

ESTÉTICA HETERONORMATIVA NAS AULAS DE ARTE: SUPERAÇÃO COM ABORDAGEM EM PSICOLOGIA SOCIAL

HETERONORMATIVE AESTHETICS IN ART CLASSES: OVERCOMING BY THE OPERATIVE GROUP

ESTÉTICA HETERONORMATIVA EN LAS CLASES DE ARTE: SUPERACIÓN CON ENFOQUE EN PSICOLOGÍA SOCIAL

*Danielle Twerznik Camargo

**Antonio Francisco Marques

Resumo: Observando a heteronormatividade no comportamento de educandos nas aulas de Arte em uma escola pública do interior de São Paulo a educadora e pesquisadora propôs analisar tais concepções e suas consequências de segregação no ambiente escolar. Assim, o objetivo geral foi construir reflexão para superar o preconceito que advém dessas práticas, construindo Grupos Operativos com abordagem da Psicologia Social. Como objetivo específico, propôs-se a aplicação de uma Sequência Didática e a socialização dos procedimentos em um site. Concluiu-se que os educandos obtiveram posturas mais tolerantes após os trabalhos, mas a coleta de dados denotou a necessidade de repensar as práticas heteronormativa que se perpetuam na escola.

Palavras-chave: Heteronormatividade. Arte. Grupo. Psicologia Social.

NA ESCOLA: construção do grupo operativo, pesquisa-ação e sequência didática para superar a heteronormatividade

O presente artigo objetiva apresentar pesquisa realizada tendo por tema as observações de uma arte-educadora, que foi também, a pesquisadora neste trabalho. Durante as aulas que lecionou História da Arte, na Educação Básica, Anos Iniciais, de uma escola pública do interior de São Paulo, usava imagens para repertoriar seus educandos sobre a capacidade humana de expressão artística, conforme orienta o documento oficial PCN Arte:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p.19).

Assim, durante suas aulas e ao longo de sua carreira, detectou definições e pré-julgamentos por parte dos educandos em relação a aspectos de identidade de gênero sobre estas imagens usadas nas aulas. Observações incompatíveis com a idade desses educandos devido ao teor das nomenclaturas usadas, salientando a existência de um discurso reprodutivista e preconceituoso. Na Figura 1 estão os adjetivos expressos pelos educandos:

* Mestrado em Docência para a Educação Básica (FC – UNESP/). Professora da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. E-mail: danielleart3@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6470-5953.

** Doutorado em Educação (UNESP/Marília). Docente do Departamento de Educação (FC/UNESP-Bauru). E-mail: antoniofmarques@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3290-0893.

Figura 1 - Heteronormatividade nas falas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de Meyer (2011, p.18).

Ao longo dos anos observou que as existências dessas falas se reproduziam, de teor sexista e marcadas pelo deboche em sua aplicação. Com o passar da vida escolar destes educandos, percebeu-se que mantinham tais posturas e muitas vezes criavam problemas disciplinares discriminatórios por conta de suas percepções. Nada era legitimamente construído para resolver o problema raiz, que culminava em procedimentos punitivos específicos em cada situação de violência. E a escola, que perpetua o que concebe por comportamento padrão, ou seja, *educando as vezes equivocam-se entre si*, negligencia problemas que se levantam em relação à constituição dos sujeitos e promove o desinteresse na pesquisa de suas causas, legitimando segregação sobre o tema. Mas as discussões relação ao tema sexo e comportamento em sociedade é controverso:

Denominar o sexo seria a partir desse momento (Séc. XVII), mais difícil e custoso. Como se, para dominá-lo no plano real, tivesse sido necessário, primeiro, reduzi-lo ao nível da linguagem, controlar sua livre circulação no discurso, bani-lo das coisas ditas e extinguir as palavras que o tornam presente de maneira demasiadamente sensível. Dir-se-ia mesmo que essas interdições temiam chamá-lo pelo nome. Sem mesmo ter que dizê-lo, o pudor moderno obteria que não se falasse dele, exclusivamente por intermédio de proibições que se completam mutuamente: mutismos que, de tanto calar-se, impõe o silêncio. Censura. (FOUCAULT, 1988, p.23).

Estas posturas, elencadas pelo autor, estão caracterizadas no ambiente escolar por diversos exemplos, como: fazer filas de menino e menina, fazer duplas de educandos entre crianças do mesmo sexo, orientar apenas as meninas a não usar o short ou saia curtos e dizer para os meninos não correrem tanto no intervalo, já que este é comportamento típico e esperado. Quando esses educandos e educadores eram questionados em relação a tais posturas, muitos não sabiam explicar a fonte. Alguns diziam que os pais assim ensinaram e/ou a religião e outros que reproduziam a fala de educadores/escola que, igualmente, se expressavam nesse sentido, ou seja, de forma heteronormativa. Para a autora:

Este ambiente de transformações aceleradas e plurais que hoje vivemos, parece ter se intensificado desde a década de 1960 possibilitado por um conjunto de condições e levado a efeito por uma série de grupos sociais tradicionalmente submetidos e silenciados. As vozes desses sujeitos faziam-se ouvir a partir de posições desvalorizadas e ignoradas; elas ecoavam a partir das margens da cultura e, com

destemor, perturbavam o centro. Uma outra política passava a acontecer, uma política que se fazia plural, já que era – e é- protagonizada por vários grupos que se reconhecem e se organizam, coletivamente, em torno de identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade, de etnia. O centro, materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual de classe média, passa a ser desafiado e contestado. Portanto, muito mais do que um sujeito, o que passa a ser questionado é toda uma noção de cultura, ciências, arte, ética, estética, educação que, associada a esta identidade, vem usufruindo, ao longo dos tempos, de um modo praticamente inabalável, a posição privilegiada em torno da qual tudo mais gravita. (LOURO, 2011, p.42).

Em relação a palavra heteronormatividade, trata-se de um termo que descreve situações em que a orientação sexual diferente da concebida ou da estabelecida etnocentricamente por correta. Neste caso, representada pela figura do humano heterossexual, assim atitudes e postura concebidas e praticadas de forma polarizada entre fêmea e macho e seu contrário seria errado:

[...] quando nos propomos a discutir a produção de diferenças e de desigualdades de gênero, considerando-se todos estes desdobramentos do conceito, também estamos, ou deveríamos estar, de algum modo, fazendo uma análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes, em função tanto de seu gênero quanto em função de articulações de gênero e raça, sexualidade, classe social, religião, aparência física, nacionalidade, etc. E isso demanda uma ampliação e complexificação não só das análises que precisamos desenvolver, mas, ainda uma reavaliação profunda das intervenções sociais e políticas que devemos, ou podemos, fazer. (MEYER, 2011, p.19).

Visto que o tema gênero ainda é assunto declaradamente controverso para diálogo dentro da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ato que se justifica, por exemplo, pelo veto das Cartilhas sobre diversidade sexual em 2011, esta pesquisa faz uso de aporte teórico oficial para ilustrar suas hipóteses.

Entretanto, o problema da segregação ocorre ano após ano. Não temos políticas públicas que efetivamente sejam voltadas para discutir tais formas de violência na escola:

Não há mais novidade em tais afirmações. Já há algumas décadas o movimento feminista, o movimento negro e também os movimentos chamados minorias sexuais vêm denunciando a ausência de suas histórias, suas questões e suas práticas nos currículos escolares. A resposta a essas denúncias, contudo, não passa, na maioria dos casos, do reconhecimento retórico da ausência e, eventualmente, da instituição, pelas autoridades educacionais, de uma “data comemorativa”: o “dia da mulher” ou “do índio”, a “semana da raça negra” etc. Como resultado, as escolas infantis e cursos fundamentais reservam alguns momentos para “contemplar” esses sujeitos e suas culturas, enquanto professores bem-intencionados se esforçam para listar as “contribuições” desses grupos para o país – sua parcela na formação da música, ou da dança, sua colaboração nas atividades econômicas ou nas artes etc. (LOURO, 2011, p.45).

Portanto, a construção de reflexão para estes educandos fica nas mãos de alguns poucos e bem-intencionados profissionais da educação. Assim, retomando educadores historicamente concebidos por sua luta a favor da construção de reflexão e pela similaridade com o posicionamento da construção coletiva de sentido, despertou-se o interesse em estudar este tema, heteronormatividade, pelo viés da Educação Popular:

Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. (FREIRE, 1994, p.8).

Assim, esta pesquisa propôs um material que pudesse superar o modelo determinista na fala dos educandos. Pela aplicação de uma sequência didática, com atividades práticas e críticas sobre o contexto social e fazendo uso do grupo operativo que é uma forma de grupalização com abordagem da Psicologia Social. Consiste em aprender a lidar com situações problemas no coletivo.

A escola pouco legitima a cultura da formação de grupos, afirmação que se justifica pela persistência na organização física das salas de aula dispondo carteiras enfileiradas que não favorecem as interações sociais. A busca pela disciplina tende a criar ambientes que não permitem o desenvolvimento de atitudes que fogem da ideia do que se concebe por normal.

Na escola, não se admitem graus muito distintos de alcance nos objetivos comuns, existem mecanismos que estimulam a graduação de resultados individuais que premiam e castigam o afastamento da norma. As linhas entre as quais é preciso movimentar-se, manifestar-se e existir não permitem muito o desvio do que se considera normal. A função disciplinadora da qual falamos em outro momento é, acima de tudo, normalizadora. A experiência histórica deu contundentes exemplos do uso da repressão do corpo e do espírito nas instituições escolares, nos internatos, etc. (SACRISTAN, 2001, p.78).

Para trabalhar com propriedade as relações entre educandos no grupo, revisou-se os estudos de autores da psicologia social, que fomentaram a análise comportamental dos educandos a fim de aperfeiçoar a tarefa grupal.

A Psicologia Social trabalha no sentido de analisar e compreender como as pessoas se identificam, interagem e compreendem-se dentro do coletivo. Muito além dos conflitos individuais, deve-se construir reflexão sobre o papel do indivíduo no grupo e o papel do grupo em si. Para tais definições, esta pesquisa usou os estudos latino-americanos sobre a concepção de grupo e, encontra sua operacionalização educacional, no pesquisador Enrique Pichon-Rivière. O autor faz uma análise sobre a psicologia individual e a psicologia social ou coletiva tomando com base os textos de Freud no ensaio “*Psicologia das massas e análise do ego*”, e traça encontros e pertinências:

Em outro parágrafo, diz Freud: “Basta pensar em que o ego entra, a partir deste momento, na relação de objeto com o ideal do *ego* por ele desenvolvido, e que, provavelmente, todos os efeitos recíprocos (que poderíamos assinalar como *regidos* pelo princípio de ação recíproca funcionando em forma de espiral) desenvolvidos entre o objeto e o *ego* total, conforme nos foi revelado na teoria das neuroses, reproduzem-se agora dentro do *ego*”. Este conjunto de relações internalizadas, em permanente interação, e sofrendo a atividade de mecanismos ou técnicas defensivas, constitui o grupo interno, com suas relações, conteúdo da fantasia inconsciente. A análise dos parágrafos mostra-nos que Freud alcançou, por momentos, uma visão integral do problema da inter-relação homem-sociedade, sem poder desprender-se,

no entanto, de uma concepção antropocêntrica, que o impede de desenvolver um enfoque dialético. (PICHON-RIVIERE, 1998, p.44-45).

Portanto, para o autor, não há como dissociar o indivíduo do coletivo, pois este vive e interage em grupos. Assim, torna-se evidente o ponto de encontro entre a Psicologia Social e a Educação Popular. Ambas possuem caráter reflexivo, problematizador e emancipador e de objetivos expressos pela modificação da realidade:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. (FREIRE, 1994, p.39).

Por isso, nesta pesquisa, fez-se uso dos termos educando para alunos e educadora para a professora que é também a pesquisadora. Em relação à aplicabilidade desta pesquisa, almejou-se desde o início algo além da teoria. Um trabalho que se efetivasse dentro da sala de aula, assim, segue o método.

Nesta pesquisa, buscou-se a fundamentação em recursos bibliográficos para o trabalho na sala de aula, de forma a fomentar uma ação pedagógica coerente em seu discurso e prática. Para tanto, pensou-se em pesquisadores que coincidiam em sua metodologia de ação e com aplicabilidade viável na escola contemporânea brasileira. Assim, encontrou-se, nas propostas da Psicologia Social, por definir-se crítico-reflexiva e transformadora da realidade, uma possibilidade efetiva, tanto em sua abordagem quanto em sua prática.

Delimitando, nesta proposta, a definição para formação de grupo foi possível encontrar autores da educação brasileira, a exemplo, Paulo Freire e Silvia Lane, cujas reflexões contribuíram para o tipo de abordagem desta pesquisa. Tal afirmação se legitima-se nos textos em que Silvia Lane que cita Martin-Baró e Pichon-Rivière e pela presença de Paulo Freire em um Seminário ocorrido no Brasil na década de 80 e que foi editado em formato livro, intitulado: “O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière”.

Nesse seminário, presidido por Ana Quiroga, pesquisadora e primeira diretora da Escola Particular de Psicologia Social de Buenos Aires, fundada pelo pesquisador Enrique Pichon-Rivière. Ela afirma na introdução da publicação desse seminário:

Do ponto de vista da Psicologia Social que postulamos toda teoria, toda obra cultural, tanto em sua forma como em seu conteúdo, é um emergente social e histórico que expressa formas de sensibilidade, modelos de pensamentos e de interpretação do real, estruturas conceituais e, em sentido amplo, expressa formas de consciência social que ocorre num tempo histórico e numa determinada ordem social. Formas conceituais e de sensibilidade que podem ser as dominantes ou que, pelo contrário, começam a perfilar-se nessa sociedade lutando para conseguir hegemonia. Neste último caso estão na obra de Pichon-Rivière e de Paulo Freire. (QUIROGA, 1989, p.15-16).

Assim, entende-se que a construção de grupo na escola proporcionaria maior diálogo entre as percepções dos educandos em relação ao tema desta proposta, que é a formação grupal. A pesquisadora Ana Quiroga, explana sobre as similaridades entre Pichon-Rivière, a Psicologia Social, Paulo Freire e os problemas de alfabetização no Brasil, elucidando o ponto de encontro entre as teorias desses autores:

Creio que tanto o pensamento de Paulo como o de Pichon-Rivière é, na América Latina, nestes países subdesenvolvidos, uma reivindicação para que as formas de encontro entre sujeito e realidade sejam mais livres, mais abertas, mais criativas e para que nos assumamos – com todas as nossas possibilidades – como sujeitos cognoscentes. Paulo, a partir dos problemas da alfabetização, chegou a educação de adultos; Pichon-Rivière, a partir do problema também de uma marginalidade, a do doente mental, chegou a descobrir que a única maneira de lutar contra a doença mental, de fazer prevenção, era promover a aprendizagem em toda a sociedade, não exclusivamente no doente mental. Então é uma reivindicação a que nos assumamos plenamente como sujeitos cognoscentes, rompendo todos os obstáculos, ou elaborando os obstáculos. Alguns sugerem simplesmente do confronto natural do sujeito com a realidade, do desafio que é a própria realidade. Mas esse desafio pode converter-se num processo doloroso e implicar um antagonismo se houver causas na estrutura social. (QUIROGA, 1989, p.45).

Para refletir tais obstáculos, encontrou-se subsídios pertinentes dentro da Psicologia Social, pois nela há estudiosos como Martin-Barò e Pichon-Rivière que ensinam caminhos para aprender a pensar e agir em grupo dentro de sua prática cotidiana e de forma reflexiva, na busca de transformar uma realidade. Raj, que é pesquisadora da Psicologia Social no viés Pichoniano, organizar-se em grupo com tais características significa:

É um ir configurando, a partir da aprendizagem, um Esquema Conceitual, Referencial e Operativo. Elaborar um ECRO implica a estruturação de um determinado tipo de pensamento. É um aprender a pensar a partir de um modelo conceitual que nos permita abordar um conjunto de processos, ordená-los e interpretá-los. O ECRO proposto por Pichon-Rivière implica uma abordagem do homem em suas condições concretas de existência; a única forma, portanto, de entender este homem, será em seu cotidiano. (RAJ, 1983, p.63).

Dessa maneira, com características marcadas pelo estudo do ambiente a que está inserido o ser humano, buscou-se conceituar e analisar estas propostas na escola, com os educandos dos Anos Iniciais. Raj fundamenta-se esse modelo “ECRO” na concepção de que homem e história estão intricadamente ligados:

Para Pichon o conhecimento é um processo que implica a existência de três momentos: Momento sensível - no qual os aspectos exteriores do objeto de conhecimento são percebidos; Momento lógico – é o momento de conceptualização onde são conhecidas as leis internas que governam o fenômeno e o Momento prático – é o momento operativo, quando este conhecimento se aplica ativamente e esta aplicação atua como critério de verdade do conhecimento. (RAJ, 1983, p.63).

Sendo assim, fez-se necessário estudar o ambiente social que nesta pesquisa, caracterizou-se pela escola, visto que o homem é um ser social, que se determina através de vínculos, construídos a partir de experiências com os outros, nas relações que se estabelecem entre mundo externo e mundo interno, encontrar essas características no ambiente escolar foi o princípio dos estudos. Nesse modelo ECRO proposto por Pichon-Rivière, pensa-se em todas

as condições concretas do existir do sujeito, a fim de conhecer sua conduta em aspectos Psicossocial, Sócio/dinâmicos, Instrucional e Comunitário. A pesquisadora Jaci Raj afirma que Pichon considera três elementos da subjetividade que se dão no ECRO:

Sentir, pensar e agir, que se relacionam respectivamente com os três momentos do conhecimento – sensível, lógico e prático. A aprendizagem é um processo de apropriação da realidade no qual a conduta do sujeito se modifica a partir de suas próprias experiências. Pensando-a como processo, rompe com a atitude tradicional que a torna como produto. A aprendizagem é uma conduta e como tal implica a relação do sujeito com um objeto. Toda aprendizagem implica, portanto um vínculo, lembrando que o vínculo inclui um sujeito, um objeto e a interação que se estabelece entre ambos. (RAJ, 1983, p.64).

Quando se pensa em vínculo é necessário que alguém emita uma mensagem, que alguém a receba, que ela deva estar em um código comum a ambos e que se decodifique para que se atinja comunicação efetiva. Assim, na leitura de Pichon-Rivière, é que se criam sistemas de interação que propiciem as relações entre mundo interno e mundo externo nos sujeitos através do grupo, sendo assim, este trabalho delineou-se nessa direção.

Aplicabilidade do método: descrição de público, ambiente e da proposta

Nesta pesquisa a educadora/pesquisadora aplicou o método nas aulas que leciona Arte, sempre respeitando as expectativas de aprendizagem programadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A pesquisa desenvolveu-se num município do interior paulista, em escola pública estadual, em Unidade Escolar que possui salas de aula para Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9ºano). Em relação à disciplina Arte é componente curricular obrigatório na Educação Básica e esta presente em todos os anos desta, dividida em 2 horas/aula (50min cada) por semana em cada sala de aula. Nesta pesquisa foram usados os ambientes de sala de aula dos 3º anos, a sala de informática e, em alguns momentos, o pátio a Unidade.

O público alvo escolhido para este trabalho foram os educandos dos 3º anos A que tinham 29 educandos matriculados sendo 14 meninas e 15 meninos e o 3º ano B que tinham 28 educandos matriculados, sendo 11 meninas e 17 meninos, totalizando um universo de 57 educandos. No momento da aplicação da pesquisa, alguns educando ausentaram-se por motivo rotineiro, mas as quantidades estão descritas nos gráficos. Justifica-se a escolha desta série, pois pela prática de sala de aula a educadora concebeu que nesta fase que as crianças começam a expressar suas concepções sobre gênero nas aulas de Arte e que essas posturas e definições vão se multiplicando ao longo dos demais anos letivos caso não ocorra intervenção.

O procedimento adotado foi uma Sequência Didática que fez uso da abordagem metodológica em pesquisa-ação, conforme ilustra a Figura 2:

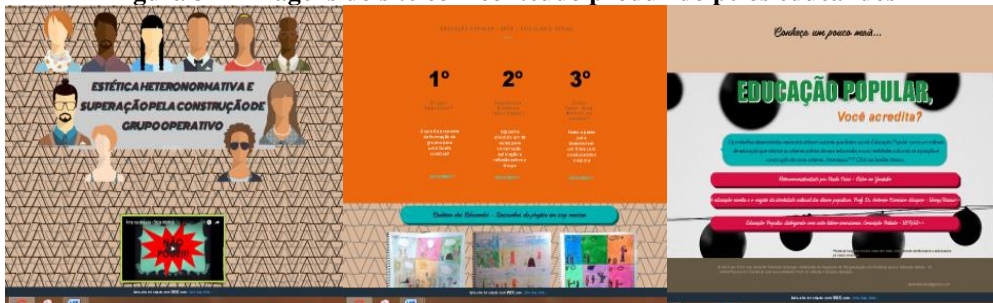
Figura 21 - Ciclo da Pesquisa-Ação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de Tripp (2005, p.446).

A sequência proposta foi diagramada em módulos que facilitam a leitura e o trabalho foi concluído em pouco mais de um mês. Esta pesquisa não foi financiada e os recursos partiram da educadora. Além do material proposto como Sequência Didática, foi elaborada uma ficha com uma pergunta e três imagens, da História da Arte, relacionadas ao tema desta pesquisa, para que os educandos pudessem dissertar sobre suas percepções. O objetivo desta ficha foi coletar dados na construção das percepções por parte da pesquisadora em relação à superação da heteronormatividade detectada. Um vídeo em Stop Motion foi construído pelos educandos. Todo este conteúdo foi disponibilizado em um site na internet, conforme ilustrado nas imagens da Figura 3:

Figura 32 - Imagens do site com conteúdo produzido pelos educandos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

As ações para a proposta da sequência didática pautam-se em orientações da metodologia em pesquisa-ação, pois tendem a harmonizarem-se ideologicamente com a construção de grupos operativos. Assim, segundo o autor:

Para conclusão, são retomadas sinteticamente, importantes questões relacionadas com as condições intelectuais e práticas do desenvolvimento da pesquisa-ação enquanto estratégia de conhecimento voltada para a resolução de problemas do mundo real. (THIOLENT, 2009, p.13).

Compreender as características da pesquisa-ação é necessário, visto que tem características que diferem de pesquisas acadêmicas convencionais. A educadora coletou

dados e participou das ações, mas não interviu diretamente nas construções do grupo, apenas norteou a convivência propondo relações assertivas às dificuldades encontradas.

A sequência didática elaborada: o material

Sobre a sequência didática proposta, pretendeu-se que os educandos pudessem refletir e dissertar tomando por base o tema: *Igualdade entre meninas e meninos*, com o apoio de imagens da história da arte. Para refletir a pertinência de tal proposta, o texto exemplifica:

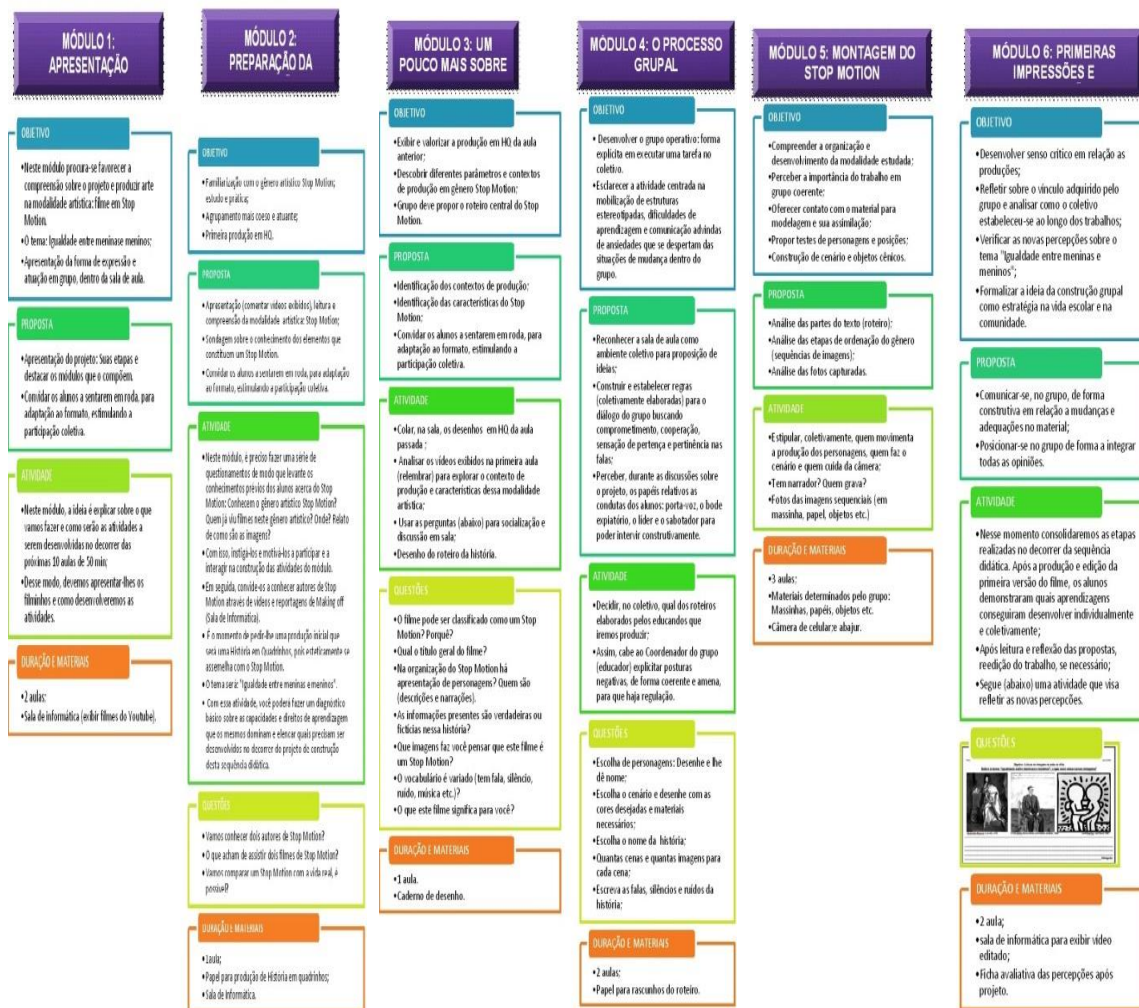
Ao realizar as atividades planejadas em cada módulo da sequência, a criança mobiliza as capacidades já construídas integrando-as em um todo maior. As produções resultantes dessa atividade possibilitam avaliar o processo de aprendizagem e orientar as intervenções dos professores, permitindo um trabalho diferenciado entre os alunos já que abre possibilidade para que se tenha atenção para os problemas específicos de cada um, na medida em que se acompanham as produções individuais e se fazem avaliações específicas da produção corrente. Ressalte-se que as atividades de avaliação estarão presentes em diferentes atividades no decorrer e no final da sequência didática. Ao propor atividades exploratórias é possível avaliar o que a criança já sabe a respeito do assunto tratado. Ao realizar as atividades de organização das informações e demais atividades de sistematização do conhecimento observa-se como a criança lida com as informações disponíveis; de que maneira resolve os problemas propostos; como expressa sua visão a respeito de determinado saber; em suma, como vai se apropriando dos saberes e desenvolvendo os direitos de aprendizagem, como alguns que devem ser consolidados no 3º ano: compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, entre outros. (BRASIL, 2012, p.23-24).

Concebeu-se a necessidade de uma avaliação reflexiva após as vivências, sendo assim esteve presente na aplicação da sequência didática e por ser característica da pesquisa-ação, um questionário para coleta de dados:

Os princípios gerais da elaboração de questionários e formulários convencionais são úteis para que os pesquisadores possam dominar os aspectos técnicos da concepção, da formulação e da codificação. No contexto particular da pesquisa-ação, os questionários obedecem a algumas das regras dos questionários comuns [clareza das perguntas, perguntas fechadas, escolha múltipla, perguntas abertas etc.] Todavia na pesquisa-ação o questionário não é suficiente em si mesmo. Ele traz informações sobre o universo considerado que será analisado e discutido em reuniões e seminários com participação. O processamento estatístico das respostas, com computadores ou não nunca é suficiente. O processamento adequado sempre requer uma função argumentativa dando relevo ao conteúdo social às interpretações. (THIOLLENT, 2009, p.71).

Na elaboração dessa coleta de dados foram utilizadas imagens escolhidas por seu conteúdo estético. As análises dos dados coletados que foram exemplificados por meio de gráficos, foram descritos pela educadora por sua condição de inserção no processo das atividades, assim como propõe a metodologia da pesquisa-ação.

Figura 4: Sequência Didática



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2016.

Avaliação pós-aplicação: leitura dos dados

A leitura de dados coletados foi norteada pela bibliografia revisada. As imagens da Figura 5 são da escola em que foi aplicada a pesquisa. Os educandos manifestaram vontade em aparecer e tinham anuência de seus responsáveis, visto que, na matrícula escolar é ofertado o termo de Assentimento para que a Unidade Escolar possa exibir imagens dos educandos em atividades pedagógicas em redes sociais e Mostras da Diretoria de Ensino da Região. Este material está disponível na escola para consulta pública.

Figura 5 - Alunos na sala de informática



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

A educadora coletou os trabalhos propostos na sequencia didática para a elaboração de um filme em formato Stop Motion como ilustra a Figura 6.

Figura 6 - Cadernos dos educandos



Fonte: Imagens captadas pela pesquisadora, 2016.

Ao final, como referência ao tema da pesquisa, foi elaborada uma história na qual um adulto promove situação heteronormativa durante a brincadeira de duas crianças, conforme Figura 7.

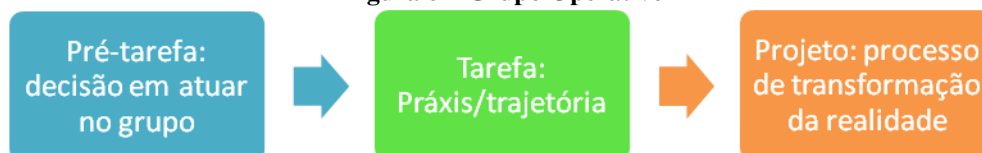
Figura 7 - Imagens do Stop Motion Elaborado na pesquisa



Fonte: Imagens captadas pela pesquisadora, 2016.

Os educandos foram, a cada aula, tornando-se mais emancipados em relação a suas construções estéticas e percepções pessoais do tema que, quase sempre, eram desenvolvidas coletivamente, dentro de um ambiente de coesão e não de competição. As posturas coletivas se legitimaram durante o processo, por meio de três divisões de momentos práticos: a pré-tarefa, a tarefa e o projeto. Conforme Figura 8 que exemplifica os momentos grupais:

Figura 8 – Grupo Operativo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos estudos de Telles (1983, p.81-82).

A ficha elaborada para avaliação das percepções dos educandos foi distribuída na aula, transcorridos dois meses do término das atividades práticas da sequência didática. Os alunos tinham uma questão aberta (dissertativa) e três imagens em preto e branco, de obras de arte que faziam analogia sobre o tema da pesquisa. Foi orientado que poderiam pintar as imagens como quisessem. A Figura 9 são algumas fichas respondidas pelos educandos:

Figura 9 - Exemplo de fichas respondidas pelos educandos



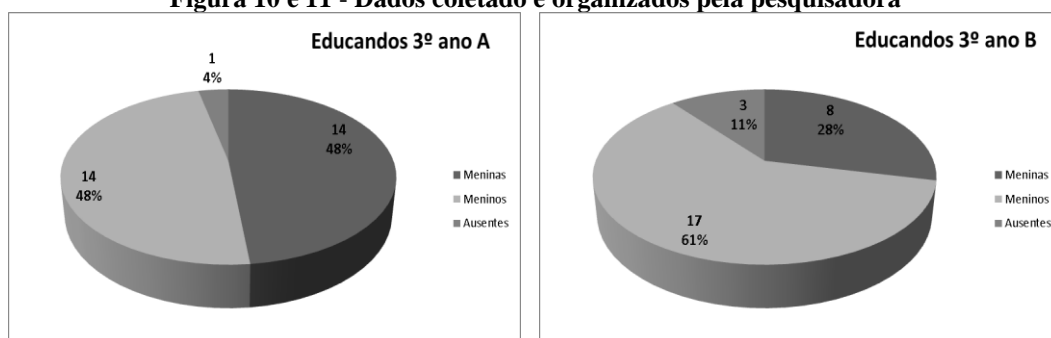
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Observando as respostas da questão e a colorização das obras de arte, a pesquisadora tabulou os dados atrelando características e percepções dos educandos, os quais serão apresentados mais adiante neste texto.

Análise das percepções: reflexões sobre a eteronormatividade detectada

Para observar os dados quantitativos foram eleitos gráficos setoriais circulares com quantidade decimal e suas conversões em porcentagem, objetivando melhor visualização e interpretação da coleta. Os dados são de duas salas de aula do terceiro ano, dos Anos Iniciais da Educação Básica, denominados na Unidade Escolar por letras A e B. As Figuras 10 e 11 representam o total de educandos matriculados e ausentes, por sala, no dia da aplicação.

Figura 10 e 11 - Dados coletado e organizados pela pesquisadora



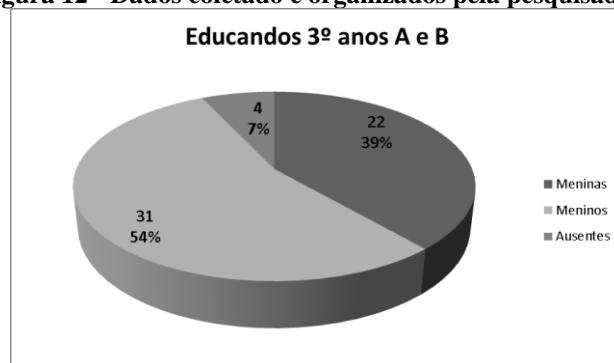
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Percebeu-se que as quantidades de educandos matriculados em cada sala quase se equivalem, mas se distanciam em relação a homogeneidade entre meninas e meninos. Estipularam-se três setores para análise das respostas da ficha avaliativa: Meninas, Meninos e Ausentes, visto que as percepções heteronormativas poderiam alterar-se com base nas concepções do sexo nato. Percebeu-se que a sala com mais meninos influenciou as definições de resposta da turma, sendo mais homogêneas e deterministas, visto que por estarem em maior quantidade acabaram impondo-se sobre a percepção das meninas da sala. Nessa situação percebida, encontra-se a necessidade das escolas organizarem atentamente suas salas de aulas de forma mista e em situação de equidade entre os sexos para que as preconceções,

posturas ocultas no inconsciente coletivo de meninas e meninos não seja fator culminante de algumas colocações que podem gerar segregação, conforme percebido nesta pesquisa.

A Figura 12 exemplifica o total geral de meninas e meninos nas duas salas, e tornou-se nítido, que a maioria dos educandos participantes são meninos.

Figura 12 - Dados coletado e organizados pela pesquisadora

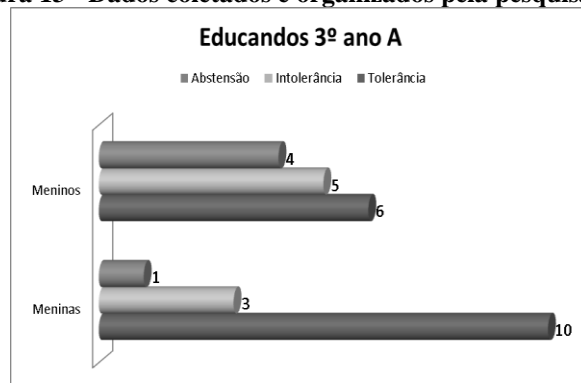


Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Os gráficos permitem refletir sobre quais características o grupo se pautou partindo de seu contingente. Nesta pesquisa, por haver uma quantidade maior de meninos, as falas de teor machista salientaram-se. Visto que a superação da heteronormatividade é o objetivo deste trabalho, evidenciamos que o comportamento dos educandos ainda pauta-se por orientações etnocêntricas e determinismos de uma dada realidade, e que por estarem em grupo, tornam-se um discurso coletivo. Reitera-se que a estratégia da formação do grupo operativo e construção de pertença que dele culmina são estratégias que podem minimizar tais subjetivismos heteronormativos, tornando os educandos entes de um grupo reflexivo e não apenas meninos e meninas, com suas *percepções estéticas individuais* e reproduzindo-as na sala de aula.

Para a organização dos dados mais específicos desta pesquisa, no qual se descreve a percepção de respostas, foram estipuladas três categorias: *Tolerância*, que abrange percepções de gentileza e compreensão estética das imagens e *Intolerância* que descreve posturas de preconceito ou determinismos heteronormativos. Foram consideradas também as *Abstenções*, quando o educando, em sua resposta, fugiu do tema da pergunta e/ou das imagens e quando não quis ou não soube opinar. Os educandos não alfabetizados que quiseram participar foram auxiliados por seus colegas na escrita. Usou-se o gráfico em barra, para que a visualização dos tópicos dentro das duas grandezas, meninas e meninos, sejam evidenciadas.

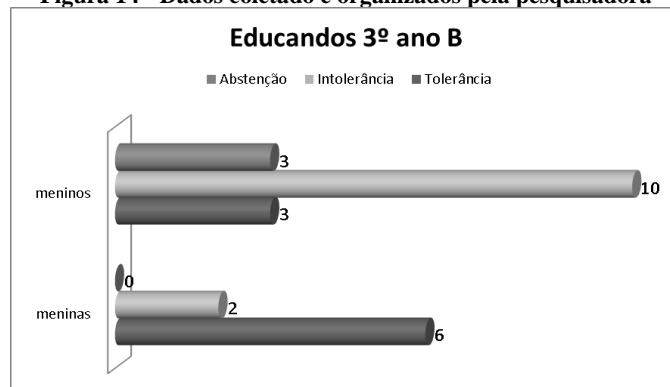
Figura 13 - Dados coletados e organizados pela pesquisadora



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Na sala de aula do 3º ano A, que possui características de equidade em relação às quantidades entre meninas e meninos, o total de Tolerância foi mais vezes encontrado nas respostas de meninos e meninas exemplificadas pela figura 13.

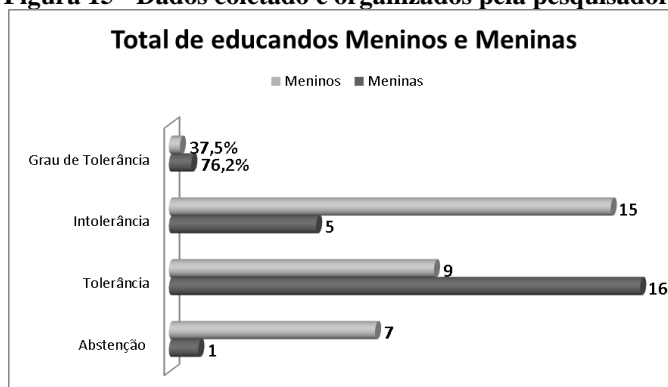
Figura 14 - Dados coletado e organizados pela pesquisadora



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Na sala do 3º ano B, Figura 14, que tem maioria de meninos, o total de Tolerância foi inferior ao de respostas com características de Intolerância. A educadora percebeu que durante o momento de responder a ficha, os educandos falavam alto entre si, coligando-se em suas respostas, quase sempre em tom satírico em relação às imagens contidas na ficha. Percebeu-se que estas posturas influenciaram algumas das meninas da sala, visto que elas os olhavam para responder suas fichas. Assim, foram detectadas falas em voz alta: - *Homem não usa meia calça e salto!* Ou - *Essa mulher esta de terno e cabelos curtos ficou feia e parece homem!* E ainda, no momento da colorização da imagem, a que possuía duas silhuetas humanas se abraçando, pintavam-nas de cores diferentes para diferenciar homem de mulher. Observando o total geral entre as duas salas de aula e a porcentagem de Tolerância entre meninos e meninas:

Figura 15 - Dados coletado e organizados pela pesquisadora



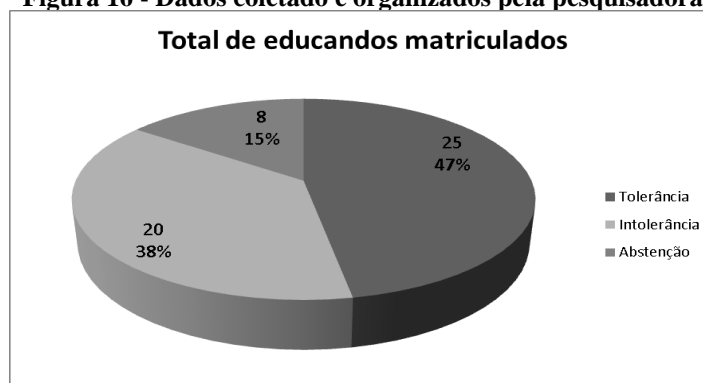
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Nota-se, na Figura 15, que as respostas das meninas têm mais incidência de tolerância do que a dos meninos, mas que os dados de Tolerância e Intolerância quase se equivalem observando meninas e meninos juntos. Esta característica denota as diferenças comportamentais entre os dois sexos que já estão presentes nos educandos dessa faixa etária e que se exemplificam dentro do ambiente escolar. Em porcentagem são 76,2% de meninas, em ambas as salas, com percepções tolerantes sobre a questão e as imagens e apenas 37,5% de meninos com respostas de percepção tolerante.

Um novo estudo deverá aprofundar esse resultado, que desenhou as meninas mais inclinadas a Tolerância. As hipóteses seriam o inconsciente coletivo/social almeja delas posturas de submissão e afetividade ou será que efetivamente este comportamento retrata sua aptidão em administrar uma sociedade mais igualitária.

Sobre o total geral de salas para índices de Tolerância e Intolerância entre meninas e meninos:

Figura 16 - Dados coletado e organizados pela pesquisadora



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Assim, em sua totalidade a pesquisa conseguiu atingir índice de Tolerância razoável entre os educandos, ou seja, para este contingente estudado e após a aplicação da sequência didática desenvolvida com o objetivo de superar posturas heteronormativas no ambiente

escolar, percebeu-se diferenças entre a percepção de educandos mais tolerantes em relação aos menos tolerantes, dentro de um total geral (Figura 16).

Portanto, há traços de posturas machistas nessas respostas e que são mais vezes propagadas por representantes do sexo masculino e recebem, muitas vezes, anuência do sexo feminino. Fica evidente que a Educação precisa repensar e refletir tais posturas heteronormativas no convívio escolar, pois culminam em formas de segregação e perpetuam resultados como os alcançados nesta análise.

Considerações finais

Este trabalho possibilitou observar que a escola brasileira do interior de São Paulo ainda precisa aprender a lidar com a diversidade de seu público e, para tanto, deve perder o medo em analisar os discursos subjetivos que ainda propaga. Foi observado que as posturas heteronormativas ocorrem e que fazem parte desses *assuntos velados*, no ambiente escolar.

Observamos que os educandos aprenderam a organizar-se como um grupo coeso em sala de aula, a manifestar-se politizadamente em seus posicionamentos e a respeitar a opinião dos entes de seu grupo. Com a construção deste modelo comportamental, foram percebendo que as falas deterministas anteriormente apontadas, já não se legitimavam em relação ao tema da pesquisa: igualdade entre meninas e meninos.

Após analisar a coleta de dados, que estava inserida na avaliação da sequência didática trabalhada, foi possível observar que embora exista maior quantidade de educandos com posturas descritas por tolerante, é tímida a diferença quantitativa em relação aos de posturas tidas por intolerantes.

Assim, a pesquisa salienta a importância de atividades reflexivas sobre a heteronormatividade na escola. Percebeu-se que mesmo na contemporaneidade, em que se divulga tanto pela mídia uma sociedade inclusiva e sem preconceitos, que aceita todas as formas de padrões comportamentais, na escola, esse assunto ainda está velado pela desinformação, crença pessoal e descrédito de sua importância na construção da identidade do indivíduo. Fica evidente a necessidade de estudar tais contradições.

Acaba marcado como *diferente* todo aquele que tem posturas híbridas para o comportamento estabelecido socialmente por feminino ou masculino, ou também, quem não segue o padrão vigente para análise das situações comportamentais entre meninas e meninos, sofrendo de certa forma, em maior ou menor escala, segregação ou censura.

Assim, o processo grupal como foi estabelecido neste trabalho, utilizando estratégias para a formação de um grupo que reflita e construa com sua prática novas percepções sobre o

outro, favorece o diálogo efetivo sobre as diferenças de gênero e promove a superação de posturas heteronormativas. Portanto, o profissional de Educação comprometido com seu trabalho deve superar as estruturas instituídas de uma sociedade que se pauta pelo determinismo causador do preconceito, que aponta como *diferente* aquele que é plural tornando-o um indivíduo excêntrico, marginalizado, e assim, subjugando-o socialmente.

Para tanto, é necessário posicionamento ético, ou seja, comprometimento com a construção de novas perspectivas dentro desse tema na Educação Básica. Faz-se necessário construir uma escola aberta ao diálogo efetivo do que anda ensinando e perpetuando por meio de seu currículo oculto. Vários autores revisados nesse trabalho relatam a dificuldade em assumir essa postura na educação de crianças e adolescentes: os jogos de interesse, reguladores sociais, diretores incisivos em certas práticas, que tornam pertinentes ou não certos assuntos no ambiente escolar. Assim, fazer diferente é uma opção ética que o educador deve tomar para si.

Sendo assim, inegável é a consciência política que o ato educativo possui e, como educadores devem oferecer possibilidades efetivas para que seus educandos se constituam e estruturarem informações sobre seu próprio desenvolvimento individual e social de forma reflexiva, sobre quem e como eles se identificam, o mais livre possível dos *rótulos*, que na verdade, favorecem estruturas que lucram como esses estereótipos.

Reafirma-se o apelo ao respeito no lidar com os elencados *diferentes* numa nova proposição: abandono dos velhos hábitos de ter *paciência* e propõem-se mudança efetiva, *desesteriotipando* a *diferença* numa visão crítica, coletiva e política.

A Educação Básica, representada por seus educadores, estará atenta às estratégias públicas, que muitas vezes são impostas subjetivamente. Sem postura reflexiva, educadores tornam-se peças de propagação da ideologia dominante e deixam de promover condições para a tão almejada transformação social.

HETERONORMATIVE AESTHETICS IN ART CLASSES: OVERCOMING BY THE OPERATIVE GROUP

Abstract: To observe a heteronormativity in educating behavior in art classes in a public school in the interior of São Paulo, an educator and a researcher proposing communication strategies and their consequences of segregation in the school environment. Thus, the general objective was to build to overcome the prejudice that comes from the practices, building the Operational Groups with a Social Psychology approach. As a specific objective, we propose an application of a Didactic Sequence and a socialization of the procedures in a site. It was concluded that the students had more tolerant positions after work, but a data collection denoted the need to rethink how heteronormative practices that perpetuate in the school.

Keywords: Heteronormativity. Art. Group. Social Psychology.

ESTÉTICA HETERONORMATIVA EN LAS CLASES DE ARTE: SUPERACIÓN CON ENFOQUE EN PSICOLOGÍA SOCIAL

Resumen: Observando la heteronormatividad en el comportamiento de educandos en las aulas de Arte en una escuela pública del interior de São Paulo, la educadora e investigadora propuso analizar tales concepciones y sus consecuencias de segregación en el ambiente escolar. Así, el objetivo general fue construir reflexión para superar el prejuicio que viene de esas prácticas, construyendo Grupos Operativos con abordaje de la Psicología Social. Como objetivo específico, se propuso la aplicación de una Secuencia Didáctica y la socialización de los procedimientos en un sitio. Se concluyó que los educandos obtuvieron posturas más tolerantes después de los trabajos, pero la recolección de datos denotó la necesidad de repensar las prácticas heteronormativas que se perpetúan en la escuela.

Palabras clave: Heteronormatividad. Art. Grupo. Psicología Social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, S.E.F. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL, S.E.B. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: Projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com diferentes componentes curriculares**. Ano 03, unidade 06. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <[http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Unidade_06_Ano_03\[3658\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Unidade_06_Ano_03[3658].pdf)>. Acesso em: 12 de mar. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 12 de mar. 2018.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. Vol. 1: A vontade de saber. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

LOURO, G. L. **Currículo, Gênero e sexualidade** – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L; FELIPE J; GOELLNER. S. V. **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.41-52.

MEYER, D. E. **Gênero e educação: teoria e política**. In: LOURO, G. L; FELIPE J; GOELLNER. S. V. **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.9-27.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

QUIROGA, A. P. **Contribuições à didática da psicologia social**. In: PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.229-239.

RAJ, J. **Grupo e Grupo Operativo**. In: GAYOTTO, M.L.C. **A psicologia social de Pichon-Riviere**. São Paulo; PUC/SP, 1983, p.63-74.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TELLES, C. A. Estrutura e dinâmica do grupo operativo de aprendizagem. In: GAYOTTO, M. L. **A psicologia social de Enrique Pichon-Rivière**. São Paulo: PUC/SP, 1983, p.75-83.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: 12 de mar. 2018.

Recebido em maio de 2018.

Aprovado em agosto de 2018.