideias, crenças e valores. Como afirma Tiburi (2015, p. 46),

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

O diálogo traz, em si, a dinâmica do conflito e das tensões que emergem de perspectivas e posicionamentos diferentes, e que irão favorecer a emergência de novidades e transformações significativas,

tanto no nível pessoal quanto no coletivo, no contexto da cultura. Consiste, dessa maneira, em um elemento importantíssimo na educação, quando pensamos em favorecer processos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Para se promover experiências significativas de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, é preciso favorecer o contato dos estudantes com ideias diversas, diferentes perspectivas, e permitir a eles a oportunidade de engajamento em atividades conducentes à reflexão crítica e ativa diante de conhecimentos e acontecimentos em geral (Matusov, 2018; Valsiner, 2014).

Entretanto, frequentemente, há ênfase excessiva na dimensão cognitiva e intelectual dos processos de construção de conhecimento nas escolas, e o papel das dimensões afetiva e motivacional acaba sendo considerado como aspectos secundários aos objetivos da instituição escolar (Branco, 2018). Acontece, porém, que, se não levarmos em conta os poderosos processos afetivos na base das experiências de ensino-aprendizagem e das interações e relações sociais que se dão no contexto escolar, deixamos de identificar e analisar aspectos importantíssimos para a compreensão de como se processam o desenvolvimento dos alunos e a construção de conhecimentos no âmbito educacional. Nesse sentido, faz-se necessário analisar e buscar melhor entender o papel da dimensão 'afetivo-semiótica' (Valsiner, 2014) nesses processos.

Na tentativa de examinar a ontogênese dos valores e preconceitos prevalentes em nível individual, ou seja, por que uma pessoa desenvolve certos valores e não outros, Valsiner (2014) e Branco (2018) consideram a mútua constituição de valores e preconceitos entre sujeito e cultura, via internalização ativa. Para analisar os processos de formação de signos poderosos, capazes de orientar e guiar o próprio desenvolvimento humano, Valsiner (2014) elaborou o modelo de Regulação Afetivo-Semiótica.

Nesse modelo são propostos diferentes níveis não lineares e hierárquicos de regulação, por meio dos quais certos signos do tipo campo (*fields*) vão se tornando muito poderosos e assumem uma qualidade que o autor descreve como campos afetivo-semióticos hipergeneralizados. Esses são os valores que, construídos e desenvolvidos durante o percurso de vida da pessoa, passam a guiar seus sentimentos, pensamentos e ações (Valsiner, 2014). Como aponta (Valsiner, 2014), os campos afetivo-semióticos hipergeneralizados são valores (e preconceitos) complexos e poderosos que, profundamente enraizados na dimensão afetiva, orientam e dirigem a ação humana.

É justamente nessa dimensão afetivo-semiótica que contextos de incerteza (Beghetto, 2020) gerados pelo diálogo podem provocar um significativo impacto. Por exemplo, é muito desafiador para professores que desejam estimular o diálogo em sala de aula, no sentido da construção de uma sociedade democrática, estarem atentos e serem capazes de perceber o que estão, de fato, promovendo com suas falas, ações e demais expressões metacomunicativas. Eles questionam: será que suas ações e interações favorecem ou inibem um verdadeiro diálogo com seus alunos?

Por exemplo, ao verificar que um aluno maior está batendo em um aluno menor, um professor, querendo promover o respeito e interromper essa interação, pode interferir dizendo em alto e bom tom para o aluno maior que ele está suspenso para aprender a não agredir colegas menores. Contudo, ao fazer isto, está se utilizando, sem perceber, de sua posição de adulto, dando a entender que "maiores" podem mandar nos "menores". Poderia, em vez disso, conversar e refletir, com os alunos, sobre a necessidade de resolver conflitos de outra maneira, em vez de simplesmente aplicar uma punição.

Obviamente, é de suma importância que interações de violência ou desrespeito sejam interrompidas para proteção de todos. No entanto, se o objetivo é promover, a longo prazo, o respeito entre colegas, o melhor caminho será sempre o diálogo. Inconsistência, contradição e paradoxo são parte da condição humana, e há muito que escapa a nossa intencionalidade e consciência. Por isso, é essencial que a dimensão afetiva, que inclui sentimentos, crenças, valores e preconceitos, seja analisada com atenção, especialmente se a meta é gerar transformações na direção da inclusão da diversidade e da desconstrução de preconceitos (Branco, 2018). Afinal, como afirma Branco (2021, p. 72):

Além do papel preponderante da cultura, a psicologia cultural vem cada vez mais atribuindo um papel fundamental à dimensão afetiva do ser humano nos processos relativos ao seu desenvolvimento psicológico. [...] o destaque atribuído pela teoria à afetividade e aos processos de significação (semióticos) deu origem ao produtivo conceito de afetivo-semiótico para designar a própria qualidade fundante dos processos psicológicos.

Propostas inovadoras no contexto escolar têm procurado, de diferentes formas, abarcar temas e conteúdos que impactam a desconstrução de preconceitos, ou seja, que buscam, pelas práticas educativas inovadoras, promover o respeito, o empoderamento e a cidadania na escola. Entretanto, vale reconhecer que a implementação de propostas como essas configura-se em processos longos e contínuos, que não ocorrem rapidamente pelas intervenções pontuais, como várias pesquisas já evidenciaram (Alencar et al., 2016; Burk et al., 2018; Dugnani & Souza, 2016; Fernandes et al., 2016; Souza et al., 2018). Há uma série de nuances e especificidades que precisam ser levadas em consideração quando essas inovações têm objetivos mais amplos e de longo prazo, como o de cocriar novas formas de relacionamento na comunidade escolar, pautadas pelo respeito e pelo reconhecimento da humanidade do outro. Transformações que envolvam mudanças em termos de crenças e valores culturalmente enraizados exigem um trabalho cuidadoso em nível da dimensão socio-afetiva de toda uma comunidade escolar e, para isso, é necessário investigar e construir conhecimentos sobre os processos capazes de mobilizar mudanças profundas nos valores, preconceitos e posicionamentos das pessoas.

Como ilustrado no exemplo anterior, após interromper a agressão dos alunos, o professor poderia ter perguntado, com curiosidade, o que havia motivado aquela ação. Em seguida, poderia ter dado espaço para ambos os alunos expressarem seus pontos de vista e ouvirem os argumentos de um e de outro. O interesse genuíno para ouvir ambas as partes e compreender seus posicionamentos é um primeiro passo para estabelecer uma relação de confiança com e entre os alunos, que possibilite a abertura para outros diálogos no futuro.

Considerar esse aspecto torna ainda mais relevante a investigação de possíveis travas, dificuldades e empecilhos que surgem no caminho de intervenções concretas e pontuais propostas no contexto escolar. Afinal, é muito difícil escapar da lógica tradicional, vertical, convencional e hegemônica do funcionamento da escola e das salas de aula, quando não há subsídios e referenciais reais que apontem possibilidades e alternativas viáveis de mudança. Por essa razão, deve-se pesquisar o que vem ocorrendo em escolas dispostas a implementar meios de atuação mais democráticos, no sentido de contribuir com a inclusão da diversidade e o desenvolvimento da cidadania.

Reconhecendo que essas escolas, como a que foi estudada, ultrapassaram a importante barreira de ter a motivação necessária para agir e evitar situações-problema decorrentes de preconceitos, como o racismo, a LGBTfobia e o sexismo, é de grande relevância que a academia, por meio de pesquisas sobre o tema, produza conhecimentos em parceria com a comunidade escolar para que possamos encontrar e coconstruir estratégias eficazes na direção de desconstruir preconceitos e crenças antidemocráticas no ambiente escolar. Buscando entender melhor a perspectiva e a experiência das escolas que estavam nessa direção, desenvolvemos uma pesquisa (Paula, 2019) que consistiu na dissertação de mestrado da primeira autora deste artigo sob a orientação da segunda.

Paula (2019) investigou a implementação de um projeto que abarcava temas de diversidade numa escola pública de Brasília. O projeto da escola tinha a intenção de, a partir da discussão e reflexão de temas relacionados ao sexismo, racismo e LGBTfobia, empoderar os adolescentes e promover o respeito entre todos. Para ilustrar este artigo, selecionamos para análise uma atividade específica extraída de sua pesquisa, que servirá de exemplo em relação ao tópico “desconstrução de preconceitos no contexto das escolas”.

Prática dialógica ou exposição de ideias?

A pesquisa mais ampla, da qual os resultados desta atividade foram extraídos para ilustrar o que foi dito até aqui, foi orientada por uma perspectiva qualitativa de investigação (Valsiner, 2017). Após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília (CEP/UnB) (parecer nº 2.527.058), a pesquisa foi realizada em uma escola pública do Ensino Fundamental II situada em Brasília (DF), e incluiu, como procedimentos, observação participante com diário de campo, entrevistas com educadores e um grupo focal com adolescentes de 13 a 15 anos de idade. A pesquisadora observou, principalmente, as atividades com quatro turmas de 8º ano e três do 9º ano, além de reuniões de coordenação, eventos na escola, totalizando 58 horas de observação no contexto escolar.

A atividade selecionada para ilustrar o presente artigo teve a duração de 1 hora e 40 minutos e foi realizada com a participação de dois professores da escola, duas turmas do 9º ano e três estudantes universitários convidados para a atividade na escola. Consistiu na projeção de um filme curta-metragem de aproximadamente 17 minutos pelos três universitários convidados pelos professores. O objetivo da atividade era promover a reflexão e discussão do filme sobre um romance entre dois garotos negros, tendo em vista a desconstrução da homofobia e do racismo. O registro de eventos utilizado pela pesquisadora foi o diário de campo. Para esta análise, selecionamos alguns dos trechos relevantes, aqui analisados tendo em vista o objetivo desta ilustração. Para preservar a identidade dos participantes, qualquer característica que pudesse identificá-los foi omitida, sendo fictícios todos os nomes mencionados.

Descrição e análise de atividade audiovisual com grupo de estudantes

A atividade se iniciou com o professor Cesar e a professora Julia apresentando os universitários às turmas, e explicando o tema do filme e o objetivo da atividade. Em seguida, o curta-metragem foi projetado. Quando terminou, a primeira pessoa a falar foi a professora Julia e, em seguida, o professor Cesar. Ambos afirmaram que seu objetivo era “deixar os alunos e as alunas fazerem perguntas”, e deixar que os alunos “tomassem a frente da discussão”. No entanto, quase não houve espaço para os estudantes se pronunciarem, tendo em vista o entusiasmo dos professores e dos universitários em compartilhar suas próprias ideias e impressões sobre o filme. Por exemplo, nos primeiros 30 minutos de discussão não foi observada qualquer participação ativa ou pronunciamento dos alunos.

Após a fala dos adultos ali presentes, o professor perguntou à turma se alguém tinha perguntas a fazer. Um aluno disse ao professor que não tinha nenhuma pergunta para fazer e que gostaria de ir embora. O professor Cesar respondeu afirmando que ele deveria, ao menos, ouvir a discussão, mesmo não tendo nenhuma pergunta. Em seguida, ao tentar iniciar uma 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 outro aluno falasse um pouco sobre isso, e o aluno afirmou, “Vão me julgar de machista, professor!”. Então, o professor perguntou se ele era machista, e ele 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 afirmou: “Foi pesado [...]”. Ao ser indagado sobre o porquê, por ambos os professores, ele respondeu: “Porque não é normal dois homens se beijando”. Então, uma aluna interveio, dizendo “Por que a gente não se choca com meninas se beijando, mas com homens sim?”. Isto levou a uma comoção entre alunos e alunas, alguns rindo, outros dizendo “Verdade!”. Ela respondeu à colega “A maioria das vezes os homens têm amigos hétero e não gays [...]”.

Os professores tentaram novamente redirecionar a discussão, perguntando outra vez sobre as impressões dos alunos. A professora Julia perguntou se alguém havia se identificado com algum dos

personagens. Seguiu-se um silêncio na sala. Então, uma aluna disse “Eu fiquei assustada [...]”. Nesse momento, o professor Cesar perguntou, imediatamente, “Assustada!?”, mostrando grande surpresa com a afirmação da menina. Em seguida, ela continuou procurando se justificar “Ah [...] não tô acostumada a ver [...]” e encerrou sua fala. O professor pediu mais de uma vez 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 pontualmente responsiva 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”, de maneira geral.

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 no dia a dia deles. A resposta “não” a essa última pergunta provocou uma reação de choque e surpresa nos universitários e nos professores ali presentes, mas isso não foi explorado ou debatido com perguntas exploratórias sobre as razões pelas quais os alunos acreditavam que sim ou que não. O que ocorreu foi, os profissionais perguntaram novamente o que os alunos haviam achado do filme, se haviam se identificado pessoalmente de alguma maneira. Ainda assim, não obtiveram nenhuma resposta dos alunos a essas questões.

A atividade concluiu com o fechamento da discussão, sendo observado que os adultos se pronunciaram muito mais do que os alunos. Não houve troca efetiva de ideias, ou diálogo e, quando os alunos se posicionavam, os adultos aproveitavam a oportunidade e discursavam monologicamente a partir daí. A atividade terminou com os professores agradecendo a presença dos universitários e os alunos retornando à sala de aula.

Houve tradução, na prática, da intenção dialógica?

A atividade envolvendo o filme, apesar de sua curta duração, permitiu identificar vários indicadores que apontam para os desafios de se implementar, efetivamente, uma prática dialógica na escola. Em outras palavras, grande é o desafio de traduzir, na prática, a intenção dialógica dos adultos, os agentes educacionais. Apesar da intenção inicial dos professores de promover uma atividade para possibilitar o debate, verificou-se uma grande dificuldade em escutar os alunos e abrir espaço para uma real discussão e debate sobre o filme que assistiram, de forma a acolher os diferentes posicionamentos de cada aluno.

Nas interações entre adultos e estudantes, prevaleceu uma dinâmica monológica que ignorou as significativas tensões que estavam ocorrendo naquele contexto entre os participantes, entre as diferentes vozes e posicionamentos afetivo-semióticos dos adolescentes e dos adultos. De um lado, alguns alunos e alunas indicaram que não ficaram à vontade com o curta, relatando estranheza, surpresa, e tendo dificuldades para expressar e elaborar sobre isso. De outro, os universitários e os professores demonstraram choque e surpresa em relação às opiniões e posicionamentos dos estudantes. A presença dos universitários não parece ter impactado significativamente a qualidade da discussão, pois, mesmo trazendo perguntas instigantes sobre o filme para as turmas, elas eram feitas em sequência, sem disponibilizar muito espaço ou tempo para as respostas dos alunos.

Salienta-se a genuína motivação e engajamento dos profissionais que se dispuseram a trabalhar com o projeto da escola. A própria abertura para trazer o curta metragem para a escola e a disposição em promover uma discussão com universitários indica a sensibilidade desses profissionais para construir oportunidades diferentes de uma educação monológica tradicional. Durante a atividade, era evidente a

alegria dos profissionais em proporcionar esse momento aos alunos, quando destacaram, na apresentação dos universitários, a importância da ponte entre academia e escola que estava sendo construída ali.

A tensão intrínseca posta na prática dialógica gera um grande desafio que pode passar despercebido. Quando educadores se inclinam a essa prática, por mais que reconheçam a sua importância, não necessariamente estão atentos à natureza das interações que estabelecem com seus alunos (Wortmeyer & Branco, 2016, 2019). Esse é o ponto que queremos destacar. Os professores estavam tão envolvidos com as reflexões que desejavam fazer sobre o respeito e a celebração da diversidade que acabaram silenciando os alunos e dificultando o processo de alternância de vozes característico do diálogo que é enfatizado por Bakhtin (1986) e Linell (2009). Quando o professor perguntou, espantado, ao aluno, “Mas você é machista?” deixou o aluno sem outra opção a não ser responder que não. Sua pergunta, acompanhada da dimensão metacomunicativa de sua linguagem corporal, expressão facial e tom de voz reveladores de surpresa, desaprovação e julgamento, não deu margem para que o aluno expressasse sua sincera opinião sobre o tema.

Os alunos trouxeram vozes dissonantes das vozes dos adultos, carregadas de espanto, susto, estranhamento, uma vez que o filme tratava de temas pouco abordados na escola e associados a tabus culturais. Espera-se que uma novidade dessa natureza gere espanto e surpresa, reações e sentimentos não necessariamente rígidos, pois, o potencial da arte na educação está justamente associado à possibilidade de se fazer pensar e refletir sobre assuntos acerca dos quais não se havia pensado antes (Madureira, 2016; Souza et al., 2018). Como afirmam Souza et al. (2018, p. 380), “A vivência da contradição é o que promove novas significações, superando a condição anterior de sentimento e pensamento, para, incorporando-os, construir novos nexos ou relações e ampliar a compreensão da realidade”.

Em resumo, as reações dos alunos não foram, em si, uma surpresa. O que surpreendeu foi como os adultos, mediadores da discussão, lidaram com estas reações, não conseguindo sustentar um diálogo que, de fato, abrisse a possibilidade de investigar essas reações. Para Bakhtin (1986), o diálogo é visto como uma experiência compartilhada, em que respostas dão origem a novas questões, formando uma cadeia contínua caracterizada pela mútua colaboração e abertura para novidades. A alternância no diálogo está nas relações entre perguntas e respostas, afirmações e objeções, concordâncias e discordâncias nesta busca conjunta por novas aprendizagens (Bakhtin, 1986). E isto não foi observado na atividade.

As respostas monossilábicas dos estudantes e a dificuldade em se elaborar e seguir essa cadeia contínua de ideias, ressaltada por Bakhtin (1986), indica que a atividade foi pouquíssimo dialógica. Gomes et al. (2018) apontam que a forma como os estudantes respondem às diferentes vozes no contexto escolar diz muito sobre que tipo de identidade educacional é desenvolvida naquele contexto. Em coerência com a Psicologia Cultural, os sujeitos são vistos enquanto ativos em seus processos de aprendizagem, eminentemente responsivos, ou seja, produzem ativamente respostas acerca dos significados que atravessam suas vivências nos espaços escolares (Gomes et al., 2018; Valsiner, 2014). Portanto, é possível concluir que a identidade estimulada nos estudantes sobre o contexto estudado ainda é bastante passiva, ancorada em um modelo tradicional de educação.

Além disso, durante a atividade, houve uma moralização do afeto do outro, como se a aluna não tivesse permissão para ficar assustada. Afinal, julgamento e valores morais não são expressos apenas verbalmente, e a metacomunicação não verbal presente nas interações sociais é, por vezes, bem mais poderosa (Branco, 2018). Expressões faciais, postura do corpo, tom de voz e vários outros indicadores não verbais são elementos que comunicam valores morais específicos. Isso indica, portanto, que a construção e a desconstrução de valores e preconceitos não se dá pela simples exposição de ideias, conteúdos ou doutrinação moral (Moreira & Branco, 2016).

Ao refletir sobre as contribuições do dialogismo e da Psicologia Cultural à área da educação, é preciso salientar que o foco na cognição e no ensino dos conteúdos formais do currículo, por parte das instituições

educativas, resulta em dificultar o alcance de objetivos educacionais, como a desconstrução de preconceitos e a promoção de uma sociedade mais democrática. Sendo assim, é necessário investigar como práticas dialógicas contribuem não somente para a transformação das escolas, mas também para o avanço teórico da Psicologia Cultural da educação (Marsico, 2018). Não basta, portanto, a motivação e boas intenções por parte dos educadores. No exemplo empírico apresentado, os professores que participaram da atividade revelaram alto nível de motivação para discutir temas sensíveis (como homossexualidade e racismo, abordados no filme), no sentido de promover o respeito mútuo na escola. No entanto, tudo indica que o hábito de ensinar por práticas monológicas, nas quais o professor busca convencer seus alunos (Matusov, 2009), acaba por dificultar um diálogo verdadeiro com os alunos, como evidenciado na atividade.

Vale destacar, portanto, o quão poderosos são os campos afetivo-semióticos (Valsiner, 2014) pois, quando hipergeneralizados, dão origem a valores e preconceitos que tendem a levar a posicionamentos monológicos, resistentes a mudanças. Por exemplo, mesmo quando os professores afirmam valorizar o diálogo, como é o caso dos participantes da pesquisa, a tradução dessa intenção na prática pode não ser observada. Ou seja, os próprios professores podem não conseguir perceber esse movimento de incoerência quando tendem a não escutar posicionamentos diferentes por parte dos alunos. No caso aqui analisado, por exemplo, os adultos não perceberam que, ao fazer as perguntas aos estudantes, incluíam a expectativa de que os alunos apresentassem as respostas “corretas” ou mais adequadas, de acordo com os valores que buscavam estimular nos alunos. Entretanto, inculcar discursos e valores descaracteriza a priori o próprio processo dialógico, que deve engajar a todos na troca de posicionamentos e ideias sobre os temas em discussão. Afinal, ao não acolher posicionamentos divergentes, desconsidera-se o papel ativo, criativo e autônomo dos alunos à necessária reflexão, e a desejável coparticipação de todos os envolvidos (Linell, 2009; Matusov, 2015b) na busca de perspectivas mais avançadas em relação ao tema debatido.

Ao adotar o diálogo como um sistema aberto (Linell, 2009; Marková et al., 2020), no qual, ao iniciar a discussão de um tópico, o professor não sabe o que irá acontecer em seguida, todos da comunidade de aprendizagem (Matusov, 2018) irão se beneficiar, pois terão acesso às múltiplas perspectivas sobre o tema, o que impulsiona a motivação, a criatividade e o desenvolvimento humano (Matusov, 2009, 2015b; Valsiner, 2014). Nesse sentido, atividades estruturadas e planejadas para abertura a incertezas dentro da sala de aula, como propõe Beghetto (2020), por exemplo, são caminhos férteis para colocar a intenção dialógica em prática. Afinal, o que é mais provocador de incertezas do que a abertura genuína para o diálogo?

Vale salientar, porém, que existem momentos em que não é produtivo para a rotina e o dia a dia da escola que todos os processos comunicativos sejam orientados por esse diálogo tão aberto e radical como aqui apresentado. Por isso, a proposição não se funda na expectativa de que absolutamente todos os momentos da vida escolar necessitam ser radicalmente dialógicos. Exposição de temas, certas resoluções de problemas e outras propostas específicas podem se beneficiar de mais diretividade e caminhos predeterminados (Matusov, 2009). O eixo entre o dialógico e o monológico pode ser visto mais como um contínuo do que algo dicotômico e estático (Linell, 2009). Mas os benefícios proporcionados pela adoção de práticas dialógicas para a construção do conhecimento e o desenvolvimento humano são, sem dúvida, muito relevantes.

Há, entretanto, uma enorme diferença em implementar práticas, por vezes, monológicas, em uma atmosfera e contexto dialógicos. Práticas diretivas são, inclusive, mais efetivas quando ocorrem em um contexto geral de relações dialógicas e construtivas entre professores e alunos (Branco, 2018; Marková et al., 2020). Essa atmosfera dialógica é essencial para o desenvolvimento socio-afetivo e moral dos estudantes e para a desconstrução de preconceitos. Além disso, é necessário o contínuo monitoramento dos profissionais em relação a como suas crenças e valores pessoais guiam e orientam suas ações, interações e relações em sala de aula. Isso pode ser feito pela contínua autorreflexão dos profissionais, que precisa receber suporte institucional para que seja realizada, tanto em termos de incentivo à autorreflexão, como oportunizando trocas e encontros entre os docentes e demais profissionais da educação, para que possam se apoiar mutuamente

nesse processo. Caso isto não ocorra, práticas contraditórias podem prejudicar o alcance dos objetivos sócio-morais da educação. Segundo Branco (2018), apesar dos educadores ressaltarem em seu discurso a importância do diálogo, esse geralmente está ausente na prática. Se isso não é percebido por eles, acabam acreditando que estão, sim, promovendo o diálogo em suas salas de aula, visto que a dimensão dos campos afetivo-semióticos expressam valores e preconceitos tão poderosos e internalizados que facilmente escapam a nossa percepção.

Ao discorrer sobre a homofobia nas escolas e a tensão entre práticas e boas intenções na educação, Junqueira (2009, p. 14) alerta que,

Teríamos que nos perguntar como nós que clamamos por justiça, pelo fim de preconceitos e violência estamos, mesmo sem saber, envolvidos com aquilo contra o que procuramos lutar. Não podemos perder de vista que intervenções centradas, única ou principalmente, em nossas boas intenções pedagógicas ou no poder genericamente redentor da educação costumam contribuir para reproduzir o quadro de opressão contra o qual nos batemos.

O autor se refere, principalmente, às relações de poder que todos vivemos na sociedade, as quais envolvem preconceitos que, por serem tão naturalizados culturalmente, passam, muitas vezes, despercebidos em nossas ações. Junqueira (2009) afirma que, frequentemente, os educadores investem suas boas intenções em ações que reforçam, ainda mais, relações de poder desiguais geradoras de discriminação e dominação, o que favorece um sistema (instituição, escola) antidemocrático.

Por essa razão é tão importante analisar as dificuldades que potencialmente entram no caminho de projetos motivados para a desconstrução de preconceitos, pois não é simplesmente informando e/ou estabelecendo regras heterônomas contra a discriminação que se conseguirá superar posicionamentos afetivamente arraigados e culturalmente alimentados. Como atesta Matusov (2009), crenças e práticas pedagógicas tradicionais em que o professor é o único detentor do saber, do conhecimento a ser unidirecionalmente transmitido, precisam ser revistas. Isto é verdade mesmo quando se trata da própria desconstrução de preconceitos e promoção do respeito e da inclusão da diversidade.

Considerações Finais

O artigo pretendeu analisar a questão da desconstrução de preconceitos no ambiente escolar, com base na perspectiva da Psicologia Cultural e dialógica. Foram examinados aspectos da estrutura e qualidade das interações entre educadores e estudantes, geralmente de cunho vertical e monológico, e o quanto esses dificultam o desenvolvimento de processos de transformação de valores e preconceitos nesse ambiente. A análise das tensões e contradições resultantes dessas interações levam à conclusão de que nem sempre boas intenções, desejos e objetivos resultam na promoção de diálogos e reflexões capazes de promover mudanças de posicionamento e disposições afetivas frente a preconceitos.

Crenças, visões de mundo, valores e preconceitos estão certamente presentes nas escolas, sendo expressos nas relações e interações entre os membros da comunidade escolar. Esses valores são gerados historicamente nos contextos culturais da sociedade e, por serem afetivamente arraigados, resistem a mudanças. Assim, torna-se difícil propor, nas escolas, práticas diferentes e inovadoras, e agir de maneira a não resvalar, mesmo que sem intenção, para atuar de acordo com o paradigma vertical e monológico da pedagogia tradicional. Por isso, é essencial que os educadores estejam atentos quanto aos valores e crenças que orientam as suas práticas docentes. Caso contrário, correm o risco de expressar mensagens confusas e contraditórias aos alunos, como, por exemplo, sustentar um discurso a favor do diálogo e, ao mesmo tempo, agir na prática em uma direção diferente.

Viver essas experiências contraditórias e ambíguas gera sentimentos de insegurança, desconforto e desconfiança. Quando estas tensões não são dialogicamente analisadas e discutidas com os alunos, isso dificulta a desconstrução de preconceitos e a experiência democrática. Como vimos no texto deste artigo, segundo a Psicologia Cultural, especialmente de orientação semiótica, valores e preconceitos, como campos afetivo-semióticos hipergeneralizados, são profundamente enraizados na dimensão afetiva e, portanto, exigem práticas e procedimentos capazes de mobilizar afetos arraigados, reflexão e processos de resignificação. Não será por aulas expositivas ou argumentos prontos que preconceitos serão identificados, analisados e desconstruídos, mas pelas práticas eficazes envolvendo um trabalho acolhedor e permanente no contexto de práticas dialógicas.

Ao buscar consistência e coerência entre discurso e práticas, os educadores terão melhores chances de estimular o respeito, o senso de comunidade e a valorização da diversidade na escola, construindo um ambiente marcado por relações de confiança. Por isso é tão fundamental que os educadores sejam orientados para o desenvolvimento de práticas dialógicas, visto que, no dia a dia da sala de aula, os desafios são constantes. A construção de grupos de discussão, de redes de apoio entre os professores, para que possam trocar experiências e aprender juntos é muito importante. Não se pode cobrar dos professores uma prática dialógica se nem eles mesmos viveram ou vivem essa prática em seus contextos de formação e atuação.

No sentido de ilustrar nossos argumentos, analisamos neste artigo uma atividade pedagógica orientada para o objetivo de desconstruir preconceitos, no contexto de uma escola pública que vem, oficialmente, procurando promover ações nessa direção. O exemplo analisado corroborou a análise teórica a que nos propusemos, ou seja, práticas dialógicas e interações interpessoais marcadas por escuta, respeito e consideração dos posicionamentos, perspectivas e valores do outro são centrais para mobilizar os afetos que nutrem valores e preconceitos.

Acreditamos ser necessário investigar amplamente o tema da desconstrução de preconceitos e da promoção do respeito na escola, visto que essas pesquisas poderão contribuir para a identificação dos processos psicológicos envolvidos, bem como para a criação de estratégias e práticas sociais que promovam a inclusão e a democracia em nossa sociedade. Vale, especialmente, explorar a vivência e o olhar dos estudantes, bem como as perspectivas das famílias em relação a projetos dessa natureza. Os conhecimentos gerados nas pesquisas poderão, assim, em parceria com gestores, educadores e comunidade, favorecer a construção de instituições mais democráticas que, ao investir no diálogo com as diferenças, possam favorecer o respeito, a equidade e a justiça, levando em conta as múltiplas vozes dos seres humanos em suas experiências de vida.

Contribuição

As autoras tiveram igual participação na escrita deste artigo, na concepção e desenho, análise e interpretação dos dados e na discussão elaborada.

Referências

- 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. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132008000100011>
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Beghetto, R. A. (2020). Uncertainty. In V. P. Glăveanu (Org.), *The Palgrave Encyclopedia of the possible* (pp. 1-7). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5_122-1
- Branco, A. U. (2018). Values, education and human development: the major role of social interactions' quality within classroom cultural contexts. In A.U. Branco & M. C. Lopes-de-Oliveira (Orgs.), *Alterity, values and socialization: human development within educational contexts* (pp. 31-50). Springer.

- Branco, A. U. (2021). Cultura e processos afetivo-semióticos na investigação científica do desenvolvimento moral. In A. F. A. Madureira & J. Bizerril (Orgs.), *Psicologia e Cultura: teoria, pesquisa e prática profissional* (pp. 61-89). Cortez.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Info Age Publishing.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- 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. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112447>
- Dugnani, L. A. C., & Souza, V. L. T. (2016). Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 33(2), 247-259. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200007>
- 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. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i64p183-200>
- Gomes, R., Dazzani, V., & Marsico, G. (2018). The role of "responsiveness" within the self in transitions to university. *Culture & Psychology*, 24(1), 49-59. <https://doi.org/10.1177/1354067X17713928>
- Hermans, H. J. M., Konopka, A., Oosterwegel, A., & Zomer, P. (2017). Fields of tension in a boundary-crossing world: towards a democratic organization of the self. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51, 505-535. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9370-6>
- Junqueira, R. D. (2009). Introdução: homofobia nas escolas: um problema de todos. In R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematização sobre homofobia nas escolas* (pp. 13-51). Ministério da Educação.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing.
- Madureira, A. F. A. (2016). Diálogos entre a psicologia e as artes visuais: as imagens enquanto artefatos culturais. In J. L. Freitas & E. P. Flores (Orgs.), *Arte e psicologia: fundamentos e práticas* (pp. 57-82). Juruá Editora.
- Marková, I., Zadeh, S., & Zittoun, T. (2020). Introduction to the special issue on generalisation from dialogical single case studies. *Culture & Psychology*, 26(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/1354067X19888193>
- Marsico, G. (2017). Jerome S. Bruner: manifesto for the future of education. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(4), 754-781. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1367597>
- Marsico, G. (2018). The challenges of the schooling from Cultural Psychology of Education. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52, 474-489. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9454-6>
- Matusov, E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. Nova Science.
- Matusov, E. (2015a). Chronotopes in education: conventional and dialogic. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 3, 65-97. <https://doi.org/10.5195/dpj.2015.107>
- Matusov, E. (2015b). Legitimacy of non-negotiable imposition in diverse approaches to education. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 3, 174-211. <https://doi.org/10.5195/dpj.2015.110>
- Matusov, E. (2018). Chronotopic analysis of values in critical ontological dialogic pedagogy. In A. U. Branco & M. C. Lopes Oliveira (Orgs.), *Alterity, values and socialization: human development within educational contexts* (pp. 1-29). Springer.
- Moreira, L. S., & Branco, A. U. (2016). Processo de socialização e promoção da cultura da paz na perspectiva de oficiais militares. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 33(3), 553-563. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000300018>
- Paula, L. D. (2019). *Diversidade e desconstrução de preconceitos: estudo de práticas decorrentes de projeto em Escola Pública do DF* (Dissertação de mestrado não-publicada). Universidade de Brasília.
- Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C., & Reis, E. C. G. (2018). Psicologia da arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 35(4), 375-388. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>
- Tiburi, M. (2015). *Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro*. Record.
- Valsiner, J. (2014). *Invitation to Cultural Psychology*. Sage.
- Valsiner, J. (2017). *From Methodology to methods in human psychology*. Springer.
- Valsiner, J. (2019). La psicología cultural como proyecto teórico. *Estudios de Psicologia*, 40(1), 10-47. <https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1560023>
- Vygotsky, L. S. (2018). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Editora E-papers.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Wortmeyer, D. S., & Branco, A. U. (2016). institutional guidance of affective bonding: moral values development in Brazilian military education. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50, 447-469. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9346-6>

Wortmeyer, D. S., & Branco, A. U. (2019). The canalization of morality in institutional settings: processes of values development within military socialization. *Culture and Psychology*, 25(4), 589-604. <https://doi.org/10.1177/1354067X19831214>

Zittoun, T., & Gillespie, A. (2015). Internalization: how culture becomes mind. *Culture and Psychology*, 21(4), 477-491. <https://doi.org/10.1177/1354067X15615809>

Recebido: outubro 5, 2020

Versão final: julho 30, 2021

Aprovado: dezembro 15, 2021