

**LOS PROCESOS EDUCATIVOS
COMO PILARES DECISIVOS
DE LA CALIDAD EN LA
FORMACIÓN PROFESIONAL**

**OS PROCESSOS EDUCATIVOS
COMO PILARES DECISIVOS
DA QUALIDADE NA
FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Oscar Ulloa Guerra
(Org.)

Os Processos Educativos como Pilares Decisivos da Qualidade na Formação Profissional

São Leopoldo



2019

© Editora Karywa – 2019

São Leopoldo – RS

editorakarywa@gmail.com

<http://editorakarywa.wordpress.com>

Conselho Editorial

Dra. Adriana Schmidt Dias (UFRGS – Brasil)

Dra. Claudete Beise Ulrich (Faculdade Unida – Brasil)

Dr. Cristóbal Gnecco (Universidad del Cauca – Colômbia)

Dr. Eduardo Santos Neumann (UFRGS – Brasil)

Dra. Eli Bartra (UAM-Xochimilco – México)

Dr. Ezequiel de Souza (IFAM – Brasil)

Dr. Moisés Villamil Balestro (UNB – Brasil)

Dr. Raúl Fornet-Betancourt (Aachen – Alemanha)

Dra. Tanya Angulo Alemán (Universidad de Valencia – Espanha)

Dra. Yisel Rivero Báxter (Universidad de la Habana – Cuba)

Capa: Angélica Díaz

** Os textos são de responsabilidade de seus autores.*

U42p Ulloa Guerra, Oscar (Org.)

Os processos educativos como pilares decisivos da qualidade na formação profissional. 2ª ed., [e-book] / São Leopoldo: Karywa, 2019.

128p.

ISBN: 978-85-68730-40-9

1. Educação; 2. Pedagogia; 3. Práticas de Ensino; 4. Identidade; I. Organizador; II. Autores.

CDD 370

PREFÁCIO

Amor e paixão pela educação têm sido os principais motivadores na produção desta obra multicultural que só foi possível pelo engajamento de vários/as profissionais que colaboraram intensamente na revisão, tradução, formatação, edição e divulgação do E-book¹.

As experiências relatadas transferem todo o sentimento daqueles que buscam contribuir diariamente, através de grandes esforços e imensos sacrifícios, na construção de um amanhã melhor, onde a voz da educação deixará de ser coadjuvante para assumir o protagonismo necessário e que tanto esperamos.

Esperamos que nossas vozes toquem também seu coração.

Boa leitura!

Dra. Andresa Sartor Harada
Coordenadora
Mestrado em Educação
Fundação Universitária Iberoamericana

¹ Agradecimentos especiais a Viviane Sartori, Kathilça Souza, Fernanda Fauth, Michele Borges, Lília Stevens, Juliana Azevedo, Alexander Cordovés e YoankyCordero, e aos colegas do Departamento de Comunicação de FUNIBER Brasil: Felipe Andrade, Sammia Santos, Gabriel Pereira e Thais Campos.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	3
---------------	---

PRÁTICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS

APRESENTAÇÃO DA PRIMEIRA SEÇÃO	7
--------------------------------------	---

*Juliana Azevedo Gomes
Andresa Sartor Harada*

APLICAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NO ENSINO TECNOLÓGICO DE LOGÍSTICA NA FACULDADE DE TECNOLOGIA DE INDAIATUBA: PROJETO LOGISLAB	9
---	---

Reinaldo Toso Júnior

A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN	20
--	----

João Bosco da Silva

O SOLDADO E A BAILARINA: PRÁTICAS PSICODRAMÁTICAS SOCIOEDUCACIONAIS NAS ARTES CÊNICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II	42
---	----

Manon Toscano Lopes Silva Pinto

IDENTIDADES, VIOLÊNCIAS E EDUCAÇÃO

APRESENTAÇÃO DA SEGUNDA SEÇÃO	61
-------------------------------------	----

*Oscar Ulloa Guerra
Alexander A. Cordovés Santiesteban*

REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRA	64
---	----

Ronildo Neumann Pastoriza

ANÁLISE DO DISCURSO: AS IMPLICAÇÕES DOS DISCURSOS PRECONCEITUOSOS E RACISTAS NA FORMAÇÃO ESCOLAR	74
---	----

*Meiriara Lopes de Araújo Cerqueira
Valdinea Mendes da Silva*

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO FRENTE A LA MERCANTILIZACIÓN DE LA INFANCIA	94
	<i>Emma Virginia Creimer</i>
ABUSO ESCOLAR, ENSEÑANZA MUSICAL Y COMPETENCIAS CURRICULARES: ESTUDIO EXPLORATORIO	106
	<i>Coral Vargas Osorio</i>
OS ESTUDOS CULTURAIS NA COMPREENSÃO DAS IDENTIDADES	121
	<i>Oscar Ulloa Guerra</i> <i>Andresa Sartor Harada</i>

PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
INOVADORAS

APRESENTAÇÃO DA PRIMEIRA SEÇÃO

Juliana Azevedo Gomes*

Andresa Sartor Harada**

O compromisso principal do docente deveria estar sempre relacionado à maneira de conseguir alcançar a todos seus educandos, de modo a que sua prática profissional promova a motivação para o aprender. Para isso, consideramos fundamental o olhar vigotskiano, que vê os alunos como seres sociais e protagonistas em seus processos de aprendizagem:

Atentar para a importância de se conhecer a bagagem prévia de conhecimentos dos alunos, acatar seus interesses e motivações, considerar o aluno como sujeito de sua aprendizagem não significa diminuir a função do professor ou negar a necessidade de sistematização, disciplina e planejamento do processo de ensino-aprendizagem formal. Pelo contrário: é o professor, na situação de ensino formal que tem melhores condições em saber o que e como ensinar, utilizando-se da melhor eficácia da ZDP (Zona de Desenvolvimento Próximo) do aluno. A figura do professor, como mediador entre o aluno, a situação de ensino-aprendizagem e os novos conhecimentos, é um dos elementos mais importantes desse processo (Vigótsky, 2004, p. 78).

Em consonância com esta forma de pensar e atuar, descreveremos a riqueza dos próximos capítulos, onde educadores assumem este papel de mediação, com a responsabilidade de facilitar e fomentar a aprendizagem em diferentes espaços educativos, formais e informais. São

* Doutora em Didática e Organização Educativa e mestre em Didática, Formação e Avaliação Educativa (Universidad de Barcelona-España). Graduada em Pedagogia. Endereço eletrônico: juliana.azevedo@funiber.org.

** Doutora em Educação e mestre em Psicologia da Educação (Universidad de Barcelona – España). Graduada em Pedagogia. Endereço eletrônico: andresa.sartor@funiber.org.

maestros, dançarinos, arquitetos, músicos e o que mais precisar, com a única finalidade de estabelecer vínculos com seus discentes, fortalecendo e potenciando as capacidades individuais apesar de qualquer dificuldade.

No primeiro estudo, o educador Manon Toscano mostra a grande importância do trabalho teatral, do “psicodrama” na educação formal. O aprimoramento das práticas de expressão corporal e do improviso eliminando barreiras e colaborando com o aprendizado de jovens alunos, que desenvolvem ética e competências individuais através das práticas expressivas.

No segundo texto temos a trajetória de um projeto que continua em andamento, coordenado por Reinaldo Toso e que pretende melhorar o ensino da logística através do trabalho lúdico, na construção de uma maquete com seus educandos. E têm-se conseguido ótimos resultados, não somente nesta melhora, como também na otimização das relações entre os alunos e alunos-professor.

O terceiro artigo relata o lindo trabalho do professor João Bosco com a musicoterapia na inserção de crianças com síndrome de Down e toda a contribuição gerada pela música em ambientes de educação formal.

Os três trabalhos contam a trajetória destes professores e suas experiências pedagógicas, que com muito trabalho e dedicação, apostaram pela inovação humana, tratando de acolher seus alunos de maneira integral, para que o significado do aprendizado transcenda a sala de aula.

E é desta forma que tentamos contribuir também para que a inovação pedagógica não deixe de acontecer no dia a dia da escola atual e dos demais espaços educativos, reconhecendo as diferenças e transformando-as em oportunidades para aprender cada vez mais, e melhor.

Referências

Vigótski, Lev S. (2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

**APLICAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NO ENSINO TECNOLÓGICO
DE LOGÍSTICA NA FACULDADE DE TECNOLOGIA DE INDAIATUBA:
PROJETO LOGISLAB**

**Aplicaciones Teóricas Y Metodológicas De Enseñanza
Tecnológica De Logística En La Facultad De Tecnología De Indaiatuba:
Proyecto LOGISLAB**

Reinaldo Toso Júnior*

Resumo: Este artigo apresenta os resultados parciais do projeto de iniciação científica na Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba, na instituição há uma maquete que simula uma cadeia de suprimentos, o objetivo deste projeto é melhorar o ensino da logística por meio do lúdico sem, entretanto, deixar de lado a complexidade dos conceitos que envolvem o ensino tecnológico. A metodologia adotada foi de pesquisa-ação e conta, para isso, com a participação dos alunos na produção das peças da maquete, de textos e vídeos. Os resultados parciais até o momento, além da própria maquete, foram um relatório, um vídeo e outros trabalhos discentes que giram em torno do tema cadeia de suprimentos.

Palavras-chave: Ensino, Logística, Maquetes.

Resumen: Este artículo presenta los resultados parciales del proyecto de iniciación científica en la Facultad de Tecnología de Indaiatuba, en la definición de un modelo que simula una cadena de suministro, el objetivo de este diseño es mejorar el sistema logístico por medio de la lúdica sin perder la complejidad de los conceptos que implican el aprendizaje tecnológico. La metodología adoptada para la investigación-acción, cuenta con la participación de los estudiantes en la producción de las piezas de maqueta, de textos y videos. Los resultados parciales hasta el momento, más allá del montaje de una maqueta, fueron un informe, un vídeo y otros trabajos relacionados que giran en torno de la cadena de suministros.

Palabras clave: Enseñanza, Logística, Maquetas.

* Professor associado na Faculdade de Tecnologia Indaiatuba “Dr. Archimedes Lammoglia” – (FATEC ID), Indaiatuba – SP Brasil e aluno no doutorado em projetos na Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI MX). Endereço eletrônico: reitoso@yahoo.com.br.

Introdução

Este artigo refere-se a um projeto de iniciação científica aprovado em junho de 2016 e em andamento na Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba “Dr. Archimedes Lammoglia” (FATEC Indaiatuba) onde o autor trabalha desde 2003 lecionando logística e demais disciplinas afins nos cursos de gestão empresarial, logística e comércio exterior.

A Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba é uma unidade do Centro Paula Souza, uma autarquia da Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo do Estado de São Paulo, Brasil.

O Centro Paula Souza atualmente administra 66 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), distribuídas em 60 municípios paulistas. As Fatecs atendem mais de 77 mil alunos, matriculados nos 72 cursos de graduação tecnológica, que têm uma carga horária de 2.400 horas, com três anos de duração (São Paulo, 2017).

Na FATEC Indaiatuba há um laboratório de logística que recebeu a denominação LOGISLAB, já é um projeto (Colenci Júnior, Toso Júnior e Calabrezi, 2007).

É um projeto que tem intensas atividades desde 2010, ocorrendo ali a construção, confecção, criação e a demonstração das cadeias de suprimentos por meio de maquetes físicas na escala 1:87 com 14 metros quadrados de maquete montada dentro de uma sala de 48 metros quadrados com ar-condicionado, rede de computador, um computador com pacote MS Office e cerca de 800 peças didáticas, a base foi montada em forma de “U”. Desde modo é um ambiente de laboratório.

Nele são praticadas aulas que envolvem uma parte conceitual teórica em sala de aula e a aplicação destes conceitos por meio da maquete. A parte de construção e elaboração está chegando ao fim e cada vez mais aumenta a demanda por interações entre estratégias de gestão e de simulação.

Figura 1- Evolução da maquete entre os anos de 2014 e 2015.



Foto: autor.

O objetivo desta iniciação científica é realizar um estudo que leve os alunos à uma proposta para um sistema de gestão aplicado à cadeia de suprimentos tendo como objeto a maquete, pode ser feito de maneira pratica de modo a conciliar os conceitos da cadeia de suprimentos as atividades práticas dentro da didática do ensino da logística e como isso serve para melhorar o ensino tecnológico.

Havendo, portanto, um segundo objetivo por trás do projeto de iniciação científica que é o de melhorar o ensino da logística reduzindo o problema da dicotomia no ensino e que levou a confecção da maquete para isso.

Como problema de pesquisa estabeleceu-se que a dicotomia do ensino por grades curriculares aumenta a dificuldade do aluno no ensino da logística, visto que uma de suas competências essenciais é o de ser integrada.

O uso de maquetes no ensino da logística não é uma novidade, entretanto estas maquetes são temporárias, por esta razão estabeleceu-se a hipótese de que o uso de uma maquete permanente melhoraria esta dicotomia por permitir uma visão integrada por meio da criação e

representação de vários prestadores de serviço, atores, na cadeia de suprimentos.

Como fundamentação desta hipótese foi realizado um artigo sob o título de “Uso de maquetes e dioramas no ensino técnico e tecnológico em unidades do Centro Paula Souza” (Sandro Roberto Calabrezi, Reinaldo Toso Júnior e Jaime Cazuhiro Ossada, 2010). Neste artigo foi esclarecido que uma maquete é uma representação de um todo, um tipo de modelo, limitado em si, mas que há uma ênfase para algum aspecto que se queira representar. Os autores citam o aprender para representar e o simular para entender, estimulando a criatividade e a sociabilidade por se tratar de um trabalho em grupo. Concluíram que como meio didático são proveitosas para a integração social e intelectual entre os discentes.

Percurso metodológico

A partir deste artigo várias práticas didáticas com maquetes foram aplicadas na Fatec Indaiatuba desde 2010, estendeu-se também por meio de feiras e exposições e não é uma atividade exclusiva ou única no Centro Paula Souza, sendo largamente usada em várias áreas do conhecimento tecnológico como podem ser vistos nos Anais FETEPS (2013 e 2014) e também é uma prática na Fatec de Botucatu desde 2011 (Via Tecnológica, 2011) e na Fatec Guaratinguetá desde 2014 (FATEC Guaratingueta) sob o nome LOGISLAB. Em mídias sociais também existem muitas outras práticas com maquetes sobre outras denominações, com projetos bem sólidos e interessantes de simulação de aplicabilidade.

A natureza metodológica deste tipo de atividade foi a pesquisa-ação, onde os pesquisadores (alunos e professor) enquanto buscam informações em caráter exploratório para poder responder ao problema de pesquisa fazem intervenções no objeto da pesquisa.

Em um segundo momento, esta é explicativa ao se esclarecer o conceito de competência essencial sem, entretanto, deixar de ser pesquisa-ação, pois visa desenvolver um sistema de gestão aplicado à maquete sob a ótica da cadeia de suprimentos e seus vários elementos e conta com o autor, como professor orientador, e cinco alunos de graduação.

Sua elaboração contou (ainda conta) com alunos principalmente dos cursos superiores em logística aeroportuária, gestão empresarial e de comércio exterior e concentra-se entre os primeiros quatro semestres dos respectivos cursos, entretanto a participação de outros cursos e semestres seja livre, esta concentração se dá pelo fato do autor do projeto lecionar nestas turmas o que leva os alunos a participarem mais.

A forma de coleta além da descrição e contagem também utiliza o desenvolvimento de mais dados visto que a maquete é um modelo que representa um todo e não o todo em si, deste modo por meio de estudos exploratórios, por exemplo a organização de uma transportadora como uma empresa de fato.

Os dados são principalmente qualitativos com alguma base quantitativa, a base quantitativa se dará e se desenvolverá à medida que os controles sejam desenvolvidos. Tem a duração de dois anos com entrega parcial em junho de 2017 e a final em junho de 2018.

Parte do referencial teórico neste artigo foi feito com base nos trabalhos de Colenci Júnior, Toso Júnior e Calabrezi (2007) e no grupo formado por estes três autores em 2007 e que continuam a estudar este tema e a praticá-lo dentro do projeto Logislab.

Referencial teórico

A complexidade dos conhecimentos na sociedade atual levou ao adensamento de conceitos, processos e aplicações (tecnologias). São fenômenos e conceitos que se entrelaçam e geram novos processos tecnológicos, como adensamento pode-se entender que a causa-efeito e sujeito-objeto não ficam muito claros em uma abordagem superficial, visto que se exige cada vez mais a compreensão de fenômenos ou de conceitos para se entender um novo processo como um todo e dentro desse processo identificar aspectos particulares (Heemann, 2001), a logística possui esta dualidade e adensamento complexo pela natureza de suas operações e as suas múltiplas interações (fornecedores, mercados, clientes, cadeias e tecnologias).

Para lidar com toda esta complexidade na logística é preciso desenvolver a visão sistêmica, visto que as gestões das cadeias de

suprimentos envolvem “fornecedores de fornecedores até os clientes dos clientes” (Razzolini Filho, 2012 p. 271) explica que a integração das operações, estas operações podem ser entendidas apenas como parte em si caso não ocorra o desenvolvimento para uma pré-compreensão do todo.

Rodrigues de Almeida e Schlüter (2012) explicam que na década de 90 do século XX ocorreu a incorporação da produção como um subsistema da logística e a compreensão da logística como um sistema, neste contexto compreende-se que a logística (por meio das suas cadeias de suprimentos) é um sistema composto por muitos subsistemas que se integram ao todo. Este processo ocorreu dentro do que se chamou Globalização, similar processo quando se fala em um sistema, ocorreu durante a Revolução Industrial.

As organizações em rede são críticas, tal como foi crítico o processo de integração vertical da produção num grande número de organizações da Era Industrial. As redes operam ao longo de vários processos que se reforçam uns aos outros desde os últimos vinte e cinco anos: grandes empresas que se descentralizam a si próprias enquanto redes de unidades semi-autónomas; pequenas e médias empresas que formam redes de negócios, mantendo a sua autonomia e flexibilidade enquanto tornam possível a utilização conjunta de recursos para atingir a massa crítica, conseguindo assim competir no mercado; pequenas e médias redes de negócios que se tornam fornecedores e subcontratados para uma série de grandes empresas; grandes empresas, e as suas redes auxiliares, comprometidas em parcerias estratégicas em vários projetos relativos a produtos, processos, mercados, funções, recursos, sendo cada um destes projetos específicos, e contudo, construindo uma rede específica em torno de determinado projeto, a rede dissolve-se e cada um dos seus componentes forma outras redes em torno de outros projetos (Castells e Cardoso, 2005, p 21).

Estes processos complexos são resultantes da aplicação sistematizada de vários conhecimentos relacionados entre o homem e seus artefatos, a recente e difícil definição nascida a partir da expansão da compreensão da tecnologia (Gilbert, 2007) não como um produto em si, mas da relação e transformação que ela provoca na sociedade como um todo, a Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) por exemplo é

um conceito amplo que explica a Sociedade em Rede como foi analisado por Manuel Castells (2000) onde todos estes processos transformaram a sociedade e se entrelaçam. Das TICs e das coisas e das TICs entre as TICs (informação-informação) A evolução ou desenvolvimento da logística surge neste contexto complexo, cheio de pré-requisitos.

Apresentação dos resultados

O projeto didático se dividiu em duas fases, a fase 1, foi de 2010-2012 e a fase 2 de 2014-atual. Esta divisão em duas fases ocorreu por causa da reforma do prédio onde estava localizada a maquete e esta reforma durou cerca de um ano, para isso a maquete teve que ser totalmente desmontada e as peças guardadas, nesta fase 1 o método de construção não permitiu a reutilização das pranchas (bases – mesas).

Na fase 1 a maquete atingiu oito metros quadrados em forma retangular. Na fase 2 a maquete atingiu 11 metros quadrados em formato de “U”.

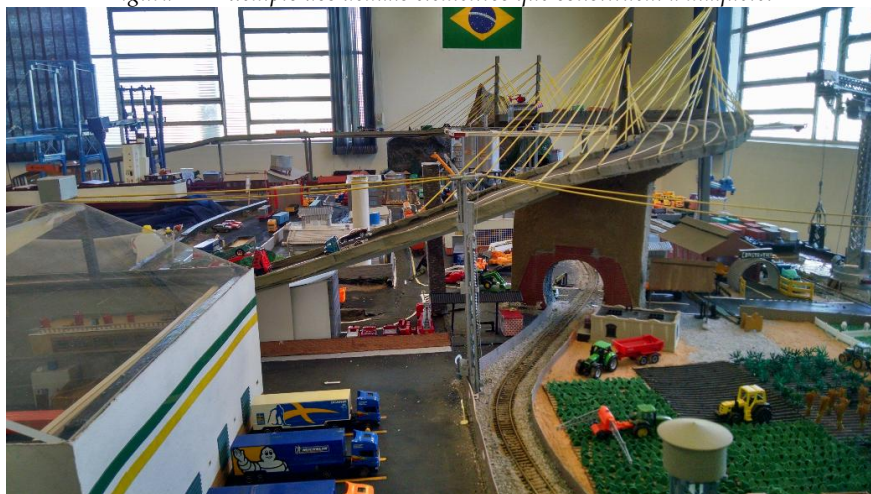
O método de construção da base da maquete na fase 2 foi diferente em função da experiência adquirida com a primeira. O formato em “U” permite maior interatividade e uma possível expansão para formato em “G”. O processo de construção das bases da maquete foi documentado por imagens (BLOG da Maquete, 2014).

Os elementos constitutivos da maquete fase 2 (atual) são:

Aeroporto, Cidade com sistema rodo/ferroviário, centro de distribuição, produção agrícola, porto seco, porto fluvial, terminal de granéis vegetais, terminal de granéis líquidos combustíveis, pátio de manutenção, porto e terminal de contêineres.

O modal ferroviário integra do terminal de contêineres até a produção agrícola. Todas as demais áreas são totalmente ligadas pelo modal rodoviário. Além destes macros componentes existem diversos prédios, galpões, gruas, guindastes, instalações, veículos, equipamentos e cargas de todos os tipos.

Figura 2 – Exemplo dos demais elementos que constituem a maquete.



Fonte: autor.

Diagramas qualitativos do funcionamento interno.



Identificação dos subsistemas ou subunidades componentes.

1- LABORATÓRIO DE LOGÍSTICA – LOGISLAB.Local-recurso onde as atividades práticas e didáticas são desenvolvidas.

2- BIBLIOTECA.Local-recurso onde pesquisas e trabalhos são desenvolvidos.

3- FACULDADE DE TECNOLOGIA – DIVULGAÇÃO.Proprietário-recurso que promove eventos, organiza eventos e incentiva a pesquisa.

4- SALA DE AULA/COORDENAÇÃO – PROFESSORES. Operadores “professores” articulam o ensino “em sala de aula”.

Resultados parciais

O resultado esperado, que foi tornar o processo de ensino mais eficaz por meio da compreensão que os alunos desenvolverão da logística com o uso da maquete, necessita ainda de uma avaliação de resultados mais assertiva quando se fala em um instrumento mais quantitativo, o que pode ser feito no segundo semestre de 2017, visto que o projeto está em andamento.

Quanto aos resultados qualitativos e impressões de possíveis alcances na melhoria do ensino é possível observar as inúmeras manifestações por meio da produção discente, visto que está já era prevista pode ser apontada aqui:

Um vídeo (2016) onde os alunos apresentam as partes mais interessantes da maquete do ponto de vista individual.

Um relatório (Primeiro Relatório, 2017) onde são identificadas as competências essenciais de uma cadeia de suprimentos e por meio deste trabalho os alunos conseguiram identificar todos os atores na cadeia de suprimentos, aplicar os conceitos de gestão empresarial/logística, estabelecer as relações logísticas (suas operações) entre os atores da maquete, compreender e mapear as competências essenciais e desenvolver a gestão logística como se fosse uma cadeia de suprimentos de fato, tudo por meio da maquete e os conceitos aplicados e contam com pesquisa bibliográfica para confirmarem estes conceitos.

Para o futuro espera-se uma maior interação com outras áreas como a internet das coisas e a realidade aumentada envolvendo recursos da internet e de peças didáticas como micro controladores ou similares de fonte aberta.

Em si uma maquete não irá representar muito se não for inserida em um contexto, esta que foi aqui construída está em um contexto para atuar como peça didática, fazendo por vezes o papel do objeto, inserida dentro da rede do conhecimento como um nó, um objeto, mesmo que tenha nuances do lúdico.

Portanto é uma peça de uma continuidade do ensino, um recurso, uma atividade de profunda interação entre alunos, aluno-professor e de

ambos com a complexidade dos sistemas logísticos, suas cadeias, particularidades e complexidades.

Referências

Almeida, Celio Mauro Placer Rodrigues de e Schlüter, Mauro Roberto (2012). *Estratégia Logística*. Curitiba: IESDE.

Anais FETEPS (2013). São Paulo: *Centro Paula Souza*, ANAIS do FETESP. Disponível em <<http://cpsfeteps.azurewebsites.net>>, acesso em 06 jun. 2017.

Anais FETEPS (2014). São Paulo: *Centro Paula Souza*, Anais do FETESP. Disponível em <<http://cpsfeteps.azurewebsites.net>>, acesso em 06 jun. 2017.

BLOG da Maquete (2014). *Continuação da Maquete do LOGISLAB Fatec Indaiatuba fase 2*. Disponível em <<https://fatecid.wordpress.com>>, acesso em 06 mar. 2017.

Calabrezi, Sandro Roberto; Toso Júnior, Reinaldo e Cazuihiro Ossada, Jaime (2010). Uso de maquetes e dioramas no ensino técnico e tecnológico em unidades do Centro Paula Souza. Indaiatuba: *Revista Reverte*, n.10. Disponível em <<http://www.fatecid.com.br>>, acesso em 06 jun. 2017.

Castells, Manuel (2000). *A sociedade em rede*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Castells, Manuel e Cardoso, Gustavo (Orgs.) (2005). *A Sociedade em Rede Do Conhecimento à Acção Política*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Disponível em <<http://www.egov.ufsc.br>>, acesso em 30 jun. 2017.

Colenci Júnior, Alfredo; Toso Júnior, Reinaldo e Calabrezi, Sandro Roberto (2007). *Projeto de Laboratório de Logística e Inovação*. Brochura. Fatec Indaiatuba. – CEETEPS. Indaiatuba: Fatec Indaiatuba.

FATEC Guaratingueta. *Laboratório de Maquetes – LOGISLAB*. Disponível em <<http://www.fatecguaratingueta.edu.br>>, acesso em 06 jun. 2017.

FATEC Indaiatuba, Fatec Indaiatuba “Dr. Archimedes Lammoglia”. Rua D. Pedro I, 65 – Cidade Nova – CEP: 13334-100 – Indaiatuba – SP Brasil. Sítio <<http://www.fatecid.com.br>> acesso em 06 jun. 2017.

Gilbert, Montserrat Ginés (2007). *The Meaning of Technology. Selected Readings from American Sources*. Espanha, Barcelona: Univ. Politéc. De Catalunya.

Heemann, Ademar (2001). *A integração de conhecimentos e a dicotomia compreender/explicar*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná – UFPR, Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 4, p. 23-28, jul./dez. Disponível em <<http://revistas.ufpr.br>>, acesso em 15 mar 2017.

Primeiro Relatório (2017). *Projeto de iniciação científica e tecnológica: Aplicações teóricas e metodológicas no ensino tecnológico de logística na Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba: PROJETO LOGISLAB* (julho 2016 – julho 2017) – 1º Relatório. Disponível em <<https://fatecid.wordpress.com>>, acesso em 06 jun. 2017.

Razzolini Filho, Edelvino (2012). *Administração de Material e Patrimônio*. Curitiba: IESDE.

São Paulo (2017), Governo do Estado de Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. Disponível em <<http://www.desenvolvimento.sp.gov.br/fatec>>, acesso em 30 jun 2017.

Via Tecnológica (2011). *Logislab. Botucatu*: Faculdade de Tecnologia de Botucatu, ano 1, n.2 abr. Disponível em <<http://www.youblisher.com>>, acesso em 06 jun. 2017.

Vídeo (2016). *Projeto Logislab*: fatecid.wordpress.com. Projeto LOGISLAB. Indaiatuba: Fatec Indaiatuba, Grupo Iniciação Científica, 2016-2017. Produção: dezembro de 2016. Publicação: 11 mar. 2017. Trabalho feito pelos alunos da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba – Faculdade Doutor Archimedes Lammoglia, Disponível em <<https://www.youtube.com>>, acesso em 06 jun. 2017. Duração: 2 minutos, Resolução: 854x480.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

La Música como Herramienta Pedagógica en la Alfabetización de Niños con Síndrome de Down.

João Bosco da Silva*

Resumo: A intenção da pesquisa é buscar alternativas para tentar superar as dificuldades da alfabetização de crianças com Síndrome de Down, discutindo a música como instrumento de inserção pedagógica, mesmo reconhecendo a existência de avanços, a fim de viabilizar o trabalho, utilizando a pesquisa qualitativa e o estudo de caso, acrescentando outras iniciativas exitosas, tendo por base a pesquisa do Dr. José Salomão Schwartzman e o Projeto de Musicoterapia para Pacientes com Síndrome de Down na Associação Cromosomos XXI, das professoras Cynthia de Oliva Vieira e Silva e Elise Duarte Dantas Aragão. Conhecendo um pouco das características da Síndrome de Down, causas e consequências nas diversas áreas do saber, na mente e no corpo humano, foi levado em conta algumas teorias que mostram o enfoque dos pontos mais importantes, abrindo novas discussões para o debate por diversos setores da sociedade, principalmente no âmbito da educação especial e inclusão social, tentando conhecer e mensurar o estágio atual da aplicabilidade da musicoterapia na educação formal de pessoas com a Síndrome de Down, obtendo-se resultados iniciais importantes, mostrando as experiências musicais na área de interesse, possibilitando mudanças e melhoria na orientação pedagógica, a fim de garantir melhor qualidade de vida desses estudantes na sociedade, exercendo seus direitos sem qualquer tipo de discriminação.

Palavras-chave: Educação, alfabetização, Síndrome de Down.

Resumen: El objetivo de la investigación es encontrar alternativas para intentar superar las dificultades de alfabetización de niños con Síndrome de Down, empleando la música como instrumento de inserción pedagógica, aun reconociendo la existencia de avances en este campo, que hace el trabajo actual

* Professor Licenciado em Letras com Inglês, Especialista em Estudos Literários e Mestrando em Educação – UNINI México. Endereço eletrônico: prof.bosco.uefs@gmail.com.

más viable, utilizando investigaciones cualitativas y estudio de casos de acuerdo con la investigación del Dr. José Salomón Schwartzman y el Proyecto de Terapia Musical para Pacientes con Síndrome de Down en la Asociación Cromosomos XXI impulsado por los profesores Cynthia de Oliva Vieira e Silva y Elise Duarte Dantas Aragón. A partir de las características del Síndrome de Down, causas y consecuencias en las diversas áreas del conocimiento, en la mente y en el cuerpo humano, y teniendo en cuenta algunas teorías que muestran el foco de los puntos más importantes, se abren nuevas discusiones para el debate por varios sectores de la sociedad, especialmente en el campo de la educación especial e inclusión social, tratando de conocer y medir la etapa actual de la aplicación de la musicoterapia en la educación formal de personas con Síndrome de Down, obteniendo resultados iniciales importantes, y demostrando las experiencias musicales en el área de interés, lo que posibilita mejoras en la orientación pedagógica, a fin de garantizar una mejor calidad de vida para esos estudiantes en la sociedad, ejerciendo sus derechos sin ninguna discriminación.

Palabras clave: Educación, alfabetización, Síndrome de Down.

Introdução

Por conta das dificuldades encontradas na alfabetização de pessoas com Síndrome de Down, buscou-se discutir esse assunto e oferecer a música como um instrumento pedagógico, mesmo registrando alguns avanços, ainda há pouco conhecimento sobre todas as patologias que envolvem a SD¹, conforme investigado, buscando ajudar na solução, agregando o estudo a outras iniciativas, utilizando a pesquisa qualitativa e o estudo de caso como procedimentos metodológicos que encontraram respaldo na pesquisa do Dr. José Salomão Schwartzman² e o Projeto de Musicoterapia para Pacientes com Síndrome de Down na Associação Cromosomos XXI, das professoras Vieira e Silva e Aragão (2004).

A importância do estudo deu-se pela preocupação com a inserção de ferramentas de ensino-aprendizagem levando-se em conta as

¹ SD: Síndrome de Down.

² Médico e escritor nascido em São Paulo (1937-) é referência no Brasil na área de Neurologia da Infância e Adolescência. Tem vários livros publicados, como por exemplo: Temas sobre Desenvolvimento; Transtorno de Déficit de Atenção; Autismo Infantil; Síndrome de Down; além de desenvolver intensa atividade didática e de pesquisa clínica.

características da Síndrome de Down em diversas áreas do saber, na mente e no corpo humano contextualizado na produção bibliográfica das teorias de alguns autores que estudam o tema, sendo possível constatar os pontos mais relevantes, com ênfase na introdução da música na alfabetização de pessoas com Síndrome de Down. O desafio foi descobrir algumas práticas inovadoras de musicoterapia já iniciadas na educação de pessoas com Síndrome de Down na alfabetização, especialmente porque o pesquisador também é músico profissional, professor de violão e teclado, utilizando um método próprio denominado MPB – Método Prático Bosco, inicialmente ministrado para pessoas que não apresentam necessidades especiais, mas ampliado para a atividade educativa de crianças com SD, por observar que na educação dessas crianças lhes faltam maior concentração do tônus muscular, mais conhecido como Hipotonia, apresentando dificuldade de escrever, com poucos movimentos dos membros, ligamentos mais frouxos e falta de força nas mãos, mas podendo ser utilizados uns instrumentos musicais de percussão para melhorar a disposição nas tarefas de escrita em letra bastão, cursiva ou desenho. Como é um caso de patologia clínica, não será discutido com profundidade neste trabalho acadêmico da área de educação dando sentido ao pensamento.

Ao analisar a música como ferramenta pedagógica para auxiliar o letramento de crianças com Síndrome de Down em fase de alfabetização, buscou-se:

- a) Compreender a utilização da Cantiga de Roda como ferramenta para facilitar o processo de alfabetização;
- b) Identificar as características do processo de ensino aprendizagem das crianças com Síndrome de Down;
- c) Explicitar as fases da alfabetização infantil;
- d) Analisar a importância da musicalidade para a melhoria do aprendizado de crianças com Síndrome de Down.

O período de estudo passou por várias fases, desde as hipóteses, modelo e enfoque, estudo de caso, pesquisa exploratória e experimental, coleta de dados, conhecimentos prévios, observações e investigações, entrevistas semiestruturadas e análise dos dados, atentando para o

público e o lócus, dentro de um aparato metodológico e aplicação da prática teórica, favorecendo a possibilidade de apresentar resultados e conclusões, com os fundamentos de aplicação na área da educação especial individual ou coletiva, mostrando as experiências com as quais a aplicabilidade da musicoterapia possibilitou possíveis mudanças e melhoria na orientação pedagógica.

Portanto, o interesse nasceu da vontade de oferecer um arcabouço de informações para abrir novas discussões sobre a possibilidade de se utilizar a música para atender de forma adequada a necessidade em análise, continuando o debate na sociedade, mas principalmente por especialitas no âmbito da educação especial e inclusão social.

Fundamentação teórica

Por muitos anos o indivíduo com a Síndrome de Down foi tido como retardado e incapaz em muitas sociedades, entretanto, com os avanços pedagógicos e tecnológicos da educação especial é possível promover o desenvolvimento global dos alunos que apresentam algumas deficiências, respeitando as suas diferenças individuais e assegurando-lhes o pleno exercício de cidadania, com a ativa participação na vida social, profissional e maior autonomia, formulando parâmetros para tentar responder perguntas do tipo: Como agir para que a música também seja uma ferramenta de inclusão social no aprendizado da alfabetização das pessoas com SD?

A pesquisa foi realizada a partir do conjunto de escritos na Bíblia, cuja leitura possibilitou a constatação de que a música já era usada nas comemorações, acolhimento e cerimônias, por exemplo, no primeiro livro de Samuel (1Sm 16, 23), quando Davi é convocado a tocar harpa para Saul, e acalmar as suas neuroses: *“E sempre que o espírito mau de Deus acometia o rei, Davi tomava a harpa e tocava.*

Antes de Cristo, no Egito, na Grécia, China e Índia, a música já era uma rica tradição e os antigos filósofos gregos consideravam como “uma dádiva de Deus”, porque poucas pessoas sabiam tocar algum instrumento, como está escrito em Josué 6,4: *“Sete sacerdotes, tocando sete*

trombetas, irão adiante da arca. No sétimo dia dareis sete vezes volta à cidade, tocando os sacerdotes a trombeta”.

De acordo com Schwartzman (2003, p. 4)³ “(...) na Idade Média os portadores de deficiências foram considerados como produto da união entre uma mulher e o demônio”. Por causa de todas essas manifestações de discriminação, à medida que o tempo passa, o problema deve merecer maior atenção e respeito, pela quantidade de pessoas com Trissomia 21, a fim de desmistificar paradigmas e tornar possível a interação de todos ao convívio social.

Para demonstrar sentimentos, Platão disse que a música “imita o movimento da alma”. Já Aristóteles acrescentou que a música é ordenada ao ético e semelhante a ele. Portanto, se o contato com a música for direto (tocando um instrumento) ou indireto (somente apreciando) haverá estímulos cerebrais.

No Brasil, desde os registros da colonização, a cultura também apresenta traços musicais, pois os índios, por exemplo, já utilizavam os toantes (músicas sagradas), cantadas durante os cerimoniais, para invocar seres encantados, com uma alucinante monotonia que hipnotizava e empolgava os participantes. Já em 1970, na Faculdade de Educação Musical do Paraná (atual Faculdade de Artes do Paraná) foi criado o primeiro curso de especialização em Musicoterapia no Brasil para alunos graduados em música. E na sequência, com o passar do tempo e das experiências multiplicadas, em 1972, no Rio de Janeiro, abriu-se o primeiro curso de graduação em Musicoterapia, que só foi reconhecido pelo MEC, em 1978.

Para contextualizar formalmente a importância da música na escola em nossa contemporaneidade, a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, publicada no Diário Oficial da União no dia 19, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornou obrigatório o ensino de música no ensino fundamental e médio.

³ José Salomão Schwartzman, escritor e médico Paulista na área de Neurologia da Infância e Adolescência.

O tema proposto é o resultado dos estudos acerca da inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, após incursão de diversas tentativas lúdicas para melhorar a inclusão escolar, utilizando metodologias da musicoterapia, observando e participando como profissional de educação das etapas e buscas de alternativas para a melhoria cognitiva e superação das dificuldades na aprendizagem, numa organização educacional social sem fins lucrativos, conhecendo o trabalho desenvolvido por uma equipe multiprofissional de professores, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos etc., fazendo observações, identificando, conhecendo e acompanhando em torno de 40 (quarenta) pessoas especiais, que transmitem muito mais esperança do que os demais, que se auto-denominam “normais”.

Esse estudo deve ser permanente, a fim de oferecer novas possibilidades de respostas e promover a oportunização de mecanismos e ferramentas que facilitem a aprendizagem, com o apoio do profissional de musicoterapia na equipe, melhorando a dinâmica do trabalho, com o apoio lúdico, identificando alternativas que promovam a interação e a afetividade entre os envolvidos no processo. Desde as primeiras incursões, já se observa que a educação da criança com Síndrome de Down se encontra em plena evolução, podendo vir a ter melhor futuro na sociedade, sem preconceito ou discriminação, o que, convenhamos, será muito bom. Conforme a Professora/pesquisadora Castro apud Almeida (2008) não se pode negar os avanços alcançados nas últimas décadas em relação à qualidade da educação voltada para a SD, mas todos têm consciência de que muito ainda precisa ser feito, especialmente em relação à ética, respeito e superação da discriminação. O estudo deve servir para ensinar como o ser humano pode enfrentar as incertezas, a fim de compreender e dar mais atenção aos princípios desse conhecimento, superando os problemas na educação, com afirmação Morin (2001, p. 13) que "há sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda a sociedade e em toda a cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura”.

Na socialização, Vygotsky (1988) explica que o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a

participação de um adulto, para que ela internalize e se aproprie do conhecimento, tornando-a menos dependente, ampliando o seu universo mental. Por isso o aprendizado com a música não vai exigir que a criança já tenha uma estrutura intelectual pronta, pois também oferece oportunidade de aprendizado de regras sociais subjetivas, por exemplo, quando ela brinca de roda, quando vivencia algumas situações como perda, escolha, decepção, dúvida ou afirmação.

Quem pode esquecer a hora do recreio na escola, do chamado da turma da rua ou do prédio, pra cantarolar a Teresinha de Jesus, aquela que de uma queda foi ao chão e que acudiram três cavalheiros, todos eles com chapéu na mão? (...) Quanta declaração de amor, quanto ciúminho, quanta inveja, passava na cabeça de todos. (Abramovich, 1985, p. 59)

Procedimentos metodológicos

Contexto do estudo

O lócus de pesquisa foi a Associação Cromossomos 21, localizada na cidade de Feira de Santana, Estado da Bahia, à Rua Boa Vista de Goiás, bairro Santa Mônica II, criada em 2001, como fruto do Seminário “Educação especial: diversos olhares” que ocorreu de 14 a 18 de maio de 2001, na UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana. No início da pesquisa a coordenadora foi a Professora Antonilma Santos Almeida Castro, Mestre e Professora da UNEB/UEFS.

A entidade é uma sociedade civil de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, com personagem jurídica de direito privado. Dedicar-se ao estudo, à defesa dos direitos e interesses do “Ser Down” a fim de proporcionar-lhe melhor qualidade de vida e cidadania. A missão do nosso lócus de estudo é: “Lutar junto às pessoas com Síndrome de Down por melhores condições de vida, a fim de usufruírem o direito a cidadania”.

Apesar da agremiação atender a 40 (quarenta) pessoas, a amostra foi feita com 10 (dez) estudantes que ainda estão na fase de alfabetização (*faixa etária entre 10 e 29 anos*), três professores, duas musicoterapeutas e

um diretor da Associação, de outubro/2016 a maio/2017, na Associação Cromossomos 21. Tivemos algumas limitações, desde a relação insípida com campo investigado, à falta de tempo e disponibilidade dos atores do processo, bem como a preocupação com objeto investigado e ausência de outras opções de profissionais da área, para que pudéssemos validar a pesquisa em melhores padrões científicos desejados.

Instrumento da pesquisa e coleta de dados

Inicialmente foi feita a sensibilização, procurando captar os interesses particulares e grupal, a partir de processos simples, procurando compreender que a linguagem musical nos parâmetros curriculares é Informativa (interdisciplinar) e enriquecedora de outros conteúdos, em temas transversais, e também Formativa quando trata conjuntamente o meio ambiente, a ética, cidadania, pluralidade cultural e o sexo, por exemplo. Portanto, tem tudo a ver com a nossa pesquisa de aprimoramento do ensino, na fase de alfabetização do estudante com SD em sala de aula, sem perder de vista os demais parâmetros pedagógicos.

Durante a apresentação da metodologia, foi informado aos representantes da associação que os procedimentos a ser utilizados não ofereceria risco a saúde, ou prejudicaria a dignidade dos sujeitos e que seria mantido sigilo sobre as informações que não pudessem constar na publicação final do trabalho, distribuindo um resumo para os integrantes do trabalho agendado sempre previamente para dias estabelecidos das atividades, ouvindo também as duas musicoterapeutas, pois segundo Barcellos:

A escuta é uma das premissas fundamentais em sua atuação e a atitude de escuta constitui a ferramenta essencial em sua práxis. Mas não uma escuta centrada apenas na sensorialidade auditiva, na compreensão restrita do termo *escuta* (entendido como “ato de escutar ou pessoa que escuta”), mas uma atitude de *à escuta*, ou seja, “em estado, postura ou *atitude de atenção*”, ou, ainda um *escutar*, “*tornar-se* ou estar atento para ouvir”. (Barcellos, 2000, p. 48)

Foram aplicados três questionários durante a investigação e alguns aspectos importantes foram observados pelo pesquisador, evitando excessos ou cometimento de ações que gerassem riscos desnecessários, e

que pudesse vir a prejudicar o resultado do trabalho. Sobre esse assunto, vejamos o que diz Portela:

Excessiva confiança no investigador enquanto instrumento de coleta de dados, reflexão exaustiva acerca das notas de campo pode representar uma forma de tentar dar conta do objeto estudado, além de controlar o efeito do observador, falta de detalhes sobre os processos através dos quais suas conclusões foram alcançadas, falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes, certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados, sensação de dominar profundamente o seu objeto de estudo, envolvimento do pesquisador na sua situação (ou com sujeitos) pesquisada. (Portela, 2009, p. 01)

Os sujeitos da pesquisa receberam a devida atenção, deixando-os à vontade para expressar as suas opiniões sem preconceito ou receio, sempre com respeito e papel ético de pesquisador, mostrando controle e conhecimento da prática que estávamos desenvolvendo, além da isenção e tranquilidade, evitando o *bias*⁴.

Coletados os dados de variáveis que se apresentaram relevantes ao nosso estudo, utilizando técnicas, registrando as informações para a análise, procurando fazer de forma bem planejada e aplicada, o que ajudou bastante na realização do trabalho, sendo inclusive, revistos, como orienta Portela (2009, p. 01), “(...) os materiais registrados são revistos na sua totalidade pelo investigador. Os dados são recolhidos em situação natural e complementados pela informação que se obtém através do contato direto (...)”. Foram adequados e suficientes para mostrar a validade da introdução da musicalidade numa nova perspectiva de aprendizado.

Foi adotada a pesquisa exploratória⁵ (empírica) com abordagem qualitativa, fazendo a análise e interpretação das informações sobre o

⁴ Bias: Ponto de vista parcial ou preconceituoso, que pode levar a distorções, consciente ou inconsciente, na descrição ou análise de fenômenos sociais (AURÉLIO, 2002).

⁵ É utilizada para realizar um estudo preliminar do principal objetivo da pesquisa que será realizada, podendo usar uma pequena amostra, envolvendo levantamento bibliográfico, entrevistas etc. que estimule a compreensão, proporcionando uma visão geral de um determinado fato, com pouco ou nenhum estudo anterior a seu respeito.

objeto de estudo, como observa a preocupação de Goldenberg (2007, p. 19) quando diz que “os cientistas sociais, que pesquisam os significados das ações sociais de outros indivíduos e deles próprios, são sujeito e objeto de suas pesquisas”.

A intenção do trabalho sobre o tema da alfabetização de crianças com SD foi pautado no Estudo de caso, a fim de analisar algumas experiências existentes dessas técnicas e das iniciativas positivas, tendo por base a pesquisa do Dr. José Salomão Schwartzman⁶ e o Projeto de Musicoterapia, tendo como foco as pessoas com Síndrome de Down na Associação Cromosomos 21 produzido em 2004 pelas professoras Cynthia de Oliva Vieira e Silva e Elise Duarte Dantas Aragão.

Na amostragem, o pesquisador se preocupou com a abrangência e a diversidade, para ter uma melhor compreensão do grupo social, refletindo as suas múltiplas dimensões com critérios, privilegiando o conhecimento dos sujeitos sociais presentes no grupo, acompanhado da equipe multiprofissional, mesmo havendo rotatividade, não foi prejudicado o serviço de campo. Segundo Minayo,

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. (Minayo, 2010, p. 61)

Na entrevista, o pesquisador deixou bem definido os objetivos do trabalho que pretendia realizar na investigação, procurando selecionar quais seriam as perguntas certas, preparadas num roteiro bem direcionado, demonstrando segurança e autoconfiança, sem passar a ideia de muita formalidade, para não inibir as participações, sem perder de vista os objetivos da pesquisa e o projeto pedagógico da instituição. Durante o planejamento do trabalho o pesquisador definiu bem os objetivos da pesquisa, conhecendo o contexto da investigação, por ser

⁶ Médico e escritor nascido em São Paulo (1937-) é referência no Brasil na área de Neurologia da Infância e Adolescência. Tem vários livros publicados, como por exemplo: Temas sobre Desenvolvimento; Transtorno de Déficit de Atenção; Autismo Infantil; Síndrome de Down; além de desenvolver intensa atividade didática e de pesquisa clínica.

licenciado em Letras com a Língua Inglesa, pós-graduado em Estudos Literários, dedicando-se com muito carinho e determinação às tarefas, mostrando aos interlocutores um bom domínio e confiança do que se pretendia realizar, focado nos objetivos, concedendo, inclusive, alguma informalidade nas atividades musicais.

A alfabetização das crianças com Síndrome de Down vem apresentando dificuldades pela falta de profissionais especializados, de espaços adequados, técnicas e ferramentas que despertem um maior interesse, atenção e aprendizado. As entidades que trabalham com deficientes mentais, por exemplo, ainda ficam esperando e dependendo de ajuda do poder público e das famílias dos alunos, nem sempre em condições financeiras, de profissionais que se disponham a oferecer o seu trabalho de forma voluntária, para atender a demanda, que já pode ser considerada como grande e significativa.

A musicoterapia é incrivelmente diversa. Ela é atualmente utilizada em muitos e diferentes *settings* clínicos, para tratar uma grande variedade de problemas de saúde, de um sem número de tipos de clientela. Seus objetivos e métodos variam de um *setting* e cliente a outro, e de um musicoterapeuta a outro, dependendo da orientação teórica do terapeuta e de sua formação. (Bruscia, 2000, p. 165)

A pesquisa foi avançando, percebendo-se que, inicialmente, diante de um objeto inacessível, a criança apresentava os movimentos de tentar alcançar e agarrar os objetos musicais. De acordo com Goes (1991), ela passa a movimentar e agarrar os objetos, num gesto comunicativo e interacional em forma de sinal (ainda rudimentar) a partir do início das relações sociais, por conta desse interesse pelos instrumentos musicais, que despertam a curiosidade das crianças. Além disso, a música também faz parte da construção dos processos psicológicos mais complexos (consciência e discernimento) que ocorrem no aprendizado. Rego (1995) afirma que uma criança nasce com as condições biológicas de falar, mas só desenvolverá a fala se aprender com os mais velhos da comunidade, num processo de interação constante, quando a ação tem inicialmente um significado partilhado, por isso é importante desenvolvermos o conceito de ação internalizada e zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky

para entendermos melhor como o desenvolvimento é socialmente constituído. Nesse ínterin, ocorre a aquisição da fala.

No desenvolvimento inicial, a fala do outro dirige a atenção e a ação da criança; aos poucos, a criança também usa a fala para afetar a ação do outro. A partir dessa fala multifuncional vem delinear-se uma diferenciação: ao mesmo tempo que a criança compreende e usa melhor a fala na regulação de/pelo outro, ela começa a falar para si. Surge a chamada fala egocêntrica, que abrange uma variedade de referências à situação presente e à ação em ocorrência. (Goes, 1991, p. 19)

Apresentação e discussão dos dados: Análise dos dados

O processo de análise dos dados foi desenvolvido em três etapas:

- Na primeira: foram analisados os dados coletados a partir das nossas anotações e observações nas aulas, ainda sem a utilização da música;
- Na segunda: foi analisado o resultado das observações das aulas com a inserção de algumas cantigas de roda e instrumentos musicais;
- Na terceira e última etapa: analisou-se as respostas dos questionários e entrevistas.

Feita a análise interpretativa de dados primários e secundários coletados, buscou-se, com o apoio bibliográfico, formatar as informações, na perspectiva qualitativa.

Nas observações ficou constatado que desde a infância a música já mostra seu poder de promover o equilíbrio mental, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em atividades lúdicas, com as crianças melhorando suas notas, constatado pelos familiares, se comparadas com outras do mesmo nível, que não tenham o composto com a musicalidade. As cantigas de roda, foram embaladas por diversos tipos de instrumentos artesanais de percussão, um violão e um teclado colocado no piso. Foi uma bela pista para confirmar a aplicação em SD, através de estímulos adequados para ajudar a superar possíveis dificuldades de aprendizagem, levando-se em conta que “(...) os

distúrbios de conduta e a problemática de sua interação completam, mas não esgotam o quadro da educação do aluno com síndrome de Down” (Mills *apud* Schwartzman, 2003, p. 235).

As observações aconteceram em reuniões com a diretoria, professores e terapeutas, além das atividades nas aulas semanais matutinas, em dias diferentes, para que a pesquisa pudesse ter mais dados a analisar e testar as alternativas do trabalho, em dias durante o segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017 na Associação Cromossomos 21, em Feira de Santana, acompanhando o trabalho da equipe multiprofissional no atendimento dos alunos e alunas atendidos, utilizando o diário de campo, num caderno de anotações no dia a dia das observações do investigador, com as impressões pessoais e a composição das ocorrências durante o tempo.

Buscou-se a aproximação e o diálogo com a sociedade envolvida, a fim de entender as dificuldades no contexto educacional, pois de acordo com Morin (2001, p. 13) “a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”. Nas entrevistas semi-estruturadas foram combinadas perguntas abertas e fechadas, com outras adicionais, quando necessárias, favorecendo a interação e a espontaneidade entre o pesquisador e cada entrevistado, numa troca mais efetiva de informações, com menor tensão e mais liberdade.

Os dados foram analisados e interpretados, em busca do atendimento das respostas aos questionamentos da pesquisa, tentando compreender as significações das relações no decorrer do tempo, caracterizando melhor o estudo de caso, não sendo necessário recolher informações de todos os alunos, por isso foi utilizada a técnica de amostragem de 10 (dez) alunos dentro do grupo de 40 (quarenta), pelos fatores do menor custo, rapidez nas coletas e adequação do estudo, levando em conta as suas características, importância e relevância, a partir da troca de experiências das diversas áreas de conhecimento, com a equipe multidisciplinar, com o incremento da musicoterapia na educação, pois segundo Barcellos,

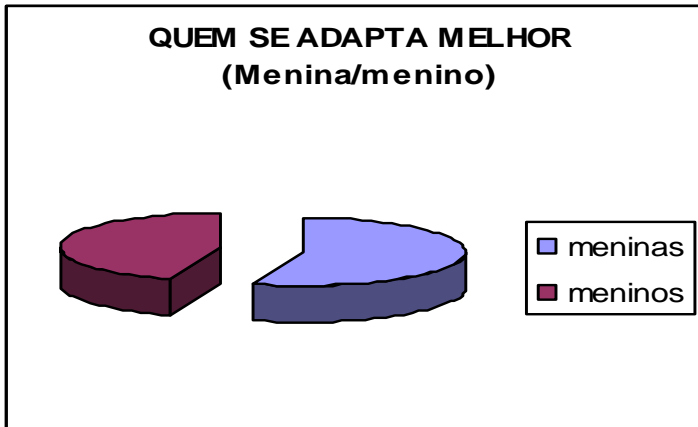
o musicoterapeuta necessita dar prioridade de escuta, a fim de compreender o sensível não somente através da audição de forma

ampla, para poder entender determinados aspectos musicais, mas também dar atenção aos aspectos corporais e verbais quando acontecerem dentro da sala (Barcellos, 2004, p. 38).

Resgatamos nesta pesquisa as cantigas de roda usadas nas aulas de alfabetização, quando as sílabas são rimadas e repetidas, fazendo com que a criança comece a perceber as letras e as palavras em forma de brincadeira, acelerando o seu aprendizado e enumeramos algumas aferições detectadas na análise dos dados que confirmam o interesse pela música durante a aprendizagem, como por exemplo:

- a) Não há qualquer resistência dos estudantes, pais ou dirigentes das escolas;
- b) Os professores afirmam que, quando a música é inserida nas aulas, melhora a participação e a aprendizagem, inclusive na alfabetização;
- c) As crianças com SD mostraram-se interessadas pelas cantigas de roda e em aprender a tocar algum instrumento musical;
- d) Quando há música no ambiente, percebe-se, nitidamente, a mudança, para melhor, do comportamento dos estudantes;
- e) Os pais se manifestaram registrando evolução das crianças em casa, quando são submetidas a tratamento com musicoterapia;
- f) Há aceleração cognitiva e melhoria na socialização e integração dos estudantes quando a música é introduzida na prática didática e pedagógica;
- g) As músicas devem ser boas e aplicadas com alguma conotação educacional;
- h) Ambos os sexos gostam de música nas aulas, com leve predominância feminina;

Gráfico 1 – Meninas se adaptam melhor (55% contra 45% dos meninos)



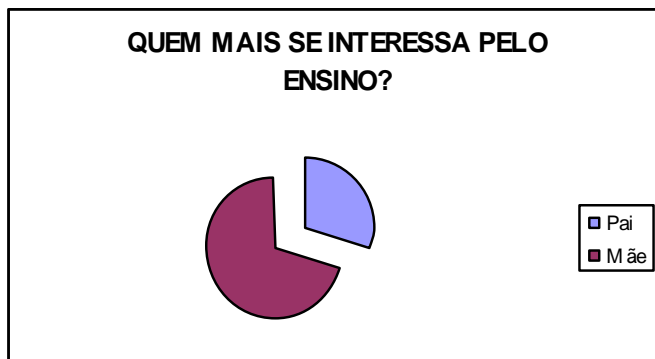
- i) Os recursos didáticos que utilizam brinquedos emissores de sons são os mais atrativos;
- j) Alguns instrumentos musicais que despertam mais interesse:

Gráfico 2 – Teclado (50%); o violão (25%); percussão (15%); e a flauta (10%).



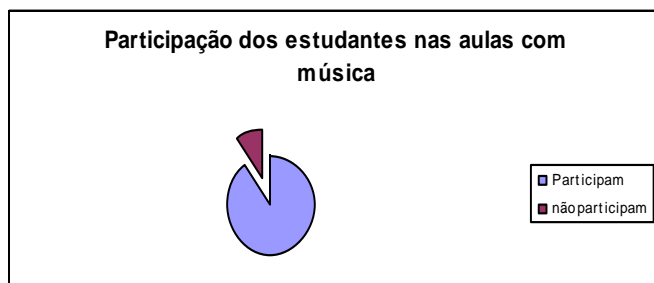
- k) Entre os pais, quem mais se interessa pelo ensino dessas crianças:

Gráfico 3 – As mães (70%). Os pais 30%.



- 1) A participação nas aulas nos momentos das cantigas de roda.

Gráfico 4 – 90% das crianças participam



Para a alfabetização, podem ser utilizadas as cantigas de roda (de domínio público), como por exemplo, para ensinar as letras “M”, “P”. “A” – Meu pintinho amarelinho; e para a letra “C” – Ciranda, cirandinha. Pela peculiaridade do objeto de estudo, fica claro que o ensino deve ser direcionando de forma tranquila gradativa e evolutiva, conforme seja a capacidade de recepção, com prazer, quantidade adequada e facilitada, num esforço calculado e menos traumático.

Conclusões

O trabalho encontrou razões suficientes para provar que a música também pode ser um importante suporte didático de estímulo no aprendizado nas escolas e, no que nos couber, faremos de tudo para

divulgar o trabalho da Associação Cromossomos 21, como forma de mostrar à sociedade a importância dessa entidade em nosso meio, desenvolvendo uma atividade social que deveria ser de obrigação estatal, segue com seus profissionais e voluntários, num trabalho especial, faltando condições logísticas, financeiras e pedagógicas para atender melhor as atividades e objetivos, quando nos deparamos no ambiente de ensino-aprendizagem de estudantes com Síndrome de Down, e percebeu-se diversas dificuldades causadas pelos distúrbios de aprendizagem, aumentando a preocupação dos professores que diante dos problemas, devem cumprir a sua missão e obrigação pedagógica, construindo uma escola com dedicação, assumindo o papel de formador com a preocupação do desenvolvimento potencial individual e coletivo, levando em consideração as características e limitações de cada um, reforçando os pontos fortes e ajudando a superar os pontos fracos, evitando que as dificuldades sejam motivos de exclusão ou discriminação no convívio social.

Verificou-se que a construção de uma escuta clínica mais sensível pelos musicoterapeutas possibilitou colocar em ligação a dinâmica dos sentidos e a compreensão dos sentimentos nas expressões de movimento dos indivíduos, de forma diferenciada, envolvendo a percepção internas na comunicação verbal e não-verbal, na cadência, ritmo e envolvimento, pensando de acordo com a história de vida de cada um, e dos demais aspectos atuais, juntando tudo na compreensão cognitiva dos significados, à medida que evoluía cada produção.

O musicoterapeuta, ao usar a música como terapia, tem um repertório de atividades para trabalhar estímulos, aproveitando os conteúdos harmônicos, motivando os alunos criarem outros ritmos e outras músicas. Uricoechea (2003) afirma que é maravilhoso ver que a música como estímulo, no momento certo e adequado, tem a capacidade de retirar estas pessoas deste mundo passivo de incapacidades onde estão rotuladas, passando a ter uma atuação mais ativa e vibrante.

O ensino regular nas escolas leva em conta as quatro habilidades (audição, visão, leitura e escrita), porém o estudante Down tem um déficit de “memória visual”, dificultando guardar mais as imagens vistas do que palavras ouvidas, devendo-lhe ser oferecidos exercícios que

ajudem a desenvolver essa deficiência congênita. O som, portanto, é um bom caminho.

A Musicoterapeuta Prof^a. Elize Brandão⁷, diz que as crianças com SD não querem apenas a terapia com música, e sim uma “educação musical especial”. A professora Maria Cirino, uma das coordenadoras da Associação Cromossomos 21, tem um filho com SD, e diz que ele gosta de música nas aulas, para melhorar a sua concentração. Também nas aulas de musicoterapia da Professora Elize os alunos ficaram mais interessados, passando a estudar com mais concentração, vontade e dedicação.

As aulas com música (ou musicoterapia) desenvolvidas com profissionais qualificados, podem se mostrar importantes para se obter o êxito na evolução dessas crianças. Em outro trecho do seu livro *Música e Educação especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento do indivíduo*, Joly afirma que:

É importante manter a mente aberta para perceber as potencialidades de cada um. Todo trabalho deve ser feito com paciência e carinho, lembrando-se de que é preciso valorizar a autoestima de cada aprendiz, motivando-o a reconhecer sua contribuição frente ao grupo em que está inserido. (Joly, 2003, p. 80)

As cantigas de roda são de fácil acesso nas bibliotecas das escolas, livrarias, magazines e internet. O estímulo pode começar com doação ou sorteios de CDs musicais durante as aulas, para premiar determinadas atividades, pois a música também dá reação de movimento ao corpo, transformando tudo em brincadeira, pois cada objeto sonoro serviu para as crianças manifestarem a ludicidade, proporcionando alegria e vontade de participar nas aulas durante a educação infantil. Para Guilherme isso ocorre porque:

A música é um dos estímulos mais potentes para ativar os circuitos do cérebro na infância. Os estudos atuais apontam que a janela de oportunidade musical, ou a inteligência musical, se abre aos 3 anos e começa a se fechar aos 10 anos. (Guilherme, 2006, p. 158)

⁷ Musicoterapeuta da Associação Cromossomos 21, de Feira de Santana.

O tempo da pessoa com SD também é diferente dos demais indivíduos, e por isso ela precisa ser tratada de forma especial, com paciência, dedicação, persistência, afinidade, insistência e, sobretudo, amor, pois quando a música está sendo bem aceita em sala de aula como instrumento didático, nas “aulas com música”, deve então haver afinidade entre o musicoterapeuta e o estudante, com tratamento prolongado, pois normalmente quando as sessões acabam, a tendência é que os problemas anteriores voltem a acontecer. O ideal é que, sempre que possível, o ensino da alfabetização possa ser feito junto de outros colegas que não apresente a deficiência da SD.

Outras sugestões foram apresentadas à direção da associação, como, por exemplo, encaminhar cada caso que não tivesse resultado com a musicoterapia para especialistas em psicologia, fonoaudiologia, oftalmologia e neurologia, prestando orientações aos pais, professores (regentes, apoio e de recurso) e demais profissionais da equipe multiprofissional, continuando com as visitas familiares, para conhecimento das condições da vida social, financeira e emocional, capacitando atendentes e professores na adaptação curricular especial, e para tanto os coordenadores do processo devem ser alertados sobre as limitações naturais impostas pela anomalia, a fim de que os resultados não sejam prejudicados e, certamente o tema não será esgotado aqui, mas a intenção também é de despertar o interesse de novas pesquisas.

Algumas hipóteses foram surgindo, em virtude do problema visualizado, precisando dispor de algum tempo para uma reflexão acerca da coerência entre os elementos contidos nas diversas versões que se nos apresentam. Um cuidado especial foi necessário, pois o cientista é em algum momento ao mesmo tempo o sujeito e o objeto na pesquisa qualitativa. Portanto, o desenvolvimento da pesquisa é imprevisível, pois o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. *"Le but de l'échantillonnage est de produire le maximum d'information: qu'il soit petit ou*

grand importe peu pourvu qu'il produise de nouveaux faits"⁸ (Deslauriers, 1991, p. 58).

Na escola, através dos sons e da fala, a criança passa a tomar a sua própria ação como objeto, o que evidencia a necessidade da interdependência dos cursos com a inserção da musicalidade na sua evolução, quando estabelece complexas relações com as pessoas adultas e o mundo, a partir do sistema nervoso (aparato biológico) e da apropriação dos conhecimentos humanos, quando internalizam estruturas anteriormente externas. Por isso, de acordo com Vygotski (1988) qualquer desses sistemas passa por três etapas. Primeiro, a interpsicológica⁹: eu o ordeno, você o executa; segundo, a extrapsicológica¹⁰: começo a dizer a mim mesmo; e terceira, a intrapsicológica¹¹: dois pontos do cérebro, que são estimulados a partir de fora, têm tendência a atuar dentro de um sistema único e transformar em um ponto intracortical¹².

Portanto, esse trabalho foi um grande desafio, devendo essa discussão ainda ser ampliada, pois o interesse pelos estudos de soluções para a superação das dificuldades de quem apresenta alguma das necessidades especiais estão em franco desenvolvimento pelos profissionais da área médica e de educação. Por isso não é da nossa pretensão esgotar o tema, já que as literaturas pesquisadas e os procedimentos iniciados apontam outros e variados caminhos abertos a percorrer, a fim de propiciar mais autonomia ao Ser Down, possibilitando novas perspectivas profissionais e sociais, preservando a sua dignidade e direitos, integrando-o à uma sociedade ainda muito preconceituosa, superando entraves para conquistar a sua plena e definitiva cidadania. A paciência e o carinho devem permear as ações dos profissionais da educação especial, valorizando a auto-estima,

⁸ Tradução: "O objetivo da amostragem é produzir o máximo de informações: se grande ou pequeno é indiferente, desde que o objetivo seja para produzir novos fatos" (Portela, 2004).

⁹ Fenômenos e atividades mentais com outras pessoas.

¹⁰ Fenômenos e atividades mentais com outras pessoas.

¹¹ Fenômenos e atividades mentais consigo mesmo.

¹² Dentro do córtex (Camada superficial do cérebro).

despertando a motivação intrínseca e incentivar a participação nas atividades de cada estudante.

Referências

- Abramovich, F. (1985) *Quem educa quem?* São Paulo: Summus.
- Bakhtin, M. (1997) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, Lúcia Helena F. Mendonça. (2000) Estágio sensorio-motor e projetivo. In: Mahoney, Abigail Alvarenga e Almeida, Laurinda Ramalho. *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Damasceno, L. G. (1997) *Natação, psicomotricidade e desenvolvimento*. Campinas: Autores Associados.
- Ferreiro, Emília. (2003) *Alfabetização e cultura escrita*. Nova Escola, Ed. Abril, São Paulo.
- Goes, Maria Cecília. (1991) A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: *Cadernos CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade*. São Paulo: Papyrus.
- Goldenberg, Mirian. (2007) *A arte de pesquisar – Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Guilherme, Cristiane, C. F. (2006) Musicalização Infantil: Trajetórias do aprender a aprender o quê e como ensinar na educação infantil. In: Angotti, M. (Org.) *Educação infantil: Para quê, para quem e por quê?* Campinas: Editora Alínea, Cap. 9.
- Houaiss. (2006) *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Joly, Ilza, Zenker, Leme. (2003) Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: Hentschke, L; Delben, L. (Orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo:Ed. Moderna. Cap. 7.
- Minayo, Maria Cecília de Souza (Org.). (2010) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Morin, E. (2001). *A cabeça bem-feita*. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nascimento, Sandra Rocha do Nascimento e Ferreira, Eliamar Apª de B. Fleury. (2011). *A escuta diferenciada do musicoterapeuta na educação: (re) significando o espaço escolar*. Goiânia.
- Nogueira, M. A. -(2003) A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da UFG*, 5 (2).
- Roger, Emilio. (2001). Uma antropologia complexa para entrar no século XXI. In: Pena-Vega, Alfredo; Almeida, Elimar Pinheiro de (Orgs.). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.
- Ruud, Even. (1990). *Caminhos da Musicoterapia*. São Paulo: Summus, 1990.
- Schwartzman, J. S. et al. (2003) *Síndrome de Down*. São Paulo: Memnon: Mackenzie.
- Vygotsky, L. S. (1984) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Vygotsky, L. S. (1988) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Vygotsky, L. S. (1998) *Desenvolvimento Psicológico da Infância*. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes Editora.

O SOLDADO E A BAILARINA: PRÁTICAS PSICODRAMÁTICAS SOCIOEDUCACIONAIS NAS ARTES CÊNICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

El Soldado y la Bailarina: Experiencias Psicodramáticas de Artes Escénicas en la II Escuela

Manon Toscano Lopes Silva Pinto*

Resumo: O artigo objetiva socializar as experiências psicodramáticas nas oficinas de dança-teatro do Colégio Militar de Salvador, ocorridas em 2013/2014. O desenvolvimento da espontaneidade, criatividade, sensibilidade; de valores éticos, comportamentais e fortalecimento de grupos foi proposto desde a implantação do Ensino por Competências. Contudo, outras demandas relativas aos conteúdos das atividades de dança-teatro, articulados com a Língua Portuguesa, cuja meta era o aprimoramento das práticas expressivas corporal e oral, da improvisação, da montagem de roteiros e coreografias foi expressa pela população-alvo, composta por quinze discentes do 6º ano do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, com idades variando de 9 até 14 anos como viabilizadoras das propostas pessoais e institucionais, contemplando os conteúdos das disciplinas envolvidas. A gestualidade estereotipada baseada nos modelos gímnicos, paulatinamente, foi se dissipando, e, a resposta da questão norteadora do estudo: Como o psicodrama é desenvolvido nas atividades interdisciplinares de artes cênicas no Colégio Militar de Salvador? levou ao entendimento de que os objetivos foram alcançados, o que favorece apresentá-lo também como projeto de tese em Educação.

Palavras-chave: psicodrama pedagógico, dança-teatro, espontaneidade-criatividade-sensibilidade, competências e habilidades.

Resumen: El artículo objetiva socializar las experiencias psicodramáticas en los talleres de danza-teatro del Colégio Militar de El Salvador, realizadas en 2013/2014. El desarrollo de la espontaneidad, creatividad, sensibilidad, valores éticos, comportamentales y el fortalecimiento de equipos fue propuesto desde la implantación de la Enseñanza por Competencias, sin embargo, otras demandas

* Licenciada em Educação Física. Mestre em Ciência da motricidade humana. Doutoranda em Educação – UNINI-México. Endereço eletrônico: toscanomanon@yahoo.com.

relativas a los contenidos de las actividades de danza-teatro, articuladas con la lengua portuguesa, cuya meta era el perfeccionamiento de las prácticas expresivas corporal y oral, de la improvisación, del montaje de guiones y coreografías, fue expresa por la población objetivo, compuesta por 15 discentes del 6° año de la Enseñanza Fundamental, de ambos sexos, con edades que varían entre 9 y 14 años, contemplando los contenidos de las asignaturas involucradas. La gestualidad estereotipada basada en los modelos gímnicos, de forma paulatina, se fue disipando, y, la respuesta de la cuestión que orienta el estudio: ¿Cómo se desarrolla el psicodrama en las actividades interdisciplinarias de artes escénicas en el Colégio Militar de Salvador? llevó al entendimiento de que los objetivos fueron logrados, lo que favorece presentarlos también como proyecto de tesis en educación.

Palabras clave: psicodrama pedagógico, danza-teatro, espontaneidad-creatividad-sensibilidad, competencias y habilidades.

Introdução

A escola e a família, instituições que primam pelos princípios humanitários associados ao desenvolvimento e formação humana, são continuamente reformuladas, face às mudanças imputadas pela sociedade. Nas escolas, face os diferentes perfis dos sujeitos que as frequentam, as ações são voltadas para a promoção de atrativos que considere, de igual modo, as preferências, sentimentos, valores, emoções, afetos que aparecem e desaparecem como luzes no fim de um túnel. É preciso que seja mantido um diálogo constante entre docentes, gestores e discentes para que esse cenário seja sempre de cordialidades, cabendo aos professores entender e considerar, em tempo, às vezes, muito reduzido, cada situação e a população que surge, anualmente, com uma tipologia que lhe é própria. Infelizmente, muitos se voltam para seus campos de saberes, ao invés de abraçar a causa dos alunos. Entre os saberes menos considerados estão os artísticos e motores. A arte, que um dia teve um reconhecimento ímpar na humanidade, é dispensada nos critérios de escolhas o que minimiza os vínculos afetivos, as emoções, os sentimentos, os encontros e os desencontros, os bens relacionais, importantes elementos do convívio social. Para qualquer um, a arte pode ter tido uma fase embrionária em algum lugar, de preferência naqueles onde se dorme, se sonha, se brinca e histórias de fadas e bruxas são contadas na calada da noite. Dessa forma, cada sujeito vai construindo

seus papéis sociais como “pequenos construtores” e “pesquisadores mirins”. Assim é o quarto de dormir. Muitas vezes considerado como o quarto de brinquedos, é um lugar especial, situado também no coração de cada um, como uma lembrança inapagável, cujos segredos, simpatias e antipatias vão sendo alimentadas.

Jacob Levy Moreno (1985), médico psiquiatra e criador do psicodrama, ao contar algumas histórias nos Jardins de Viena, entendeu a importância de transpor esse espaço especial, onde o coração bate de diferentes formas, se descortinando para a vida. Percebeu como as crianças aprendem a brincar com o corpo espontaneamente e a utilizar o coração como instrumento para acompanhar a musicalidade interna e externa de cada um. Compreendeu que tudo que venha a ocorrer nesse lugar especial, somente as estrelas se apresentam como testemunhas, mas poderia haver alguma forma de desvelar esses segredos. Assim é o ato de dançar, ludicamente. De alguma forma, psicodrama e o ato de dançar se encaixam e um segredo que ficara entre as quatro paredes nesse quadrado mágico poderia ser confidenciado para aqueles que apreciam um corpo que dança.

A dança surge, para alguns, nesse espaço recôndito onde cada criança a incorpora, e, mesmo sem saber os motivos pelos quais o corpo dança, cada uma vai dançando continuamente, seja no mundo real ou no imaginário. Com o tempo, essa dança se transforma, e, às vezes, aquela dança que cada criança experimentou, fica bem distante daquela que um dia foi aprendida, de um jeito. Daí em diante, as possibilidades múltiplas e infinitas de criação, expressão, socialização, cooperação, aprendizagem, ludicidade ficam camufladas no próprio ato de dançar, fenômeno que pôde alcançar os portais das diversas escolas espalhadas no mundo, porque alguém achou um ato de extrema relevância. Deve ter sido assim, que a humanidade aprendeu a dançar. Às vezes essas danças tornam-se imagens que parecem difusas para muitos, vindo a atrapalhar o ato criativo por conta da falta do exercício da sensibilidade. Por conta disso, alguns educadores, depois de pensarem muito no assunto, idealizaram metodologias que pudessem dar a volta por cima, tal como o fez Moreno (1985), ao criar o psicodrama e, até em estabelecimentos onde soldadinhos de chumbo não são brinquedos, é possível fazê-los

retornarem aos velhos quartos de brinquedos se forem utilizadas ferramentas adequadas, como as chaves que se abrem para os portais encantados.

A natureza e o alcance do estudo realizado apresenta como antecedentes alguns dos problemas que desencadeiam a situação-problema que é restituir a espontaneidade que numa instituição de caracteres militares pode fazer desaparecer do imaginário dos sujeitos que por ali passam. A necessidade de desenvolver a espontaneidade, criatividade e sensibilidade discente é aparente nas atividades de artes cênicas quando os discentes mostram o quanto é difícil voltarem aos quartos de brinquedo. Dessa forma, o tema apresentado, tem a ver com as atividades eletivas de dança-teatro, realizadas no turno vespertino, escolhidas pelos próprios discentes que recorrem à sala de dança para compor suas histórias do “tempo das carochinhas” e com a proposta de conclusão do curso de doutorado em Educação na UNINI-México. A população estudada se compôs de quinze estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Militar de Salvador (CMS), instituição localizada na Pituba, no bairro de Salvador, estado da Bahia, Brasil. Durante o estudo pôde ser avaliados os aspectos que compõem o psicodrama socioeducacional, descrevendo uma oficina apresentada pelos estudantes quando precisaram solucionar questões subjetivas e/ou pedagógicas emergentes, o que caracteriza a pesquisa como estudo de caso descritivo.

Justificativa e relevância do estudo

A dança, parte de um sistema transcultural e transgeracional da humanidade, no espaço circunscrito pelas fronteiras de diversas culturas chegou a ter uma visibilidade que, distorcida pela mídia, foi apresentada no Brasil como um passatempo, nada mais que isso e um instrumento perigoso na visão dos tradicionalistas gestores ou educadores que persistem em dizer que “homem que é homem não dança”. Ao trabalhar com as fronteiras geracionais e de gênero, as atividades propostas no CMS mostraram que a dança dissolve alguns ranços que a história e a sociedade criaram. O psicodrama foi utilizado como instrumento pedagógico a fim de que esses argumentos iniciais mostrasse a relevância

da dança, científica, social e acadêmica. As vivências deram visibilidade às culturas exploradas, e, uma vez que se constata serem os estudos escassos no que tange o psicodrama como ferramenta pedagógica, essa pesquisa enalteceu a ideias de que a dança faz parte da formação da sociedade brasileira e pode ser considerada como uma referência para estudar as relações ou os bens relacionais, mais especificamente, o contexto fronteiro das culturas circulantes em ambiência escolar. Ao exaltar esse ato tão solene e íntimo, deu vez e voz a uma proposta peculiar num ambiente pouco afeito ao trato com atividades afetivas. Entender como ela se encontra na atualidade e, mais precisamente, como o ato de dançar, seja em público ou em ambiente privado, é, de igual modo, uma forma de entender as redes sociais que se cruzam nas fronteiras abertas e fechadas de certos limites territorializados pelas áreas específicas do conhecimento, torna o estudo relevante socialmente, até porque, a população estudada se beneficia com os resultados da pesquisa, assim como toda a população do entorno. Quanto ao valor teórico, a publicação dos resultados, até então inexistentes, nesse contexto, poderão lardear outras pesquisas que, embora evidenciem a validade do psicodrama socioeducacional, ainda não o fez num ambiente tão diferenciado quanto um colégio militar, onde a dança, às vezes acontece, trocando-se os coturnos pelas sapatilhas.

A dança socioeducacional e relacional

A dança escolar precisa se tornar um instrumento fortalecedor das relações. O esporte competitivo, individual ou grupal, já tem seu espaço nas escolas. Fortalecer a dança somente com atos que reforçam o narcisismo é promover atitudes antissociais. Para entendê-la de outra forma, a pesquisa se respaldou nas propostas de um cientista, que nunca deixou a sua criança sair de seu coração. Mas, o que isto tem a ver com o quarto de brinquedos, mencionado aqui como um lugar onde criança e ludicidade se encontram numa constância? Se a educação é entendida como um processo vital e relacional, e, percebendo a vida como composta pela arte, pela ciência, uma educação universal e universalizante deve oferecer a cada corpo modos de desenvolver-se com arte. O método moreniano, comprovado há mais de um século como fortalecedor dos

vínculos afetivos instigou a pesquisadora a utilizá-lo nas oficinas de dança-teatro, principalmente pelo fato de a dança se constituir como atividade socioeducacional e relacional. A questão inicial deu margem para refletir em que medida o psicodrama seria eficaz para o Ensino por Competências, programa implantado no CMS. É preciso ressaltar que a instituição, ao adotar o Ensino por Competências, foi observado que os objetivos eram comuns ao psicodrama, posto para desenvolver a espontaneidade-criatividade e obter as melhores e adequadas respostas numa dada situação problema, que, nesse entendimento, é um modo de saber criativo, espontâneo e, de certa forma, inteligente. Embora a pesquisa possa parecer enaltecer somente a dança, é preciso lembrar que nem sempre essa atividade pode cumprir o papel pelo qual ela se fez importante na humanidade, como a linguagem do indizível. Contaminada durante o reinado de Luiz XIV, as danças foram subjugadas às normas sociais e limitadas pelas culturas hegemônicas. Portanto, a utilização do psicodrama socioeducacional como método escolhido para viabilizar o acesso a essa dança natural, identitária, identificada como uma competência natural do sujeito que a criança espraia, foi considerado, também, como um método que desenvolve a competência de dançar. Para estudá-la como instrumento de desenvolvimento da espontaneidade, criatividade e sensibilidade, e, para que fosse entendida como artífice do desenvolvimento humano, muitas metodologias foram empregadas no estabelecimento de ensino onde a pesquisa foi iniciada. Como havia sempre uma novidade que mostrava que o processo utilizado precisava de reajustes num ponto ou outro, o psicodrama foi pensado como uma metodologia que desconstruísse as formas de vivência com a dança, até então experimentadas por todos que ali se integravam.

Finalidade da pesquisa

A conveniência, relevância social, implicações práticas, valor teórico da pesquisa se apresentam na linha de pesquisa educação e cultura. Além de privilegiar a própria arte que está, necessariamente, dentro do contexto cultural, a referência ao ato de dançar, contempla algo que vai além da cognição ao associar dança, psicodrama e educação.

Como recurso pedagógico, o psicodrama complementa o ato de dançar, auxiliando a entender a dança por outro ângulo. A dança está inserida como atividade/disciplina na área de Códigos e Linguagens, onde a Educação Física e a Educação Artística se encontram. Conseqüentemente, requer que os temas emergentes sejam contextualizados, representando, assim, uma prática dialógica e ecopedagógica. O estudo preenche, também, a lacuna existente sobre o assunto, uma vez que é considerado uma raridade, pelas poucas publicações nas artes cênicas escolares, quanto no contexto pedagógico baiano e, mais ainda, num estabelecimento militar onde as propostas pouco têm a ver com as práticas interdisciplinares, transdisciplinares e ecopedagógicas, de forma conjunta.

Proposição do problema e perguntas de pesquisa

A necessidade de um aprimoramento das atividades expressivas e os conflitos que movem o cotidiano de um estabelecimento dessa natureza tendem a provocar, continuamente, momentos de tensões diárias. Associados às formas como os estudantes reagem às atividades que os levem a criar, os problemas se tornam maiores, à medida que outros alunos surgem com uma reação idêntica ou superior ao quadro anterior. Desse modo, questiona-se: Em que medida o psicodrama socioeducacional é eficaz para o Ensino por Competências? Para respondê-la, outras questões se tornaram importantes: quais são as finalidades educativas do psicodrama para uma dança que se quer nessa escola? Como desenvolver essas experiências educativas? Como verificar se os resultados esperados foram atingidos? Algumas foram respondidas à medida que o estudo avançava. Entretanto, avaliar a simbiose dança e psicodrama exige verificar sua proficiência nas artes cênicas, de um modo geral. Na perspectiva de vivenciar uma dança lúdico-criativa, inicialmente foram desenvolvidas atividades seguindo as bases do Pensamento Complexo (Morin, 2000), considerando algumas questões, tais como: O que os discentes estão acostumados a fazer quando dançam? Qual a dança que lhes é familiar? Quais os estilos de dança mais utilizados por eles? Como se constitui o gosto de cada um? Quais as suas preferências? Como conceituam o belo e o feio? O quê e o como produzir

dança na escola? As respostas foram conduzindo a escolhas metodológicas que puseram em destaque o psicodrama no currículo escolar, embora, muito do que se via nele já havia sido experimentado nas dinâmicas e jogos dramáticos.

O psicodrama foi utilizado com determinados objetivos. Em alguns momentos ele foi somente um recurso de aquecimento inespecífico, para abertura dos trabalhos em dança. Também foi utilizado para sondar temas emergentes entre outras propostas que surgiam concomitantemente aos objetivos planejados pelos próprios alunos. Também foi utilizado com a finalidade acadêmica de se investigar a interface do psicodrama com práticas transdisciplinares e as artes cênicas, assim como as propostas de ensino por competências; avaliar a aplicabilidade das técnicas sociopsicodramáticas para o desenvolvimento da espontaneidade, criatividade e sensibilidade na dança-teatro e vivenciar a prática moreniana e bermudiana no CMS como aprendizagem de conteúdos. Esses objetivos facilitaram a prática dialógica, inter e intrapessoais, de certa forma. Para esse artigo, o objetivo geral é: apresentar o psicodrama aplicado nas oficinas interdisciplinares de dança-teatro com vistas ao desenvolvimento da espontaneidade, criatividade e sensibilidade, apontadas como competências básicas do ensino-aprendizagem em artes cênicas no Ensino Fundamental II. Nada mais que esse recorte. Por tais considerações, levou-se em conta outras questões de estudo, tais como: O que falta para ser experienciado numa educação transdisciplinar que se proponha a brincar com o corpo tornando-o mais sensível, espontâneo e criativo? Como o psicodrama tratou dessas questões na pedagogia? Quando torná-lo uma prática efetiva transdisciplinar? Por que vinculá-lo à educação motora e artística transdisciplinar? Quem poderá introduzir o psicodrama numa educação artística e motora como a dança? Que técnicas psicodramáticas poderiam ser trabalhadas nesse ambiente escolar?

Marco teórico: antecedentes e estado atual do tema

Para a confecção do estudo, foi necessário abordar enfoques teóricos, metodológicos e pesquisas prévias referentes ao tema central que é o psicodrama pedagógico, atualmente mais reconhecido como

socioeducacional, gerador do problema de pesquisa. O panorâmico referencial levou em conta os impactos causados pela relação entre fronteiras culturais e a transculturalidade, tendo como recurso os fundamentos epistemológicos que mais se aproximassem da Teoria da Complexidade (Morin, 2000) vinculando-a às teorias de Moreno (1985). No contexto psicodramático: Moreno (1985), Bermudez (1984; 2012), Romaña (1985; 1987; 1992; 1996), Weil (1967) foram obras estudadas pelo discurso ecológico, interdisciplinar e transdisciplinar. Assim, registra-se que uma diversidade de autores pôde respaldar esse “quebra cabeça” que é a inserção do psicodrama socioeducacional no CMS. Essas fontes, de origens diferenciadas, extremamente conjugadas, mostraram um processo sólido de ensino-aprendizagem em dança, que, curiosamente, alimenta a ideia de que a arte corporal não é para ser ensinada, e sim, sentida. Sobre o estado da arte que respalda o assunto, a revisão da literatura apresenta as obras existentes nas áreas específicas de pedagogia, psicologia e arte, mostrando ser esse estudo de natureza multirreferencial.

“Corpo de aluno” versus “soldadinhos e bailarinas”: descrevendo a população-alvo

No SCMB, os jovens, em sua maioria, não escolhem a carreira das armas, mas são obrigados a entender os símbolos e a magnitude da instituição com um significado que vai além daqueles que os próprios discentes elegem como primários, assumindo, diariamente, um papel de “pseudos” soldados e/ou futuros cadetes, aprendizes de um ofício que pouco tem a ver com as profissões que escolherão: médicos, dentistas, advogados, e até artistas, dançarinos ou diretores de teatro. Os quinze alunos do 6º ano integravam a eletiva de dança-teatro realizada no contra turno. Percebendo a submissão a um condicionamento físico constante e as questões diferenciais apresentadas no estabelecimento, viabilizou-se a pesquisa, questionando-os sobre o sentido que a dança tem para eles. A resposta sinalizou pormenores que revelaram ser a dança uma atividade divertida no CMS. Porém, não levada a sério como deveria. Os alunos revelaram a dificuldade por se sentirem como “pseudo-oficiais” ou “pseudo-sargentos” diferenciando-os dos demais estudantes que podem

dançar tudo, sem nenhuma distinção. Quando dançam, são considerados “bichas”.

Primeiros passos

Os estudantes, inicialmente, estranharam a metodologia. Após inquirir sobre as experiências com o psicodrama eles responderam ser interessante, mas que não abriam mão das criações coreográficas e ensaios para as apresentações. Achem que o psicodrama “rouba muito tempo” da aula. Alguns acham divertido e tiram proveito das situações, colocando-as em cena, posteriormente. Achem que as aulas mais dinâmicas, alegres e divertidas podem estar conjugadas, sem prejuízo do tempo. Nas oficinas, o discente se familiarizava com o psicodrama, percebendo-o como parte de uma linguagem artística e lúdica da dança, uma vez que era preciso que eles compreendessem a dança na sua essência como uma atividade artística motora, nas características essenciais do “sujeito”, ao apresentarem uma dança espontânea

Se uma das dificuldades significativas para a realização desta pesquisa foi analisar o psicodrama como instrumento pedagógico, a outra foi oferecer oficinas compostas de atividades essencialmente artísticas e lúdicas para que houvesse uma familiaridade com outras possibilidades de dançar e dramatizar. A dificuldade em caracterizar o que era psicodrama e o que era apenas dramatização foi um fator impactante, inicialmente. Com a continuidade do processo, eles foram reparando as diferenças. Nessas circunstâncias, ressaltaram que duas possibilidades de vivenciar a dança se tornam contraditórias: a forma realizada no CMS e outra forma realizada fora da instituição. Dependendo do objetivo a ser alcançado, até mesmo no CMS pode se encontrar ambas as formas. Houve a necessidade de se observar os estudantes nesses momentos, assim, foi solicitada a vinda de alguns psicodramatistas. Infelizmente os estudantes acharam as aulas monótonas, chatas, e, embora compartilhassem a satisfação de os profissionais estarem ali, somente um dos deles foi avaliado de forma diferente. As falas foram contraditórias, mas deu para se perceber que os estudantes pareciam apreciar os momentos psicodramáticos, mas não obtinham a mesma satisfação quando uma aula inteira era realizada com

o psicodrama. Na verdade, o tempo, uma vez escasso, nunca foi um aliado de nenhum dos dois processos.

O caminho teórico-metodológico caracterizou-se, portanto, por uma jornada reflexiva, mas necessária, para expor as principais inquietações discentes e docente e as possibilidades de respostas para esclarecer o que foi vivenciado a pedido dos discentes e o que se tornou eficaz. Para os estudantes, produzir um gesto que não seja respaldado em algum trabalho já consolidado é um verdadeiro desafio, necessário às montagens coreográficas e discursivas. Acredita-se que foi fundamental empregar o psicodrama porque ele dissociava o processo criativo de outras formas para atingir esse fim: criação espontânea. O lado positivo soma-se com as análises advindas das vivências que perpassaram pela inteligibilidade de novas interpretações e enfoques diferenciados que colaboravam na construção do sentido dessas danças para o musical idealizado e demais conteúdos. As imagens, os dramas vivenciados deixavam os estudantes em campo relaxado para criar. O que isso prova? Que o psicodrama foi útil tão quanto as outras metodologias, na medida em que eles se desligavam de uma obrigatoriedade para o ato de criar, sem exigências avaliativas, e, assim, o ato espontâneo surge de forma mais abrangente. A avaliação polilógica, vinculada ao discurso transdisciplinar, realizada no momento do compartilhamento era processual. Portanto, ao contrário de uma discussão isolada sobre a validade da inserção do psicodrama, com os próprios atores, nesses momentos, pesquisava-se a possibilidade de abertura ao diálogo com os principais protagonistas que eram os componentes do grupo. Alguns estudantes se sobressaíram nessas propostas definidas como atividades geradoras de um trabalho coletivo global. Para que todos pudessem compartilhar, às vezes o psicodrama entrava em ação. Nesse momento, os estudantes revelavam como se sentiram durante os procedimentos e como percebiam a execução dessa ou daquela parte que eles ressaltam como as mais significativas.

Psicodrama pedagógico: sentidos e significados

Os sentidos e significados do psicodrama e seus fundamentos no CMS se detém nas interfaces da inter e transdisciplinaridade relacionados

com a teoria moreniana. Isso é o que haveria de tão especial e particular no psicodrama para ser aplicado na dança-teatro para que se tornasse útil ao CMS? Alguns julgavam-no inadequado face a falta de um critério que facilitasse a confecção dos Planos de Sequência Didática (PSD) e Plano de Execução Disciplinar (PSD), documentos que regulam as atividades pedagógicas institucionais. A sua aprovação só ocorreu ao se esclarecer como as vivências prazerosas, excluindo as espetaculares, eliminavam as conservas culturais, termo cunhado por Moreno, e afastavam o hábito de copiar trabalhos alheios, prática repetida nas atividades de ginástica rítmica. Bareicha (1999, p. 127), ao registrar a conexão da educação com o teatro, apresentou o teatro como um instrumento utilizado até à metade do século XIX (Courtney apud Bareicha, 1999, p. 127) e, como uma forma diferenciada de dramatização desse período até os dias atuais, sinalizou o discurso de Peter Slade (apud Bareicha, 1999, p. 127) que direciona o drama para o desenvolvimento do ser brincante, gerador da criatividade, importante instrumento educacional, assinalando que seu conteúdo deveria estar implicado com a música, a literatura e a pintura. Acrescenta-se a dança além de sustentar a tese de Moreno (1985) de que o ato espontâneo é o principal desencadeador das respostas adequadas às diversas situações que instigam uma resposta, de imediato. (FEBRAP, 1990, Romaña, 1985, Weil, 1987) foram os propulsores do psicodrama socioeducacional no Brasil.

Em “O soldado e a bailarina”, os protagonistas, após as intervenções psicodramáticas, apresentaram figuras emblemáticas de gênero, exercitando papéis que levava em consideração a função das mulheres no Exército. Para eles, as bailarinas deveriam ser sempre as mulheres, e os soldados, naturalmente, soldados, o que mostrou ser a dança um tabu para os homens. O soldado, por exemplo, mesmo mutilado, é um homem e este representa a força, a soberania, a inflexibilidade, enquanto a bailarina é submissa, manipulada e articulada e, mais ainda, dissolvível, uma vez que a personagem é feita de papel, enquanto o soldado é feito de chumbo. Para demonstrar essas ideias, os discentes tiveram que entender a constituição do “eu” pessoal, e aprender os conceitos básicos do psicodrama, para, em seguida, poder tratar das questões de gênero, um assunto extremamente polêmico nessa

instituição, e que, não será desenvolvido nesse estudo, além de distinguir as diferenças entre ginástica e dança.

Instrumentos do psicodrama

Nas palavras de Moreno (1985, p. 17), “o método psicodramático usa, principalmente, cinco instrumentos – o palco, o sujeito ou paciente, o diretor, o staff de assistentes terapêuticos ou egos auxiliares, e o público”. Dentre as técnicas de Moreno, o “Jornal vivo” é o mais apreciado. Os alunos se deleitam quando escolhem notícias, classificados, fotos e anúncios, entre outros elementos constituintes dos jornais para criar seus dramas. O Jornal Vivo facilitou, de certa forma, o incentivo à leitura a partir do recurso jornalístico. Ao explorarem uma charge que trazia a figura da ex-presidente Dilma como “rainha de copas”, o trabalho deu visibilidade a um dos conteúdos que os estudantes achavam *démodé* – contos maravilhosos e que é explorado no 6º ano do Ensino Fundamental. Moreno esclarece que o palco, espaço delimitado pela direção onde fantasia e realidade se enfrentam, dialogam, ou simplesmente se encaram, é considerado o primeiro instrumento. Nele, o sujeito se encontra ou se perde, reencontrando-se no mesmo *locus* a partir das experiências vividas (Moreno, 1985, p. 17). O segundo instrumento é o protagonista que representa espontaneamente, com liberdade de expressão e envolvimento pleno. Segundo Moreno (1985, p. 18), espera-se um máximo de envolvimento com outros sujeitos e coisas. O diretor, terceiro instrumento, estimulará o protagonista a ser o que ele realmente é, o que vai diferenciar do ator, quando reage a situações e pessoas, simulando sempre, representando sempre, afastando-se de si próprio para viver outra personagem. O quarto instrumento é o ego auxiliar. O(s) ego(s) auxiliar(es) é(são) extensão da direção. Com ele é possível uma série de opções para clarear a visão do protagonista que ele seja ele próprio. Os ego auxiliares podem servir de atores quando representam pessoas ausentes e, nos contextos educacionais, representam conteúdos, ou personagens vinculados a eles. O quinto instrumento é o público. Uma via de mão dupla, conforme Moreno (1985, p. 19) explicita. No colégio são os próprios estudantes.

O psicodrama socioeducacional no CMS

Romaña declara que “Toda dramatização deveria ter qualquer coisa de lúdico, ou seja, de livre, de permissivo, de arriscado, de desafiante, de estético” (Romaña, 1996, p. 21). Os estudantes precisam se desprender dos modelos rotulados e com essas vivências eles mostraram mais facilidade para decorar textos, compor coreografias, minimizando as dificuldades apresentadas inicialmente desafiando a si próprios e se socializando melhor. Romaña (1987, p. 14) afirma que a tríade grupo-jogo-teatro sustenta o psicodrama pedagógico, o que levou a se construir outra tríade formada pela dança-teatro-música como uma unidade matricial de uma dança lúdica, mais precisamente, a dança não acadêmica, uma dança da humanidade inteira, que perpetua um saber milenar quando expõe a espontaneidade dos corpos que dançam. Nesse discurso, a espontaneidade, a criatividade e a sensibilidade são entendidas como práticas de improvisação, o que difere bastante do que se entende por espontaneidade fora do contexto psicodramático. Para aqueles atrelados aos modelos ginásticos, esse fazer corporal, torna-se insignificante, porque, para eles, faltavam os exercícios de flexibilidade, os giros, os *spacats* que, para esse grupo, são elementos primordiais levando-os a considerar que “não se faz nada ali”. Pechi (2014, p. 28) ressalta a inclusão do desenvolvimento das competências socioemocionais que, segundo Moreno (1985), Morin (2000), Soares (2006), entre outros, são capacidades que incluem aspectos estritamente relacionados ao contexto transdisciplinar. Reconhece-se que eles estão concentrados nas ações psicodramáticas, uma vez que as referidas competências vinculam-se ao desenvolvimento da espontaneidade-criatividade, capacidade de desenvolver problemas, inovar, trabalhar em equipe, liderar, entre outras habilidades que se acrescenta como competências emocionais.

Procedimentos metodológicos, instrumentos, problematização e objetivos específicos desenvolvidos nas oficinas

A pesquisa é um estudo de caso descritivo, qualitativo cujo instrumento pedagógico analisado é o psicodrama socioeducacional utilizado para o desenvolvimento da competência espontânea-criativa.

Reconhecer o psicodrama para atingir outras necessidades pedagógicas, tais como, compreensão de conteúdos, fortalecimento de vínculos, educação inclusiva, entre outros que surgiam no cotidiano das aulas. Os anos de 2013 e 2014 foram escolhidos como recorte da pesquisa que ainda está em andamento. As oficinas ocorrem pela tarde e foram elaboradas após um ano de atividades esporádicas, passando de 30 min para 45 min até 60 min, com algumas intervenções pontuadas em 80 min, quando fosse necessário. Constituíam-se de montagens de roteiros, diálogos e coreografias para avançar na construção do musical especificado para aqueles anos: “O soldado e a bailarina” e o “O soldado e a dançarina”. Nesse artigo será descrita apenas uma das sessões como amostra do trabalho global, apresentando os instrumentos, procedimentos e as análises dos resultados coletados.

Instrumentos de medição, técnicas e procedimentos da oficina nº 7

A oficina de nº 7 ocorreu em 10 de setembro de 2014, às 15h. Nesse encontro os dados obtidos mostraram uma sessão que objetivava diferenciar dança e ginástica. O tema especificado “Ginástica e dança espontânea – a arte do movimento” teve como objetivo “diferenciar dança de ginástica” pela forma como a ginástica estava sendo conduzida e propagando uma forma equivocada sobre o conceito de arte. O aquecimento inespecífico constou de uma apresentação informal sobre o psicodrama para os novatos. Após observarem as fotos de Moreno, Bermudez e Alicia Romaña, criaram imagens relativas a elas. Cada um explicou os motivos que levaram para a construção dessa ou daquela imagem, o que oportunizou aos novatos conhecerem alguns traços de seus idealizadores e as técnicas empregadas. No aquecimento específico, segunda parte de uma sessão de psicodrama, formaram duas colunas, após escolherem alguns objetos dispostos no chão. Cada um dizia uma qualidade assumida pelo objeto que o tornava mais poderoso dos demais objetos. Após eliminarem alguns objetos, escolheram um objeto para cada coluna: a espada e o leque. A espada passou a representar a ginástica e o leque, a dança. A exposição dos motivos pelos quais se definia um ou outro gerou a dramatização, etapa seguinte na sequência de uma sessão. Cada grupo realizou exercícios peculiares aos objetos escolhidos e os

gestos criados fizeram com que reforçassem as ideias em relação à dança e à ginástica. Cada vez que a dança era expressa, a ginástica tentava reproduzir a coreografia. Com esse trabalho, ficou evidente para eles, as especificidades de cada um no compartilhamento, etapa final da sessão. No final expuseram as diferenças fundamentais entre os elementos estudados, fornecendo algumas diferenças entre ginástica e dança. Exercício que clareou as possibilidades de o psicodrama atuar no contexto da dança.

Resultados e discussão do estudo: níveis de execução

A metáfora do soldado e da bailarina, elementos supostamente contraditórios e similares, ajudou a entender que a principal ação que nos torna humanos é o desenvolvimento das habilidades e competências que possuímos e a ampliação dos sentidos para apreender o que o mundo nos oferece para manutenção de nossa existência. Dos resultados alcançados pôde-se apreender que o psicodrama proporcionou a valoração das práticas corporais expressivas como um valioso instrumento para a educação holística. Acredita-se que o discente possa desenvolver, com mais facilidade, ações que se pautam no criar, alterar, transferir e complementar as atividades sem ferir os estatutos internos da instituição, cujas propostas de produção dos textos devem apresentar situações em que possam ser mais bem aproveitadas pela disciplina de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras Modernas e Redação, considerados os seus diversos gêneros discursivos, bem como conciliar com as apresentações cênicas para apreciação, utilizando o psicodrama.

Conclusões

Ao evidenciar o psicodrama como metodologia lúdica criativa contemplativa para uma gestão por competências com vistas ao desenvolvimento da espontaneidade, criatividade e sensibilidade e fortalecedor das relações, e ao utilizar a dança como um instrumento de socialização para o fortalecimento de vínculos ficou evidente que, através do psicodrama, a dança foi reconhecida como um instrumento de socialização eficaz para esse fim. Assim, o psicodrama torna-se importante metodologia de trabalho, mas não a única, para que essa

tarefa seja bem sucedida. A dança já faz esse papel, há séculos, assim como muitos jogos e brincadeiras, porém, através dessa pesquisa foi possível perceber nuances que evidencia o psicodrama como aquele que sustenta o estado de ludicidade exigido para uma dança no contexto escolar. Em uma instituição tão tradicionalista, a resposta ao problema de pesquisa resultou ser viável a inserção do psicodrama, uma vez que, nesse espaço, os momentos disponibilizados para os jogos e brincadeiras sobrepõem os modelos pedagógicos convencionais, até então, inquestionáveis. Foi percebido que tanto a dança quanto o próprio psicodrama se beneficiam mutuamente das experiências comuns tornando-se um corpo unificado de saberes e fazeres. Levando-se em consideração que as instituições de ensino são as mais responsáveis para viabilizar as criações e atos espontâneos, aponta-se o psicodrama como um instrumento didático para a evolução do “ser sensível” de cada um. Desse modo, entende-se que ele, quando aplicado nas artes cênicas, torna-se uma categoria do saber que, articulado com outros tantos num ambiente escolar, se eleva na importância porque tende a dar visibilidade a novas dimensões sociais como classe, raça/etnia e idade/geração e muitos outros itens que interessa à escola considerar. Espera-se que o tema, inesgotável e rico, possa ter contribuído para o entendimento da influência das práticas psicodramáticas no cotidiano da educação básica de cunho transdisciplinar, sublinhando a necessidade de seu emprego. Diante do exposto, afirma-se que os propósitos da pesquisa foram alcançados e adianta-se que a tarefa de inserir o psicodrama nas atividades eletivas não param por aqui.

Referências

- Bareicha, p. (1999). Psicodrama, teatro e educação: em busca de conexões. In: *Linhas críticas*, v. 4, n. 7-8, jul/98 a jun/99.
- Beckeházy, I. (2014). Por um currículo eficiente. *Revista Gestão educacional*. Curitiba.
- Febrap (1990). *Revista Brasileira de Psicodrama*. São Paulo, v. 19, n. 2.
- Moreno, J. L. (1985). *Psicodrama*. São Paulo: Summus Editorial.

Morin, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília, DF: Cortez.

Pechi, D. (2014). Base curricular e sucesso educacional. *Revista Gestão educacional*. Curitiba, p. 26-29.

Rojas-Bérmudez, J. G. (1984). *Que es el sicodrama?* Buenos Aires: Editorial Celcius.

Rojas-Bérmudez, J. G. (2012) (Org.). *Actualizaciones en sicodrama: imagen y acción en la teoría y la práctica*. Galicia: Cruna.

Romaña, M. A. (1985). *Psicodrama pedagógico*. Campinas: Papirus.

Romaña, M. A. (1987). *Psicodrama pedagógico*. 2. ed., Campinas: Papirus.

Romaña, M. A. (1992). *Construção coletiva do conhecimento através do psicodrama*. Campinas: Papirus.

Romaña, M. A. (1996). *Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama*. Campinas: Papirus.

Soares, N. S. (2005). *O diálogo na vivência transdisciplinar da arte de aprender*. Salvador: EDUFBA.

Soares, N. S. (2006). *Educação Transdisciplinar e a arte de aprender*. Salvador: EDUFBA.

Weil, p. (1967). *Psicodrama*. Rio de Janeiro: Cepa.

IDENTIDADES,
VIOLÊNCIAS E
EDUCAÇÃO

APRESENTAÇÃO DA SEGUNDA SEÇÃO

Oscar Ulloa Guerra*

Alexander A. Cordovés Santiesteban**

Nesta segunda parte do livro, apresentamos quatro textos que refletem as inquietações de profissionais do campo da educação com a produção, posicionamento e representação de identidades culturais.

No intuito de problematizar a escola e seus investimentos pedagógicos, os/as autores/as examinam uma ordem existente para desarticular “verdades” que (re)produzem preconceitos, hierarquias, desigualdades e violências, categorizando sujeitos e determinando seus espaços e destinos. Nessa direção, podemos afirmar que os objetos centrais das análises são as marcas de ódio e intolerância que carregam diferentes corpos. Marcas ou sinais corporais atribuídos a determinados sujeitos que se distanciam do valorizado culturalmente por motivos de gênero, etnia, sexualidade, religião, classe, profissão, idade, moradia, nacionalidade, preferência musical, vestuário, dentre outros e que, ao mesmo tempo, fazem transparecer a diversidade que se tenta apagar nas instituições educativas.

Hall (1997) refere que existem diversas marcas depreciativas ou estigmas que são atribuídos culturalmente, evidenciando desvios e qualidades negativas que fundamentam a ativação de processos de marginalização e violência diante dos “defeitos” de determinados sujeitos. Nessa dinâmica, o sujeito é desacreditado e passa a ser identificado pela marca que evidencia o “desvio”. Este, por exemplo, é o caso da população negra, na qual a marca ou sinal corporal é evidente. A cor

* Doutor em Educação (UFRGS-Brasil), e mestre em Desenvolvimento Comunitário (UCLV-Cuba). Graduado em Psicologia. Endereço eletrônico: oscar.ulloa@funiber.org.

** Doutor em Antropologia (UFSC-Brasil), e mestre em Psicologia educativa (UH-Cuba). Graduado em Psicologia (UCLV-Cuba). Endereço eletrônico: alexander.cordoves@funiber.org.

negra, considerada “impura” nas significações culturais dominantes, “denuncia” o “defeito” que ao ser constatado, pode desencadear as mais desprezíveis e insuspeitadas situações de discriminação.

Neste sentido, os dois primeiros artigos desta seção, indagam e discutem questões relacionadas com os estigmas que carrega a população negra no Brasil. No artigo de Ronildo Neumann Pastoriza, se apresenta uma pesquisa qualitativa com uso de questões abertas para examinar os significados atribuídos pelos docentes às questões étnico-raciais numa escola municipal de ensino fundamental em Porto Alegre. A partir das reflexões do autor, é possível discutir as representações e práticas pedagógicas dos professores de educação física com relação à abordagem da cultura afro-brasileira e compreender como a valorização do “homem branco” produz efeitos perversos sobre a cultura e as identidades negras.

Em sintonia com este posicionamento político, Meiriara Lopes de Araújo Cerqueira e Valdinea Mendes da Silva, autoras do segundo artigo desta seção, auxiliam-se do método fenomenológico para compreender as implicações dos discursos preconceituosos e racistas na formação escolar dos alunos do nono ano do Centro Educacional Permínio de Souza Ferreira. As autoras advertem que é necessário questionar as práticas que legitimam tradições e dogmas preconceituosos que contradizem as políticas afirmativas e promovem exclusões.

No terceiro artigo, escrito pela argentina Emma Virginia Créimer, o tema principal é a violência contra as mulheres, uma das problemáticas mais graves que a Argentina enfrenta pelas altas taxas de feminicídio. O trabalho faz um recorte nas numerosas variáveis que constroem a violência contra mulheres e meninas, com a intenção de fundamentar a necessidade de promover programas de formação educativa sobre gênero e sexualidade no intuito do tratamento judicial não se tornar um espaço de culpabilização das vítimas e ativação de outras formas de violência.

A violência também é objeto de análise no quarto e último artigo desta seção. Sua autora, Coral Vargas Osorio, dominicana radicada na Espanha, apresenta os resultados da aplicação – a estudantes de uma escola da Comunidade Autônoma do País Vasco – de um questionário de

intimidações e maus-tratos entre iguais. Os resultados destacam os insultos, a colocação de apelidos e as agressões físicas, como as formas de violência mais recorrentes, o que confirma a necessidade de examinar as significações que fundamentam tais práticas.

Podemos afirmar que a contribuição mais relevante dos textos que se apresentam a seguir é a possibilidade de repensar as práticas pedagógicas e os seus possíveis efeitos de inclusão-exclusão, aceitação-discriminação, respeito-violência.

Desta forma, convidamos para a leitura destes artigos com a expectativa de repensar o papel das escolas e estimular abordagens que incorporem uma perspectiva questionadora, à vez que denunciem desigualdades, preconceitos hierarquias e violências.

Invistamos numa escola plural onde as diferenças se tornem produtivas para o crescimento e não para o ordenamento!

Referências

Hall, S. (1997). The Spectacle of the other. In: Hall, S. (Org.). *Representation. Cultural Representations and Signifying*. London: Sage/Open University.

REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Representaciones y Prácticas Pedagógicas de los Profesores de Educación Física sobre la Cultura Afro-Brasileña

Ronildo Neumann Pastoriza *

Resumo: Este estudo analisou as representações e as práticas pedagógicas dos professores de educação física sobre a Cultura Afro-Brasileira em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental em Porto Alegre. O objetivo central foi mapear, discutir e problematizar essas representações e quais as práticas pedagógicas que estes docentes associavam as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história da África e das Culturas Afro-Brasileiras e também a História e Cultura dos Povos Indígenas no Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica. Os resultados mostraram que a questão do racismo é muito presente na realidade da escola e que os professores investigados ainda não se sentem preparados para tratar com esta questão. Entre as práticas pedagógicas mais recorrentes surgiu a Capoeira, que segundo os docentes, representa o símbolo da coragem e resistência dos povos negros no Brasil.

Palavras-chave: Representações, Práticas Pedagógicas, Professores, Educação Física, Racismo.

Resumen: Este estudio analizó las representaciones y prácticas pedagógicas de profesores de educación física sobre la cultura afro-brasileña en una escuela municipal de enseñanza básica en Porto Alegre. El objetivo central fue mapear, discutir y problematizar estas representaciones y las prácticas pedagógicas que los docentes asociaban a las Leyes 10.639/03 y 11.645/08, que establecen la obligatoriedad de la enseñanza de la historia de África y culturas afro-brasileñas, así como de la historia y cultura de los pueblos indígenas, en la enseñanza básica y media. Los resultados mostraron que el racismo se encuentra muy presente en la realidad de la escuela y que los profesores investigados aún no se sienten preparados para abordar esta cuestión. Entre las prácticas pedagógicas más

* Licenciado em Educação Física ESEF-IPA, Mestre em Educação ULBRA, Doutorando em Educação UNINI-México. Endereço eletrônico: ronildonp@ibest.com.br.

recurrentes surgiu a Capoeira, que según los docentes, constituye un símbolo de coraje y resistencia de los pueblos negros en Brasil.

Palabras clave: Representaciones, Prácticas Pedagógicas, Profesores, Educación Física, Racismo.

Introdução

Este estudo analisou as representações e as práticas pedagógicas dos professores de educação física sobre a Cultura Afro-Brasileira em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre-RS. Esta escola está localizada no Bairro Lomba do Pinheiro, onde segundo dados do censo do IBGE (ano de 2000) é um dos bairros da capital que possui maior densidade populacional afrodescendente. O objetivo central deste trabalho foi mapear, discutir e problematizar as representações mais recorrentes da Cultura Afro-Brasileira e quais as práticas pedagógicas que o grupo docente de educação física da escola analisada, associavam as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras e também a História e Cultura dos Povos Indígenas no Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica. Este estudo surgiu a partir das investigações da minha Dissertação de Mestrado na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA no ano de 2014 e que teve como Orientadora a Professora Maria Angélica Zubarán. A relevância deste trabalho se acentuou com a centralidade das discussões sobre Ações Afirmativas na educação brasileira e particularmente, à urgência do ensino da Cultura e da História Afro-Brasileira nas escolas de Educação Básica, de acordo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Em termos teóricos esse trabalho faz algumas discussões teóricas com os autores Nilma Lino Gomes, Dagmar Meyer, Kabengele Munanga, Maria Angélica Zubarán, Petronilha Gonçalves da Silva, Rosa Margarida de Carvalho Rocha e Sales Augusto dos Santos. Em termos metodológicos, tratou-se de uma pesquisa qualitativa com uso de questões abertas que trabalhou com os significados atribuídos pelos docentes sobre as questões étnico-raciais na escola pesquisada. Concordo com Meyer (2002), onde a autora coloca que as questões étnico-raciais têm enormes implicações para a escola e o currículo, uma vez que a escola é uma instância privilegiada para o exame dos mecanismos implicados na produção dos sujeitos e dos fenômenos culturais. Também

concordo com Gomes (2007), onde a autora afirma trata-se de discutir os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira, proporcionado pela introdução obrigatória do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas públicas e particulares, e no caso particular deste estudo, na escola municipal investigada. A estratégia metodológica utilizada foi a de entregar a cada docente, durante uma reunião pedagógica, um formulário escrito com questões abertas, solicitando suas representações em temas como: Se eles já presenciaram em suas aulas algum tipo de preconceito racial ou mesmo casos de racismo com os seus alunos ou entre eles e também, se os próprios docentes acreditam existir racismo no Brasil e na escola em que trabalham? Questionamos também se eles têm conhecimento das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 ou de outra legislação ou Ação Afirmativa pertinentes às questões étnico-raciais. Uma última questão indagava sobre suas representações sobre o Continente Africano e também sobre quais práticas pedagógicas baseadas no teor das Leis Federais, eram devolvidas em seus conteúdos programáticos na disciplina de educação física.

Refletindo sobre a Lei 10.639/03

De acordo com o antropólogo Munanga (1999), os Movimentos Negros (bem como os intelectuais negros militantes), diante da persistente discriminação racial contra negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil e da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Nesse aspecto, como resultado da pressão do Movimento Negro, o Governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), como segue:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º – O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos

negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º – Os conteúdos referentes à história e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A partir desta lei, se observou no Brasil o aprofundamento dessa discussão e algumas iniciativas foram tomadas, entre elas: a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), no Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004. Com avanços e limites, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana, possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Passaram a existir no país vários programas e ações voltadas para a implementação da Lei 10639/03, como: cursos de formação continuada; distribuição de material paradidático; Fóruns Estaduais e Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial; a instalação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade (Cadara); a distribuição do Kit didático-pedagógico “A Cor da Cultura”, para as Secretarias de Educação e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (2005); o Programa de Ações Afirmativas para População Negra e Africanidades (2005); a Oficina Cartográfica sobre Geografia Afro-Brasileira e Africana (2005); o Projeto Educadores pela Diversidade 2004/2005); o Curso Educação e Relações Étnico-Raciais (2005); a Pesquisa Nacional Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola, na perspectiva da Lei 10.639/03 (2009); a participação na elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento da Igualdade Racial (Planapir) em 2009 e o Estatuto da Igualdade Racial, no ano de 2010. Essas ações propuseram uma série de intervenções estatais na Educação Básica e no Ensino superior, intervindo do âmbito macroscópico das políticas educacionais, até o âmbito microscópico da sala de aula, tanto nas escolas quanto nas universidades. Gomes (2010) aponta que nas escolas públicas, várias têm sido as práticas pedagógicas voltadas para a

diversidade étnico-racial do norte ao sul do Brasil. Entre elas, algumas experiências mais enraizadas como a inserção da Lei 10.639/03 nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (PPP), além de trabalhos conjuntos com a comunidade, o Movimento Negro e as comunidades de terreiro; também projetos interdisciplinares, comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra, estudos sistemáticos sobre o continente africano e projetos realizados com a participação dos estudantes negros, dentre outros.

Em 10 de Março de 2008, a Lei 10.639/03 também foi alterada pela Lei nº 11.645/08 e passou a incluir a história e a cultura dos povos indígenas. Para efeitos deste estudo, levando em consideração a luta histórica do Movimento Negro, iremos sempre nos referir a Lei 10.639/03, sem desconhecer a existência da atual Lei 11.645/08. Gomes (2010) refere-se à Lei 10.639/03 como uma política de Ação Afirmativa voltada para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra reivindicadas pelo Movimento Negro e demais movimentos sociais participes da luta antirracista. A autora destaca que a Lei 10.639/03 vincula-se à garantia do direito à educação, incluindo o direito à diferença. Ainda segundo a autora, a efetivação da Lei como política pública em educação, vem percorrendo um caminho tenso e complexo no Brasil e sua efetivação dependerá da mobilização da sociedade civil, a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores e nas políticas educacionais. Gomes destaca ainda, que a Lei entra em confronto com as práticas e com o imaginário racial presente na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como: o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais.

Na mesma direção Santos (2005), refere que a Lei 10.639/03 foi um avanço no processo de democratização do ensino, bem como na luta antirracista, mas destaca que é necessário não somente introduzir o ensino sobre história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, como também qualificar os professores para ministrarem esses conteúdos.

Práticas de racismo no Brasil

Rocha (2007), em seu estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, considera importante fazer uma breve retomada histórica sobre como a educação tem sido posta para o povo negro, para um melhor entendimento de como ocorreu o processo de exclusão educacional do negro na educação. Rocha destaca que no período compreendido entre a colônia e a república, a escolarização de negros e índios realizava-se apenas entre as brechas do sistema colonial e como forma de resistência e contestação. Naquele contexto, vigorava a determinação legal de se negar acesso à leitura e escrita aos escravos. A autora destaca que mesmo com a Reforma Couto Ferraz aprovada em 1854, que regulamentou o ensino primário e secundário, a inserção do negro no processo educacional foi insignificante. Refere ainda que existia na época uma Lei complementar de 5 de dezembro de 1824, proibindo o negro e o leproso de frequentarem a escola pública. Destaca o Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia que nas escolas públicas do país, não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para os adultos negros dependia da disponibilidade de professores. A autora comenta que, posteriormente, pelo Decreto nº 7031-A, de 6 de setembro de 1878, os negros só poderiam estudar no período noturno e apenas a clientela adulta e masculina. Para Rocha, a exclusão do negro na educação prosseguiu no período pós-abolição, por meio de um quadro perverso de discriminação e preconceito. Ressalta ainda que a educação como direito social foi negada aos negros até o limiar do século XIX e o início do século XX.

A prática de racismo no Brasil tem sido apontada por Zubaran e Silva (2012) para entendermos como ela atua na sociedade brasileira. Segundo as autoras, temos que entender dois discursos que marcaram profundamente a sociedade brasileira após a libertação dos escravos: a noção da democracia racial e a noção do branqueamento. A noção da democracia racial diz que a nação brasileira oferece a todos os seus cidadãos, negros, pardos ou brancos, igualdade de oportunidades em todas as áreas da vida pública e um convívio harmonioso, livre do racismo e da discriminação racial. Conforme as autoras, esse discurso da democracia racial contribuiu para camuflar o racismo e encobrir as desigualdades e

os conflitos étnico-raciais na sociedade brasileira. Salientaram também, a centralidade do discurso do branqueamento construído pelas elites brasileiras na passagem do século XIX para o século XX, em que as elites políticas nacionais acreditavam ser possível branquear a população, promovendo a imigração europeia e supondo que, num processo de mestiçagem, fossem prevalecer as características da “raça branca”. Ainda segundo as autoras, o critério da branquidade estabeleceu-se como norma e padrão de comportamento no Brasil, com efeitos perversos sobre a cultura e as identidades negras.

Considerações finais

Os resultados investigados mostraram que a grande maioria dos docentes de educação física relataram terem presenciado a ocorrência de atos discriminatórios com seus alunos, principalmente os relacionados à associação da cor da pele, aos apelidos étnico-raciais e aos atributos físicos/fenótipos. Também, um grande número de docentes pesquisados relataram conhecer as Leis Federais e reconhecem como Ações Afirmativas do governo a política de “cotas raciais” para ingresso nas Universidades ou no mercado de trabalho e também por ocasião de concursos públicos. Porém, muitos deles relataram ter dificuldades em associar os conteúdos advindos das leis com seus conteúdos programáticos. Apesar disto, quase todos os docentes manifestaram a necessidade de maiores esclarecimentos sobre as questões étnico-raciais na escola, sugerindo reuniões e seminários específicos a serem oferecidos pela mantenedora (Secretaria Municipal de Educação – SMED). Quando indagados sobre racismo no Brasil, “todos” responderam que sim, existe racismo no país e na sociedade, mas muitos docentes tentaram minimizar este acontecimento na sua escola, afirmando que os xingamentos e apelidos raciais e a forma de se tratar dos próprios alunos negros eram “normais”, afinal de contas, a maioria dos alunos são de origem afrodescendente.

Essa tentativa de atenuar os conflitos étnico-raciais na escola, citado por alguns professores, que dizem existir racismo no Brasil, mas não o reconhecem em sua escola, passam a ideia do “mito da democracia racial” condizente com a noção da homegeneidade cultural e da

convivência harmônica e sem conflitos entre os alunos, apesar de já ter sido contundentemente criticada por vários autores, parece ainda marcar profundamente o pensamento de alguns professores. Quando questionados sobre suas práticas pedagógicas, os professores de educação física relataram falar com seus alunos sobre a escravidão no Brasil e, unanimemente, relataram trabalhar com a Capoeira, que para eles representa o símbolo da coragem e resistência dos povos negros no Brasil. Outros professores de educação física também relacionaram alguns jogos e brincadeiras, mas relataram não ter certeza, se eram ou não, de origem afro-brasileira.

Entre as representações sobre o Continente Africano, ainda são recorrentes aquelas sobre a exuberância da fauna e da flora, das belezas naturais e do aspecto exótico do povo africano e de suas vidas tribais, evidenciando a permanência de representações naturalizadas deste continente, que remetem ao discurso colonial veiculados principalmente pelos europeus, para descreverem a África e os africanos de tempos passados e para justificarem o tráfico transatlântico de escravos. Os africanos ainda são representados próximo à natureza e em oposição à cultura, também nesta direção, os docentes referiram à existência de duas Áfricas distintas, a subsaariana pobre e cheia de problemas e conflitos (Uganda, Congo, Etiópia, Somália) e a outra África rica e em processo de desenvolvimento como, por exemplo, os países do Egito, Argélia, Marrocos e África do Sul. Outro aspecto importante citado por vários professores, dizem respeito à questão do protagonismo negro na escola. Relataram que ao percorrer os corredores da escola e observarem os cartazes em seus murais, notaram a mínima presença de figuras negras, ou seja, numa escola onde a maioria dos alunos e suas famílias são de origem afrodescendentes, estes alunos e suas famílias não se sentem representados na escola, na medida em que a norma e o padrão desta escola e também de muitas outras em que trabalham, seguem o modelo da branquitude. Porém todo esse quadro reverte quando nos aproximamos do Mês de Novembro, intitulado Mês da Consciência Negra, ou ainda Semana da Consciência Negra e alguns docentes se referiram exclusivamente ao Dia 20 de Novembro, Dia do Feriado Nacional da Consciência Negra, muito mais por ser feriado do que pela atividade reflexiva deste dia. Durante este período o povo negro é

exultado na escola. A figura mítica de Zumbi dos Palmares é alçada a feitos heroicos de coragem e revolta do povo negro contra as desigualdades sociais e aos maus tratos sofridos pelos africanos em situação de cativos não só no Brasil, mas em vários países que adotaram o regime de escravidão racial. Os murais e cartazes da escola ganham o protagonismo negro. As personalidades negras de sucesso reconhecidas e exaltadas pela mídia são afixadas nos cartazes de sala de aula, nomes estes relacionados principalmente nas áreas do esporte, música e política. Porém em nenhum momento os docentes se referiram a essas personalidades como “excessões”. Todavia ao terminar o Mês de Novembro, volta a predominar a ausência e o silêncio sobre a presença negra na escola, pois como já nos referimos anteriormente, a cultura que predomina na escola é a branca, podendo-se supor que há uma norma padrão de branquidade, de valores e comportamentos que acabam tornando as escolas, espaços simbolicamente brancos, apesar de sua população ser majoritariamente negra.

Portanto, na condição de professor que trabalha e que transita nesta escola há mais de vinte anos, tenho conversado com meus colegas das mais diversas disciplinas sobre a necessidade de realizarmos ações conjuntas, interdisciplinares, através de projetos e metas que possam discutir e refletir sobre a temática das relações étnico-raciais nas salas de aula e na escola como um todo, estudando a legislação vigente e procurando formas de inclusão social e racial para atender a alunos e suas famílias, marcadamente, afrodescendentes, como forma de resgatar a autoestima e a sensação de pertencimento à escola, não só em um único mês, mas em todos os meses do ano. Também tenho discutido com meus colegas professores, de todas as disciplinas, para que estes incluam em seus conteúdos curriculares a rica Cultura Africana e Afro-Brasileira em seus mais diversos campos: história, misticismo, religiosidade, musicalidade, corporeidade, ludicidade e talvez a mais importante, aquela que o povo negro busca e luta há muito tempo e que pode ser resumida em uma única palavra, liberdade...

Referências

Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: *Diário Oficial República Federativa do Brasil*.

Brasil (2003). Lei nº 10.639-09, de 09 de janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil (2008). Lei nº 11.645-08, 10 de março de 2008. Brasília: Ministério da Educação.

Gomes, N. L. (2010). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. In: Gomes, N. L. (Org.). *Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica.

Gomes, N. L. (Org.). (2007). Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro. In: *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica.

Meyer, D. (2002). Das (Im)possibilidades De Se Ver Como Anjo... In: GOMES, N. L. e Silva, p. B. G. (Orgs.). *Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

Munanga, K., (Org.). (1999). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria do Ensino Fundamental.

Rocha, R. M. C. (2007). *Educação das relações étnico-raciais: Pensando referenciais para a organização da prática docente*. Belo Horizonte: Mazza Edições.

Santos, S. A. (2005). A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*.

Silva, p. B. G. (2011). Das (Im)possibilidades de se ver como anjo: In: Meyer, D. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

Zubaran, M. A. y Silva, p. B. G. (2012). Interloquções sobre Estudos Afro-Brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica.

ANÁLISE DO DISCURSO: AS IMPLICAÇÕES DOS DISCURSOS PRECONCEITUOSOS E RACISTAS NA FORMAÇÃO ESCOLAR

Análisis del Discurso: las Implicaciones de los Discursos Preconcebidos y Racistas en la Formación Escolar

Meiriara Lopes de Araújo Cerqueira*
Valdineia Mendes da Silva

Resumo: O presente trabalho tem como tema central a Análise do Discurso, em delimitação do assunto, com o objetivo de compreender as implicações dos discursos preconceituosos e racistas na formação escolar, dos alunos do nono ano do Centro Educacional Permínio de Souza Ferreira. Para fomentar essa pesquisa foi utilizado o método fenomenológico, exploratório, através: do estudo bibliográfico para obtenção de embasamento teórico, através da leitura de Bakhtin, Pêcheux e Foucault por serem os ícones da Análise do Discurso, e adaptações de alguns de seus seguidores como Eni Orlandi, Maria Ferreira entre outros, que compactuam a mesma linha de pensamento. O estudo das políticas afirmativas existentes no país se faz necessário para alinhar as informações de acordo com a lei; e do estudo de campo com a utilização de entrevistas e aulas desenvolvidas pelos titulares deste trabalho. A Análise do Discurso é uma disciplina que tem como objetivo central desenvolver no estudante a competência de analisar e compreender os discursos presentes na sociedade como um todo. No entanto, as instituições de ensino que deveriam promover a transformação dos discursos ideologicamente formados apresentam até os dias atuais um ambiente que firma as tradições e dogmas, apesar das políticas afirmativas criadas pelos governantes em relação ao combate ao preconceito em toda instância.

Palavras-chave: Discurso, ideologia, preconceito, políticas afirmativas.

Resumen: El presente trabajo tiene como tema central el Análisis del Discurso, en delimitación del asunto, con el objetivo de comprender las implicaciones de los discursos preconcebidos y racistas en la formación escolar, de los alumnos del noveno año del Centro Educacional Permínio de Souza Ferreira. Para desarrollar esta investigación se utilizó el método fenomenológico, exploratorio, a través del

* Licenciada em Pedagogia – UNEB. Aluna do Mestrado em Educação UNINI-PR. Endereço eletrônico: meiriacerqueira@gmail.com.

estudio bibliográfico para la obtención de basamento teórico. Se consideraron a Bakhtin, Pêcheux y Foucault, por ser los iconos del Análisis del Discurso, y adaptaciones de algunos de sus seguidores como Eni Orlandi, Maria Ferreira entre otros, que comparten la misma línea de pensamiento. El estudio de las políticas afirmativas existentes en el país se hace necesario para alinear las informaciones de acuerdo con la ley. El estudio de campo se realizó a partir de entrevistas y clases desarrolladas por los titulares de este trabajo. El análisis del discurso es una disciplina que tiene como objetivo central desarrollar en el estudiante la competencia de analizar y comprender los discursos presentes en la sociedad como un todo. Sin embargo, las instituciones de enseñanza que deberían promover la transformación de los discursos ideológicamente instituidos, presentan hasta los días actuales un ambiente que reafirma tradiciones y dogmas, a pesar de las políticas afirmativas creadas por los gobernantes con relación al combate al prejuicio en toda instancia.

Palabras clave: Discurso, ideología, prejuicio, políticas afirmativas.

Introdução

A Análise do Discurso é um dos ramos da linguística, destaca a junção do conhecimento com o significado social dos discursos presentes na sociedade. Ela se firmou através da pesquisa sistemática com procedimento único e possibilita uma visão crítica dos discursos sociais em toda sua amplitude, nos forneceu instrumentos necessários na busca de respostas para esse nosso questionamento.

O interesse no tema Análise do Discurso, tendo como foco a análise dos discursos presentes nas instituições de ensino, em particular nas salas de aula, e as suas implicações nos jovens e adolescentes em formação frequentadores do ensino fundamental II, do Centro Educacional Perminio de Souza Ferreira), surgiu quando a disciplina Análise do Discurso, Componente Curricular do Curso de Letras/Inglês da PARFOR, nos foi apresentada. Na maior parte do tempo com discursos carregados de ideologia preconceituosa por parte do professor, deixando os cursistas psicologicamente abalados, a ponto de não assimilarem os conteúdos da forma desejada.

A partir da vivência dessa situação, formulamos o questionamento, que se transformou em objeto de pesquisa desenvolvido no trabalho de

conclusão de curso: Quais as implicações dos discursos preconceituosos e racistas na formação escolar dos alunos- Salinas da Margarida.

A pesquisa transcorreu com a utilização da abordagem fenomenológica hermenêutica qualitativa. Segundo Elizabete Mendes das Graças, no artigo *Pesquisa qualitativa e a perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória* (2000) é um método científico de construção e/ou transformação do conhecimento desenvolvido no processo de interação social, onde o sujeito é interprete da realidade e o objeto é construído mediante essa interação. Ela designa a análise crítica dos discursos das diversas leituras, nas formas linguísticas em correlação com práticas sociais no contexto em que se manifestam.

Para obter embasamento teórico e aprofundamento da temática Análise do Discurso, realizamos pesquisa bibliográfica. As respostas para a inquietação formulada foram buscadas em autoras/res como Eni Orlandi, em *A análise do Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil*. (2005), Maria Cristina Leandro Ferreira, na obra *Michel Pêcheux; e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar* (2005), ambas seguidoras de Pêcheux, para quem o discurso em si é a construção linguística junto ao contexto social onde o texto se desenvolve. Para ele, as ideologias presentes em um discurso são diretamente construídas e influenciadas pelo contexto político-social em que o seu autor está inserido. Mais que uma análise textual, a análise do discurso é uma análise contextual da estrutura discursiva. Também estudamos as considerações do GEGe (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2010) em *Palavras e contra palavras; conversando sobre os trabalhos de Bakhtin* (2010), relata que foi desenvolvido por ele (Bakhtin) uma visão diferenciada em relação às ciências humanas e ao sujeito, que passa pelo diálogo e pela comunicação oral, como análise da linguagem, baseado em discursos cotidianos, filosóficos, artísticos, científicos e institucionais. Michel Foucault, em *A Ordem do discurso* (1970), apresenta a ideia de que todos os discursos circundantes na sociedade são administrados de forma a manter o poder da classe dominante, "(...) em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimento que tem por função conjurar seus poderes, dominar seu conhecimento aleatório (...)" (Foucault, 1970). Dessa forma construímos de

fichamentos, resumos e/ou resenhas, adquirimos conhecimentos para entender melhor o que é e como acontece a análise do discurso. Nas pesquisas virtuais, através dos sites educacionais, com leituras de artigos e livros virtuais conseguimos mais informações sobre a temática, pois as novas tecnologias fazem parte de nossas vidas e é um instrumento auxiliador na busca de conhecimento quando bem utilizada.

A pesquisa de campo foi feita com a utilização de entrevistas com aplicação de questionário e aulas programadas com os alunos do 9º ano vespertino da escola. Durante essa fase da pesquisa, obtivemos dados para serem analisados em relação aos enunciados e discursos ouvidos e ditos por eles, colegas e professores.

Primeiro foi realizada uma abordagem da trajetória da AD francesa como disciplina, seu surgimento no Brasil e alguns conceitos que fazem parte desta temática.

Em seguida um retorno as ações afirmativas, legalizadas para instrumentalizar as Instituições de Ensino na luta contra os discursos racistas e preconceituosos. Uma vez que o sujeito passa duzentos dias, no total de oitocentas horas, inserido no universo repleto de discursos: de professores, de gestores, de colegas e de seu próprio, e considerando que a prática discursiva está cada vez mais em função de uma ideologia, imbricada por preconceito nas mais variadas categorias como: racial, de gênero, sexualidades, social, econômica, entre outros, surgem então alguns questionamentos: Que tipo de sujeito a escola está formando? Aquele que aceita e respeita as diferenças, e compreende que o Brasil tem em sua essência a diversidade cultural? Ou sujeitos arrogantes, etnocêntricos, que se colocam acima do outro, sentindo-se superior, apesar de toda mudança na lei? Ou, certamente, as duas situações? As ações afirmativas estão aí, restam os estabelecimentos de ensino se adequarem e fazer valer as leis educacionais. Alguns dos olhares concentrou-se na apresentação dos estudos de campo realizado durante a investigação do tema deste trabalho. Constam ainda a descrição do contexto, do objeto pesquisado, da metodologia utilizada e principalmente para divulgação do material colhido e a análise dos dados coletados, quis sejam, os discursos ideológicos expressos pelos alunos e professores no ambiente escolar.

A inquietação que deu origem a este trabalho foi, em parte, abrandada por conta dos resultados obtidos. O material recolhido e analisado dos alunos nos permitiu uma visão parcial de como o aluno traz suas ideologias e como recebem as ideologias de professores e de todos que fazem parte do mesmo contexto. Vale ressaltar a nossa mudança de postura em relação a análise dos discursos que se apresentam no nosso cotidiano e principalmente a nossa análise discursiva.

Referencial teórico / desenvolvimento

Um breve histórico da Análise do Discurso nasce, francesa, como disciplina que busca compreender o discurso em novo formato através de seus precursores: Pêcheux, Bakhtin e Foucault, o surgimento da AD no Brasil, onde está localizado o palco desta pesquisa. A linguagem está presente nas diversas formas de discursos, assim sendo a teoria de Saussure não poderia ficar de fora desta pesquisa como também alguns conceitos importantes que são elementos essenciais na construção da análise do discurso: o contexto, o discursos, o enunciado, a ideologia ou a própria análise do discurso.

A Análise do Discurso é uma área disciplinar que tem como objetivo primordial desenvolver a competência do indivíduo de analisar e compreender os discursos presentes na sociedade como um todo.

Alguns historiadores da área dizem que, tendo iniciado nos anos 60, na França, a Análise de Discurso, como disciplina voltada para a compreensão do discurso, além do estudo da estrutura gramatical, o qual era seu primordial objetivo, surge a partir do encerramento do Colóquio de Lexicologia política de Saint Cloud, pronunciado por Jean Dubois, do lançamento da revista *Langages* em 1968 e da publicação do livro de Michel Pêcheux, tendo como título *Análise Automática do discurso* em 1969.

Esses importantes acontecimentos foram determinados como marco de fundação da nova disciplina. Esse novo direcionamento do objeto de estudo da disciplina Análise do Discurso teve como norte o estruturalismo linguístico como esclarece Ferreira:

No centro desse novo paradigma, situa-se o estruturalismo linguístico a servir como norte e inspiração. Afinal a linguística em seu papel de ciência- piloto das ciências humanas tinha condições de fornecer aos aficionados da nova corrente as ferramentas essenciais para análise da língua, enquanto estrutura formal, submetida ao rigor do método e aos ditames das ciências, tão valorizada na época. (Ferreira, 2005, p. 13)

De acordo com Ferreira, na década de 60, a França estava vivendo uma realidade de muita agitação em relação à política e a cultura em vários os âmbitos. Naquela época, fervilhavam nas cidades grandes manifestações dos estudantes pedindo reformas no ensino. Nesta perspectiva, a AD buscou compreender este momento político estudando, analisando e refletindo sobre os discursos ali apresentados. Nesse pressuposto, a AD priorizou a compreensão dos discursos políticos (de esquerda e de direita). Mais tarde os pensadores franceses debruçaram-se na análise do discurso linguístico, que antes era conceituado puramente como análise linguística do enunciado, e se expande. Como afirma Dresch:

(...) a AD deslocou-se no sentido de abandonar as perspectivas de estudos lexicológicos sobre o funcionamento da linguagem sustentados por formulações das ocorrências de itens lexicais em prática discursivas, que ainda era uma marca dos trabalhos iniciais, para apoiar cada vez mais, as análises sobre as condições históricas e sociais de produção do discurso (...). (Dresch, 2005, p. 91)

Ou seja, na visão deste autor, a AD estava com um novo objeto de estudo, não se ateu apenas na análise gramatical das palavras, das frases, mas sim nos aspectos da língua que são essências a uma abordagem discursiva: os elementos históricos sociais, culturais e ideológicos (Saussure-Marx-Freud) que permeiam a elaboração do discurso, fazendo pensar o espaço, o instante e a quem esse discurso está sendo empregado ou direcionado indagando sobre as condições de produção desse novo objeto. De acordo com Ferreira:

Do ponto de vista político a Análise do Discurso (AD) nasce, assim, na perspectiva de uma intervenção, de uma ação transformadora, que visa combater o excessivo formalismo linguístico então vigente, visto como uma nova ficção de tipo burguês. Ao lado

dessa tendência revolucionária, a AD busca desautomatizar a relação com a linguagem, donde sua relação crítica com a linguística. (Ferreira, 2005, p. 14)

Diante do citado acima, percebe-se que como a maioria das coisas existentes no mundo, ocorreram transformações importantes em relação ao objeto de estudo da AD, pois os estudiosos preocupados com as mudanças ocorridas na sociedade como um todo, reivindicaram teoria e métodos particulares. Uma vez que a análise dos fenômenos linguísticos de antes estudavam simplesmente as frases, ignorando o discurso como objeto da Ciência Linguística. No entanto, Ferreira (2005) diz que “(...) parece apropriado atribuir à Análise do Discurso uma designação de disciplina interdisciplinar, como alguns teóricos insistem em fazer”. Se assim o fosse a AD seria simplesmente uma disciplina instrumental sem particularidades.

Análise do discurso no Brasil

A consolidação da Análise do Discurso no Brasil e sua difusão são creditadas a Eni Orlandi. Ela tornou esta área um lugar consagrado de referência do quadro acadêmico institucional.

Para Orlandi (1994), as razões para o surgimento da AD no Brasil diferem das razões francesas (60). Lá, a política da época e sua conjuntura divergiam das ciências sociais, analisavam conteúdos e se voltava para a teoria logicista influenciados pelo pensamento dos linguistas da época, entre eles Chomsky. Para os pensadores brasileiros, existia uma contraposição entre os linguistas e o discurso que surgia na França. Aqui se discutia o descaso da AD com a língua para se fixar na política. Nesse aspecto, surgem os radicais que defendiam as ideias de Pêcheux, ou seja, a ideologia está fundamentada no contexto histórico-político-social no qual o sujeito está inserido.

(...) podemos reconhecer nos estudos e pesquisas sobre o discurso uma filiação específica que teve como um de seus fundadores Michel Pêcheux e que se desenvolveu mantendo consistentemente certos princípios sobre a relação língua/sujeito/história ou, mais propriamente, sobre a relação língua/ideologia, tendo o discurso como lugar de observação dessa relação. E aí podemos falar de como os estudos e pesquisas da análise de discurso, dessa filiação, se

constituiu com sua especificidade no Brasil, na França, no México etc., tendo no Brasil um lugar forte de representação. A isto podemos chamar Análise de Discurso Brasileira. (Orlandi, 1994, p. 2)

Não importa a origem da AD, se francesa ou brasileira. Ela está diretamente ligada as teorias dos pensadores Mikhail Bakhtin, Michel Pêcheux e Michel Foucault. Estes influenciaram os estudos de Maria Cristina Leandra Ferreira e da nossa mais influente disseminadora da AD no Brasil Eni Orlandi.

Nunca foi fácil falar sobre diversidade e muito menos convivermos com elas nos mais variados grupos em que transitamos. Para Monteiro (2007) o preconceito começa no estereótipo:

(...) que é um conjunto de crenças, de ideias “feitas”, que transmitem uma imagem simplista de um objeto ou pessoas. Generalizam todos os elementos de um grupo a partir do comportamento de alguns deles. Há, portanto, uma categorização, uma classificação positiva ou negativa em relação ao outro, que surge das interações sociais. O preconceito é também uma atitude e tem como base o estereótipo. (Monteiro, 2007)

O estereótipo causa uma espécie de cegueira nas pessoas. Algumas delas acreditam que estão acima das outras por não se reconhecerem como iguais, e principalmente por se sentirem superiores a elas. Quando medimos o outro por aquilo que acreditamos ser o certo, julgando-o, excluindo, estamos colocando o outro como inferiores, estamos subestimando-o, classificando a partir de preconceitos e pré-juízos que nos levam a discriminação do nosso semelhante e a classificá-los de acordo aos parâmetros estabelecidos pela sociedade.

Em relação a luta de classe Bertúlio (2007), enfoca: a trajetória da formação das sociedades como um todo, se deu através dos processos de demonstração de força, tomada de territórios, por meio de sistemas de poder, de hierarquização, por variadas questões: religiosas, econômicas, intelectuais, sexuais, gêneros e principalmente por questões raciais.

Todo este viés segundo Foucault, na obra *Arqueologia do Saber* (1969), é conhecido de “fenômeno ideológico” resultado de um processo longo que se firmou e se consolidou nas práticas discursivas históricas e socialmente construídas, apresentadas pelos sujeitos nos diversos

contextos da sociedade, no decorrer do tempo. Este fenômeno se apresenta visivelmente na contemporaneidade. Neste sentido, percebe-se que a história da humanidade foi e é constituída pela incessante luta de classes com o intuito de mostrar força, uma perante a outra, sobrepujando os dominados pelo receio de perder o status historicamente adquirido.

O preconceito é um dos principais fatores da desarmonia entre os povos, entre os indivíduos e suas manifestações se apresentam na sociedade de várias maneiras e categorias.

O preconceito racial

No Brasil, a questão do preconceito racial está intimamente ligada ao etnocentrismo: (quando uma etnia (raça) se diz ser melhor, mais inteligente, mais bonita, soberana perante a outra), querendo a todo custo menosprezar, humilhar o outro. Para os brasileiros, o preconceito racial se funde com regime de escravidão, com o devido ao sequestro e tráfico de negros para as Américas. A história mostra que não se pode deixar de pontuar esses acontecimentos quando o assunto é o racismo, pois deixaram cicatrizes que o tempo não deu conta de apagar. Uma herança cujos reflexos são percebidos nos dias de hoje, nos discursos e enunciados de inúmeros sujeitos em variados contexto da sociedade brasileira. Segundo Bertúlio (2007) *“Os reflexos servem de referências históricas e são criadoras de culturas, percepções, comportamentos e aquisição de ideologias, elementos essências na formação do indivíduo.”* Resultantes no comportamento preconceituoso carregados de ideologias racistas dos tidos como “brancos” em relação aos negros. Bertúlio diz ainda que:

As vicissitudes do racismo brasileiro, que se utilizam dos paradigmas genéricos e universais das teorias e ideologia racistas, estruturadas nas últimas décadas do século XIX, apresentam particularidades da formação social da sociedade colonial e imperial, que se conformam na República e trazem para a atualidade um referencial para a população negra e para os indivíduos negros em particular, que perfaz o que se poderia definir como “a ideia de negro na sociedade brasileira”. (Bertulio, 2007, p. 51)

Os negros brasileiros sofreram e sofrem preconceitos racistas desde sempre, por pessoas físicas e jurídicas. As empresas, numa concorrência para emprego entre duas pessoas, uma negra com qualificação e uma “branca” sem a qualificação necessária para o cargo, optam por indivíduos “brancos”. O racismo institucional também é muito presente nos dias atuais como afirma Bertúlio:

(...) uma das violências mais explícitas no cotidiano das pessoas negras no Brasil, quer no seu sistema repressivo institucionalizados – as polícias, quando exercem seus poderes de controle e repressão e investigação, o exercem preponderantemente sobre a população negra, pela razão única de pertencimento racial ao grupo negro-quer em razão do racismo individual, que nas vicissitudes de tal ideologia, age diretamente sobre o indivíduo quando no cumprimento de seu dever funcional. (Bertúlio, 2007, p. 69)

Essa forma diferente de tratamento é vista também nos julgamentos judiciais, a pena a ser paga pela pessoa negra é maior que a pena do indivíduo branco pelo mesmo crime cometido. As instituições escolares, que deveriam ter uma postura diferente por ser um lugar de transmitir conhecimentos. Local onde se pode discutir o respeito às diversidades, ou seja, desenvolver e formar opiniões positivas de igualdade entre os sujeitos. Na escola há a possibilidade de formação de indivíduos aptos a criarem um mundo melhor, harmonioso para as gerações futuras. No entanto o preconceito prevalece tanto nos discursos dos alunos (colegas) como nos discursos dos professores.

A luta dos negros para garantir respeito vem desde a época das senzalas e dos senhorzinhos, a batalha permanece nos dias atuais. Durante as manifestações de lutas, os negros obtiveram vitórias, mesmo que na maioria das vezes só no papel através das ações afirmativas, a começar pela:

Constituição Federal de 1988

Na Constituição Federal de 1988 (a lei maior do país), constam algumas ações afirmativas em relação à diversidade cultural, e o direito de igualdade entre os formadores da nação brasileira. Na tentativa de minimizar a forma como os negros foram e são tratados, essas ações

foram implantadas no Brasil, sob o ângulo normativo por parte do governo.

Diante da nossa lei maior, observa-se que desde 1988, pelo menos no papel, já era considerado crime a prática do racismo, no entanto, nunca foi respeitado e feito valer o que está escrito, se assim o fosse, quem sabe por medo os racistas tivessem outro comportamento perante os afrodescendentes.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases e o Ensino Fundamental

Outra ação afirmativa é a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1996, lei de número 9394 que foi alterada pela Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, onde tornava obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todas instituições escolares do país desde o ensino fundamental até o ensino médio porém, sem precisar criar uma nova disciplina, ou seja, interdisciplinar.

Apesar de não constar na LDB que ensino de História e Cultura é uma disciplina distinta, pode-se considerar um passo a frente na caminhada que deve ser incessante em direção ao direito de igualdade entre os cidadãos negros do Brasil. De modo geral, as manifestações do racismo e do preconceito acontecem de maneira implícita, muito raramente aparecem em formas diretas. Quase sempre através de hostilidades ou de defesa radical da ideia de inferioridade “natural” do negro. Esse é um comportamento que nasce de um processo de construção ideológica camuflada pelo mito da democracia racial que insiste em negar a existência de desigualdades raciais no Brasil.

A temática da atual pesquisa é a Análise do Discurso nas formações discursivas do ambiente escolar no ensino fundamental. Por isso, consideramos importante observar especificamente esta modalidade de ensino (fundamental 2), já que é nela que se encontram os alunos em formação, ou seja, em desenvolvimento de seu caráter, formando sua própria opinião em relação ao mundo, influenciados pelos discursos ideológicos de outrem, muitas vezes imbricados de preconceitos.

As pessoas, em sua maioria, ainda não tomaram consciência de que todos têm direitos iguais perante a lei, e mesmo depois destas ações

afirmativas, insistem num comportamento arrogante, grosseiro, inaceitável em relação aos diferentes. Os indivíduos são diferentes na cor, nos ideais, no jeito de se vestir, de andar entre outros. É esta diferença que torna o ser humano especial. Imaginem como seria estranho se todos fossem exatamente iguais em todos os ângulos, na forma de: pensar, agir, vestir, cor da pele, mesma estética, mesma religião mesma orientação sexual e de gênero? Seria um exército de robôs exatamente do mesmo modelo e fabricante. A vida seria monótona, nenhuma relação com a raça humana que é dinâmica, diversificada e eclética.

Com a aprovação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), outra ação afirmativa, significou também mais uma ferramenta para o combate ao preconceito não só racial como também religioso, sexual, de gênero, através dos “Temas Transversais” considerados assuntos sociais urgentes a serem discutidos na comunidade escolar interligados com as disciplinas curriculares, diante da demanda e confrontos vividos entre os sujeitos na vida cotidiana.

Com todo arsenal de instrumentos(ações afirmativas) desenvolvidos com o objetivo de criar na sociedade a consciência de que temos que nos respeitar como pessoas humanas e que podemos viver em harmonia entre si, é aprovado a lei de nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade).

O preconceito de gênero

Conceito de gênero no Aurélio: [Do lat. genus, eris, “classe”, “espécie”, poss. pelo pl. lat. genera, ou pelo lat. generun, com mud. de declinação] S.m.1.Lóg. classe cuja extensão se divide em outras classes, as quais, em relação à primeira, são chamadas espécie.

Os gêneros, na visão biológica, faz diferença entre o masculino e o feminino; categorizam e classificam os seres humanos a partir da sua situação sócia cultural em determinada época e seu “assujeitamento” com relação ao domínio do homem sobre a mulher e o coloca em situação de poder quando determina regras a seu favor.

A mulher é inferiorizada desde épocas remotas pelos pensadores (filósofos e teólogos). A exemplo de Platão que dizia: “os homens covardes

que foram injustos durante sua vida, serão provavelmente transformados em mulheres quando reencarnarem". Aristóteles afirmava ainda que *"A Fêmea é fêmea em virtude de certas faltas de qualidades"*. E São Tomás de Aquino declarou: *"Ela era um ser accidental e falho e que o seu destino é o de viver sob a tutela de um homem, por natureza inferior em força e dignidade"*.

Já na idade moderna, outros pensadores contribuíram para justificar o chamado sexo frágil. Como exemplo de Nietzsche quando falava *"O homem deve ser educado para guerra, a mulher para a recreação do guerreiro"*. Para Proudhon, *"A mulher que trabalhava era uma ladra que roubava o trabalho de um homem"*.

Foram essas ideologias que contribuíram para que o discurso machista se perpetuasse ao longo da história.

Nesta perspectiva as mulheres foram e são as principais vítimas em relação ao preconceito de gênero (atitudes sociais discriminatórias as pessoas por causa do seu sexo). Esse preconceito variou a depender no tempo, no momento histórico, o espaço e/ou cultura local.

Na sociedade burguesa o papel da mulher era de dona de casa, de cuidar dos filhos, esposa dedicada e subserviência ao marido. Por isso, a entrada da mulher na escola se deu tardiamente. Nos discursos dos homens, carregados de machismo, elas sempre foram vistas na sociedade como sexo frágil e que *"o seu lugar é na cozinha"*.

No século XIX as mulheres fundaram *"Os movimentos Feministas"* deram início a luta na busca de ter seus direitos respeitados. Direito político, a igualdade e direitos civis. Neste momento, elas adquiriram o direito a estudar, e aprender a ler e escrever, como foi dito antes, as pessoas do sexo feminino não podiam frequentar a escola, só serviam para os trabalhos domésticos.

Nos dias de hoje, a discriminação de gênero ainda prevalece e a escola é o lugar onde os discursos são bem visíveis como veremos a seguir com SECAD (2007):

No Brasil, as pesquisas que enfocam com profundidade o impacto da discriminação de gênero e por orientação sexual na educação, embora não sejam numerosas, tem alcançado um alto grau de qualidade e respeitabilidade internacional e fornecem diagnósticos

que apontam a escola brasileira como um importante espaço de reprodução de modelos particularmente autoritários, preconceituosos e discriminatórios em relação às mulheres e homossexuais, entre outros grupos. (SECAD, 2007, p. 26)

Para tanto, cabe as instituições de ensino promover debates e discussões a favor da igualdade entre as pessoas de sexos diferentes, pois as escolas tem um papel importante na desconstrução desta ideologia machista, que de tanto se falar e de ouvir se tornou natural na sociedade. É função da escola contribuir para a diminuição do preconceito contra a mulher em qualquer setor da sociedade pois, é lá que se encontramos sujeitos em formação.

Preconceito sexual

O preconceito sexual é discriminar alguém pela sua orientação sexual. De acordo com as convenções da sociedade por não serem “iguais”, os homossexuais e bissexuais são agredidos por não se encaixarem no padrão estabelecido pelos heterossexuais. Por medo e/ou receio de não serem aceitos, muitas pessoas escondem sua orientação sexual.

Segundo Foucault, em entrevista para revista PUCSP:

(...) é preciso afirmar, de início, para um indivíduo ter a possibilidade — e o direito — de escolher a sua sexualidade. Os direitos do indivíduo no que diz respeito à sexualidade são importantes, e mais ainda os lugares onde não são respeitados. É preciso, neste momento, não considerar como resolvidos estes problemas. Desde o início dos anos sessenta, produziu-se um verdadeiro processo de liberação. Este processo foi muito benéfico no que diz respeito às mentalidades, ainda que a situação não esteja definitivamente estabilizada. Nós devemos ainda dar um passo adiante, penso eu. Eu acredito que um dos fatores de estabilização será a criação de novas formas de vida, de relações, de amizades nas sociedades, a arte, a cultura de novas formas que se instaurassem por meio de nossas escolhas sexuais, éticas e políticas. Devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidades, mas enquanto força criativa.

Essa sexualidade não é uma “opção sexual”. A forma como a pessoa irá desenvolver seu desejo sexual dependerá de vários fatores. Uma grande parte da sociedade vê a heterossexualidade como a única manifestação de desejo sexual, e condenam as demais como indignas e imorais. A crítica feita a opção sexual perpassa por fontes inesgotáveis de preconceitos e estereótipos criados pela sociedade esquecendo-se de que a Constituição Federal prevê liberdade igualitária, direitos e deveres para todos, não importando a sua opção de sexualidade, tem o livre arbítrio e o direito de expressão.

Preconceitos religiosos

O preconceito religioso é uma prática antiga, desde a idade média na Europa havia perseguições aos judeus, o qual eram chamados de “Deicidas” (assassinos de Deus). Nesta mesma época, as mulheres eram torturadas e queimadas vivas (nos chamados caças as bruxas), pois acreditavam que elas praticavam feitiçarias e com os demônios mantinham relações sexuais.

No Brasil da época da colonização, a religião indígena não foi respeitada. Os jesuítas diziam que para salvar os índios era preciso catequizá-los, ou seja, era preciso convertê-los ao catolicismo. Neste sentido, o catolicismo reinou por muitos séculos. Seu reinado findou-se com a extinção do Padroado (imposição de uma única religião oficial), liberando assim os cultos das diversas formas de religiosidade, daí em diante surgiu uma variedade de manifestações religiosas.

Atualmente, no Brasil, o desrespeito a qualquer tipo de manifestações religiosas é punido ou deveria ser, pois a Constituição Federal alterando os arts. 1º e 20º da Lei de número 7.716, de 5 de janeiro de 1989 decreta que serão punidos com pena de reclusão de um a três anos, mais acréscimo de multa, quem discriminar ou agir preconceituosamente com alguém por causa de sua cor, raça, etnia, religiosidade ou procedência nacional. “*Art.20 Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional*”. Este país é um Estado laico, assim sendo, a igreja está separado do Estado, portanto não é concebível adoção de uma única religião oficial. A nação brasileira é formada por uma diversidade de cultural, neste

pressuposto existe uma variedade de religiões. O que está faltando é o bom senso de seus integrantes em perceber que o universo é imenso e tem lugar para todos sem distinção, e se querem respeito devem respeitar, no dia que isso acontecer o mundo será um lugar melhor.

Na busca da tão esperada harmonia, a Constituição brasileira prevê o ensino de religião nas escolas públicas, mas não um ensino voltado para exaltar uma ou outra religião, e sim discutir, refletir, analisar os aspectos culturais, históricos e filosóficos das diferentes formas de religiosidade. O objetivo é desenvolver nos educandos o respeito às diferenças religiosas deixando de ter atitudes preconceituosas em relação às manifestações religiosas, principalmente as de origem afrodescendentes que sofrem bastante com discursos ideológicos de alguns educandos e educadores que dizem ser religião do diabo, bruxas como na idade média, entre outras. Em algumas datas comemorativas, muitos pais proíbem seus filhos de irem a escola porque, segundo eles, a escola está adorando algum santo, está cultuando alguma entidade.

Com a proposta da Constituição, que sejam discutidos nas escolas públicas os valores, os aspectos culturais, históricos e filosóficos das religiões de forma geral, espera-se que os alunos e professores depois passem a ter respeito pela religiosidade alheia e deixem de apresentar discursos discriminatórios em sala de aula.

Apesar de tudo que foi visto e dito sobre as ações afirmativas, o discurso ideológico, preconceituoso está presente nos dias de hoje de maneira explícita e também camuflada. A escola tem o papel de formar cidadãos conscientes da diversidade existente de cultura, do respeito as diferenças de gênero, opção sexual, de religião. No entanto, se constitui um espaço de veiculação de discursos extremamente preconceituoso. Essa afirmativa foi confirmada na pesquisa feita na escola Centro Educacional Perminio de Souza Ferreira, na cidade de Salinas da Margarida Bahia-Brasil.

A pesquisa dos discursos presentes nas instituições de ensino, mais precisamente nas salas de aula, proferidos por professores e alunos, sejam no diálogo entre professores e alunos, sejam entre alunos e alunos, buscando identificar os preconceitos imbricados nas suas formas

discursivas, foi o nosso objetivo maior neste estudo dirigido, que teve como tema principal Análise do Discurso. Este trabalho foi desenvolvido através de aulas dinâmicas, entrevistas e discussões com alunos do 9º ano do Centro Educacional Permínio de Souza Ferreira, do turno vespertino.

A escola Centro Educacional Permínio de Souza Ferreira, localizada a rua Professor Guilharo Falcão de Campos, Salinas da margarida, nº 141, centro. Tendo como código: 29170.320. Entidade Mantenedora: Prefeitura Municipal de Salinas da Margarida. Ato de criação: Port. Nº 5.508. Diário Oficial: 04/08/1972. Oferece ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano no diurno e Educação de Jovem e Adulto (EJA) no noturno. O número de alunos matriculados no ano corrente é de aproximadamente 605. As turmas são formadas entre 25 a 30 alunos por sala. Optamos pelo 9º ano por serem adolescentes com aproximadamente 13 e 14 anos de idade e estarem na fase de desenvolvimento psicomotor e cognitivo mais avançado em relação aos das séries menores, um grau de amadurecimento intelectual diferenciado e apresentam certo grau de criticidade.

Com a utilização da abordagem fenomenológica hermenêutica qualitativa, método científico de construção e/ou transformação do conhecimento desenvolvido no processo de interação social onde o sujeito é interprete da realidade e o objeto é construído mediante essa interação.

Neste estudo em particular, a pesquisa de campo designa a extração e análise crítica dos discursos das diversas manifestações, nas formas linguísticas em correlação com práticas sociais no contexto escolar, em que se manifestam os discursos ideologicamente construídos. Dessa forma, foi realizada as buscas dos dados necessários para a conclusão desta etapa do trabalho.

A princípio, pensamos em desenvolver uma aula envolvendo professores e alunos, porém, para não haver constrangimento entre as partes ligadas ao processo, direcionamos as atividades aos discentes. Durante a fase de coleta de dados, ouvimos seus relatos sobre as frases dita e ouvidas entre eles e as direcionadas para eles pelos seus educadores. E em outro instante, escutamos os professores.

O preconceito de modo geral é histórico e difuso. Ele está presente na sociedade como um todo e fortemente dentro do âmbito escolar.

Uma pesquisa realizada em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) com 501 escolas públicas do país, apontou as formas de preconceito no ambiente escolar brasileiro. Das 18,5 mil pessoas entrevistadas, entre alunos, educadores, funcionários e pais, 99,3% demonstram algum tipo de preconceito: étnico-racial, socioeconômico, de gênero, geração, orientação sexual ou territorial ou em relação a pessoas com algum tipo de necessidade especial. A discriminação relacionada aos portadores de deficiências especiais são as mais frequentes (96,5% dos entrevistados), seguido pelo preconceito étnico-racial (94,2%), de gênero (93,5%), de geração (91%), socioeconômico (87,5%), com relação à orientação sexual (87,3%) e 75,95% têm preconceito territorial. Os números são preocupantes e trazem um desafio para a escola.

O desafio da escola perpassa pelos discursos ideológicos dentro do ambiente escolar, influenciam os relacionamentos, demarcam territórios, provoca desavenças e criam problemas das mais diversas ordens. Essa afirmativa fica evidente nas frases proferidas pelos alunos que fizeram parte desse estudo.

Considerações finais

Sonho com o dia em que todos levantar-se-ão e compreenderão que foram feitos para viverem como irmãos.

(Nelson Mandela)

A Análise dos Discursos presentes em sala de aula pronunciados por alunos e educadores foi nosso objetivo central. Especificando compreender como as formas de preconceitos atrelados a ideologia são enunciados no ambiente escolar e quais as implicações estes discursos trazem para o educando em formação. Os participantes foram os alunos do 9^oV¹ do Centro Educacional Perminio de Souza Ferreira.

No resultado final desta pesquisa, concluiu-se que a ideologia da classe dominante foi e é muito eficaz, pois os seus vestígios permanecem gritantes na sociedade contemporânea. Em muitos momentos, a

impressão era a de que os pesquisados tinham passado por uma “*lavagem cerebral*”, falando popularmente, visto que pronunciavam de forma natural o mesmo discurso dos colonizadores em relação a raça negra: “*Ele parece um macaco*”, “*Ele é tífum!*”. A recusa da etnia negra é tão marcante que eles se veem pardos, marrons, morenos, queimadinhos, mas não negros. No entender da maioria dos alunos identificados como “pardos”, eles não são negros. O mais preocupante é a escola Centro Educacional Permínio de Souza Ferreira já ter adaptado a sua grade curricular o Estudo da História da cultura Afro, há mais de cinco anos, e mesmo assim os alunos ainda encontram-se com esses discursos racistas.

O discurso preconceituoso que circundam no ambiente educacional não freou no racismo, vai além. Outras manifestações foram em relação à opção sexual, “*Os gays são barraqueiros*”, *não gosto de gays, mais não o desejo mal*. A religiosidade alheia também foi alvo de preconceito. “*Já vem a macumbeira!*”, “*Ela é feiticeira*”. Neste arsenal de recusa, as mulheres não foram poupadas, foram expressas frases do tipo “*A mulher tem mesmo que apanhar!*”, “*Lugar de mulher é em casa!*”. Até os idosos foram alvo de preconceitos. Estes e outros discursos se fizeram presentes durante a pesquisa, durante as aulas e por todo ambiente escolar.

Em resumo, a escola ainda continua como local institucionalizado da proliferação das ideologias preconceituosas que carregamos ao longo de nossas vidas. Vai ser preciso a perseverança das pessoas que se sentir com seus direitos de ir e vir, de ser “diferente”, de ter sua crença, de viver sua sexualidade violada. Devemos tomar as providências cabíveis e necessárias, buscar nossos direitos, denunciar sempre, pois os direitos perante a lei são ou deveriam ser para todos.

Referências

Ferreira, M. C. L. (2003). O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. *Revista Letras*, 27.

Foucault, M. (1970). *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola.

Graças, E. M. (2000). Pesquisa qualitativa e a perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória. *Rev Min Enferm*, 1(4), 28-33.

Indursky, F., Leandro Ferreira, M. C. (Orgs.). (2005). Michel Pêcheux e *Análise do Discurso*: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz.

Monteiro, M. M., Ferreira, p. T. (2007). *Ser Humano*. Psicologia B. Porto: Porto Editora.

Orlandi, E. P. (2005). A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: O Brasil. In: Anais do *I Seminário de Estudos em Análise do Discurso* (SEAD). Disponível online em <<http://www.ufrgs.br>>.

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO FRENTE A LA MERCANTILIZACIÓN DE LA INFANCIA

Inovação no Ensino com Perspectiva de Gênero diante da Mercantilização da Infância

Emma Virginia Creimer*

Resumen: La violencia contra las mujeres es una de las problemáticas más graves que enfrenta la República Argentina, donde la tasa de femicidios ha ascendido a uno cada 18 hs. Frente a esta coyuntura son múltiples y heterogéneos los fenómenos que podrían analizarse buscando entender el origen de esta realidad. El objetivo del trabajo es investigar si los Poderes Judiciales están preparados para dar respuesta a las mujeres víctima y si la falta de perspectiva de género detectada en estas instituciones repercute sobre las investigaciones, generando ausencia de justicia y actuando como perpetuadora de estos delitos. Para ello, este trabajo hace un recorte en las numerosas variables que construyen violencia, y se circunscribe a los cyberdelitos que mercantilizan la infancia, en el afán de demostrar que resultan necesarias nuevas técnicas para reeducar a los funcionarios responsables de las investigaciones, quienes han sido instruidos en la heteronormatividad, para cubrir una vacante laboral funcional al sistema, de forma mecánica y deshumanizada. El paradigma a reemplazar es la enseñanza que promueve un lugar hegemónico y aislado, mostrando que el conocimiento de la realidad profunda de la violencia, la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo, no generan riesgos al rol que la ley le arroga a los abogados en la dirección de la investigación penal, sino que abre el camino para una sociedad más justa.

Palabras-clave: Innovación, Enseñanza Forense, Violencia de Género.

Resumo: A violência contra as mulheres é uma das problemáticas mais graves que a Argentina enfrenta, onde as taxas de feminicídio crescem, sendo um a cada

* Especialista Hierarquizada em Clínica Cirúrgica. Especialista Hierarquizada em Medicina Legal. Graduada em Psicologia Jurídica e Forense. Membro Honorário Internacional da Associação de Criminologia da Colômbia. Assessora Nacional e Internacional em crimes contra os Direitos Humanos. Assessora Nacional e Internacional em crimes contra a criança. Perito das Partes – Diretora Acadêmica. Endereço eletrônico: contacto@cpf.com.ar.

18 horas. Frente a esta conjuntura, são múltiplos e heterogêneos os fenômenos que se poderia analisar para compreender a origem desta realidade. Logo, o objetivo deste trabalho é investigar se o Poder Judiciário está preparado para dar resposta às mulheres vítimas e se a falta de perspectiva de gênero detectada nesta instituição repercute sobre as investigações, gerando falta de justiça e ainda, atuando como perpetuadora destes delitos. Para isto, este trabalho faz um recorte nas numerosas variáveis que constroem a violência, e abarca os cyber delitos que mercantilizam a infância, com a intenção de demonstrar que são necessárias novas técnicas para reeducar xs funcionárixs responsáveis pelas investigações que foram instruídxx pela heteronormatividade, para cobrir uma vaga função laboral do sistema, de forma mecânica e desumana. Este paradigma deve ser substituído pelo da educação, que promove um lugar hegemônico e isolado, mostrando que o conhecimento real e profundo da violência, a interdisciplinaridade e o trabalho em equipe não geram riscos ao papel que a lei atribui xs advogadx na direção da investigação penal, se não que abrem caminho para uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Inovação, Educação Forense, Violência de Gênero.

Introducción

La naturalización de los actos de violencia de género repercute en niñxs y mujeres, instalándose de forma escalonada y soterrada, transformándolxx en objetos de desahogo social, lesionándolxx mediante las formas más aberrantes e incomprensibles, llevándolxx a la explotación sexual y comercial con la consecuente muerte física o psíquica como sujetxs, al grado tal de dejar de percibir a la violencia, para transformarla en una forma natural de vida (Créimer, 2013, Naturalización de la violencia: grieta social para la captación de víctimas de trata. Jornada Temática: Globalización y Trata Panel 1. – Contextos: factores facilitadores de la trata).

Para la investigación de estos y otros delitos, los Poderes Judiciales de la República Argentina dictan seminarios relacionados con aspectos jurídicos y forenses para la elucidación de los mismos en forma interdisciplinaria, pero sin poner en juego el entendimiento de la raíz del problema: la inexistencia de una educación con perspectiva de género.

Iniciar una revisión sobre la forma de analizar y estudiar las causas penales en las cuales se hayan vulnerados derechos de mujeres, niñxs y

adolescentes, si bien comprendida como una necesidad infranqueable, se convirtió en un ideal casi utópico en una de las estructuras que alberga en su seno la más incólume verticalidad patriarcal.

La alambicada complejidad con la cual se construyen y deconstruyen las investigaciones criminales, con operadores escuetamente formados para el trabajo interdisciplinario, con pocas oportunidades ciertas de acceder a capacitaciones – no sólo forenses y/o jurídicas, sino de nuevas masculinidades y femineidades – han empujado al presente trabajo a una delgada cornisa que invita al profundo fracaso.

Sin perjuicio de ello, la negación de los derechos de todos y todas, nos obliga en forma permanente a asumir el riesgo.

La violencia es una pandemia y su instauración como mecanismo de control social desfigura y elimina la alteridad en nombre de intereses superiores, como si la vida y la dignidad pudieran subsumirse a otros derechos.

Comprender el origen de la violencia y su “función” es la única alternativa para interpretar un crimen contra otra persona. Hablar de infancia violentada sin advertir que la semilla ha sufrido pisoteos antes de ser plantada, es esconder el origen mismo de la violencia toda y del sufriente devenir de lxs sujetxs que han sido envenenadx, para crecer a merced de las tempestades.

Los Poderes Judiciales incapaces de comprender esta circunstancia, no han permitido la existencia de operadores capaces de ver y sentir al ser humano, transformándolo en el frío extremo de una ecuación, al servicio de sus frágiles estadísticas.

Luego de más de dos décadas de trabajo en la temática dentro del Estado, los avances en la búsqueda de la visibilización de la desigualdad de género se convirtieron y advirtieron como una lucha personal, subestimando los avances nacionales e internacionales en otras instituciones sobre la perspectiva de género como expresión de igualdad.

Enseñar que la violencia de género se constituye y arraiga incluso antes del nacimiento de la persona, cuando una mujer es víctima de violencia conyugal y sufre reiteradas violaciones dentro del matrimonio

que llevan al nacimiento de niñxs inermes frente al ambiente de violencia en el cual son “criadxs”, resulta una ardua tarea donde lxsabogadxs del sistema judicial se niegan a creer que, esas madres que no pueden defender a sus hijxs violentadxs física, psicológica y sexualmente por su entorno, son la prueba de que el delito existió mucho antes de que la justicia lo advirtiera y llegara tarde a creer entenderlo.

Esta precariedad instaurada en la in-justicia provincial y nacional, perpetúa la discriminación de aquellxs que sufren por pobres, por marginadxs, por vulnerables, por diferentes.

La guerra toma nuevas formas, asume ropajes desconocidos. Y no es casual la metáfora textil: su principal bastidor en estos tiempos es el cuerpo femenino. Texto y territorio de una violencia que se escribe privilegiadamente ahí. Una guerra de nuevo tipo. La dificultad de comprensión, creemos, debe analizarse como un elemento estratégico de la novedad: como una verdadera dimensión contrainsurgente. (Rita Segato, 2013, p. 5)

En definitiva, si somos tan primitivxs en nuestros análisis del origen de los delitos que nos bombardean a diario, desde el principio de la humanidad, qué nos queda al momento de incluir en nuestras investigaciones criminales a víctimas que se inscriben en la historia de los movimientos sociales como el movimiento feminista, de mujeres y de gays, lesbianas, bisexuales, transgéneros e intersexuales.

¿Pero qué es el Patriarcado y cómo influye sobre la administración de Justicia?

Para Heidi Hartmann, en su artículo “El infeliz matrimonio entre marxismo y feminismo: hacia una unión más progresista” (Hartmann, 1980 12 p), el patriarcado es el conjunto de relaciones sociales entre los hombres que tiene una base material y que, aún cuando son jerárquicas, crean o establecen interdependencia y solidaridad entre los hombres y los capacitan para dominar a las mujeres. La base material es el control de la fuerza de trabajo de las mujeres y el control de su sexualidad.

Para la autora los elementos cruciales del patriarcado son: matrimonio heterosexual con su contraparte, la homofobia; el cuidado de

los niños y el trabajo doméstico de las mujeres; la dependencia económica de las mujeres reforzada por los arreglos en el mercado laboral.

En sintonía con ello, volviendo a Rita Segato,

la violencia contra la mujer es la primera pedagogía de la violencia. La familia es el primer espacio donde las personas aprenden la asimetría, la desigualdad de poder, de prestigio. Y también yo creo que todavía, a pesar de que es una discusión dentro del feminismo, en la historia de la humanidad la subordinación de la mujer fue la primera forma de dominación. Si hay una escena fundacional para todas las otras violencias es esa. (Rita Segato, 2014, p. 120)

No interpretar que el análisis victimológico nos permite llegar a comprender a la persona que ha sido blanco del ilícito para contenerla y protegerla de nuevas agresiones institucionales y para determinar el cómo, cuándo, dónde y por qué se produce la agresión, es destruir la investigación y consecuentemente, a la persona.

Si bien la palabra “víctima” se ha discutido en numerosos ámbitos académicos y militantes por los DDHH, su objetivo no es la estigmatización de por vida, sino la identificación de un rol en una situación desigual para construir las herramientas necesarias para salir de él.

Considero la palabra “víctima” dentro de esta investigación como un punto de inflexión para introducir el peso de la performatividad, como capacidad de algunas expresiones de convertirse en acciones y transformar la realidad o el entorno.

Así para Roland Barthes, (Barthes, 1994, p. 36) lo que las palabras hacen es producir una subjetividad, es decir, una forma concreta de ser consciente y de entender el mundo.

Suma a estas interpretaciones sobre la performatividad el análisis del filósofo francés Jacques Derrida (Derrida, 1989), quien considera que estas expresiones remiten siempre a *“una convención, a un patrón de comportamiento autorizado que permite que las palabras y las acciones tengan el poder de transformar la realidad”*.

En su particular interpretación, Judith Butler atraviesa la medianera de los conceptos descriptivos hacia los conceptos constructivos en la performatividad, y lo aplica al género:

El cuerpo no es una realidad material fáctica o idéntica a sí misma; es una materialidad cargada de significado (...) y la manera de sostener ese significado es fundamentalmente dramática (...) Uno no es simplemente un cuerpo, sino, de una manera clave, uno se hace su propio cuerpo y, de hecho, uno se hace su propio cuerpo de manera distinta a como se hacen sus cuerpos sus contemporáneos y a cómo se lo hicieron sus predecesores y a cómo se lo harán sus sucesores". (Judith Butler, 2004, p. 189)

Objetivos

Este trabajo pretende incorporar una curricula para redefinir el perfil de egresadx de las Universidades anquilosadas y heteronormativas, repensar el rol y la posición del/la mismx durante su actividad profesional en relación interdisciplinaria con las otras ciencias que confluyen en la investigación criminal, con una concepción profundamente arraigada en la igualdad de género, a través de nuevos canales de comunicación necesarios para lograr la transferencia de los conocimientos de las ciencias forenses a lxs futurxs funcionarixs, destacando la pertinencia del uso de los recursos disponibles con una mirada de género y un fin eminentemente social.

Esta transformación se centra no sólo en la transmisión de conocimientos científicos sino en la incorporación de una perspectiva de género que utilice la performatividad como herramienta para transformar viejos paradigmas.

Metodología e instrumentos

Para reemplazar estos paradigmas androcéntricos, es necesario enlazar una educación integral e interdisciplinaria, en la cual se conjuguen nuevos métodos de enseñanza basados en una perspectiva de género no discriminativa y en una investigación científica que proporcione herramientas forenses que expongan la necesidad de

entender la desigualdad que la construcción social del género provoca, favoreciendo cierto tipo de crímenes.

Para ello se propone diseñar nuevas metodologías comunicacionales integradas a las de investigación, realizando un recorte en la temática de problemáticas de género, abordando la “*Mercantilización de la Infancia*” como delito, para aplicar esta nueva visión de género integral, su origen, su evolución y el peso de las palabras y su sentido durante la investigación criminal.

Para realizar este “recorte” sobre la enseñanza en ciencias forenses, se seleccionan los delitos realizados a través de redes sociales, con el objetivo de perfilar a los depredadores en línea y descifrar la forma en la cual realizan la selección de las futuras víctimas de estos crímenes violentos.

Estimo necesario sintetizar la investigación forense sobre esta forma de mercantilizar la infancia para comprender el punto en el cual la innovación en la enseñanza con perspectiva de género pasa a ser el mojón fundacional para evitar que el desconocimiento y falta de capacitación posibiliten la naturalización y perpetuación de los actos delictivos.

La “cyberpedofilia” es un hallazgo forense que se transformó en investigación metódica, al descubrir en distintas computadoras secuestradas bajo la sospecha de variados delitos, el accionar repetitivo de una serie de pedófilos/as de buscar y obtener goce sexual a través de los niños con el uso de internet. El anonimato, la inmediatez y facilidad de obtención de información y posterior contacto con las víctimas, ha hecho de esta coyuntura globalizada el ambiente ideal para la gesta de estos crímenes.

Frente a esta realidad, hemos desarrollado una herramienta forense, la *Psicoinformática*, que se utiliza para la investigación de delitos de producción, publicación y distribución de pornografía infantil y delitos contra la integridad sexual en los que posiblemente se encuentren implicados menores de edad.

A través de esta herramienta, se procuró realizar una investigación sobre las conductas de los usuarios de los soportes informáticos

secuestrados en distintos allanamientos, disparados por la denuncia de distintos delitos, en el marco de investigaciones penales.

En algunos casos las denuncias eran realizadas por Interpol en el marco de mega investigaciones contra la pornografía infantil, en otros casos el delito denunciado era el abuso sexual infantil y finalmente en otros casos nos vimos frente a el hallazgo de pedófilxs en forma fortuita, en la investigación de delitos como robo, falsificación y defraudación.

Desde un análisis proyectivo de las conductas de uso, surgen indicadores que aportan en muchos casos información sobre el perfil psicológico del usuario.

Los hallazgos obtenidos mediante este análisis son:

- Perfilación de los rasgos de la personalidad del usuario
- Perfilación de las características personales de las probables víctimas
- Hipótesis predictiva del pasaje al acto
- Deducción de la existencia de una desviación sexual en el usuario y la magnitud de la misma
- Complementariedad criminológica durante la investigación criminal

Consideramos relevante destacar que al peritar las computadoras se encuentran tres primeras variantes de consumidor, que para su más sencilla comprensión fueron divididas según los colores del semáforo:

VERDE: Aquel que posee una imagen (foto o video) de pornografía infantil, obtenida habitualmente en la búsqueda por internet de pornografía adulta para consumo personal.

AMARILLO: Aquel que posee diferentes colecciones de imágenes digitales, fotografías y videos, que denotan las tendencias pedófilas del usuario que las consume.

Estos son los casos más complejos y conflictivos, por el enorme volumen de pornografía colectada, su clasificación en infinidad de carpetas con tendencias obsesivas, y la aparición de intentos de repetición

casera de las imágenes pornográficas obtenidas desde la red. Este último dato nos permite inferir que el individuo está preparado para pasar a la última etapa de esta clasificación, que es el color rojo.

ROJO: Aquel que, además de poseer enormes volúmenes de pornografía infantil, ya ha producido su propia pornografía con niños en general de su ámbito de confort (intrafamiliar o allegado) y comienza a distribuirlo en la red para lograr el intercambio de imágenes o directamente se dedica a comercializarlo. Es decir, ha pasado de consumir imágenes de niños sometidos a distintos tipos de abuso sexual, a abusar de niños de carne y hueso (Creimer, Emma Virginia, 2011, cap 5).

Producto de esta investigación, evidenciamos estructuras socioculturales y familiares violentas facilitadoras para el accionar de lxs pedófilxs, donde la ausencia de una perspectiva de igualdad de género favorece la aceptación de la violencia directa (por parte del/la agresor/a) e indirecta por parte de un Estado incapaz de comprender la problemática desde su origen.

Asimismo, comprendimos que la violencia de género subyace en todas estas estructuras facilitadoras que complacen el esparcimiento de delitos basados en conductas antijurídicas en un eje androcéntrico.

El primer desafío fue poder entender nosotrxsmismxs la gravedad de la situación, asimilarla y buscar la forma de transmitirla efectivamente en una estructura de enseñanza hostil.

Para ello nos inclinamos a utilizar conceptos basados en la performatividad.

La propuesta de incorporar la performatividad, término absolutamente extraño para lxs funcionarixs asistentes, fue apreciada como una alternativa posible para disminuir la revictimización y para generar un espacio de reflexión y acción que, si bien excede los conceptos rituales clásicos de las incumbencias de los Poderes Judiciales, determinan un nuevo camino hacia una justicia con menor discriminación.

En este marco teórico y práctico, considero que la performatividad puede transformarse en la herramienta eficaz para que términos crudos

como “pedofilia”, “víctima”, “violencia de género”, “femicidio” y “feminicidio” se conviertan en acciones reconstructivas de una realidad injusta a través de la educación de aquellosxs operadorxs que tienen la posibilidad histórico-coyuntural de hacerlo.

La estrategia educativa de transformar las palabras en hechos y exponerlos gráficamente durante las capacitaciones ha resultado por demás shockeante en la audiencia.

Hemos tenido respuestas variadas, desde negativas a observar las imágenes en su totalidad, angustia y enojo frente a las situaciones dolorosas que se exponían, hasta solicitudes para abandonar el curso.

Toda la instrucción se realiza respetando en el lenguaje la perspectiva de género, remarcando la oposición de la Real Academia Española a esta posición.

En este punto considero fundante remitirme a las palabras de Segato, cuando enuncia que *“no se puede pensar esta violencia por fuera de las estructuras económicas capitalistas “de rapiña”, que necesitan de la falta de empatía entre las personas –de una pedagogía de la crueldad– para sostener su poder. El cuerpo de las mujeres es el soporte privilegiado para escribir y emitir este mensaje violento y aleccionador que cuenta con la intensificación de la violencia mediática contra ellas como “brazo ideológico de la estrategia de la crueldad” (Entrevista a Rita Segato – Pedagogía de la crueldad” – 29 de mayo de 2015 – Página 12 – Suplemento Las 12).*

Resultados

Las evaluaciones forenses de causas penales, permitieron determinar por un lado, frente a la existencia de graves delitos contra la vida y la integridad sexual de niños, niñas y mujeres, la coexistencia de un terreno predispuesto por el sufrimiento de distintos tipos de violencia previas, lo que facilitó la captación y la perpetuación del delito a través del tiempo, ya que sólo ante la escalada abrumadora de la violencia, la víctima se sintió dañada.

Por otro lado, permitió visibilizar la dificultad de lxs operadores judiciales para internalizar estos delitos como origen y perpetuación de

situaciones de violencia de género. La capacitación teórico práctica en la temática permitió, al menos, visibilizar la problemática y poner en jaque el mandato patriarcal que lxs atravesaba y hacía cómplices de la continuación de estos graves delitos.

Pasadas las distintas capacitaciones, se pudo observar resultados positivos en la participación y compromiso de un grupo significativo de funcionarixs que solicitaban asesoramiento forense especializado para dar respuesta a delitos de mercantilización de la infancia a través de internet, partiendo del conocimiento de que la violencia de género estaba arraigada como violencia fundante de los mismos.

Referencias

Barthes Roland, (1994). *Escribir la lectura*. En El susurro del lenguaje Buenos Aires: Paidós.

Barudy Jorge (1998). *El Dolor Invisible De La Infancia*. Editorial Paidos.

Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Butler Judith (2004). *Gender Trouble*. Feminism and subversión of identity.

Créimer, Emma Virginia (2013). Naturalización De La Violencia: Grieta Social Para La Captación De Víctimas De Trata. *III Congreso de Trata y Tráfico de Personas*, Bogotá, Colombia. <<https://cei.uniandes.edu.co>>.

Créimer, Emma Virginia (2011). *Fortalezas teóricas en las pericias con niñ@s víctima*. En Justicia, subjetividad y Ley en América Latina. Cap. 5. Córdoba: Brujas.

Donna Edgardo Alberto (2009). *Delitos Contra La Integridad Sexual*. 2º Ed, Edit. Rubinzal- Culzoni.

Grosman-Mesterman Maltrato Al Menor. *El Lado Oscuro De La Escena Familiar*. Editorial Universidad.

Intebi Irene (2001). *Abuso Sexual Infantil*. En Las Mejores Familias. Editorial Granica.

Lopes Louro, Guacira (2016). *Um Corpo Estranho*. Edit Autentica.

Poulin, Richard (2009). *Sexualization Précoce Et Pornographie*. Edit La Dispute.

Rozansky Carlos. *El Abuso Sexual Infantil: Denunciar O Silenciar*. Editorial Abeledo Perrot.

Segato, Rita (2013). *Las Nuevas Formas de la Guerra y el Cuerpo de las Mujeres* (Pez en el Arbol), prólogo junto a Raquel Gutiérrez Aguilar.

Segato, Rita. *Pedagogía de la crueldad*. 29 de mayo de 2015, página 12, Suplemento Las 12.

Volnovich Jorge (Compilador). *Abuso Sexual En La Infancia 2 – Campo De Análisis E Intervención*. Editorial Lumen.

Volnovich Jorge (Compilador). *Abuso Sexual En La Infancia 3 – La Revictimización*. Editorial Lumen.

Volnovich Jorge (Compilador). *Abuso Sexual En La Infancia El Quehacer Y La Etica*. Editorial Lumen.

ABUSO ESCOLAR, ENSEÑANZA MUSICAL Y COMPETENCIAS CURRICULARES: ESTUDIO EXPLORATORIO

Abuso Escolar, Ensino da Música e Competências Curriculares: Estudo Exploratório

Coral Vargas Osorio*

Resumen: La violencia escolar es un fenómeno estudiado en las últimas décadas. Se aplica el Cuestionario de Intimidaciones y Maltrato entre Iguales (PRECONCIMEI) (Avilés, 2002) a 146 estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria de un Centro de la Comunidad Autónoma del País Vasco, de edades comprendidas entre 12 y 16 años. A ello se le agrega una entrevista semi-estructurada de autoría propia, al profesor de música del Centro y a la Asesora de Música de la Comunidad Autónoma del País Vasco, con la finalidad de conocer sus consideraciones. Los resultados indican una baja incidencia de violencia escolar entre los participantes siendo la más común los insultos, poner mote seguidos por las agresiones físicas, estas se evidencian en clases cuando no está ningún miembro del profesorado. A esto, se agrega las consideraciones de los dos profesionales del área de música, de que el nuevo currículum por competencias ayuda a erradicar la violencia escolar desde todas sus áreas académicas.

Palabras-clave: Violencia escolar, Educación musical, Competencias curriculares.

Resumo: A violência escolar é um fenômeno muito estudado nas últimas décadas. Nessa pesquisa, aplicou-se o questionário de intimidações e maus-tratos entre iguais (PRECONCIMEI, Avilés, 2002) a 146 estudantes do Ensino Médio de um Centro da Comunidade Autónoma do País Vasco, com idade entre 12 e 16 anos. Também aplicou-se uma entrevista semiestruturada de autoria própria ao professor de música do Centro e à assessora de Música da Comunidade Autónoma do País Vasco, com a finalidade de conhecer suas considerações. Os resultados indicam uma baixa incidência da violência escolar entre os participantes, sendo as mais comuns os insultos, a colocação de apelidos e as agressões físicas, as quais se evidenciam nas aulas quando nenhum professor está

* Licenciada em Psicologia Escolar – Universidad Iberoamericana. Mestre em Psicodidactica pela Universidad del País Vasco. Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento pela Universidad Complutense de Madrid. Endereço eletrônico: coralvar@ucm.es.

presente. Ainda como resultado, também destaco as considerações dos dois profissionais da área da música, de que o novo currículo por competências ajuda a erradicar a violência escolar desde todas áreas acadêmicas.

Palavras-chave: Violência escolar, Educação musical, Competências curriculares.

Introducción

La violencia escolar se refiere a una amplia variedad de incidentes en el contexto educativo, que pueden ir desde pequeños hurtos, amenazas, burlas, insultos, aislamiento, difusión de calumnias, o cualquier recurso destinado a someter a alguien a una situación de inferioridad y humillación llegando a posibles agresiones físicas.

Para Álvarez-García *et all* (2010) la violencia escolar es un problema de origen multicausal en cuya solución debería estar involucrada toda la sociedad (familia, legisladores, medios de comunicación).

En las últimas décadas se han incrementado considerablemente las investigaciones sobre violencia escolar. El último Informe realizado por el Defensor del Pueblo sobre Maltrato entre Iguales (2007) indicó que un 3.9% de los estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), habían sufrido desde el comienzo de curso algún tipo de agresión física por parte de sus compañeros, un 27.1% habían sido objeto de insultos y un 10.5% sufrían situaciones de exclusión social (Cava, *et all* 2010).

Varios estudios han observado que las conductas de acoso las realizan principalmente varones (Avilés, 2002; Hernández & Casares, 2002; Orte, Ferrá, Ballester & March, 1999; Orte, 2003). Sin embargo, algunos trabajos han intentado demostrar que las chicas no son menos agresivas. Explorando el tema Garaigordobil y Oñederra (2009) realizaron un estudio que buscaba conocer las diferencias de género y el papel del grupo en el acoso escolar, utilizando una metodología epidemiológica descriptiva. La muestra consistió en 5.983 participantes de 10 a 16 años (169 centros). Se administra el cuestionario de violencia escolar (Defensor del Pueblo, 2000).

Los resultados permiten observar que la percepción de la incidencia del acoso es diferente según el rol que ejercen los participantes

(testigo, víctima o agresor), pero las diferencias en función del sexo varían poco, es decir, varones y mujeres observan similar incidencia; ambos observan más conductas de agresión física directa en los varones mientras que las conductas agresivas verbales como hablar mal de otra persona se da más en las mujeres; y en ambos sexos a medida que aumenta la edad, las conductas agresivas físicas directas disminuyen mientras que las verbales aumentan. Estos resultados apuntan en la misma dirección que los obtenidos en otros estudios que han encontrado que los varones realizan más conductas de acoso.

Los resultados también sugieren que las conductas de acoso escolar entre iguales se producen con mayor frecuencia cuando agresores y víctimas son del mismo sexo, excepto en el acoso sexual que se da principalmente entre sexos opuestos, sobre todo de los varones hacia las mujeres. Se constata que el agresor suele ser un varón que se une a un grupo exclusivamente masculino para agredir a un compañero del mismo sexo, excepto en las conductas de hablar mal de otro u otra, que es más común entre las mujeres.

De igual modo, ante el aumento del interés y la preocupación social por lo que sucede con los estudiantes en los centros educativos, especialmente con el fenómeno bullying, Garaigordobil y Oñederra (2010) realizaron un estudio que analizaba el rol de los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención. El estudio utiliza una metodología epidemiológica descriptiva de corte transversal. La muestra consistió en 169 directores de 169 centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Se administró un cuestionario con tres preguntas, una sobre cada objetivo del estudio. La aplicación del instrumento para el equipo directivo se realizó mediante la técnica de entrevista telefónica, al inicio del curso escolar, solicitando información sobre el curso académico previo.

En conclusión, los resultados han mostrado muy pocas diferencias en las actividades preventivas que se llevan a cabo en Educación Primaria (EP) y ESO, así como entre la red pública y privada. Los resultados encontrados sugieren la importancia de implementar programas internos, realizar varias actividades para sensibilizar al

profesorado acerca de las características del alumnado, favorecer metodologías participativas, como positivas medidas preventivas del acoso escolar, en la misma dirección que la señalada en otros trabajos previos.

Así mismo, Garaigordobil y Oñederra (2010) llevaron a cabo una investigación que buscaba analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor con parámetros asociados a la Inteligencia Emocional. El estudio utilizó una metodología descriptiva y correlacional de corte transversal buscando establecer relaciones de concomitancia entre el rol de víctima y agresor con la inteligencia emocional (pensamiento constructivo global) y factores asociados a la misma (emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico, e ilusión). La muestra estuvo constituida por 248 alumnos de 12 a 16 años, 144 varones (58.1%) y 104 mujeres (41.9%). Los resultados obtenidos confirmaron que los adolescentes que habían sufrido un gran número de conductas de intimidación o bullying, tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia, y poca actividad. Los adolescentes que tenían un nivel alto de conductas antisociales-delictivas mostraban bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad, y de tolerancia.

Los resultados han evidenciado que tanto las víctimas de acoso escolar como los agresores tienen bajo nivel de Inteligencia Emocional. Estos hallazgos tienen implicaciones prácticas y permiten sugerir la necesidad de implementar programas de intervención en contextos educativos que estimulen la Inteligencia Emocional (autoestima, tolerancia a la frustración, afrontamiento de situaciones estresantes, optimismo, afrontamiento de desafíos con orientación de éxito, responsabilidad...), ya que tendrán implicaciones positivas de cara a disminuir el número de niños/as y adolescentes que sufrirán situaciones de violencia o acoso por parte de los iguales, así como el número de niños/as y adolescentes que realizarán este tipo de conductas tan nocivas tanto para las víctimas como para los agresores. Esta necesidad de fomentar la educación emocional también ha sido puesta de relieve en estudios recientes. Garaigordobil (2010) en un estudio para evaluar los

efectos del programa de intervención conductual-cognitivo “*Dando pasos hacia la paz*” que tiene como finalidad fomentar el respeto por los derechos humanos y prevenir la violencia. El estudio utilizó un diseño cuasiexperimental posttest con grupo de control equivalente. Antes de la intervención se asignaron los grupos a la condición experimental o control. Posteriormente, se aplicó el programa a 9 grupos experimentales, realizando 10 sesiones de intervención, mientras los del grupo control realizaban el programa de tutorías, ética, o religión... del proyecto educativo del centro. Al finalizar la intervención se administró el cuestionario de evaluación del programa. En los 4 centros educativos se realizó una reunión con los directores y el profesorado de todos los grupos.

Los resultados confirmaron que el programa fomentó una mejora significativa en ocho dimensiones socio-emocionales: comunicación, conducta social, autoconcepto-concepto de los demás, emociones, violencia, solución de conflictos, valores prosociales-derechos humanos y bienestar psicológico. Los resultados en su conjunto confirman los efectos positivos del programa y apuntan en la misma dirección de otros estudios que han evaluado los efectos de programas de intervención dirigidos a prevenir o reducir la conducta violenta en contextos educativos, clínicos y comunitarios. (Chandy, 2007; Jennifer y Shaughnessy, 2005; Díaz-Aguado, 2005; Dole, 2006; Farrellet *et al.*, 2001; Freiden, 2006; Garaigordobil, 2004, 2008a; Garaigordobilet *et al.*, 1996; Loughry *et al.*, 2006; Roberts *et al.*, 2004; Segawa *et al.*, 2005; Segeet *et al.*, 2005; Simón *et al.*, 2008).

Contribución de las competencias básicas del currículum a la prevención de la violencia escolar

La Ley Orgánica de Educación (LOE) en su art. 6, define currículum como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas. El cambio que supone la incorporación de las competencias educativas en los diseños curriculares puede transformarse en un factor de mejora de la calidad de la educación y por ende entendemos que su desarrollo puede contribuir de una manera eficaz a la prevención de la violencia en los

centros escolares. Trabajar por competencias supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Atendiendo al Currículum Vasco, el logro de las finalidades educativas será tanto más viable cuanto mayor sea el desarrollo de las siguientes Competencias Educativas Generales durante el período de la escolaridad obligatoria:

- Aprender a aprender y pensar
- Aprender a comunicarse
- Aprender a vivir responsablemente
- Aprender a vivir juntos
- Aprender a desarrollarse como personas
- Aprender a hacer y emprender.

Problemática de investigación e interrogantes

La música acompaña al ser humano a lo largo de toda la vida, aportando elementos trascendentales para nuestro desarrollo, nos ayuda a comprender el mundo y enriquecer las relaciones humanas y sociales. Sin embargo a la educación musical no se le presta la atención debida.

Siendo la Adolescencia un período crítico del desarrollo, donde el joven busca su identidad, inicia el desarrollo moral entre otros; la música constituye una materia curricular especialmente idónea para avanzar hacia un comportamiento más responsable y maduro del adolescente, en la medida en que el educador musical adecúe las estrategias de intervención educativa.

Las actividades musicales son un ejemplo de educación social. El trabajo en equipo aplicado como herramienta puede conseguir tanto una orientación y mejora en las relaciones interpersonales y familiares como una prevención en los posibles conflictos sociales que dan lugar a casos de violencia.

- ¿Qué porcentaje de violencia escolar arroja una población determinada perteneciente a la Educación Obligatoria Secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco?
- ¿Cómo y con qué frecuencia se manifiestan estas conductas de violencia?
- ¿La música, como asignatura donde se promueve el desarrollo de las competencias básicas del currículum interviene en las situaciones de violencia escolar?

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 146 estudiantes de la ESO que asisten al centro, equivale a la totalidad de la población para así garantizar la representatividad. La misma fue tomada por conveniencia ya que, después de varias búsquedas, este centro nos facilitó la oportunidad de poder realizar la investigación. A estos se le agregan dos profesionales del área de música. Ambos padres queda recogida en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los participantes

	Sexo	Categorías de edad	Grado (ESO)	Viven con ambos padres
	MF	12 (12-13)(14-16)	1234	12
N	6581	8759	28365032	38108
%	45%55%	59.6%40.4%	19.2%24.7%34.2%21.9%	26%74%
Total	146	146	146	146

Fuente: elaboración de la autora

Instrumento

Se administró el Cuestionario sobre Preconcepciones de Intimidación y Maltrato entre Iguales “PRECONCIMEI” (Avilés, 2002), que es una versión adaptada del originalmente propuesto por Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995). Este instrumento de evaluación permite conocer las impresiones relativas a la conducta de violencia en el medio

escolar por parte del alumnado, padres y el profesorado. En esta investigación, sólo se ha tenido en cuenta la información aportada por parte del alumnado. Este cuestionario se compone de 12 ítems de opción múltiple de respuesta, en las que el alumnado debe indicar, entre una o varias de las opciones, las formas, frecuencia y lugares habituales en los que tiene lugar la realización de actos intimidatorios y violentos entre iguales dentro del centro escolar.

Procedimientos

Para realizar esta investigación, se utilizó el siguiente procedimiento. Hicimos la delimitación del tema de estudio, procedimos a contextualizarlo; para esto realizamos la búsqueda y revisión de fuentes bibliográficas acerca de los conceptos básicos relacionados con la violencia escolar de documentos curriculares correspondientes a la Comunidad Autónoma del País Vasco. Con estos datos iniciamos la redacción del marco teórico conceptual.

Elegimos el lugar donde se realizaría la investigación y se procedió a solicitar el permiso o autorización en dicho centro. Luego de conversar con el Director del mismo, pedimos la autorización de los padres del alumnado. Una vez obtenida las autorizaciones de todos y cada uno de los padres del alumnado, aplicamos el Cuestionario PRECONCIMEI, (Cuestionario sobre Preconcepciones de Intimidación y Maltrato entre Iguales.) y entrevistamos al profesor de música del Centro y a la Asesora de Música de la Comunidad Autónoma del País Vasco (Berritzegune) con la finalidad de ampliar más en el tema y conocer las consideraciones de los mismos. Por último realizamos el análisis de estadística simple y obtuvimos resultados.

Análisis estadísticos

Recogidos los cuestionarios se tabularon los resultados por medio del programa estadístico Microsoft Excel. Analizando los datos, redactando la discusión de los mismos, para luego extraer el análisis de los resultados. Siendo los datos más significativos:

Tabla No. 2. ¿Veces que en este curso han intimidado o maltratado algunos/as compañeros/as?

Veces	Frecuencia	Porcentajes
Nunca	117	80%
Pocas Veces	25	17%
Bastantes Veces	4	3%
Casi todos los días, casi siempre	-	-
Total	146	100%

Fuente: Cuestionario PRECONCIME

Tabla No. 3. Formas más frecuentes de maltrato entre compañeras/os

Formas	Frecuencias	Porcentajes
Insultar, poner motes.	51	35%
Reírse de alguien, dejar en ridículo.	22	15%
Hacer daño físico.	28	19%
Hablar mal de alguien.	12	8%
Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.	17	12%
Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar.	9	6%
Otros	7	5%
Total	146	100%

Fuente: Cuestionario PRECONCIMEI

Tabla No. 4. ¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?

Quiénes	Frecuencias	Porcentajes
Nadie	18	12%
Algún Profesor	60	41%
Alguna Profesora	2	1%
Otros adultos	10	7%
Algunos compañeros	17	12%
Algunascompañeras	1	0.07%
No lo sé	38	26%
Total	146	100%

Fuente: Cuestionario PRECONCIMEI

Tabla No. 5.- ¿Has intimidado o maltratado a algún compañero o a alguna compañera?

Intimidado/Maltratado	Frecuencias	Porcentajes
Nunca me meto con nadie	91	63%
Alguna vez	53	36%
Con cierta frecuencia	2	1%
Casitodos los días	-	-
Total	146	100%

Fuente: Cuestionario PRECONCIMEI

Tabla No. 6.- Si te han intimidado en alguna ocasión ¿Porqué crees que lo hicieron?

Razones	Frecuencias	Porcentajes
No me ha intimidado nadie	109	75%
No lo se	23	16%
Porque los provoqué	-	-
Porque soy diferente a ellos.	-	-
Porque soy más débil	-	-
Por molestarte	3	2%
Por gastar una broma	5	3%
Porque me lo merezco	-	-
Más de una respuesta	6	4%
Otros	-	-
Total	146	100%

Fuente: Cuestionario PRECONCIMEI

Tabla No. 7. Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros/as, ¿por qué lo hiciste?

Participación	Frecuencias	Porcentajes
No he intimidado a nadie	94	64%
Porque me provocan	26	18%
Porque a mí me lo hacen otros/as	-	-
Porque son diferentes (gitanos, deficientes, extranjeros, de otros sitios...)	-	-
Porque eran más débiles	4	3%
Por molestar	6	4%
Por gastar una broma	11	8%
Más de una respuesta	3	2%
Otros	-	-
Más de una respuesta	2	1%
Total	146	100%

Fuente: Cuestionario PRECONCIMEI

Tabla No. 8. ¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan a otros/as? (Puedes elegir más de una respuesta)

Razones	Frecuencias	Porcentajes
Por molestar	75	51%
Porque se meten con ellos/as	22	15%
Por que es más Fuertes	9	6%
Por gastar una broma	13	9%
Otros	19	13%
Más de una respuesta	8	5.5%
Total	146	99.5%

Fuente: Cuestionario PRECONCIMEI

Resultados

De acuerdo con los resultados revelados y atendiendo al primer interrogante, ¿Qué porcentaje de violencia escolar arroja una población determinada perteneciente a la Educación Obligatoria Secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca? Evidencia una baja incidencia de violencia escolar entre los participantes ya que el 80% respondieron que en este curso nunca habían sido intimidado o maltratado por uno de sus iguales. Dando respuesta a nuestra segunda interrogante; ¿Cómo y con qué frecuencia se manifiestan estas conductas? Las conductas más frecuentes entre estos son insultar, poner mote con un 35% seguido por las agresiones físicas en un 19%. Observándose que el 55% de los participantes son de sexo femenino y las conductas intimidatorias verbales son más comunes en ellas. El último Informe realizado por el Defensor del Pueblo sobre Maltrato entre Iguales (2007), citado anteriormente en la introducción, indicó que un 3.9% de los estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), habían sufrido desde el comienzo de curso algún tipo de agresión física por parte de sus iguales, un 27.1% habían sido objeto de insultos. Para dar respuesta a nuestra última interrogante; ¿La música, como asignatura que promueve el desarrollo de las competencias básicas del currículum puede prevenir situaciones de violencia escolar? Los entrevistados manifiestan que el nuevo currículum por competencias ayuda a erradicar la violencia escolar desde todas sus áreas académicas. La música contribuye también, por eso no puede ser considerada como una asignatura de tercer grado, si no que a su vez las competencias básicas que ayudan a disolver esta problemática se alcanzara como resultado del trabajo de varias áreas.

En el marco de las observaciones anteriores y de acuerdo con los objetivos, quienes suelen parar las situaciones de intimidación indican un 41% de los participantes es algún profesor del Centro. Un 36% de los participantes manifestó haber intimidado o maltratado a sus iguales y un 16% manifiesta el no tener la respuesta a porqué lo han intimidado. De este mismo modo, un 18% manifiesta que el motivo de haber ejercido alguna intimidación es porque lo provocan y el 51% cree que sus iguales intimidan a otros por molestar.

En la entrevista que llevamos a cabo con el profesor de música del centro, este manifestó que para él las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes a desarrollar en sus clases pues a través de las actividades musicales se puede obtener información sobre si un/una alumno/a ha sido intimidado/a o maltratado/a ya que estas promueven habitualmente el trabajo colectivo y la escucha crítica. Así mismo la Asesora está de acuerdo con que la música es un hecho social en todos los niveles y a la hora de trabajar con ella se cultivan valores de respeto y convivencia, habilidades de escucha y toma de decisiones entre colectivos.

Para satisfacción nuestra, la baja incidencia de violencia escolar en los participantes podría estar relacionada con que el 74% de los participantes conviven con ambos padres mientras el 26% convive con padres separados u otros familiares. Al igual, con la metodología del Centro, sus necesidades educativas, el perfil del profesorado y el adecuado cumplimiento del currículum.

Referencias

Altable Vicario, Ch. Educación emocional y prevención de la violencia. Recuperado el 5 de Marzo de 2011, <<http://www.omerique.net>>.

Álvarez-García, D., et. All (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15, (1). España. Universidad de Oviedo.

Araguren, A. (2009). *Estudio de la Diversidad Cultural en La eso: Identidad y Estrategias Docentes desde el área de Música en la Comunidad Foral de Navarra*. Universidad Pública Navarra. Tesis Doctoral. Pamplona, España.

Avilés, J. M. (2002). *La intimidación y el maltrato entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid, Facultad de Psicología.

Cava, M. J., et. all (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), España. Universidad de Pablo de Olvadie (Sevilla), y Universidad Católica de Valencia.

Cremades, R. y Lorenzo, O. (2007). Familia, música y educación informal. *Revista Música y Educación*, 72, 35-47. Madrid: Musicalis.

Chandy, S. R. (2007). Best practices and positive youth development program evaluation of a parenting-based youth violence prevention program. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67 (7-B), 4098.

Defensor del Pueblo (2000). Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Fernández, L. Hierro, H. Gutiérrez & E. Ochaíta. Por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: *Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Informes y documentos: Informes monográficos*. <<http://www.defensordelpueblo.es>>.

Díaz, B. M. (2010). *Artes integradas y educación punto de interacción creativa*. España: UNLA.

Díaz, B. M. (2010). Música y Universidad. *Actas del I encuentro sobre educación de ISME- España educación musical: perspectivas para un nuevo milenio*. España: Arenas.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención en la escuela. *Psicothema*, 17, 549-588.

Dole, K. (2006). The effect of the Balance Program on aggression in the classroom. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67 (2-B), 1180.

Farrell, A. D., Meyer, A. L., White, K. S. (2001). Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP): a school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 451-463.

Freiden, J. (2006). Game: a clinical intervention to reduce adolescent violence in schools. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66 (12-A), 4308.

Garaigordobil, M. (2004). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 66-80.

Garaigordobil, M. (2008a). Assessment of a cooperative play program for children aged 10-11 years on prosocial behaviors and perception of peers. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 303-318.

Garaigordobil, M. (2010). Efectos del Programa “Dando pasos hacia la paz” sobre factores Cognitivos y Conductuales de la Violencia Juvenil. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 18 (2), 277-295.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2009). Un Análisis del Acoso escolar desde una perspectiva de Género y Grupo.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención. *Informació psicológica*, 99, 4-18.

Garaigordobil, M., Maganto, C. y Etxeberria, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 140-151.

Hernández, Fernández, Baptista (2007): *Metodología de Investigación*. Sexta edición. México. Mc Graw Hill.

Hernández, T. & Casares, E. (2002). *Aportaciones Teórico-Prácticas para el Conocimiento de Actitudes Violentas en el Ámbito Escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.

Ivanova Lotova, A. (2007). Las competencias básicas a través de los sentidos: La música, un valioso instrumento para el desarrollo global y la socialización de las personas. *Revista Educacion y Futuro Digital*.

Jennifer, D. y Shaughnessy, J. (2005). Promoting non-violence in schools: the role of cultural, organisational and managerial factors. *Educational and Child Psychology*, 22, 58-66.

Llongueras J. (1942). *El ritmo en la educación y formación general de la infancia*. Barcelona: Labor, Publicacions Musicals.

McDonald, R. Miel, D. y Mitchell, L. (2002). *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.

Megías, I. y Rodríguez, E. (2001). *La identidad juvenil desde las afinidades musicales*. Madrid: INJUVE-FAD.

Orte, C. (2003). Los problemas de la convivencia en las aulas. Análisis del bullying. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6. <<http://213.0.8.18>>.

Orte, C., Ferrá, P., Ballester, L. & March, M.X. (1999). *Resultados de la investigación sobre bullying en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares*. Palma de Mallorca: Mimeo.

Peña, A.M. y Canga, M.C. (2009). La educación emocional en el contexto escolar con alumnado de distintos países. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 199-210.

Roberts, L., White, G. y Yeomans, p. (2004). Theory development and evaluation of project WIN: a violence reduction program for early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 24, 460-483.

Segawa, E., Ngwe, J. E., Li, Y. y Flay, B. R. (2005). Evaluation of the effects of the AbanAya Youth Project in reducing violence among African American adolescent males using. *Evaluation Review*, 29, 128-148.

Sege, R. D., Licenziato, V. G. y Webb, S. (2005). Bringing violence prevention into the clinic: the Massachusetts medical society violence prevention project. *American Journal of Preventive Medicine*, 29, 230-232.

Simon, T. R., Ikeda, R. M., Smith, E. P., Reese, L. E., Rabiner, D. L., Miller-Johnson, S., Winn, D.-M., Dodge, K. A., Asher, S. R., Home, A. M., Orpinas, p. , Martin, R., Quinn, W. H., Tolan, p. H., Gorman-Smith, D., Henry, D. B., Gay, F. N., Schoeny, M., Farrell, A. D., Meyer, A. L., Sullivan, T. N. y Allison, K. W. (2008). The Multisite Violence Prevention Project: impact of a universal school-based violence prevention program on social-cognitive outcomes. *Prevention Science*, 9, 231-244.

OS ESTUDOS CULTURAIS NA COMPREENSÃO DAS IDENTIDADES

Oscar Ulloa Guerra*
Andresa Sartor Harada**

Ao recorrer ao termo identidade nesta pesquisa, pensamos sempre na identidade cultural, não situando nossas discussões no campo psicológico, mas, antes, no terreno da cultura. Entendemos cultura, aqui, como local onde são desencadeadas contínuas lutas pela significação e legitimação a partir de consensos, enfrentamentos e negociações, ainda que nem sempre todos e todas se encontrem em condições similares para entrar nesse duelo. Nessa direção, cultura é pensada como

(...) conjunto de códigos e de sistemas de significação lingüística, por meio dos quais se atribuem sentidos às coisas, sentidos esses que são passíveis de serem compartilhados por um determinado grupo. Ela não é universal, nem está dada de antemão, mas é ativamente produzida e modificada, ou seja, poderíamos pensá-la como o conjunto dos processos pelos quais se produz um certo consenso acerca do mundo em que se vive. (MEYER et al., 2006, p. 1336s)

De forma abrangente, cultura seria um sistema de significados partilhados, produzidos e disseminados através da linguagem em diversos artefatos e de maneira contingente, num contexto histórico cultural específico, sempre em meio de embates e desiguais relações de poder pela legitimação de certos significados e a desvalorização de outros pela definição de identidades. Vista assim, a cultura deixa de ser “um componente extraordinário da vida social (ritos, obras prestigiosas), para penetrar a carne do cotidiano” (MATTELART; NEVEU, 2004, p.

* Doutor em Educação (UFRGS-Brasil) e Mestre em Desenvolvimento Comunitário (UCLV-Cuba). Graduado em Psicologia. Endereço eletrônico: oscar.ulloa@funiber.org.

** Doutora em Educação e Mestre em Psicologia da Educação (Universidad de Barcelona – Espanha). Graduada em Pedagogia. Endereço eletrônico: andresa.sartor@funiber.org.

109). As definições da realidade são frutos dos significados construídos socialmente, onde diferentes processos de significação competem por estabelecer diversos sentidos.

Os Estudos Culturais (EC) vêm investindo, há alguns anos, nessa definição de cultura como condição constitutiva da vida social, o que levou a uma mudança de paradigmas. Nesse sentido, Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 36) afirmam que os EC constituem uma “movimentação intelectual que surge no panorama político do pós-guerra, na Inglaterra, nos meados do século XX, provocando uma grande reviravolta na teoria cultural”. Em outras palavras, trata-se de uma contestação à tendência elitista da noção de cultura que desacredita os produtos do povo, considerando que este precisa “aculturar-se”, ou seja, conhecer e se apropriar da produção cultural erudita e burguesa para superar a condição “subumana” em que vive. Portanto, os EC “nascem de uma recusa do legitimismo, das hierarquias acadêmicas dos objetos nobres e ignóbeis” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 72) e sua pretensão indica

(...) uma tentativa de “descolonização” do conceito de cultura. Cultura não mais entendida com o que de ‘melhor foi pensado e dito’, não mais o que seria representativo como ápice de uma civilização, como busca de perfeição, não mais a restrição à esfera de arte, da estética e dos valores morais/criativos (antiga concepção elitista). Cultura, sim, como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideais, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções e artefatos culturais (textos, mercadorias, etc). (COSTA, 2005, p. 109)

Vista assim, a cultura vai desde os rituais de uma parteira até os saberes “cientificamente verdadeiros” da Ginecologia. Ou, em outras palavras, desde o samba de Zeca Pagodinho até a apresentação do pianista João Carlos Martins, ou, ainda, desde os significados construídos sobre as identidades sexuais e de gênero até às noções de raça e etnia.

É recorrente situar a centralidade e origem deste debate na Inglaterra e reconhecer a incidência do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, da Universidade de Birmingham, na extensão destas discussões sobre cultura elitista e cultura popular. Porém, é importante sublinhar que em outros contextos, como na América Latina, já existia certa tradição de análises culturais que objetivavam dar visibilidade e legitimidade às práticas, tradições e rituais dos mais variados grupos e comunidades. Embora não tivessem o rótulo de EC, seu foco principal era a diferença cultural e o popular, bem como a defesa de uma abordagem do social desde a cultura (RICHARD, 2010).

Os discursos produzem os próprios objetos dos quais falam. A realidade adquire sentido pelos discursos e é nessa medida que podemos tomar a realidade como produzida, criada, inventada, em contextos e circunstâncias histórico-culturais específicas. A primeira vista, isso poderia nos levar a pensar na negação da materialidade. No entanto, dizer que a realidade é criada, na medida em que ela só adquire sentido num processo interpretativo-discursivo que a nomeia, a enuncia, a explica, não supõe negar sua existência independentemente do sujeito, senão destacar o lugar do significado como construção ativa que não pode ser concebida fora da pragmática do contexto e da constituição subjetiva. Posicionados também nesta perspectiva, Meyer et. al. enfatizam que

Adotar uma abordagem teórico-metodológica que pressupõe a produção discursiva da cultura e de seus sujeitos não implica, portanto, a negação da existência material de pessoas, coisas e eventos. Implica, sim, sustentar que tais 'coisas' só significam e se tornam verdadeiras dentro, ou pela articulação, de determinados discursos enraizados em contextos particulares e localizados. (MEYER et. al., 2004, p. 53)

Quando se concebe o sujeito como constituído e produzido pelos discursos, e na trama de complexas relações de poder, não significa pensar num determinismo discursivo, pois “há uma possibilidade de escolha e recusa nas relações de poder; os indivíduos podem aprender como não ser tão governados” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 50). Dito assim, pensamos que não tem sujeito pré-discursivo e compartilhamos a noção de um sujeito descentrado, “pensado, falado e

produzido” (SILVA, 1999, p. 113) nas redes sociais de poder e nas dinâmicas e regras que conferem maior ou menor legitimidade a determinados discursos. Por isso, Foucault considera que a produção do discurso é

(...) controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório (...). Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 2006, p. 8s)

Nessa linha interpretativa, não faz sentido pensar a identidade/subjetividade como algo íntimo, próprio e original. Antes, a “subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31), sempre provisoriamente e de forma aberta, uma vez que, na medida em que acolhemos determinados significados e discursos, também os emitimos. Dessa maneira, linguagem e discurso ganham destaque na constituição e produção de identidades, como explica Turner:

Nós nos tornamos membros de nossa cultura por meio da linguagem, adquirimos nosso senso de identidade pessoal com a linguagem, e é graças a ela que internalizamos os sistemas de valores que estruturam nossa vida. Não podemos sair do âmbito da linguagem para produzir um conjunto de significados pessoais totalmente independentes do sistema cultural. (TURNER, 1997, p. 52)

Assim, o sujeito pode ser considerado um produto histórico em constituição permanente, engendrado em relações de saber-poder que envolvem questões políticas, económicas e sociais. Os sujeitos são construídos, produzidos e materializados na e pela cultura, uma produção marcada por inúmeros regimes discursivos e não discursivos (família, escola, trabalho, mídia, gênero, idade, sexualidade, raça/etnia, religiosidade, entre outros) (FOUCAULT, 2006).

Segundo Silva,

(...) a subjetividade (isto é, aquilo que caracteriza o sujeito) não existe nunca fora dos processos sociais, sobretudo na ordem

discursiva, que a produzem como tal. O sujeito não "existe": ele é aquilo que fazemos dele. Subjetividade e relações de poder não se opõem: a subjetividade é um artefato, é uma criatura das relações de poder. (SILVA, 1998, p.10)

A identidade, isso que inventamos a partir da escolha interessada de uma ou mais características comuns que se deseja destacar para homogeneizar um grupo – ou o que um grupo escolhe para se auto definir – e reconhecer quem forma parte dele e quem não, ganha sentido se é compreendida em relação à diferença. Quem não é reconhecido e “enquadrado” no grupo constitui o diferente. Portanto, não podemos falar de uma identidade sem demarcar fronteiras entre o que se considera singular dessa identidade e o que não é. O outro é visto como o diferente segundo a comparação entre determinadas características, valores, ou comportamentos que se tornam centrais em determinado momento e contexto. Dessa maneira, o sujeito, a partir de múltiplos discursos, é continuamente capturado e fixado numa identidade, ou melhor, em muitas identidades. Dependendo de “sua” marca – ou daquelas “suas” marcas – que sejam centrais nesse momento (gênero, etnia, sexualidade, religião, classe, profissão, idade, moradia, nacionalidade, preferência musical, vestuário, dentre outros), o sujeito será nomeado e situado num plural limitado: mulheres; homens; roqueiros/as; obesos/as; evangélicos/as; brasileiros/as; brancos/as; advogados/as; vegetarianos/as; indígenas; docentes; gays; artistas e assim por diante.

A resultante é a instabilidade e fragmentação das identidades, uma vez que os discursos que as constituem são constantemente reconstruídos e produzidos num processo que não escapa às ambiguidades, contradições e incoerências. Portanto, a identidade, neste caso a de gênero, não é algo que se possui ou que se possa manter a mesma no decorrer da vida, tampouco é uma essência constante e universal. Ela é produzida no encontro com um conjunto de significados e comportamentos onde se entrecruzam outras marcas de identidades (sexuais, de classe, raciais, religiosas, dentre outras articulações). Ainda que exista uma reiterada insistência em destacar um grupo de atributos para entrar na ficção das homogeneidades, o prevalecente é uma contínua variação de fronteiras, reconhecimentos, interpelações e possibilidades carregadas de contradições, ambiguidades e incoerências.

Não podemos pensar num processo único, vertical, estável. As relações de poder-saber, ao gerar regimes de verdade que investem na feitura dos corpos, produzem efeitos, deixam traços e marcas, algumas delas mais evidentes do que outras, mas sempre supõe a possibilidade de rupturas, resistências, negociação ou/e transgressão (FOUCAULT, 2006; LOURO, 2004).

Assim, suponho que “não existe identidade fora da representação” (SILVA, 2000, p. 97). Nessa assertiva, a representação é interpretada como a forma na qual os significados dão sentido, organizam e posicionam as diferenças, os sujeitos, as identidades, em um processo de caráter social, político e histórico. Representação não mais como reflexo da realidade, mas como formas diversas de nomear, descrever e situar. “Os modos como as pessoas ou eventos são representados nas instituições molda e modela as formas como os sujeitos envolvidos concebem a si, aos outros e ao mundo em que estão inseridos” (BUJES, 2002, p. 22).

Quando pensamos na representação na perspectiva pós-estruturalista estamos interpretando-a como a forma na qual os significados dão sentido, organizam e posicionam as diferenças, os sujeitos, as identidades, em um processo de caráter social, político e histórico. Isto implica pensar nas representações como uma questão de poder, como armas de luta, como uma construção linguística em que se apresentam batalhas definidoras de criação e de legitimação de significados específicos, transcendendo de uma preocupação pela verdade ou essências para uma inquietação política (SILVA, 1999). O sujeito precisa das representações para se reconhecer e ser reconhecido como homem em um conjunto diversificado de significações de masculinidade. Como diz Woodward,

a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. (...) A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas nos quais ela se baseia nos fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de

representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2000, p.17)

É neste universo simbólico que os indivíduos constituem-se integrando um complexo sistema cambiante de significações históricas e culturais (sempre politizadas) que se encontram em uma contínua luta, cumplicidade e negociação.

Referências

- BUJES, M. I. E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COSTA, M. V. Estudos culturais e Educação – um panorama. Em: Silveira, R. M. H. (ed.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre os Estudos Culturais em Educação*. Canoas: ULBRA, 2005. p. 107-120
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 36-61, 2003.
- DAHLBERG, G; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. 13. ed. São Paulo: Loiola, 2006.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MATTELART, A.; NEVEU, E. *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MEYER, Dagmar Estermann, MELLO, Débora Falleiros de; VALADÃO, Marina Marcos; AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. "Você aprende. A gente ensina?": interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(6), 1335-1342, 2006. Disponível em: <<https://dx.doi.org>>.
- MEYER, Dagmar Estermann; SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos; OLIVEIRA, Dora Lúcia de, &; WILHELMS, Daniela Montano. 'Mulher

sem-vergonha' e 'traidor responsável': problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/AIDS. *Revista Estudos Feministas*, 12(2), 51-76, 2004. Disponível em: <<https://dx.doi.org>>.

RICHARD, N. *En torno a los estudios culturales*. Localidades, trayectorias y disputas. Santiago de Chile: Asdi, 2010.

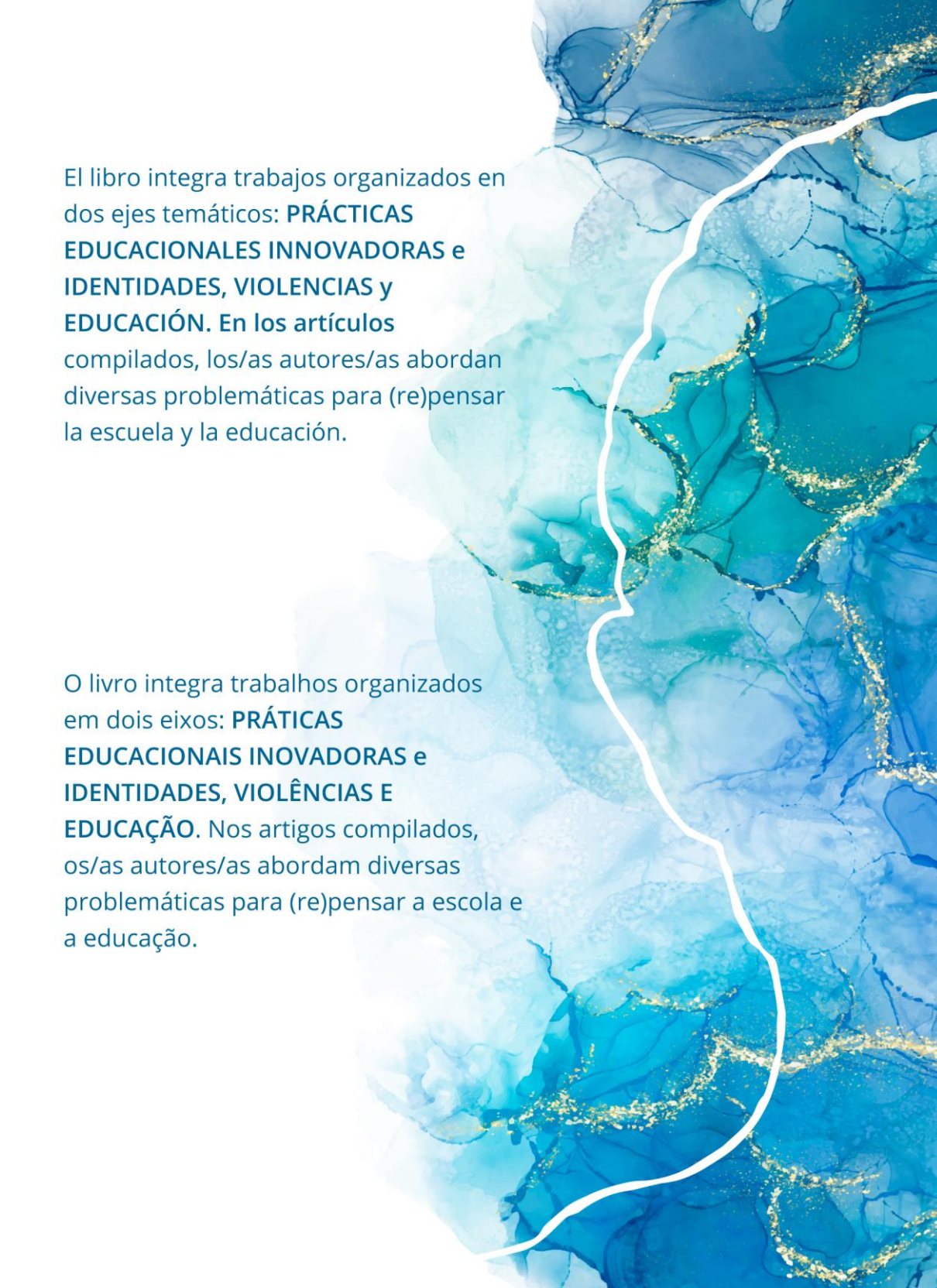
SILVA, T. T. da. A pedagogia psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. Em: Silva, T. T. da. (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1998. p. 7-13.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. da. *Teoria cultural em Educação*. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summos, 1997.

WOODWARD, K.. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Em: Silva, T. T. da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.



El libro integra trabajos organizados en dos ejes temáticos: **PRÁCTICAS EDUCACIONALES INNOVADORAS e IDENTIDADES, VIOLENCIAS y EDUCACIÓN**. En los artículos compilados, los/as autores/as abordan diversas problemáticas para (re)pensar la escuela y la educación.

O livro integra trabalhos organizados em dois eixos: **PRÁTICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS e IDENTIDADES, VIOLÊNCIAS E EDUCAÇÃO**. Nos artigos compilados, os/as autores/as abordam diversas problemáticas para (re)pensar a escola e a educação.