



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: problemas e contradições

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, PROCESOS DE COMUNICACIÓN Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA: problemas y contradicciones

PEDAGOGICAL PRACTICES, COMMUNICATION PROCESSES AND VIOLENCE IN SCHOOL: problems and contradictions

Theresa Raquel Borges de Miranda
Universidade de Brasília
theresa.borges@gmail.com

Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco
Universidade de Brasília
Branco.angela@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir aspectos da comunicação e das práticas pedagógicas que orientam as dinâmicas da cultura escolar. Para tal, são utilizados dados construídos durante a pesquisa de mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda. O estudo está fundamentado na perspectiva da Psicologia Cultural e teve como participantes professores e estudantes de uma turma de sexto ano de uma escola situada em uma comunidade pobre de Brasília, a qual participava de um projeto de aceleração da aprendizagem. Os métodos adotados foram a observação participante em sala de aula, a realização de grupo focal com discentes e docentes e entrevistas individuais com alguns alunos. Os resultados indicaram aspectos da cultura escolar que reiteram práticas de violência, distanciamento entre professores e alunos, bem como o individualismo e o autoritarismo como valores que estabelecem e marcam as relações. A partir disso, discute-se os processos de construção e manutenção de violências escolares e sugere-se a implementação de práticas e relações dialógicas como mobilizadores de mudança.

Palavras-chave: violência escolar. práticas pedagógicas. Diálogo.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir aspectos de la comunicación y las prácticas pedagógicas que orientan la dinámica de la cultura escolar. Para ello, se utilizan datos construidos durante la investigación de maestría del primer autor bajo la dirección del segundo. La investigación se basa en la perspectiva de la Psicología Cultural y tuvo como participantes a profesores y alumnos de una clase de sexto año de una escuela ubicada en una comunidad pobre de Brasilia, que participó en un proyecto de aceleración del aprendizaje. Los métodos adoptados fueron la observación participante en el aula, grupos focales con estudiantes y docentes, y algunas entrevistas individuales con estudiantes. Los resultados indicaron aspectos de la cultura escolar que reiteran prácticas de violencia, distanciamiento entre profesores y alumnos, individualismo y autoritarismo. Con base en



esto, se discuten los procesos de construcción y mantenimiento de la violencia escolar y se sugiere la implementación de prácticas y relaciones dialógicas como movilizadoras de cambio.

Palabras clave: violencia escolar. prácticas pedagógicas. diálogo.

Abstract: This article aims to discuss aspects of communication and pedagogical practices that guide the dynamics of school culture. To this end, data constructed during the first author's master's research under the guidance of the second are used. The research is based on the perspective of Cultural Psychology and had as participants teachers and students of a sixth year class from a school located in a poor community in Brasília, which participated in a learning acceleration project. The methods adopted were participant observation in the classroom, focus groups with students and teachers, and some individual interviews with students. The results indicated aspects of school culture that reiterate practices of violence, distancing between teachers and students, individualism and authoritarianism. Based on this, the processes of construction and maintenance of school violence are discussed and the implementation of dialogical practices and relationships as mobilizers of change is suggested.

Keywords: school violence. pedagogical practices. dialogue.

Introdução

Currículos escolares são construídos com base tanto em diretrizes federais e estaduais quanto no Projeto Político Pedagógico das escolas, o qual deriva de concepções específicas de ser humano e de educação, concepções essas que norteiam as práticas pedagógicas no que tange a conteúdos, metodologias de ensino e avaliação. No entanto, ainda que o Projeto Político Pedagógico seja um documento importante, é nos contextos concretos das vivências cotidianas que o currículo passa a adquirir significado.

Isso porque, como ressaltam Gonzalez e Castro (2016), os profissionais da educação realizam interpretações de tal currículo e as materializam nas atividades, que são a própria prática pedagógica. Assim, as interpretações, as seleções de conteúdo e a concretização das práticas são perpassadas pelas concepções que esses profissionais têm de escolarização e de desenvolvimento humano, de modo que o currículo se efetiva no diálogo entre o professor e a produção da prática pedagógica (GONZALEZ; CASTRO, 2016). Em outras palavras, as escolhas feitas pelos sistemas escolares, pelas escolas e pelos professores quanto a determinados conteúdos, metodologias e técnicas pedagógicas, em detrimento de outros, sempre indicam formas específicas de concepção do ser humano e são opções feitas com o objetivo de direcionar o trabalho educativo para promover o tipo de pessoa que se deseja formar (ARROYO, 2013; GONZALEZ; CASTRO, 2016).

Por orientar questões tão complexas, o currículo tem sido território de disputas e tensões sociais, políticas e culturais que buscam defender seus espaços na educação dos indivíduos. Movimentos sociais vêm problematizando sua construção com base em uma verdade hegemônica e, a partir disso, elaborando novas diretrizes que enfatizem, por exemplo,



a diversidade (ARROYO, 2013). Na direção oposta, temos assistido a tendências conservadoras que buscam aprovar projetos de lei como o ‘Escola sem Partido’ (PLS 193/2016), cujo objetivo é frear ou mesmo retroceder essas conquistas, por meio do controle da prática dos professores. A promoção do pensamento crítico e plural é visto como sectário ou partidário, exatamente o oposto daquilo a que ele se propõe: o estímulo à reflexão e à autonomia dos alunos.

Sendo as práticas pedagógicas uma atividade humana, elas estão à mercê de fatores complexos que dizem respeito a ambiguidades, tensões e perspectivas daqueles que as desenvolvem. Nesse sentido, controlar estritamente a prática dos professores é restringir o acesso dos alunos à diversidade de ideias, de perspectivas e de formas de ser.

Estudos realizados sobre o currículo têm discutido a existência de diferentes níveis de análise: o currículo *formal*, que diz respeito às diretrizes, conteúdos e objetivos do ensino, estabelecidos institucionalmente pelos sistemas em âmbito federal, estadual ou municipal; o currículo *real*, que se relaciona com o planejamento das ações pedagógicas concretizadas nas formas de trabalhar os conteúdos, o qual, por sua vez, efetiva-se na autonomia dos professores no tocante à construção de seus planos de ensino, embasados no Projeto Político Pedagógico da escola (GONZALEZ; CASTRO, 2016); e o currículo *oculto*, não explícito, mas muito eficaz na canalização de crenças e valores presentes na cultura mais ampla em que a escola se insere. Esse último, particularmente baseado em processos de metacomunicação (KELMAN; BRANCO, 2014) e outros aspectos despercebidos das práticas escolares, refere-se às experiências de ensino-aprendizagem que não ocorrem de maneira prevista ou planejada, como “práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções que vigoram no meio social e escolar” (GONZALEZ; CASTRO, 2016, p. 39), e que atuam na promoção de valores, atitudes e preconceitos típicos da cultura em que a escola se situa.

Portanto, ainda que, formalmente, as escolas tenham documentos que embasem suas metodologias e práticas, é na construção diária dos currículos real e oculto que ocorrem os processos de ensino-aprendizagem propriamente ditos. As crenças e valores desenvolvidos ao longo da vida de professores e alunos são, portanto, aspectos que precisam ser considerados para melhor compreender e analisar a qualidade das relações que orientam as interações professor-aluno e aluno-aluno ao longo dos processos de aprendizagem.

Valores e crenças, especialmente aqueles componentes da dimensão ético-moral dos seres humanos, são comumente desconsiderados nos estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem, em razão da forma como têm (ou não) sido abordados (BRANCO, 2018, 2021). A Psicologia, ao buscar o status de ciência, compreendeu e investigou, por



muito tempo, as questões comportamentais, cognitivas e morais por meio do controle de variáveis e de padrões universais, ignorando a dimensão da cultura nos processos humanos. Valsiner (2021) critica esta posição (defendida até hoje) e argumenta que os fenômenos psicológicos são complexos e não podem ser reduzidos a investigações limitadas a controle de variáveis que não levem em consideração a qualidade sistêmica de seus processos, visto que estes são perpassados pelos contextos socioculturais e pelo momento histórico em que ocorrem. Assim sendo, é necessário levar em conta as especificidades das relações culturais e comunicativas que estão na base das experiências humanas, a qual se dá ao longo da irreversibilidade do tempo.

As construções culturais e subjetivas que orientam as ações de professores e estudantes ocorrem tanto mediante processos de interação e relação social quanto na relação entre estes e o mundo em que habitam. Ou seja, atuando ativamente nos processos de significação (BRUNER, 1990), os indivíduos participam da construção, da transformação e/ou da reprodução da cultura, que ocorrem, simultaneamente, nos campos intra e interpsicológico. Assim, os processos mentais se constituem por meio de dinâmicas dialógicas de coconstrução de significados inseridos em contextos socioculturais historicamente estruturados.

Fundamentando-nos na Psicologia Cultural de orientação semiótica (VALSINER, 2014, 2021), aprofundaremos, nas seções seguintes, a análise dos problemas e contradições dos processos comunicativos e metacomunicativos e como estes estão configurados ou não nas violências escolares.

Práticas pedagógicas, processos comunicativos e metacomunicativos

Como parte do processo de desenvolvimento humano, as experiências de ensino-aprendizagem (como no conceito de *perejivanie* apresentado por VYGOTSKY, 1999) ocorrem, especialmente, por meio das interações sociais comunicativas desenvolvidas em contextos culturais historicamente estruturados. Assim, não só a qualidade da relação estabelecida entre professores e alunos é importante para o processo de desenvolvimento, mas também o próprio sucesso das práticas escolares depende dos processos comunicativos e metacomunicativos.

Segundo a Psicologia Cultural, e conforme exposto anteriormente, é por meio da interação comunicativa com a alteridade (SIMÃO, 2007) que desenvolvemos as funções mentais superiores (VYGOTSKY, 1991), ou seja, as experiências comunicativas participam da construção das percepções, cognições, afetos e interpretações dos sujeitos que delas



participam. Isto porque, ao estabelecer a comunicação, os sujeitos coconstroem significados pessoais e também culturais por meio de processos de internalização e externalização (WORTMEYER, 2017). Neles, as mensagens produzidas em determinado contexto podem ser internalizadas (sempre de maneira ativa) e passar a se configurar como ideias, crenças ou valores do sujeito, que, posteriormente, externaliza-as, a partir da reorganização subjetiva dos conteúdos internalizados, por meio de novas ações comunicativas (VALSINER, 2014). Quando a vivência é afetivamente significativa, os significados coconstruídos no processo comunicativo se configuram como ideias, crenças e valores, os quais passam a orientar as ações dos sujeitos na relação com os outros e com o mundo, atuando, também, na forma com que cada sujeito se percebe (BRANCO, 2016, 2021).

A comunicação é compreendida, portanto, como o processo de coconstrução de significado entre sujeitos (ANDACHT et al., 2020). O termo ‘coconstrução’ é utilizado para sublinhar que, embora exista um significado cultural compartilhado, os signos têm outras qualidades na experiência individual e seus significados são sempre negociados durante as interações sociais ou processos comunicativos. Em outras palavras, significados pessoais são negociados em processos dialógicos internos e externos aos sujeitos em interação (HERMANS, 2018).

Como qualquer processo humano, relações sociais e processos comunicativos são necessariamente contextualizados no tempo e no espaço, não se resumindo a processos linguísticos com significados rígidos. Pelo contrário, comunicação e metacomunicação (parte do processo comunicativo que se refere à qualidade da própria interação) ocorrem por meio da integração entre as dimensões afetivas, motivacionais e linguístico-cognitivas, que não podem ser consideradas como variáveis para fins de análise. Em especial a metacomunicação, conceituada como a comunicação *sobre* a própria comunicação, tem importante papel na compreensão da comunicação para além dos conteúdos discursivos (LEEDS-HURWITZ, 2009). Ela acontece, principalmente, por meio de canais não verbais e paralinguísticos, mas também pode ocorrer na fala dos sujeitos.

Em geral, professores costumam utilizar suas próprias experiências de socialização para lidar com os alunos, sem realizar um processo reflexivo. Por exemplo, ainda que possam compreender como importantes os valores de justiça social, nem sempre suas ações metacomunicativas exprimem o mesmo conteúdo do seu discurso, tornando a comunicação ambivalente. Ou quando, por exemplo, na busca pela resolução de um conflito entre alunos, o docente utiliza estratégias autoritárias, ainda que por meio da linguagem defenda um posicionamento democrático e a necessidade do respeito às divergências, sua expressão metacomunicativa pode reforçar a desqualificação do outro (PAULA, 2019).



Assim, por um lado, dentro dos contextos de formação, os professores não têm sido preparados para lidar com conflitos ou para promover interações respeitosas (BORGES-DE-MIRANDA, 2017) e acabam utilizando as próprias regras morais como orientadoras de suas práticas. Por outro as dinâmicas sociais que estruturam os contextos de desenvolvimento dos alunos suscitam o individualismo, minando relações de cooperação e solidariedade. Assim, professores e alunos passam muito tempo lutando batalhas relacionais nas salas de aula porque os primeiros não têm conhecimento sobre a importância de desenvolver relações de confiança com os segundos (BARRIOS, 2012). Além disso, não compreendem como certas escolhas metodológicas ou tarefas específicas podem estimular ou reforçar determinados valores, como violência ou paz, egoísmo ou justiça, por meio de processos de canalização cultural.

Motivação, Afetividade e Valores na Comunicação Professor-Alunos

As dimensões afetiva e motivacional têm grande importância para o estudo do desenvolvimento humano, mas, embora reconhecidas, elas ainda são pouco pesquisadas no campo da Psicologia Cultural (MANZINI, 2012). No que se refere ao desenvolvimento humano, como vimos, ele implica em um processo dinâmico, dialético e dialógico de construção de significados, o qual ocorre mediante as interações entre sujeito e contexto ao longo do tempo irreversível. Sentimentos e motivações são gerados no contexto das práticas sociais, constituindo-se subjetivamente, como unidades de afeto-cognição que orientam os sujeitos em direção a objetivos específicos (VALSINER, 2021). Na perspectiva da Psicologia Cultural, os valores orientam os indivíduos para a ação e, por meio das experiências vividas, e especialmente por sua impregnação afetiva, tornam-se capazes de regular as percepções, sentimentos, pensamentos e ações dos sujeitos, constituindo-se, desta maneira, em bases poderosas da sua motivação (BRANCO, 2021).

Para melhor compreender o papel desempenhado pelos valores humanos na dimensão da cultura pessoal, Valsiner (2012) elaborou um modelo dinâmico sobre o sistema de regulação afetiva do indivíduo, no qual destaca a função dos valores. Em seu modelo, estabelece uma espécie de hierarquia de signos (de natureza afetivo-semiótica) que se situam em cinco níveis diferentes, hierárquicos e intimamente interdependentes. Os níveis zero e 1 são próximos dos processos fisiológicos imediatos (excitação sensorial); o nível 2 refere-se às categorias emocionais (medo, alegria, tristeza, etc.), e os níveis 3 e 4 se caracterizam por graus crescentes de generalização, em que a linguagem verbal se torna progressiva-



mente mais difícil para descrever a intensidade da hipergeneralização afetivo-semiótica das significações. Tais hipergeneralizações geram campos afetivo-semióticos que, fortalecidos, dão origem a valores (e preconceitos) específicos e a motivações deles decorrentes.

A organização hierárquica dos campos afetivo-semióticos proposta por Valsiner (2012, 2014) deixa claro como as experiências e as significações produzidas socialmente regulam as emoções desde seu nível mais básico (fisiológico) até os mais complexos (campos afetivo-semióticos hipergeneralizados ou valores). Deste modo, o autor coloca em perspectiva a unicidade e a construção bidirecional entre corpo e mente e entre indivíduo e sociedade, demonstrando como essas dimensões atuam em conjunto nos processos de produção de sensações, emoções e sentimentos, crenças e valores e, também, de ideias, pensamentos e ações.

Os campos afetivo-semióticos (BRANCO, 2021a; VALSINER, 2014) surgem ao longo da vida do sujeito e podem se fortalecer por meio da canalização cultural, em especial, por meio da relação com outros significativos, passando a atuar, ao longo do tempo ontogenético e irreversível, como valores (situados no nível mais elevado da hierarquia de regulação, nível 4). Enquanto certos campos afetivos-semióticos se tornam fortes o bastante para orientar pensamentos e ações do sujeito, tais como valores e preconceitos, outros podem se transformar ou desaparecer ao longo da ontogênese, a partir de novas relações estabelecidas entre a cultura pessoal e a cultura coletiva, particularmente mediante relações com outros significativos (BRANCO, 2021b). A dinamicidade do *self*, marcado pela relação com inúmeros outros significativos ao longo da vida, admite, portanto, a transformação dos valores pessoais a partir da reorganização hierárquica do próprio sistema e da entrada e transformação de significados coconstruídos. Considerando que pessoas e contextos se constituem mutuamente por meio dos processos de internalização e externalização, mudanças nos valores em nível individual podem acabar gerando mudanças na cultura coletiva e vice-versa.

Os valores têm, dessa forma, grande poder de regular os modos de agir, de sentir e de pensar das pessoas, atuando, igualmente, na reconstrução dos eventos passados (WAGONER, 2012) e na orientação da pessoa em direção ao futuro (VALSINER, 2018). Como ressaltado anteriormente, os valores têm, também, papel fundamental na interpretação das mensagens sociais que caracterizam os processos de comunicação e de metacomunicação entre as pessoas (BRANCO, 2021a).

Portanto, valores considerados básicos para práticas pedagógicas tradicionais — como disciplina e obediência — podem entrar em choque com aqueles canalizados nas



construções culturais da comunidade em que a escola se localiza. Além disso, preconceitos com relação à incapacidade de populações mais pobres de gerirem a própria vida podem ser comunicados por meio de metacomunicação, mesmo que não explicitados na linguagem, e passam a fazer parte do conteúdo semiótico internalizado pelos estudantes de escolas periféricas (BORGES-DE-MIRANDA, 2017). As ambivalências e contradições estabelecidas nos processos comunicativos geram angústia, confusão e ansiedade, pois, quando não passam por reflexão e problematização, valores e preconceitos que sustentam posicionamentos e práticas tendem a fortalecer e reiterar outros valores e preconceitos já enraizados (MADUREIRA; BARRETO, 2018), em um processo circular de *feedback-feed-forward*.

No capítulo de livro *Chronotopic analysis of values in critical ontological dialogic pedagogy* (Análise cronotópica dos valores na perspectiva crítico-ontológica da pedagogia dialógica), Eugene Matusov (2018) explica que os valores não são, em si, bons ou ruins em razão de seu conteúdo, mas o são em termos de julgamento autoral e responsável de um sujeito, a partir do contexto que vivencia. Por isso, ensinar valores, a exemplo da justiça social, como parte dos conteúdos a serem aprendidos ou simplesmente ignorar a presença deles nos métodos e práticas de ensino-aprendizagem não deve ser o objetivo da educação do ponto de vista do autor. Ao invés disso, argumenta que eles devem ser considerados onipresentes, necessários e bem-vindos no processo educacional, desde que o foco do educador esteja na análise, na reflexão e na eventual construção/desconstrução deles em conjunto com os estudantes. Para que isso ocorra, Matusov (2018) propõe espaços de diálogo que possibilitem trazer à tona os valores que motivam os discentes, colocando-os em um contato com outros, alternativos, para que possam ser testados, fortalecidos ou desconstruídos por meio de um diálogo coordenado pelo docente. A ideia de trabalhar com crenças e valores a partir de uma perspectiva crítica pode tornar a experiência pedagógica interessante para os educandos, fazendo emergir paixões e pontos de interesse a serem analisados com acolhimento e profundidade, além de propiciar o surgimento de uma ‘comunidade de aprendizagem’ (MATUSOV, 2018), comunidade esta capaz de elaborar bons argumentos e de se reconhecer como grupo para além da sala de aula.

Vale ressaltar, porém, que trabalhar com valores — e também preconceitos — no sentido de desconstruí-los ou reconstruí-los é abrir espaço para crises existenciais e, por isso, estar aberto a dialogar sobre estes temas é sempre um caminho arriscado e incerto. Ainda, para que um diálogo aberto e crítico seja concretizado na escola, é necessário, em especial, desconstruir valores historicamente institucionalizados pelas práticas pedagógicas tradicionais, o



que pode gerar resistências por parte de professores, gestores, alunos e até mesmo de suas famílias. O conservadorismo, ao evitar desestabilizar os valores da comunidade tradicional, acaba atuando no sentido de inibir ou mesmo desautorizar o imprescindível trabalho da escola na condição de promotora da criatividade, da autonomia, do desenvolvimento ético-moral e da própria responsabilidade social, base para o desempenho da cidadania.

Partindo do pressuposto de que a condição humana é intrinsecamente normativa e, por conseguinte, moral (BRINKMANN, 2011), torna-se impossível que as ações humanas possam ser consideradas neutras, qualquer que seja o contexto social. Isso porque, de maneira intencional ou não, nossas práticas são sempre carregadas de diferentes graus de direcionamento, daí o mito da neutralidade. Nesse sentido, mesmo concordando com o que diz Matusov (2018), é importante que, ao nos aproximarmos dos alunos, possibilitando a discussão crítica de suas argumentações, tenhamos uma disposição geral baseada em valores éticos e democráticos, com abertura para novidades, criatividade, diversidade e até mesmo divergências. Desse modo, a atuação docente possibilita a construção da autonomia, fundamentada em processos de cooperação e de diálogo, ao invés de favorecer o individualismo e a competição que, como valores culturais construídos por meio de processos sociais e econômicos, permeiam grande parte das relações humanas. Tal disposição democrática desconstrói também a noção de que o conhecimento se fundamenta em verdades universais a serem transmitidas pelo professor, porque admite a presença, nos processos educativos, de ambivalências, relatividades e inseguranças, além de promover reflexões e posicionamentos autônomos.

O Estudo Empírico: Dificuldades e Contradições nas Práticas Escolares

Para elucidar as elaborações teóricas propostas neste artigo, apresentamos dados construídos em uma investigação empírica que buscou compreender as diversas manifestações de violência no contexto de uma escola pública da periferia do Distrito Federal (BORGES-DE-MIRANDA, 2017; BRANCO; BORGES-DE-MIRANDA, 2018). A pesquisa, de cunho qualitativo e ideográfico, fundamentou-se teoricamente na perspectiva da Psicologia Cultural, cujo enfoque são os processos semióticos-afetivos que ocorrem nas vivências humanas.

Na ocasião da pesquisa, foram selecionados como participantes adolescentes de uma turma de sexto ano do ensino fundamental, seus professores e o representante da equipe gerencial. O método de pesquisa inclui a realização de alguns procedimentos, de-



envolvidos em sequência, os quais foram gravados em vídeo, degravados e analisados. Foram eles: 1) 32 horas de observação participante em sala de aula; 2) Um grupo focal com atividade semiestruturada com alunos; 3) Um grupo focal com atividade semiestruturada com professores e representante da equipe gerencial; 4) Entrevistas individuais com nove alunos que mantiveram. A escola na qual a pesquisa foi contextualizada foi indicada pela Coordenação Regional de Ensino, e a turma foi sugerida pela própria escola. A turma era constituída por discentes que reprovaram no ano anterior e considerada a “pior” em termos de comportamento e desempenho. Os educandos se envolviam diariamente em brigas e conflitos, tinham dificuldade de prestar atenção nas aulas e, com muita frequência, não seguiam as regras estipuladas pela escola e pelos professores.

A partir da análise dos dados, foram construídos indicadores sugestivos da presença de algumas crenças e valores que embasavam não apenas as relações sociais na sala de aula, mas também as práticas pedagógicas e modos de organização escolares. Destacamos aqui a verticalidade das relações professores-alunos, as dificuldades e limitações dos docentes na análise sociocultural dos problemas, a naturalização da violência como forma de comunicação entre os estudantes e a forte presença do individualismo na estrutura e na dinâmica das atividades escolares.

Verticalidade das relações

Verificou-se que em quase todas as práticas e interações sociais observadas na escola foi possível detectar uma desvalorização do aluno e de sua participação nas atividades. Poucas foram as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino capazes de promover o interesse dos discentes. Isso porque, ao não realizar análises críticas e aprofundadas das situações, os professores davam suas aulas utilizando métodos pedagógicos tradicionais e muito limitados (copiar do quadro, por exemplo). Parecia existir a compreensão de que os alunos deveriam vir “prontos” de casa (motivados e educados) para receber a transmissão do conhecimento, o que, por si só, tende a gerar uma avaliação negativa dos estudantes da turma estudada. Esta expectativa negativa, porém, ignora o necessário papel da própria escola de produzir mudanças sociais e promover a convivência comunitária, bem como o encorajamento da curiosidade e o interesse dos alunos. Em especial, essa expectativa ignora o contexto socioeconômico e cultural em que a escola se inseria, pleno de carências e adversidades.



Como ressaltado, a turma investigada era considerada, na escola, como a dos “piores alunos”, os quais eram continuamente desqualificados em suas relações com professores, colegas e no contexto da comunidade. Havia um marcador semiótico que apontava de modo recorrente para estas relações, visto que, frequentemente, os estudantes se referiam a si próprios como “lixo”.

Dificuldades e limitações dos docentes na análise dos problemas

Considerava-se que os alunos da turma participante da pesquisa tinham “problemas de aprendizagem”, e, por isso, a escola utilizava a estratégia de aceleração da aprendizagem, cujo objetivo era criar mecanismos capazes de avançá-los mais rápido para os anos seguintes. Contudo, sem metodologias eficazes, o resultado era o oposto do esperado, pois os professores deixavam a cargo dos próprios educandos a mudança de desempenho, e, desse modo, as dificuldades continuavam, mesmo com a redução dos conteúdos, fazendo com que a reprodução do estigma de “pior turma” fosse reforçado. Frente às interações violentas e ao baixo rendimento dos estudantes, os docentes davam prioridade ao controle dos comportamentos, compreendendo o silêncio como forma de organização dessas relações. Os referidos profissionais, por lacunas na formação e falta de apoio pedagógico, passavam também a culpar a si mesmos pelo fracasso. Estes são indicadores simbólicos de um contexto social de violência que leva à internalização da falta de valor dos sujeitos que o compõem, sejam eles professores ou alunos. A fala proferida por uma das docentes resume bem a questão:

Eu não consigo render com eles... o meu conteúdo já deveria estar muito a frente, e eu não consigo porque não dá. Eles não deixam... e aí o que eles gostam, pelo que eu percebi, é sentar e copiar. A forma que eu consegui que eles lessem alguma coisa é copiando do livro. Quando eu fui explicar, alguns alunos ali, eles não me deixaram explicar porque eles já sabiam, porque tinham lido. Outros não leram. Mas é a forma que eu achei de eles conseguirem fazer alguma coisa dentro da minha sala. E eu particularmente acho esse o pior método possível pedagógico de todos os tempos. Eu não gosto de passar isso, mas é o que eles fazem.

As famílias eram igualmente vistas como as principais responsáveis pelo mau desempenho e pelo comportamento dos alunos, posto que, no grupo focal, diversos professores se referiram à falta de “estrutura familiar” dos alunos, como no diálogo a seguir:



Professor T: Mas aí é a diferença, gente... porque eu acho que o que diferencia, eu estudei em escola pública a vida inteira também, e sou de família carente, mas que que é diferente... é a estrutura...

Professor P: É a base...

Professor T: É a base... porque, por exemplo, meus pais, apesar de ter uma vida difícil, mas eles se preocupavam com a educação dos filhos, eles tinham tempo para os filhos, eles limitavam o que podia e o que não podia, e hoje o que tá [sic] faltando é isso.

Assim, os docentes reproduzem um tipo de violência que deriva tanto da injustiça inerente a essa equivocada atribuição de culpa quanto da falsa crença de que a influência e a fonte de motivação dos estudantes está (ou deve estar) nas faltas de sua família. Características como respeito ao próximo, responsabilidade e comprometimento são consideradas, por alguns profissionais da escola, qualidades que os sujeitos devem aprender apenas com a família, para estarem prontos para o ensino formal.

Significa dizer que a compreensão sobre o desenvolvimento humano, por parte dos professores, baseia-se em uma perspectiva que não leva em conta os diversos espaços em que os alunos, na condição de sujeitos em formação, constituem-se. A compreensão ingênua da família como único espaço de formação de valores se fundamenta no modelo ideal conservador de convivência harmoniosa e desconsidera as diferentes configurações afetivas e de relacionamentos familiares (JESUS et al., 2015), bem como o papel dos outros contextos de desenvolvimento humano. A compreensão distorcida do sujeito-aluno, aliada à idealização dos núcleos familiares, apontam para o entendimento equivocado de que a falta ou o problema se encontra no aluno e na sua família.

É esse o resultado quando a educação prioriza os conteúdos e a relação vertical, não dialógica, no tocante aos alunos. Este posicionamento resulta na necessidade de controle e na disciplina dos corpos e mentes (FOUCAULT, 2008), sem que haja a devida atenção aos aspectos que não se encontram no conteúdo formal do currículo, mas nas relações humanas e no desenvolvimento sócio-moral dos indivíduos, abandonados ao sabor do currículo oculto.

Assim, ainda que existam diretrizes que indiquem a necessidade de um trabalho baseado no respeito às diferenças e nos direitos humanos, característicos da gestão democrática, isso não se traduz imediatamente nas práticas escolares, o que exige a reflexão crítica e atenta de todos os envolvidos.



A noção de ‘dar aula’, segundo as observações e o grupo focal com os docentes, parece se restringir ao repasse de conteúdos, mas, mesmo este objetivo, quase nunca era atingido. Quando os professores não são formados e orientados para a compreensão crítica de suas próprias práticas, valores e crenças, bem como para o entendimento daqueles das instituições a que pertencem, correm o risco de contribuir para a reprodução de modelos não dialógicos e práticas de exclusão social. Valsiner (2012) chama a atenção para a violência simbólica, analisada por Bourdieu (1989), que se torna uma violência socialmente legitimada por levar ao cumprimento de metas, as quais, em teoria, visam a melhorar a sociedade por meio da capacitação do indivíduo. Contudo, essas metas são criadas dentro de um sistema social marcado pela desigualdade que, em geral, objetiva a sua própria manutenção. São poderes hegemônicos externos e internos a uma dada comunidade, que desconsideram a história e a cultura comunitária e as características específicas de sua organização, buscando, apenas, assegurar o repasse de seus modos próprios de existir, agir e pensar, sem levar em conta o interesse local. Como foi dito pela professora X:

Eu não tive essa preparação... na faculdade, é tudo muito bonito, né? [sic] Tudo muito conteúdo, tudo muito [sic] matéria, mas não prepara você pra [sic] essa realidade... que você vai entrar em sala de aula, você não vai conseguir dar aula hoje... e aí? Assim, você acaba ficando assim frustrada, eu acho que tantas, tantos professores acabam adoecendo porque não consegue lidar bem com isso...

Naturalização da violência na comunicação entre os alunos

Os resultados da pesquisa demonstraram que os estudantes se comunicavam quase sempre por meio de empurrões, falas e atitudes desrespeitosas, competitivas e xingamentos. Entre os meninos, a competição por posições de poder e respeito por meio de ameaças era muito frequente. Nesse espaço, as meninas utilizavam da violência física e de gritos para buscarem ser ouvidas e respeitadas pelos colegas. Estes últimos, em relação a elas, tipicamente as tratavam como objetos de conquista, e, no tocante àqueles que consideravam homoafetivos ou com trejeitos femininos, agiam de forma violenta, desprezando-os. Neste clima geral de competição, a comunicação carregada de variados tipos de violência predominava em sala de aula. Alguns exemplos nos trechos abaixo:



Excerto da Entrevista Individual – Enrico

10. Eo: É... **era provocando a gente o tempo todo na sala de aula, não deixava a gente fazer o dever** [...] Jogava a mochila da gente no chão, pegava caneta, jogava longe, **metia tapa no pescoço**... na hora que a gente tava [sic] fazendo dever, começava a puxar o caderno, escondia o caderno, a mochila... **ai não deixava a gente fazer o dever.**

Excerto da Entrevista Individual – Amanda

171. E: É? Tá [sic]. Aqui na escola, você consegue ver algum outro tipo de violência, além dessas que você falou? Violência doméstica, *bullying*...
172. A: Também, né [sic]? Os meninos fica [sic] falando de sexo na sala... fica [sic] falando “nossa, olha essa menina, o bundão dessa menina”. Algumas vezes, **os meninos ficam batendo na bunda das meninas, as meninas não gostam**...

Excerto do Diário de Campo do dia 07/06/2016.

Durante a primeira aula, quando a professora pediu para que voltassem ao mapeamento, Daniel deveria se sentar ao lado de Paulo. Quando chegou à carteira, falou para Paulo que era para ele sair do lado dele, **senão iria matá-lo com a tesoura.** Paulo se levantou e saiu.

Além disso, gestos e atitudes dos professores também reforçavam as práticas violentas em sala de aula. Por exemplo, quando assistiam aos alunos serem derrubados pelos outros, pareciam não se afetar com isso e continuavam a aula como se nada tivesse acontecido. Outras vezes, alguns docentes tentavam reafirmar sua autoridade por meio do autoritarismo, da fala ríspida e de ameaças ou punição, atuando como exemplo para os alunos. Situações como essas aconteciam frequentemente com Victor (nome fictício), que, em razão da sua convivência com grupos de tráfico — e da autonomia que desenvolveu desde cedo para se defender —, constantemente enfrentava e ameaçava figuras de autoridade. A ausência de mediação e a pouca abertura para o diálogo, na verdade, acabavam por enfraquecer o lugar de autoridade do professor.

Individualismo na estrutura e na dinâmica das atividades escolares

Embora quase nunca consideradas, as vivências comunitárias concretas dos alunos também fazem parte de seus processos de produção subjetiva. Além disso, observamos que os profissionais da escola pouco falaram sobre as políticas públicas e os projetos sociais existentes na comunidade. Considerar estes aspectos pouco abordados contribuiria



para a ampliação da concepção que os adultos têm dos alunos, evitaria a culpabilização exclusiva das famílias e auxiliaria a estabelecer uma rede de apoio que beneficiaria a própria escola, tendo em vista a necessidade de complementaridade de ações.

Aqui, vale mencionar que as mudanças de perspectiva das políticas públicas no Brasil têm ocorrido no sentido de evitar a culpabilização e garantir o cuidado das famílias (TEIXEIRA, 2009). Isso porque, até os anos 90, as políticas públicas eram direcionadas aos indivíduos pertencentes a famílias consideradas irregulares ou incapazes. A partir dessa década, houve mudanças na sua condução, em razão da compreensão de que essas famílias também necessitavam de cuidado de apoio para que pudessem exercer suas funções. Assim, o foco da política pública se voltou para a matriz familiar, com o objetivo de diminuir a segmentação do serviço que antes atingia apenas um ou outro indivíduo do núcleo familiar, dando apoio à família como um todo (TEIXEIRA, 2009). Para que isso acontecesse, foi indispensável o fortalecimento das políticas públicas do território, por considerar a comunidade como lugar de pertencimento destas famílias.

O que é importante compreender é que o modelo projetado e “ideal” de família não é encontrado nesses espaços, onde há escassez de recursos materiais, simbólicos e, frequentemente, de garantia de direitos. Nesse sentido, o papel das políticas públicas, entre elas a escola, é atuar como parceira das famílias no desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. A fala do professor X no grupo focal corroborou nossa análise quando explicitou que sua vivência anterior em trabalhos que exigiam articulação de redes de apoio comunitário lhe possibilitou reconhecer a necessidade de atuação em cooperação. No entanto, em seguida, acrescentou que “os demais colegas, inclusive enquanto formação inicial em nível superior, tem pouquíssimo contato, porque você é formado professor de forma bem fechada... você não é rep.... você não é preparado pra fazer esse trabalho em rede”.

A professora Y, por sua vez, argumentou sobre o quanto ações e reflexões colaborativas ainda eram incomuns:

Dentro do contexto aqui, enquanto professores, a gente também não tem essa unicidade de planejar e fazer um avanço. A gente não faz uma relação dialética ainda aqui na escola. Nos programas, vamos trabalhar programas... a gente tá [sic] começando a fazer isso, a gente tá [sic] suscitando isso, criando esses processos e tá [sic] se consolidando.

Embora existisse na escola um espaço de coordenação coletiva, esse espaço não pressupunha ações e atividades em colaboração e, assim, os professores atuavam de for-



ma individual, sem trocas ou diálogos produtivos com colegas ou direção. Em entrevistas e conversas com representantes da gestão, estes justificaram a falta de colaborações e orientação por acreditarem que o professor deveria ter “autonomia” para planejar e ministrar suas aulas.

A compreensão do conceito de autonomia, porém, merece ser aqui discutida com base em autores que trabalharam anteriormente o assunto. Tal conceito, no âmbito da Psicologia, foi especialmente utilizado por Piaget a partir do seu estudo sobre o julgamento moral na criança (FREITAS, 2002). O autor distinguiu três fases do desenvolvimento moral: anomia, na qual a criança ainda não considera ou não conhece normas e regras; heteronomia, na qual as regras impostas por adultos significativos se tornam verdades absolutas; e, por último, a autonomia, na qual o sujeito, tendo desenvolvido a capacidade de se colocar no lugar dos outros por meio da cooperação com seus pares, compreende que as regras podem ser modificadas e por ele escolhidas (FREITAS, 2002; PIAGET, 1994). Desta forma, para Piaget (1994), a autonomia se desenvolve junto à cooperação entre pares e não em situações de isolamento social, consistindo na capacidade do indivíduo de julgar o que é certo ou errado e, se for preciso, criar regras próprias.

Para Paulo Freire (1996), autonomia está associada à emancipação. O sujeito é autônomo quando, mesmo sabendo ser condicionado pelas forças sociais, não é determinado por elas e passa a ser sujeito da História, ou seja, reconhece a si mesmo por meio da relação e da diferenciação com o outro e, sabendo da sua história e de seus valores, compreende o seu lugar social. A partir da consciência de si, construída na relação dialógica com os outros, atua no mundo de forma autônoma.

Ressalvadas as diferenças epistemológicas, Freire (1996) e Piaget (1994) consideram que a autonomia se diferencia da autossuficiência ou do individualismo, porque pressupõem que os indivíduos, a partir das relações com os outros, têm condições de sair de um lugar de subordinação e dependência determinadas por regras sociais. Assim, conseguem elaborar suas próprias opiniões e formas de atuar no mundo. Em outras palavras, sem a cooperação dos colegas, os professores se veem sozinhos — e não autônomos — na realização de seu trabalho. Desse modo, a atuação individualizada dos docentes não significa essencialmente a autonomia de suas ações e pode, simplesmente, refletir o valor do individualismo. A autonomia não se opõe a construções coletivas, nas quais o indivíduo pode se posicionar ativamente. Além disso, a falta de familiaridade de alguns professores com teorias e métodos pedagógicos pode gerar a tentativa de impor o seu lugar de autoridade, reproduzindo relações sociais que, ao invés de promover a autonomia e a inclusão dos



alunos, acaba por corroborar a heteronomia e a manutenção do lugar de exclusão deles. O individualismo, assim, impede o diálogo necessário ao avanço do conhecimento, às práticas democráticas e ao sentimento de unidade.

As práticas sutis observadas nas relações cotidianas entre alunos e professores na escola investigada apontaram para a predominância de valores individualistas. Foram poucos os espaços para o desenvolvimento de práticas cooperativas ou mesmo coletivas entre os estudantes. Em certa ocasião, dois professores tentaram desenvolver práticas coletivas, mas houve muita resistência dos alunos justamente porque essas ações não eram habituais. Diante dos constantes desgastes enfrentados pelos docentes, elas acabaram causando desconforto, ao invés de despertar o interesse da turma. Vejamos, por exemplo, as dificuldades enfrentadas pela professora Z em relação a tarefas em grupo.

A educadora propôs um trabalho em grupo na semana em que se discutia, na escola, a temática 'Violência contra a mulher'. Após pedir aos alunos para formarem grupos, ela distribuiu uma folha tamanho A4, o que sugeria que a tarefa deveria ser realizada por apenas um dos discentes por vez, já que o papel era pequeno. O objetivo da construção em grupo, portanto, não foi alcançado. Da mesma forma, quando, em outros momentos, os educandos buscavam sentar juntos para auxiliar uns aos outros nos exercícios, era comum ouvir essa professora pedindo para que retornassem a seus lugares. A atuação colaborativa, cooperativa entre os alunos era sistematicamente desencorajada (ou mesmo punida) porque o maior valor era o estabelecimento de uma sala de aula silenciosa.

Muitas das falas registradas colaboravam, ainda, para o estímulo ao individualismo no ambiente da sala de aula. Isso porque, por vezes, alguns alunos depreciavam colegas em voz alta e outros chamavam a atenção do professor para a violência verbal que ocorria, mas a resposta que se ouvia era: "Cada um cuida da sua vida!". Em situações de conflito, importantes para que o docente convidasse os alunos a refletirem sobre as razões das agressões, raramente observamos mediações, por meio da conversa, que levassem a negociações e entendimento pacífico entre as partes. O papel mediador do professor em situações como estas seria fundamental para encorajar a resolução pacífica de conflitos

Considerações Finais

O objetivo do presente artigo não foi apontar os erros de professores ou das equipes de gestão da escola. Ao contrário, intenta demonstrar a importância de observar e analisar a qualidade das interações e relações entre professores e alunos problematizando aspec-



tos normalizados no cotidiano social e escolar. Os dados do estudo revelaram como as ações desempenhadas pelos agentes escolares em suas interações com os estudantes são importantes para os processos de aprendizagem dos alunos, que internalizam essas formas de relação, muitas vezes violentas, e os significados por elas produzidos. As práticas vivenciadas nas salas de aula fazem parte do universo afetivo-semiótico da cultura mais ampla, e as relações sociais que nelas ocorrem são tensionadas por significados históricos e culturais presentes no espaço institucional e no contexto sociocultural no qual estas se inserem.

Assim, processos comunicativos e metacomunicativos indicativos de valores como individualismo, competição, disputa pelo poder e naturalização da violência, que estão fortalecidos nos espaços socioculturais e econômicos, permeiam as relações escolares, sem que haja, em geral, qualquer reflexão sobre eles durante a formação dos profissionais. A internalização de valores e práticas baseados na consciência cidadã são, então, afetados pelo currículo oculto.

A análise crítica dos processos sociais, assim como a construção de processos de trabalho e formação que promovam a reflexão constante dos valores que permeiam e embasam as práticas escolares são, portanto, imprescindíveis para que a escola deixe de se constituir como reificadora das desigualdades sociais.

Para produzir transformação e cumprir sua missão social e educativa, a comunidade escolar necessita adotar práticas geradoras de mudanças. Oportunizar práticas pedagógicas construtivas, dialógicas e coerentes é fundamental ao favorecimento da atenção e da aprendizagem, além de fomentar valores de colaboração e respeito. A partir da abertura para o diálogo, respeito e consideração entre os sujeitos envolvidos, é possível refletir sobre as variadas ideias, crenças e valores que perpassam o cotidiano escolar e vivencial dos estudantes, promovendo o posicionamento crítico e autônomo de todos com relação às suas próprias motivações pessoais.

Referências

ANDACHT, Fernando et al. A Meta-Theoretical Approach to the Ontology of the Self in Dialogical Psychology. In: LOPES-DE-OLIVEIRA, Maria Claudia; BRANCO, Angela Uchoa; FREIRE, Sandra (Orgs.). **Psychology as a Dialogical Science**. Cham, Suíça: Springer, 2020. P. 03 – 27. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44772-41>

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. 376p.



BARRIOS, Alia. **Diálogo ou heteronomia no ensino fundamental?** Desenvolvimento moral, cultura e práticas educativas. 2012. 253 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BORGES-DE-MIRANDA, Theresa Raquel. **Cultura, violência e dinâmica relacional:** um estudo com alunos e professores de escola pública em contexto de baixa renda. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde) Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Memória e Sociedade Rio de Janeiro/ Lisboa: Bertrand Brasil / DIFEL. Difusão Editorial, Lda, 1989. 313 p.

BRANCO, Angela Uchoa. Cultura e processos afetivo-semióticos na investigação científica do desenvolvimento moral. In: MADUREIRA, Ana Flávia; BIZERRIL, José (Orgs.). **Psicologia & cultura:** teoria, pesquisa e prática profissional. São Paulo: Editora Cortez, 2021a. p. 60 – 86.

BRANCO, Angela Uchoa. Hypergeneralized affective-semiotic fields: The generative power of a construct. In: WAGONER, Brady; CHRISTENSEN, Bo Allesøe; DEMUTH, Carolin (Orgs.). **Culture as a process:** A tribute to Jaan Valsiner. Cham, Suíça: Springer, 2021b. p. 143 – 152.

BRANCO, Angela Uchoa. Values, education and human development: the major role of social interactions' quality within classroom cultural contexts. In: BRANCO, Angela Uchoa; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Claudia S. (Orgs.). **Alterity, values and socialization:** Human development within educational contexts. Cham, Suíça: Springer, 2018. p. 31 – 50.

BRANCO. Angela Uchoa; BORGES DE MIRANDA, Theresa. Social dynamics and students' developmental perspectives within a school located in a poor urban community in Brasilia. In: BRANCO, Angela Uchoa; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Claudia (Orgs.). **Alterity, values and socialization:** Human development within educational contexts. Cham, Suíça: Springer, 2018. p. 131 -148.

BRINKMANN, Svend. **Psychology as a Moral Science:** Perspectives on Normativity. New York: Springer, 2011. 175p

BRUNER, Jerome. **Acts of meaning.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. 208 p.

BRANCO, Angela Uchoa. Values and their ways of guiding the psyche. In: VALSINER, Jaan; MARSICO, Giuseppina; CHAUDHARY, Nandita; SATO, Tatsuya; Dazzani, Virgínia (Orgs.), **Psychology as the science of human being: The Yokohama Manifesto** (pp. 225-244). Cham, Switzerland: Springer, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. 262 p.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n.19, p.11-22, 2002.

GONZALEZ, Alia Maria Barrios.;CASTRO, Eder Alonso . Direitos humanos, cultura da paz e currículo. In: PULINO, Lucia Helena et al (Orgs.). **Educação, direitos humanos e organização do trabalho pedagógico**. Brasília: Paralelo 15, 2016. p. 31 – 80.

HERMANS, Hubert. J. M. **Society in the self**: A theory of identity in democracy. New York: Oxford University Press, 2018. 456 p.

JESUS, Rosiane Ferreira et al.. Reflexões sobre a família e a sua relação com a política social a partir de uma experiência extensionista. In: FÓRUM DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E GESTÃO, 2015. Montes Claros – MG, Anais. Montes Claros: Editora, 2015.

EDS-HURWITZ, Wendy. Social Construction of Reality. In: LITTLEJOHN, Stephen; Foss, Karen (Orgs.).**Encyclopedia of communication theory**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. p. 892 – 895.

KELMAN, Celeste; BRANCO, Angela Uchoa. Comunicação e metacomunicação na inclusão escolar. In: Autores (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano**: desafios para a psicologia e a educação. Curitiba: Juruá, 2014. p. 483-516.

MADUREIRA, Ana Flávia Amaral; BARRETO, Ana Luiza Cruz Sá. Diversity, social identities, and alterity: Deconstructing prejudices in school. In: BRANCO, Angela Uchoa; LOPES-DE-OLIVEIRA, Maria Claudia (Orgs.). **Alterity, values, and socialization**: human development within educational contexts. Cham, Suíça: Springer, 2018. p. 167 – 190.

MANZINI, Raquel; BRANCO, Angela Cristina U. de A. **Bullying: escola e família enfrentando a questão**: 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017. 176 p.

MATUSOV, Eugene. Chronotopic analysis of values in critical ontological dialogic pedagogy. In: BRANCO, Angela Uchoa; LOPES-DE-OLIVEIRA, Maria Claudia (Orgs.). **Alterity, values, and socialization**: human development within educational contexts. Cham, Suíça: Springer, 2018. p. 9 – 30.

PAULA, Luciana Dantas. **Diversidade e desconstrução de preconceitos**: estudo de práticas decorrentes de projeto em Escola Pública do DF. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde) – Centro ou Instituto Universidade de Brasília, Brasília, 2019. (dissertação não publicada).

SIMÃO, Livia. Why “otherness” in the research domain of the semiotic-cultural constructivism? In: SIMÃO, Livia; VALSINER, Jaan (Orgs.). **Otherness in question**: Labyrinths of the self. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2007. p. 11 – 36.



TEIXEIRA, Solange Maria. Família na Política de Assistência Social: avanços e retrocessos com a matricialidade sociofamiliar. **Revista de Políticas Públicas**, Cidade v.13, n. 2, jul./dez. 2009. p. 255-264.

VALSINER, Jaan. **General human psychology**. Cham, Suíça: Springer, 2021. 321 p.

VALSINER, Jaan. The Human Psyche on the Border of Irreversible Time: Forward-Oriented Semiosis. In: MARSICO, Giuseppina (Org.). **Beyond the Mind: Cultural Dynamics of the Psyche**. Charlotte (NC): Information Age Publishing, 2018. p. 503-532.

VALSINER, Jaan. **An invitation to cultural psychology**. London: Sage Publications, 2014. 321 p.

VALSINER, Jaan. **Fundamentos da psicologia cultural**. Mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre: Artmed, 2012. 352 p.

VYGOTSKY, Lev. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 396 p.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 135 p.

WAGONER, Brady. **Handbook of culture and memory**. New York: Oxford University Press, 2017. 360 p.

WORTMEYER, Daniela Schmitz. O desenvolvimento de valores morais na socialização military: entre a Liberdade subjetiva e o controle institucional, 2017. Xiii, 278 f. il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

Recebido em: 26/04/2022

Aceito em: 14/06/2022