

**RE
CS**

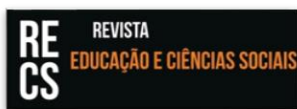
**REVISTA
EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS**

ISSN: 2595-9980

Salvador, v.2, n. 2, 2019

Publicação semestral do Grupo de Pesquisa Teoria Social e Projeto Político Pedagógico do Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

Os artigos assinados refletem o ponto de vista dos autores, não coincidindo, necessariamente, com o dos Editores e do Conselho Editorial da revista.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

JOSÉ BITES DE CARVALHO

Reitor

MARCELO DUARTE DANTAS D ÁVILA

Vice-reitor

TÂNIA MARIA HETKOWSKI

Pró-Reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

EDUARDO JOSÉ FERNANDES NUNES

Editor-Chefe

Editor Assistente

Katiuscia da Silva Santos

Equipe Editorial

Profa. Flavia Fonseca Pereira dos Santos – UNICID

Profa. Elizabeth Mota Nazareth de Almeida - UEFS

Profa. Lílian Almeida dos Santos –UNEB

Prof. Luís Geraldo Leão Guimarães - UNEB

Profa. Madryracy Ferreira Coutinho Medeiros Ovídio – UNEB

Profa. Nadja da Cruz Silva –UNEB

Prof. Paulo José Pereira dos Santos – UNEB

Profa. Priscila Teixeira da Silva – UNEB

Profa. Selma dos Santos – UEFS

Médico Pablo Sosa Singh

CONSELHO CIENTÍFICO

Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim – UNEB

Prof. Dr. Clécio Azevedo da Silva- UFSC

Profa. Dra. Cleide Magali dos Santos – UNEB

Prof. Dr. Elizeu Clementino Souza – UNEB

Profa. Dra. Francisca de Paula Santos da Silva – UNEB

Prof. Dr. Gianni Boscolo – UNEB

Prof. Dr. Igor Rodrigues de Sant'Anna

Profa. Dra. Irlana Jane Menas da Silva - UEFS

Prof. Dra. Lucia Maria Aquino de Queiroz - UFRB

Profa. Dra. Maria Alba Guedes Machado Mello - UNEB

Profa. Dra. Maria Raidalva Nery Barreto – IFBA

Prof. Dr. Timothy Denis Ireland - UFPB

Prof. Dr. Valdélcio Santos Silva – UNEB

CONSELHO CIENTÍFICO – INTERNACIONAL

Profa. Dra. Giovanna Del Gobbo - Università Degli Studi di Firenze/Itália

Profa. Dra. Maria Rita Mancaniello - Università Degli Studi di Firenze/Itália

Prof. Dr. Paolo Orefice - Università degli Studi di Firenze/Itália

Prof. Dr. Ricardo Antonio Castaño Gaviria - Universidad de Antioquia/Colômbia

Prof. Dra. María Alejandra Silva - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Argentina



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB Programa
de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade- 1º andar,
Sala do Observatório de Educação de Jovens e Adultos do
Território de Identidade do Sisal (OBEJA)
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula 41150-000 - Salvador - Bahia
- Brasil Fone/fax: + 55 71 3117-5307 www.uneb.br /
revistaeducacaocienciasociais@gmail.com

Capa e Editoração

Katiuscia da Silva Santos

Coordenadores do Número 02

Prof. Paulo José Pereira dos Santos – UNEB
Profa. Selma dos Santos – UEFS

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Educação e Ciências Sociais/ Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade, 2019.
v. 2, n. 2, 2019.

Semestral

ISSN 2595-9980

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>

1. Educação 2. Ciências Sociais - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade.

CDD 370

EDITORIAL N. 2 DA REVISTA EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

Este n. 2 da Revista Educação e Ciências Sociais, RECS, do Grupo de Pesquisa Teoria Social e Projeto Político Pedagógico, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, está sendo publicado no momento em que vivemos o primeiro ano do governo Jair Messias Bolsonaro que vem demonstrando pouca simpatia para com o tema da educação e, menos ainda, com o das ciências sociais.

Essa situação pode levar à perda de referências e contribuições importantes já consolidadas em políticas e programas educacionais públicos; além dessas questões, o descontrole e desinteresse nessas ações retardam ainda mais novas possibilidades de inserção do conhecimento para os diferentes grupos de pessoas. Em um mundo dominado pela incerteza, as pessoas se apegam com mais força às identidades grupais que lhes dão mais segurança e autoestima. A reação adaptativa às ameaças do ambiente em alteração vertiginosa produz uma adesão intransigente a sentimentos e mentalidades afins, mais do que a temas ideológicos e a questões morais. Eis o risco.

Ciente dessa condição e condução, a Revista Educação e Ciências Sociais coloca-se como ponto de reflexão defensor do pluralismo político, de ideias, de liberdade de expressão, de diversidade social, dos direitos humanos, dos valores democráticos. Por essa razão apresenta sete artigos que trazem temática educacional diversificada: financiamento da Educação de Jovens e Adultos na Bahia, movimento dos trabalhadores pela educação, saberes tradicionais e empreendedorismo em cooperativa, o homem idoso na dança, rede de apoio a família de criança com síndrome de Down, as práticas educacionais com criança com TDAH, MVBF: a cultura local superando tempos e distâncias.

O artigo Avanços, recuos ou estagnação do financiamento da Educação de Jovens e Adultos na Bahia – 2007 a 2017? Procurou acompanhar o financiamento da Educação de Jovens e Adultos no Estado da Bahia nos últimos dez anos, no período 2007 a 2017 a partir de análise de previsão orçamentária, tendo sido observado a estagnação desse financiamento nessa década.

O segundo artigo, Revisitando o Movimento dos Trabalhadores Pela Educação 1890 a 1920 reflete sobre o movimento dos trabalhadores pela educação na Bahia e no Brasil, nos períodos do pós-abolição e proclamação da República, identificando as ações desenvolvidas pelas suas entidades representativas, a exemplo das ligas e centros operários, partidos políticos.

O terceiro artigo, Saberes tradicionais: processo de ensino e aprendizagem dos empreendedores da Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu, descreve o processo de ensino e aprendizagem da Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu, identificando os ensinamentos sobre empreendedorismo e as implicações para os empreendedores que trabalham

com artesanato, gastronomia, extrativismo, agricultura familiar agroecológica e orgânica e formação cultural nessa cooperativa.

O quarto artigo, O homem idoso na dança de salão da universidade aberta à terceira idade UATI\UEFS: amizade, socialização e apoio, analisa a participação dos idosos do sexo masculino que frequentam as aulas de dança de salão da Universidade Aberta à Terceira Idade – UATI, da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

O quinto artigo, MVBF: a cultura local superando tempos e distâncias, analisa os resultados da aplicação do Museu Virtual da Bata do Feijão - MVBF, avaliando as contribuições dos discentes para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. A fim de buscar as interpretações dos visitantes ao acervo do MVBF, a partir de uma produção de texto acerca do visto/sentido, socializando-os, e comparando-os com as sugestões depositadas no site.

O sexto artigo, A criança com Síndrome de Down e sua família: estratégias para a educação propõe o debate sobre a construção de uma rede de apoio familiar para o desenvolvimento escolar da criança com Síndrome de Down.

O sétimo artigo, Práticas educacionais para o ensino de estudantes com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), reflexões sobre um estudo realizado no ensino fundamental de Oslo e em cidades vizinhas na Noruega, texto em inglês, investiga como os professores estão ensinando os alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH em classes regulares do ensino fundamental do município de Oslo, e em cidades vizinhas, na Noruega.

Agradecemos a participação de todos nesse número, ressaltando a necessidade de fortalecermos os canais de comunicação que atuam sobre os temas da educação e ciências sociais para acompanharmos os processos significativos de mudança e transformação sociais aqui e agora que vem passando por tantas turbulências.

Dr. Eduardo José Fernandes Nunes Editor geral

Doutoranda Selma dos Santos

Mestrando Paulo José Pereira dos Santos

Mestra Katiúscia da Silva Santos

SUMÁRIO

1. **AVANÇOS, RECUOS OU ESTAGNAÇÃO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA – 2007 A 2017?** 6-25
2. **REVISITANDO O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES PELA EDUCAÇÃO 1890 A 1920** 26-40
3. **SABERES TRADICIONAIS: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS EMPREENDEDORES DA COOPERATIVA DE ETNODESENVOLVIMENTO KITAANDA BANTU** 41-61
4. **O HOMEM IDOSO NA DANÇA DE SALÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE UATI \ UEFS: AMIZADE, SOCIALIZAÇÃO E APOIO,** 62-77
5. **MVBF: A CULTURA LOCAL SUPERANDO TEMPOS E DISTÂNCIAS** 78-90
6. **A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN E SUA FAMÍLIA: ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO** 91 - 115
7. **EDUCATIONAL PRACTICES FOR EDUCATIONAL STUDENT DISORDER (ADHD) STUDENT EDUCATION, REFLECTIONS ON A STUDY IN OSLO FUNDAMENTAL EDUCATION AND NEIGHBOR CITIES IN NORWAY** 116- 127

**AVANÇOS, RECUOS OU ESTAGNAÇÃO DO FINANCIAMENTO DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA – 2007 a 2017?**

**ADVANCES, RETURNS OR STAGNATION OF YOUTH AND
ADULT EDUCATION FINANCING IN BAHIA - 2007-2017?**

**¿AVANCES, DEVOLUCIONES O ESTAGNACIÓN DE LA
FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN
BAHIA - 2007-2017?**

Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes¹

Profa. Ma. Selma dos Santos²

Graduando Jorge Filipe Carneiro Coelho Dantas³

RESUMO

A educação pública se utiliza de um planejamento orçamentário para organizar os investimentos públicos nessa área como em outras do sistema público, este artigo procurou acompanhar os avanços, recuos ou a estagnação do financiamento da Educação de Jovens e Adultos no Estado da Bahia nos últimos dez anos, no período 2007 a 2017. A análise desses dados permitirá termos uma radiografia sobre essa problemática e a auxiliar na possibilidade de ações que possam dar um salto qualitativo se não em todas as modalidades, mas que ajude através de mais e melhores investimentos nessa área. O levantamento dos dados para essa pesquisa foi realizado nos sistemas de informações da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia, e Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP). Pela análise do material encontrado percebe-se poucos avanços nesse orçamento ao longo da década, condicionada pela conjuntura política e econômica do país, os investimentos públicos essenciais para a população nunca são suficientes e se perdem nos meandros da burocracia estatal.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Financiamento. Estado da Bahia.

¹ Professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Vice coordenador do Grupo de Pesquisa Teoria Social e Projeto Pedagógico. E-mail: eduardojosf2@gmail.com;

² Professor assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Doutoranda Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Membro do Grupo de Pesquisa Teoria Social e Projeto Pedagógico – TSPPP. Membro do Núcleo de Pesquisa Formação de Professores – NUFOP/UEFS. E-mail: selmapibiduefs@gmail.com;

³ Estudante da Graduação em Ciências Sociais. Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Teoria Social e Projeto Pedagógico – TSPPP. E-mail: filipedantas.1988@gmail.com

ABSTRACT

Public education uses budget planning to organize public investments in this area as in others in the public system. This article has sought to follow the advances, setbacks or stagnation in the financing of Youth and Adult Education in the state of Bahia over the last ten years, from 2007 to 2017. The analysis of these data will allow us to have a radiograph on this issue and to assist in the possibility of actions that can make a qualitative leap, do not in all modalities, but help through more and better investments in this area. Data collection for this research was conducted in the information systems of the Bahia State Administration of Education, the Bahia State Planning Administration, and the National Institute of Education and Research (INEP). From the analysis of the material found, we can observe little progress in this budget over the decade, conditioned by the political and economic conjuncture of the country, the essential public investments for the population are never sufficient and they are lost in the intricacies of the state bureaucracy.

key words: Youth and Adult Education. Funding. State of Bahia.

RESUMEN

La educación pública es utilizada en la planificación presupuestaria para organizar las inversiones públicas tanto en esta área como en otras del sistema público. Este artículo ha tratado de seguir los avances, retrocesos y estancamientos en el financiamiento de la Educación de Jóvenes y Adultos en el estado de Bahía durante los últimos diez años, en el período (2007 – 2017). El análisis de estos datos nos permitirá tener una representación gráfica sobre esta polémica, ayudando, mismo que no sea en todas las modalidades, en la posibilidad de acciones que puedan dar un salto cualitativo a través de más y mejores inversiones en esta área. La recopilación de datos para esta investigación se realizó en los sistemas de información de la Secretaría de Educación del Estado de Bahía, la Secretaría de Planificación del Estado de Bahía y el Instituto Nacional de Educación e Investigación (INEP). Del análisis del material encontrado, podemos observar poco progreso en este presupuesto durante la década, condicionado por la coyuntura política y económica del país, donde las inversiones públicas esenciales para la población nunca son suficientes y se pierden en las complejidades de la burocracia estatal.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Financiación. Estado de Bahía.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta os resultados parciais da pesquisa Gestão Social de Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos na Bahia – 2007 a 2017. Essa pesquisa é realizada pelo Observatório de Educação de Jovens e Adultos (OBEJA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, através de dois sub-projetos, o “Balanço do financiamento da Educação de Jovens e Adultos na Bahia no período de 2007 a 2017” e a “Análise sociológica da formação na

Educação de Jovens e Adultos da Bahia” com intuito de compreender as ações governamentais sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA no território baiano.

Para uma melhor compreensão da temática Balanço do financiamento da Educação de Jovens e Adultos na Bahia no período de 2007 a 2017, discute-se, nesse artigo, políticas públicas a partir dos trabalhos de Hofling (2001); Cavalcante (2002); Souza (2006 e 2003); Santos, Azevedo (2014); Weber (2015); Silva e Jacomini (2016); e sobre financiamento da educação, Melchior (1980); Paro (1982); Velloso (1985; 1987a-b; 2000); Velloso et al. (1992); Gatti (2004); Davies (2006); Martins (2010); Sena (2014); Pinto (2018, 2007, 2006); Costa, Cunha e Andrade (2018); Silva (2019). Para elaboração desse trabalho, foram realizados levantamentos na base de dados da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), na Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além dos dados disponíveis no OBEJA. A revisão bibliográfica foi operacionalizada mediante a busca eletrônica nas bases de dados Scielo, ERIC e Capes.

Apresentamos, aqui, dados da investigação sobre o “Balanço do financiamento da Educação de Jovens e Adultos na Bahia no período de 2007 a 2017” através de uma discussão sobre políticas públicas e a Educação de Jovens e Adultos; orçamento fiscal e de seguridade social da educação e da Educação de Jovens e Adultos na Bahia de 2007 a 2017, objetivando analisar o financiamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Bahia e suas implicações em futuras projeções. Considera-se proeminente a discussão da temática, dada a pouca densidade de estudos nesse campo e a necessidade de ampliação de conhecimento que forje à participação da comunidade educacional no debate do financiamento da educação.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS ESTUDOS SOBRE FINANCIAMENTO

O campo da educação é, reconhecidamente, uma área em que se desenvolveu, a partir do século XIX, a concepção de que a presença do Estado seria importante para a educação da classe trabalhadora. As escolas antes disso eram regidas pela Igreja ou por tutores para a formação das classes mais abastadas. Com a revolução industrial na Europa e, o surgimento de uma nova classe, o operariado, se fez presente e acirrou o debate sobre a importância do financiamento da educação pelo Estado para todos.

Essa nova atribuição do Estado foi se fortalecendo ao longo do tempo, com o desenvolvimento cada vez mais intenso de novas formas de assistência social, através do Estado do Bem Estar Social. No Brasil e em vários outros países, não se proporcionou esse legado à classe trabalhadora, criando todas as formas de dificuldades, para o desenvolvimento pessoal e para a própria transformação da sociedade. Essas transformações e pretensões do papel do Estado na sociedade não foram suficientes para atender uma população faminta de saber, mas em condições precárias de subsistência, não conseguindo incluir milhares de crianças, mantidas fora das escolas, concorrendo para o que veio posteriormente se chamar de Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, o campo de conhecimento das políticas públicas é considerado por Souza (2003, p. 13) como “um campo holístico, isto é, uma área que abrange diversas unidades em totalidades organizadas”, o que o torna território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos, ao mesmo tempo em que “comporta vários ‘olhares’ sem que esta multiplicidade de perspectivas comprometa a sua coerência teórica e metodológica” (SOUZA, 2003, p. 14). Nesse sentido, Silva; Scaff; Jacomini (2010) assinalam também as políticas públicas como:

[...] conjunto de ações sistemáticas para sanear problemas que afetam a vida de grupos sociais específicos ou de coletividades mais amplas, propõe-se o protagonismo do Estado como espaço de disputa de projetos marcados por correlações de forças nem sempre contínuas [...] (SILVA; SCAFF; JACOMINI, 2010 apud SILVA; JACOMINI, 2016, p. 47)

Assim, “[...] a política educacional é então focalizada como política voltada aos processos participativos, e que, dentre outras coisas, deveria ser alvo de controle social” [...] (SANTOS; AZEVEDO, 2014, p. 70), porque a economia global de hoje é a “economia do conhecimento”, isto é, é um mundo em que trabalhadores inovadores e com boa escolaridade possuem as possibilidades para desenvolver processos que gerem mais competitividade e crescimento econômico. Logo, pouco investimento nos serviços públicos educacionais, como ocorre no Brasil, é um dos grandes entraves para o desenvolvimento social.

Por essa razão, o projeto de pesquisa Gestão Social de Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos na Bahia – 2007 a 2017, faz uma interface com Souza (2006), ao tratar dos principais conceitos e modelos de formulação e análise de políticas públicas, buscando sintetizar o estado da arte da área. As possibilidades aplicativas das diferentes vertentes das teorias neo-institucionalistas à análise de políticas públicas. Ela posiciona

[...] política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real [...] (SOUZA, 2006, p. 26).

Em se tratando de mundo real, há necessidade das ações serem financiadas através de recursos. Na perspectiva da política de financiamento foram utilizadas para compreensão da temática, inicialmente, as publicações de Melchior (1980) que analisa aspectos do financiamento da educação com uma visão integrada de aspectos políticos, econômicos e sociais com sugestões a curto, médio e longo prazos. A publicação de Paro (1982) trata dos custos/alunos/anos do ensino público do estado de São Paulo segundo os tipos de escola, as regiões, as classes de renda *per capita*, os níveis de hierarquia funcional, o número de aluno e número de turnos.

Velloso (1985; 1987a-b; 2000) e Velloso et al. (1992), em seus vários estudos na área de financiamento trata de distintos aspectos dos recursos para o ensino e as políticas educacionais, sendo uma referência para quem deseja realizar estudo na área de financiamento da educação.

Cavalcante (2002), em seu artigo tem como objetivo estimar os custos indiretos do ensino médio para os alunos das escolas públicas do Distrito Federal, com suas implicações para a democratização do ensino médio. No estudo, demonstra como utilizaram os critérios de “precificação” oriundos da contabilidade, da Matemática Financeira, da Estatística, da Economia e da Administração Financeira. Os resultados encontrados são conclusivos que os alunos de modestos poderes aquisitivos recebem discriminações sutis no processo de formação e os conhecimentos adquiridos ficam aquém das expectativas de posições profissionais de comando. O autor propõe intervenções com políticas públicas que garantam acesso e permanência dos estudantes na escola.

Gatti (2004), discute a realização de trabalhos em educação com as metodologias quantitativas no Brasil nas últimas três décadas a partir de um levantamento realizado em números publicados de 1970 a 2000, nos periódicos: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP/MEC), Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), Ensaio (Fundação Cesgranrio), Educação e Realidade (UFRS), Educação e Sociedade (Cedes/Unicamp), Revista Brasileira de Educação (ANPEd) e Estudos em Avaliação Educacional (Fundação Carlos Chagas); e, o possível papel da quantificação na pesquisa

educacional, destaca temas, como: analfabetismo, percurso escolar e fracasso escolar; fluxo escolar/análise de coortes; letramento; políticas e educação básica; financiamento da educação/municipalização; fatores sociais e educação; jovens e educação; avaliação educacional; temas variados.

Davies (2006), examina o FUNDEF e o FUNDEB, como mecanismos para redistribuir, dentro de cada estado, entre o governo estadual e as prefeituras, uma parte dos impostos (15% de alguns, no caso do FUNDEF, e 20% de um número maior de impostos, no caso do FUNDEB) já vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino pela Constituição Federal de 1988, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular (o FUNDEF) e na educação básica (o FUNDEB). Enfatiza algumas das deficiências dos dois fundos.

Martins (2010) discute o financiamento da educação como política pública, entendida como expressão da intervenção do Estado em resposta a demandas sociais que se institucionalizaram e foram reconhecidas como direitos. Recupera a história do ingresso do tema na agenda do Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1934, que estabeleceu a vinculação de recursos de impostos à educação. Discute as diretrizes para o financiamento da educação básica pública e, também o FUNDEF, FUNDEB e o PNE.

Sena (2014) discute o financiamento da educação de qualidade a partir do entendimento de que a qualidade integra o núcleo essencial do direito à Educação e, a evolução para o conceito operacional custo aluno qualidade, calcado sobre os insumos. Analisa como financiamento e qualidade da educação estiveram presentes na legislação educacional brasileira até a inserção do conceito de padrão mínimo de qualidade e de sua relação com um valor por aluno. Destaca as metas 7 e 20 do PNE em sua discussão.

Pinto (2018, 2007, 2006) é referência na discussão sobre origem do Indicador CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial) e do CAQ (Custo Aluno Qualidade) remete a um amplo debate sobre a qualidade e financiamento da educação no âmbito da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

O artigo de Costa, Cunha e Andrade (2018) apresenta um panorama geral sobre as mudanças da política de financiamento da educação básica brasileira pós Constituição Federal de 1988 (CF/88) e seus reflexos no financiamento do sistema estadual de ensino da Bahia, no período de 2009 – 2016. As discussões iniciais ocorreram no âmbito do Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEE-BA), para o processo de monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação, aprovado pela Lei n. 13.559, de 11 de maio de 2016. O estudo traz um histórico do financiamento citando os principais estudiosos da temática. Os reflexos

do financiamento da educação básica brasileira no financiamento do sistema estadual público de ensino da Bahia (2009 a 2016) e a configuração da complementação da União ao FUNDEB Bahia e expectativas para a implementação do CAQi.

Silva (2019) evidencia como a Educação de Jovens e Adultos é contemplada nas Leis Orçamentárias Anuais do Estado da Bahia no período de 2014 a 2017.

As análises dos estudos mencionados nos permitem a observação de que as políticas públicas são ações ou medidas tomadas pelos governantes a fim de melhorar certa área pensando no bem estar da população como um todo. Um dos inúmeros exemplos que se tem a respeito de políticas públicas relacionado a educação é a EJA (Educação de Jovens e Adultos), que é uma modalidade de ensino para alfabetizar e ampliar os conhecimentos aqueles estudantes que não concluíram seus estudos na idade prevista pelo sistema educacional, oferecendo a essas pessoas a possibilidade dos mesmos voltarem a estudar de onde eles haviam parado.

Para que essa ação aconteça é necessário investimento financeiro do Estado que assegure a participação do cidadão brasileiro na escola como sujeito que adquirindo conhecimento melhora a qualidade de vida da sociedade. Mas, como esses recursos financeiros chegam a educação? E, seus gastos atendem as necessidades da educação básica, em especial a Educação de Jovens e Adultos?. Esses questionamentos são tratados ao longo do texto.

2 SOBRE DIREITOS E DEVERES DO FINANCIAMENTO: CONSTITUIÇÃO FEDERAL, LDB 9394/96, FUNDEF, FUNDEB

São estes questionamentos que nos levam a pensar na arrecadação de recursos para a educação, uma vez que a sociedade brasileira deseja o Estado de Bem Estar Social projetado pela Constituição Federal de 1988, isso requer investimento público e cumprimento dos Artigos 205 e 208 (O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia da educação básica). Bem como, o cumprimento do artigo 211 que estende aos Estados a obrigação de prestar assistência técnica e financeiras aos seus municípios com a visão do desenvolvimento dos sistemas de ensino. A visão de desenvolvimento de sistema de ensino correlaciona-se ao disposto no inciso V, do art. 206, de valorizar os profissionais do ensino público; estabelecer planos de carreira, piso salarial profissional e ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos.

Frauda-se o direito à educação e o dever do Estado, estabelecido no art. 208 da Constituição Federal de 1988 quando não há a aplicação prioritária dos recursos no ensino para cumprir os mínimos constitucionais previstos no art. 212, que deram origem a bens móveis, imóveis e equipamentos dos sistemas de ensino, são remanejados para outra função exercida pelo Poder Público que não se relaciona com a manutenção e desenvolvimento do ensino. Portanto, é primordial observar se na prestação de contas do Poder Executivo, em todos os níveis, os Tribunais de Contas examinam o cumprimento do art. 212, da Constituição e legislação complementar e ordinária relacionada com o assunto, caso o artigo seja descumprido terão que prevê no próximo orçamento e havendo reincidência no descumprimento, obrigatoriamente, o gestor responderá por crime de responsabilidade.

A Constituição Federal de 1988 dispõe de uma seção específica sobre orçamento, em seus artigos 165 a 169, a qual deve ser amplamente estudada e compreendida. Alguns pontos importantes a destacar: A Lei Orçamentária Anual - LOA que discriminará os recursos orçamentários e financeiros para o atingir as metas e prioridades estabelecidas pela Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO. O orçamento anual visa concretizar os objetivos e metas propostas no Plano Plurianual – PPA, segundo as diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO.

De iniciativa exclusiva do Poder Executivo, o prazo de envio do projeto da LOA para a Assembleia Legislativa é 30 de setembro e deve ser votada até 15 de dezembro. Depois de aprovada pelo parlamento, com emenda, ajustes ou ato, a Lei Orçamentária é sancionada pelo Governador e passa a vigorar a partir de 01 de janeiro.

Vale lembrar que os artigos constitucionais mencionados acima foram modificados pela Emenda Constitucional - EC 95/2016 representa, afinal, a reação dos setores políticos e econômicos conservadores da sociedade brasileira, que nunca aceitaram uma constituição que pretendeu ser dirigente e implantar um Estado Social no Brasil, determinando a função social da propriedade a intervenção do Estado nos domínios econômico e social. Aliás, que nunca aceitaram nem mesmo o protagonismo do País na exploração estratégica dos seus recursos naturais. Assim, as cotas estaduais e municipais da contribuição social do salário-educação; e a complementação das cotas do salário-educação do Distrito Federal e Estados caso o número de alunos não atinja o limite necessário para uma educação de qualidade conforme acordos internacionais firmados.

Pois, quando se divide o gasto pelo total de alunos, o país fica em penúltimo lugar. O alto grau de repetência e evasão acaba inflando o número de alunos e a baixa qualidade do ensino público também sobrecarrega o sistema Estado de exceção econômico, que impede o

desenvolvimento soberano de economias periféricas, a exemplo do Brasil que tem uma tradicional relação econômica de dependência com as economias do capitalismo central.

Parte dos recursos arrecadados pela União deve ser destinado à educação, os artigos da Lei nº 9394/96 (Diretrizes e Bases da Educação) que tratam da questão vão do 68 à 77. No art. 68 os recursos públicos destinados à educação são provenientes da receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; receita de transferências constitucionais e outras transferências; receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; receita de incentivos fiscais; outros recursos previstos em lei, sendo os gastos limitados aos percentuais a União 18% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 25%, a medida provisória nº 773, de 2017 traz modificação ao artigo.

O art. 70 da LDB 9394/96 prevê que as despesas educacionais relacionam-se à: remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Os artigos 72, 73 e 74 assinalam que as receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente; há uma preocupação em estabelecer padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Das preocupações em estabelecer padrão mínimo de oportunidades educacionais é aprovado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), em 24 de dezembro de 1996, que atendia exclusivamente ao Ensino Fundamental e teve vigência de 10 anos (1996-2006).

A arrecadação do fundo compreendeu o percentual de 15% de captação de impostos dos estados e municípios, ao quais são: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e IPI – Exportação, os impostos eram creditados em uma única conta e repassados proporcionalmente ao número de alunos matriculados no ensino fundamental, considerando o valor mínimo por aluno/custo, definido nacionalmente.

Após criação do FUNDEF algumas medidas foram tomadas: contribuição da União constitucionalizada e com definição mínima de recursos federais, com aumento progressivo no decorrer dos anos (18% do montante dos impostos os Estados, Distrito Federal e Municípios vinculam o percentual de 25% dos impostos arrecadados); Criação da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade (CIFEB), setorização e cooperação entre os entes federados na esfera educacional.

Os pontos positivos do FUNDEF foram: universalização do ensino fundamental; regularização do fluxo que resultou na expansão do ensino obrigatório. E, os pontos negativos: negligenciamento do Ensino Médio; prejuízos na Educação de Jovens e Adultos e em outras modalidades.

Findado o período do FUNDEF e com base em reivindicações, aprovou-se o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica) visando com a captação de recursos atender toda a educação básica, com vigência de 13 anos (2007-2020). O Fundo está com seus dias contados para o encerramento.

Visto o prenuncio de encerramento do Fundo, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados promoveu recentemente (24 de abril de 2019) seminário para discutir o financiamento da educação básica no Brasil; a segunda Reunião Ordinária do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em 26 e 27 de junho de 2019 também pautou o tema; outras iniciativas da sociedade tem acontecido. Os eventos emanam discussão sobre a transformação o FUNDEB em uma política permanente de melhoria da educação básica, pois o Fundo inclui todas as etapas da educação básica, bem como acréscimo de 15% para 20% do percentual de arrecadação, sendo este gradual. Dos critérios vigentes para a distribuição dos recursos tem destaque as matrículas e o custo/aluno/ano, com diferenciação entre as etapas e modalidades.

Além do Fundo faz-se destaque o salário-educação. Segundo divulgação da Confederação Nacional de Municípios (CNM), o salário-educação atende também ao

financiamento do transporte escolar e da Educação de Jovens e Adultos. E, pode ser aplicado em despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino em todas as etapas e modalidades da educação básica, quando atender a programas, projetos e ações educacionais dirigidas à educação básica pública

3 ORÇAMENTO FISCAL E DE SEGURIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA DE 2007 A 2017

O Estado da Bahia conta com estimativa populacional para 2017 de 15 milhões de habitantes (7,5% da população brasileira), possui 1.538.293 pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler ou escrever, são analfabetos - informação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que divulgou dados sobre educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua).

Os índices demonstram que o sistema educacional não funciona como deveria desde o século XIX. Poucos investimentos em educação e em muitos casos basicamente concentrados nos centros urbanos. A situação no campo sempre foi as piores condições. O Nordeste e, em especial, sua área rural, foi a mais atingida pelos descasos do poder público com a educação da população, ausência de escolas e controle político dos “coronéis” da região fizeram com que mantivessem ao longo do tempo, desde a primeira república até os nossos dias, liderando os rankings de analfabetismo no país.

No ano 2000, na Conferência Mundial de Educação, em Dacar (Senegal), o Brasil assinou junto com 128 países um pacto para melhorar a qualidade do ensino. Entre as metas estabelecidas, estava a de reduzir pela metade a taxa de analfabetismo no país até 2015, chegando ao percentual de 6,7%. A UNESCO, responsável por monitorar o compromisso Educação para Todos, firmado durante a Conferência Mundial de Educação, indicava a dificuldade do Brasil atingir a meta esperada para 2015, o que se confirmou.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela que 14 milhões de analfabetos viviam no país. O contingente representa 10% da população com mais de 15 anos. Se em 15 anos o percentual de pessoas que não sabem ler e escrever caiu de 17,2%, em 1992, para 9,9%, em 2007, nos últimos anos o ritmo de queda está praticamente estagnado. De 2005 para 2006, a redução foi de 0,7% e de 2006 para 2007, de 0,4%.

Segundo os dados sobre educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), do IBGE, a taxa de analfabetismo caiu de 7,2% em 2016 para

7,0% em 2017. Apesar da queda, a persistência da mazela torna difícil atingir a meta de erradicar o analfabetismo até 2024, como prevê o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, seja porque as quedas ano a ano ocorrem por gotejamento, seja porque as desigualdades regionais ainda persistem.

No Nordeste, a taxa de analfabetismo ficou em 14,5% em 2017, o dobro da média nacional. Dos 11.466 milhões de brasileiros de 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever, 6.427 milhões, ou 56% do total, moram no Nordeste.

A meta intermediária do PNE 2014 - 2024, de baixar a taxa nacional de analfabetismo a 6,5% em 2015, teria sido atingida no Sudeste (taxa de 3,5% em 2017), no Sul (também 3,5%) e no Centro-Oeste (5,2%). O Norte (8,0%) fica acima da média, assim como o Nordeste.

Alagoas é o Estado com maior taxa de analfabetismo no País, com 18,2% em 2017, ante 19,4% em 2016. São 474 mil alagoanos analfabetos. Maranhão (16,7%) e Piauí (16,7%) também chamam a atenção pelas taxas elevadas.

Em Pernambuco, a taxa de analfabetismo é quase o dobro da média nacional, com 13,4% em 2017 (1 milhão de pernambucanos não sabem ler e escrever). O maior contingente de analfabetos está na Bahia (1.538.293 milhão de pessoas), onde a taxa de analfabetismo ficou em 12,7%.

O analfabetismo é também um problema geracional. Na população de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo nacional ficou em 19,3% em 2017. No Nordeste, a taxa de analfabetismo entre os mais velhos é de 38,6%. São 3 milhões de pessoas no Nordeste com 60 anos ou mais que não sabem ler e escrever.

Na Bahia observamos que entre 2004 e 2009, houve queda de 4,24 pontos percentuais na taxa de analfabetismo. A diminuição é mais significativa do que no Brasil, onde houve recuo de 1,8 ponto percentual, e do que no Nordeste, onde foi registrada a maior queda regional do País no número de analfabetos, com 3,7 pontos, chegando a 18,7% da população. No Estado, o analfabetismo ainda é mais preocupante na zona rural, onde estão concentrados pouco mais de 53% dos moradores com incapacidade de ler e/ou escrever.

Esse quadro revela a necessidade do debate educacional brasileiro sobre oferta, qualidade, equidade na educação básica, o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024 e dos seus acordos internacionais, a exemplo dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU a ser alcançados até 2030 – o objetivo 4 prevê “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (LOUZANO; MORICONI, 2019).

Mas, a conjuntura política atual propõe cortes de verbas na educação e prioridade aos investimentos no setor privado. Há um discurso preocupante com o endividamento interno, suposto déficit da previdência social para encobrir a atenção do que realmente desvia a alocação dos recursos financeiros para a educação.

As restrições orçamentárias propostas descumprem o estabelecido pela constituição de 1988 e a modifica de forma danosa para o que se conhece como o Estado de Bem Estar Social, além disso, atingem as funções do poder público diretamente ligadas à população, são políticas que atuam na essência da qualidade do sistema educacional que interage com os salários dos professores e a possibilidade de melhor remuneração e formação. Essas políticas têm gerado desestímulo, a inércia, acarretando greves na educação, fechamento de salas de aulas nas escolas no turno noturno, afetando diretamente os alunos. (PINTO, 2018; CAVALCANTE, 2014; MARTINS, 2010)

A consolidação da vinculação constitucional de recursos para o ensino, assinala Pinto (2018) da Constituição Federal de 1988 está sendo revogada pela aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016

[...] Trata-se de um duro golpe, que não deve, contudo, ofuscar as conquistas do período, nascidas de grande esforço de mobilização da sociedade civil e que garantiram avanços no acesso, redução das desigualdades e pequenos passos na garantia de um padrão básico de qualidade de ensino, como pode ser constatado no monitoramento das metas do PNE 2014-2024 (INEP, 2018). O mesmo relatório de monitoramento, contudo, mostra, para 2015, o gasto público para educação pública no patamar de 5% do PIB, o que indica como é dura a disputa pelo fundo público. [...] (PINTO, 2018, p. 865)

É notório que o sistema de financiamento da educação é dependente do sistema geral de financiamento, que está integrado no sistema econômico. Não se pode esperar que o governo atual estructure políticas estáveis para o universo econômico.

Pois, como veremos a partir da análise dos recursos orçados a Educação de Jovens e Adultos na Bahia há uma queda orçamentária. Esclarecemos de antemão que na Lei Orçamentária Anual – LOA a Formação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos em Programas de Trabalho, Emprego e Renda; Formar, orientar e certificar profissionalmente jovens de 16 a 29 anos de forma integrada à elevação da escolaridade na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Projeja, aparece com outro código ao da Educação de Jovens e Adultos; com isso não estão incluídos no percentual abaixo da tabela 01.

Observamos na tabela 01, abaixo, que os recursos de todas as fontes destinados à Educação de Jovens e Adultos é ínfimo e tem tido uma queda na previsão orçamentária.

Tabela 01 – Participação da subfunção Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Função Educação, no Orçamento Anual, Recursos de Todas as Fontes – Bahia, 2007 a 2017.

ANO	Função 12 EDUCAÇÃO (a)	Subfunção 366 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (b)	% a/b
2007	2.200.968.020	30.767.000	1,40
2008	2.298.956.897	22.646.000	0,99
2009	3.133.568.354	53.408.160	1,70
2010	3.528.538.581	83.081.000	2,35
2011	3.726.817.847	63.096.000	1,69
2012	4.056.612.627	76.524.000	1,89
2013	4.649.294.205	37.237.000	0,80
2014	4.804.434.071	59.332.000	1,23
2015	4.889.704.469	63.543.000	1,30
2016	5.048.777.376	28.292.000	0,56
2017	5.463.724.050	23.156.000	0,42

Fonte: Elaborado pelos autores. Leis Orçamentárias Anuais, 2007 – 2017.

Situação que se agrava quando entendemos que previsão no orçamento não significa repasse de verbas em tempo hábil para a execução, o que significa perdas reais. Estas perdas são agravadas pelas demoras na realização das despesas, provocadas por exigências legais, como licitações, e uma gestão financeira deficiente. Além do contingenciamento das despesas.

A licitação em si não é um problema. O legislador queria garantir a concorrência e o menor preço. O que há são problemas de gestão administrativa, de equipe reduzida (em alguns casos), de desconhecimento, inclusive de quem solicita a despesa sem a devida especificação. Há também entraves da Secretaria da Administração com algumas interferências na autonomia para execução dos recursos.

O contingenciamento das despesas está tendo um impacto negativo, devastador na Educação de Jovens e Adultos que tem tido seus recursos diminuídos, fechamento de turmas, escolas; diminuição de ofertas e falta de formação continuada para os professores. Como observamos na tabela 01 ao longo de dez anos houve uma redução orçamentária dos valores (percentual e nominal) de 25%. Os valores nominais e não reais, ou seja, que não houve correção inflacionária.

O que se observa de imediato, são os baixos percentuais EJA em relação ao montante destinado à Educação; além desse aspecto, nesses dados da tabela 01, há pouca variação percentual dos valores da EJA destacando apenas o ano de 2010 que ultrapassou levemente os dois pontos percentuais (2,35%) com o investimento de mais de R\$ 83.000.000 durante a década, em relação aos valores destinados ao segmento. Justamente no ano de 2017 ocorre o menor percentual de variação em relação ao destinado à educação, ou seja, apenas 0,42%, que corresponde R\$ 23.156.000. Por isso indagamos no título do nosso trabalho recuos ou estagnação, assim fica difícil mudar essa situação para que seja alcançado aquilo que querem chamar de educação de qualidade.

No estudo de Silva (2019), encontramos tabela similar à nossa, em seu estudo ela evidencia como a EJA é contemplada nas Leis Orçamentárias Anuais do Estado da Bahia no período de 2014 a 2017.

O nosso estudo contempla um período maior, mas foi possível a comparação dos achados. Ela traz uma breve revisão dos aspectos relativos aos instrumentos de planejamento na administração pública, buscando identificar as principais fontes de financiamento, bem como conhecer o volume de recursos orçamentários destinados à EJA pelo Estado da Bahia. Levanta e analisa, considerando a lógica de classificação da despesa no setor público, a evolução dos recursos alocados à Função de Governo Educação e no valor programado da despesa com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) com ênfase na participação da subfunção Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 02 Número de matriculados (presencial) e valores investidos na Educação de Jovens e Adultos.

Ano	Matrículas EJA Ensino Fundamental	Valor gasto por aluno Ensino Fundamental	Matrículas EJA Ensino Médio	Valor gasto por aluno Ensino Médio	Valor total investido EJA
2007	126.750	2590	370.007	3.886,23	25.100.000
2008	377.339	792,64	131.793	792,64	17.500.000
2009	364.619	977,07	122.079	1.221,34	51.490.000
2010	327.836	1.131,88	111.562	1.414,85	56.278.000
2011	317.973	1.493,72	123.314	2.075,13	45.379.000
2012	303.662	1.777,38	123.042	2.240,58	65.157.000
2013	295.983	1.828,46	128.065	2.666,08	27.945.000
2014	269.031	1.828,46	117.750	2.742,69	48.860.000
2015	247.088	2.036,25	96.781	3.054,37	52.590.000
2016	219.693	2.191,82	94.055	3.287,72	20.900.000
2017	233.588	2.341,25	96.217	3.511,87	16.130.000

Fonte: Elaborado pelos autores (SEPLAN e FNDE).

Ao analisar os dados sobre investimentos na Educação de Jovens e Adultos no Estado da Bahia, podemos perceber que em 2007, foram destinados cerca de 25 milhões de reais para a modalidade, que corresponde a aproximadamente 82% dos investimentos realizados pelo Governo Federal no mesmo período. O maior investimento realizado na Educação de Jovens e Adultos na Bahia ocorreu no ano de 2012, quando na oportunidade o governo fez um repasse na ordem de 65 milhões de reais.

Após o ano de 2012, os repasses sofreram oscilações, porém nos últimos dois anos (2016 e 2017), tivemos cortes sucessivos que culminaram nos menores investimentos por parte do governo no período de (dez anos) ou (investigado) (2007-2017), sendo pouco mais 20 milhões em 2016 e apenas 16 milhões em 2017. Se compararmos os investimentos de 2017 com os de 2007, podemos observar que houve queda no repasse dos recursos de aproximadamente 35%. Por outro lado, se a compararmos os investimentos realizados pelo do Governo Federal e Governo do Estado da Bahia em 2017, 23.156.000 e 16.130.000 respectivamente, podemos perceber que o repasse por parte do Estado na Educação de Jovens e Adultos, apesar de baixo, é equivalente a 70% de todo recurso investido e pelo Governo Federal nesta modalidade de ensino.

Na Bahia, o indicativo em diminuir o analfabetismo é percebido pelos investimentos destinados ao Programa Todos pela educação - TOPA. No entanto, falta continuidade da ação para a educação básica a partir do 1º ano do ensino fundamental. Pois, na análise desse período de dez anos, encontramos que os recursos destinados à Educação de Jovens e Adultos tem percentual maior destinado ao programa de alfabetização TOPA. O financiamento é destinado também a formação de Alfabetizadores, Coordenadores de Turmas e Tradutores Intérpretes de Libras do Topa com vistas a qualificar e aperfeiçoar alfabetizadores visando reduzir o índice de analfabetismo no Estado, garantindo o direito à alfabetização de jovens e adultos acima de 15 anos, inserindo-os no exercício pleno da cidadania. O desenvolvimento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos visa assegurar à população de jovens e adultos o acesso ao ensino fundamental e ensino médio, contudo tem uma alocação menor de recursos.

Além de ter recursos usados no suprimento de material didático pedagógico – Topa, assegurar às escolas, o suprimento necessário ao desenvolvimento das atividades de alfabetização de jovens e adultos, o atendimento a alfabetizando no transporte escolar – Topa, o Governo do Estado da Bahia, ainda, propõe o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos na educação básica, atendendo as especificidades do seu tempo humano e

possibilitando o acesso às ferramentas educacionais necessárias ao mundo do trabalho; tudo isso com os poucos recursos orçados.

A questão central é como retornar os investimentos educacionais antes de uma nova fase de crescimento econômico. O Brasil tem investido em educação bem menos que outras nações em condições semelhantes (China, México, Turquia), membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). E, a Bahia tem sido puxada para a mesma situação, assemelhando-se aos repasses federais. Surge então a necessidade de definição das prioridades educacionais que inclua a Educação de Jovens e Adultos para se ter cumprido as metas 9 (elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional) e 10 (Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio) do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões referentes às contas públicas, à coisa pública, irão revelar que, a cada dia, essas informações estão se tornando mais acessíveis à população, o que é bom, mas é preciso recursos e boa gestão para se obter rendimentos duradouros para a sociedade. A fiscalização do orçamento público pela sociedade é salutar e deve ser entendida como uma finalidade de se procurar mecanismos para a sua transformação e bem estar. O descumprimento da meta 20 (ampliar o investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB no final do decênio) do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 seja por veto de ações ou por contingenciamento deixa claro que sem orçamento a meta não pode ser viabilizada.

Pela razão exposta, supra, há necessidade de mudar a cultura política vigente enraizada na prática de nossos governantes, "avessa ao planejamento e movida mais por apelos imediatos, midiáticos e populistas do que pela exigência de racionalidade inerente à ação planejada." (SAVIANI, 2014, p. 97). A luta pela construção e implantação por um Sistema Nacional de Educação no Brasil e a efetivação do Plano Nacional de Educação que promova a qualidade da educação básica é o que precisamos manter no campo da luta diária como pessoas da educação.

Pois, muitas vezes, o governo do estado da Bahia depende dos programas e/ou das políticas públicas do governo federal e igualmente necessita das transferências constitucionais para operar suas próprias políticas públicas. Isso ocorre também com os municípios, que são reféns dos recursos oriundos de transferências constitucionais e de transferências de renda.

Mas, a complexidade para melhoria da educação ainda continua, pois, mudar a política de contingenciamento dos governantes, é uma luta árdua. Na proposta governamental, falta ação planejada de qualificação da educação pública para todos os brasileiros. A proposta governamental requer uma análise em que a educação seja compromisso de fato. Em vez de contingenciar, deve-se ampliar os recursos para a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5 ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014-2024)**. Disponível em: www.observatoriodopne.org.br/uploads/.../documento-referencia.pdf.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da eja no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **RBPAAE**, v. 30, n. 3, p. 635 – 655, set. – dez., 2014.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da educação no Brasil. In: **Em aberto**, v. 18, n. 74, p. 11-32, dez. 2001.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente no ensino médio no Brasil: sujeitos e condições singulares. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (orgs.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**, Brasília: Ipea, 2011, p. 151-171.

COSTA, Jean Mário Araújo; CUNHA, Maria Couto; ANDRADE, Cláudia Sá Malbouisson. Os reflexos no financiamento do sistema estadual de ensino público da Bahia resultantes da nova política de financiamento da educação básica no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 8, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v8-83560>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Federalismo e financiamento da educação: a política do FNDE em debate. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende;

CORBUCCI, Paulo Roberto (orgs.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**, Brasília: Ipea, 2011, p. 79-84.

DAVIES, Nicolas. FUNDEB: a redenção da educação básica? In: **Educação e Sociedade**. v. 27, n. 96 – Especial, out. 2006.

FNDE Leis Orçamentárias Anuais. Disponível em:<<http://https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos>

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 13 – 30, jan./abr. 2004.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela. Uma guinada equivocada na agenda da educação. In: **Democracia em risco?: 22 ensaios sobre o Brasil hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **RBPAE**, v. 26, n. 3, p. 497-514, set./dez. 2010.

MELCHIOR, J. C. de A. Financiamento da educação no Brasil numa perspectiva democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 34, p. 39 – 83, ago. 1980.

MELCHIOR, J. C. de A. A aplicação de recursos financeiros em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 25, p. 5 – 16, jun. 1978.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; BARROS, Fabiana Pereira. As políticas para o financiamento da Educação Básica pública no Brasil: Primeiras Aproximações. **Revista Percurso**. Maringá, 2012.

PARO, V. H. O custo do ensino público no estado de São Paulo: estudo de custo/aluno na rede estadual de primeiro e segundo graus. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 43, p. 3-29, ago. 1982.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na constituição federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p.846-869, out. - dez., 2018.

PINTO, José Marcelino R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, 2007.

PINTO, José Marcelino R. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 22, p. 197-227, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. 117 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SENA, Paulo. O financiamento da educação de qualidade. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, ago. - dez., 2014.

SILVA, Antonia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida. Pesquisas em educação e em políticas educacionais: das apostas epistemológicas à construção do campo. In: SILVA, Antonia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida (org.). **Pesquisas em políticas educacionais: características e tendências**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016. p. 33-61.

SEPLAN. Leis Orçamentárias Anuais. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br> . Acesso em: 20 maio 2019.

SILVA, Marta Rosa Farias de Almeida Miranda. A educação de jovens e adultos (EJA): o que dizem os números dos orçamentos do estado da Bahia. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 5, p. 3589-3601, may. 2019. ISSN 2525-8761. Disponível em: <http://www.brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/1521/1402>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisas. **Caderno CRH**, Salvador, v. 16, n. 39, p. 11-24, 2003.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

VELLOSO, Jacques. O financiamento da educação na transição democrática. **Em Aberto**, Brasília, v. 4, n. 25, p. 29 -38, jan./mar. 1985.

VELLOSO, Jacques. Financiamento das políticas públicas: a educação no Brasil. **Revista da ANDE**, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 27 – 32, 1987a.

VELLOSO, Jacques. Política educacional e recursos para o ensino: o salário-educação e a Universidade Federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 61, p. 3 – 29, 1987b.

VELLOSO, Jacques. Universidade na América Latina: rumos do financiamento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 39 – 66, jul. 2000.

VELLOSO, Jacques et al. Financiamento da educação no Brasil. In: **Conferência Brasileira de Educação**, 6., 1992, Campinas. Anais... Campinas: Papyrus, 1992.

**REVISITANDO O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES PELA
EDUCAÇÃO 1890 A 1920**

**REVISITING THE WORKERS' MOVEMENT FOR EDUCATION
1890 TO 1920**

**REVISANDO EL MOVIMIENTO DE TRABAJADORES DE LA
EDUCACIÓN 1890 A 1920**

Maristela Gomes de Oliveira¹

RESUMO

Este artigo reflete sobre o movimento dos trabalhadores pela educação na Bahia e no Brasil, nos períodos do pós-abolição e proclamação da República, identificando as ações desenvolvidas pelas suas entidades representativas, a exemplo das ligas e centros operários, partidos políticos que atuaram no espaço vazio deixado pelo Estado, principalmente, pela ausência de uma proposta educacional voltada para a população adulta. A atuação das organizações estudadas para além da instrução buscava promover uma educação voltada para a emancipação política, com destaque para a corrente anarquista que defendia uma proposta de educação desvinculada da Igreja e do Estado.

Palavras-chave: Movimento dos trabalhadores. Educação. História

ABSTRACT

This article discusses the movement of workers for education in Bahia and Brazil, during the post-abolition and proclamation periods of the Republic, identifying the actions taken by their representative entities, such as the leagues and workers' centers, political parties that they acted in the empty space left by the state, mainly due to the absence of an educational proposal aimed at the adult population. The activities of the organizations studied beyond education sought to promote education focused on political emancipation, especially the anarchist movement that advocated a proposal for education apart from the Church and the State.

Keywords: Workers movement. Education. Story.

RESUMEN

: Este artículo es una reflexión sobre el movimiento de trabajadores de la educación de la Bahía y de Brasil, durante los períodos posteriores a la abolición y proclamación de la

¹ Assistente Social, especialista em Gênero e Desenvolvimento com ênfase em Políticas Públicas - Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Mulher – NEIM (UFBA). Mestra em Educação e Contemporaneidade PPGEDUC (UNEB). Email: maristelagomes.oliveira@gmail.com.

República, identificando las acciones desarrolladas por sus entidades representativas, como por ejemplo ligas y centros de trabajadores, partidos políticos que actuaron en el espacio vacío dejado por el Estado, principalmente debido a la ausencia de una propuesta educativa dirigida a la población adulta. La participación de las organizaciones estudiadas, además de la instrucción buscaba promover educación encaminada para la emancipación política, destacando el movimiento anarquista que abogaba por una propuesta de educación no relacionada con la Iglesia y el Estado.

Palabras clave: Movimiento de trabajadores. Educación. Historia

INTRODUÇÃO

O contexto baiano a partir do pós-abolição e da República revela grandes dificuldades enfrentadas pelas camadas populares para a sobrevivência, ameaçadas pelo desemprego, pela carestia dos gêneros de primeira necessidade, pelo controle dos espaços de movimentação como as ruas da cidade, principalmente dos trabalhadores libertos e do contingente saído do regime escravocrata, cerceados inclusive do exercício da plena cidadania, devido à falta de acesso aos mínimos direitos sociais e a educação.

Na Bahia trabalhadores conviviam com um imaginário de justiça social e igualdade preconizada pela República, que na prática não se efetivava. Ao longo desse regime, verificou-se o surgimento de várias organizações representativas de segmentos dos trabalhadores, ligadas as artes e ofícios, a construção civil e as indústrias têxteis, tendo como objetivo a integração desses segmentos ao novo momento que o país vivenciava, notadamente, no que dizia respeito a mudança na relação de trabalho e inserção no mercado, na medida em que avançava o processo de industrialização e a diversificação da mão de obra.

As demandas que foram surgindo a partir do crescimento populacional, da urbanização das cidades, da substituição da mão de obra escravizada por trabalhadores livres estavam vinculadas a diversas necessidades, dentre as quais o acesso a instrução e qualificação profissional, tomando por base a proposta de educação baseada em princípio liberal.

Os governos que foram se sucedendo na primeira República não conseguiram ou não priorizaram a oferta de educação principalmente, para os trabalhadores adultos, embora a constituição de 1891 mantivesse a atribuição da organização de sistemas educacionais aos estados e municípios, destacamos aí, a criação de escolas. Sendo de responsabilidade da

união, legislar sobre a organização do ensino municipal do Distrito Federal e sobre o ensino superior. No ano de 1890, o índice de analfabetismo no Brasil estava em torno de 83% de acordo com Menezes (1997) e Nunes (2001)

A preocupação da mão de obra para o mercado de trabalho, segundo Menezes e Santos Filho (2008) tem início com a chegada da corte portuguesa pela necessidade de formar trabalhadores artífices. Segundo informam, na época, era difícil conseguir mão de obra livre e, preparada para assumir as demandas do exército português na produção metalúrgica. Essa carência leva em 1810, a criação na corte de uma companhia militar de soldados artífices, anexa ao Regimento de Artilharia para formar 60 profissionais entre ferreiros e serralheiros.

Para esses autores a educação voltada para os trabalhadores, revela que

a iniciativa do Estado para a formação voltada para o trabalho se apoiou em quatro vertentes, a primeira vertente, a via militar. A segunda, a utilização de mão de obra para a reforma e desenvolvimento dos estaleiros em 1811, visando formar projetistas e desenhistas para a arquitetura naval. A terceira consistiu no reordenamento de orfanatos, como o Colégio dos Órfãos de São Joaquim, a quarta e última via de formação de artífices se dá pelo desenvolvimento das artes que na sua trajetória, dá origem a Escola de Belas Artes, criada em 1820 (MENEZES e SANTOS FILHO, 2006, p. 3).

Essa contradição entre a necessidade de formação de mão de obra livre - que estava sendo apontado pela realidade - e o que efetivamente era concretizado via governamental ou através de entidades assistenciais de cunho religioso, não contemplava as expectativas dos trabalhadores criadas a partir do novo momento resultante da liberdade da mão de obra e da mudança de regime governamental. As iniciativas de formação e educação tomadas antes da Abolição voltavam-se muito mais, para o público constituído pela população jovem do que para o trabalhador (a) adulto (a).

A República recebeu como herança um razoável fervor ideológico, onde as ideias de democracia, federação e educação apareceram como soluções indispensáveis no sentido de acompanhar a modernização do país, os trabalhadores urbanos e os colonos começaram a ver na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances de ingresso numa das carreiras burocráticas que a modernização da sociedade oferecia. (GHIRALDELLI, 1987, p. 15)

Nesse contexto os trabalhadores organizados em associações de classes e partidos políticos, procuraram também, uma via alternativa para a educação que concebiam como a mais adequada aos seus anseios.

A educação na Bahia e no Brasil era (e ainda é) percebida como via de resolução de toda a questão social provenientes das desigualdades econômicas e sociais, originadas no modelo econômico que produziu/produz as mais variadas exclusões e, na época estudada as exclusões provenientes do lugar social, com forte marcador racial ocupado pela população recém-saída do período escravocrata. Portanto, o desemprego, a mendicância, a “ociosidade considerada como vadiagem”, levavam a sociedade da época a perceber essa população como “perigosa” pelas condições insalubres em termos de habitação, de saneamento, higienização, ocorrência de moléstias e doenças e, sobretudo, o analfabetismo, que impossibilitava a participação desse contingente populacional, maior de idade, no novo regime, por não ter entre outros direitos, o acesso ao voto.

Como a educação oficial, disponível no final do século XIX, ainda estava baseada nos princípios católicos e no seu caráter evangelizador, o Estado, a Igreja e as classes dominantes entendiam que deveriam ser adotados, dois modelos de educação: educação primária e secundária, voltada para os filhos da elite e, o ensino técnico-profissional para a prática do trabalho. Este destinado aos filhos das camadas populares e para atender as necessidades de um mercado de trabalho em formação.

O acesso dos trabalhadores adultos libertos e mesmo os trabalhadores livres à educação, foi sendo ampliado na medida em que diversas categorias profissionais desde o Império criaram formas de organizações a princípio, as caracterizadas como associações beneficentes e as mutualistas, avançando para as associações de caráter reivindicatório por melhores condições de trabalho, salário e instrução, como via de controlar o mercado de trabalho para os seus associados como também, o exercício da cidadania.

As reivindicações e projetos do movimento operário pela educação foram efetivados em ações desenvolvidas pelos próprios trabalhadores no sentido de promoverem a sua auto-instrução e a de seus filhos mesmo pagando escolas particulares, criando escolas primárias, Centros de Estudos, Bibliotecas e Universidades Populares, Escolas Modernas nas diversas regiões do país (SOUZA, 1992, p. 68).

Na ausência de uma política de massa voltada para a educação, os trabalhadores socialistas atuaram na organização do segmento para enfrentar imediato, os problemas advindos do processo inicial de implantação do capitalismo. Nas pautas de luta identifica-se como bandeira, a proibição do trabalho para os menores de 14 anos, a diminuição da jornada de trabalho, a regulamentação do trabalho da mulher, defendendo ainda, a criação de escolas para o acesso dos trabalhadores adultos e dos seus filhos, a uma educação gratuita e laica. Nestas bandeiras de luta, percebe-se que existia uma consonância em relação às intenções do

Estado republicano sobre a laicidade e gratuidade da escola, divergindo no que dizia respeito à oferta de educação para a população adulta.

Os programas dos partidos socialistas, e os congressos operários realizados nos primeiros anos da República, enfatizavam que a atuação política dos trabalhadores deveria estar vinculada ao acesso a instrução, como um objetivo a ser perseguido para que pudessem participar da vida política brasileira, intervindo nas eleições.

O movimento e as lutas das classes operárias na primeira República ocorreram basicamente em todo o país e, nos vários programas e estatutos das organizações, a educação era uma meta a ser conquistada. Estratégias organizativas como Ligas, Centros, Corporações de Ajuda Mútua, Caixas Beneficentes, Bolsas de Trabalho, Sociedades de Resistências e Sindicatos, estavam ligadas ao ideário anarquista.

Segundo Carone (1973), não só as ideias anarquistas permearam a organização de trabalhadores, a Igreja Católica também procurou intervir nesse processo, incentivando a criação de organizações, consideradas por alguns historiadores como, “sindicalismo católico” cujo objetivo era neutralizar as influências e propósitos do movimento internacionais dos trabalhadores materializados no manifesto comunista escritos em 1848. Citamos como exemplo, o Centro Operário da Bahia e a sua vinculação com o discurso, os rituais e símbolos da Igreja Católica.

Porém, como ponto de institucionalização do trabalho livre, em Salvador, no ano de 1876 registra-se a criação da Liga Operária Bahiana, por Manuel Querino, apoiado em princípios liberais², que buscou a defesa profissional e tentou viabilizar a inserção de seus sócios em melhores condições de disputa na arrematação de obras públicas na Província da Bahia.

Cronologia do Movimento dos Trabalhadores Pela Educação

Na Bahia, em 1890, é criado o Partido Operário Bahiano em articulação com o Partido Operário do Rio de Janeiro. Esses partidos surgem com propósitos de para além das lutas reivindicatórias de cunho trabalhistas promoverem a educação para as classes que representavam, através da criação de escolas para os trabalhadores adultos e para as crianças. Propósito perseguido, mesmo após as divergências internas que levou a divisão do partido em dois grupos, dando espaço para o surgimento da União Operária Bahiana.

² **Manuel Querino.** *Entre Letras e Lutas: 1851 – 1923.* São Paulo: Annablume, 2009

O Centro Operário Radical em 1892 prevê, no seu programa, artigo 7º, a Reforma do Ensino, Instrução Primária Obrigatória, Doutrinação nas escolas da moral utilitária e fraternal e ainda, no Rio de Janeiro em 1890 é realizado o 1º Congresso Socialista Brasileiro presidido Luiz França e Silva, um mulato e que posteriormente, dá origem ao primeiro Partido Socialista Brasileiro, de 1892 (CARONE, 1973)

O Manifesto do Partido Socialista do Rio Grande do Sul, criado em 1897; segundo Carone (1973), contempla no seu texto, alguns dispositivos que nos chamam atenção pelo avanço das suas proposições para a época, como o fornecimento da merenda escolar para os alunos e a defesa do direito ao voto para as mulheres - conquista essa só efetivada no ano de 1932.

As principais reivindicações dos socialistas gaúchos eram, portanto: 1. A ampliação do sistema eleitoral; 2. O reconhecimento do direito de voto e elegibilidade à mulher; 3. A adoção de severas medidas contra a fraude à vontade popular nas eleições; 4. A implantação da instrução geral e profissional, ambas gratuitas, bem como todos os utensílios necessários ao estudo, vestuário e alimentação, a expensas do Estado, para os filhos das classes pobres.

Só no ano de 1902 que o segundo partido socialista é criado em São Paulo, aglutinando trabalhadores de várias tendências, inclusive as marxistas (CARONE, 1973)

O programa mínimo do Partido Socialista Brasileiro criado em 1902 incluía temas referentes à abolição do trabalho para menores de 14 anos, carga horária de 8 horas para o trabalhador adulto e de 6 horas para os menores de 14 a 18 anos. Dentre os seus vinte e oito itens, destacamos aqui os de números três e nove. O item três propõe: “O trabalho permanente de qualificação eleitoral, e de demais reformas que facilitem a ação eleitoral e que o dia da eleição seja marcado para dia de domingo”. Já o item nove, “reivindica a instrução laica e obrigatória para todos os menores até 14 anos, ficando a cargo do Estado ou das municipalidades, os casos em que seja necessária a manutenção dos educandos” (CARONE, 1973, p. 231-232). Prossegue enfatizando que o governo deve providenciar a criação de escolas rurais e profissionais para todos os operários e, de escolas noturnas para os adultos.

O primeiro Congresso Operário Brasileiro que aconteceu no Rio de Janeiro no ano de 1906, aprovou propostas que diziam respeito à diminuição da carga horária de trabalho para que o operário pudesse descansar, ter facilidade para o estudo, a educação associativa, a emancipação intelectual e o combate ao alcoolismo, fruto do excesso de trabalho embrutecedor e exaustivo. O primeiro congresso orienta ainda, a fundação de bibliotecas, a fundação de instituições de ensino e de atividade sindical.

No congresso mencionado acima, as posições ideológicas do anarco-sindicalismo deram a tônica para a maioria das teses discutidas, rechaçando inclusive qualquer projeto de participação eleitoral, que possivelmente fosse encaminhada pela ala socialista. O congresso aprovou também, a criação da COB – Confederação Operária Brasileira que deveria funcionar como uma articulação nacional de trabalhadores e tanto Carone (1973) como Ghiraldelli (1987) consideram que esta proposta pode ter sido inspirada na CGT francesa.

As proposições para promover a educação dos trabalhadores passam por discussões dentro de congressos e encontros das categorias e são introduzidas em estatutos e regimentos de cada organização, seja as de orientação socialistas, anarco-sindicalistas ou anarquistas.

O Centro Socialista Paulistano de 1908 se posiciona para a criação de escolas primárias e agrícolas, como instituições de defesa dos colonos.

O Partido Comunista do Brasil com atuação no país a partir dos anos vinte, dentre os seus princípios, apresenta quatro pontos que se refere à educação:

Princípio 28 - a educação deve obedecer a seguinte ordenação psicológica: até os sete anos em geral a criança educa as percepções; dos sete anos aos quatorze aprende as noções; dos quatorze aos vinte e um desenvolve o raciocínio. Deve haver, três graus: elementar, primário e secundário.

Princípio 29 – A educação profissional (energia de habilitação) acompanhava gradativamente, a educação mental.

Princípio 30 – O ensino deve ser integral até os vinte e um anos e garantido a todos. E garantido também para os indivíduos que revelarem vocações especiais em curso superior (medicina, engenharia, pedagogia, ciência, etc.);

Princípio 36 – Sendo o sufrágio universal um processo de usurpação política da democracia declaramo-lo prejudicial à renovação humana, repelindo qualquer plano revolucionário baseado nele;

Princípio 37 – Toda mulher deve ter o curso completo de pedagogia, destine-se ou não a ser professora. (CARONE, 1973, p. 255-256)

Várias foram às organizações criadas nos diversos Estados e regiões do país, influenciadas pelo pensamento socialista e que tinham a educação como uma bandeira de luta. Eram unânimes em defender o ensino público, obrigatório e laico, entretanto, a maneira como esse ensino deveria chegar aos trabalhadores e seus filhos, apresentavam proposições e encaminhamentos diferenciados.

A predominância das correntes socialistas, no meio do operariado urbano nos anos iniciais da República é analisada por Ghiraldelli (1985), como decorrente de serem seus líderes, basicamente, brasileiros natos e homens educados nas lutas sociais pela abolição da escravatura e pela proclamação do regime republicano. As correntes anarquistas e a sua

inserção no seio do movimento operário ocorre a partir do congresso de 1906 e, para Vianna (2008), consolida-se entre essa data e o congresso de 1913.

Mesmo com as limitações no acesso a uma escola pública, desde o Império que um contingente de trabalhadores negros, educados, se projetou na história do país como foi o caso de José do Patrocínio, André Rebouças e Luís Gama e na Bahia, Teodoro Sampaio, Juliano Moreira, Manoel Querino lutavam pelo acesso das camadas populares a educação (MENEZES, 2008).

Outros negros escolarizados tiveram participação na política baiana, como o farmacêutico Lélis Piedade, o construtor civil Domingos Silva e o alfaiate Ismael Ribeiro da Silva lideranças operárias e com atuação no movimento abolicionista. Estes, além da militância nos organismos de classe, criando o Centro Operário da Bahia, cuja ação educativa foi consolidada nas suas escolas que existiram até o ano de 1996, quando foi desativada pelo governo do Estado, também ocuparam cargos eletivos, como conselheiros municipais participando da política partidária de Salvador.³

Atendendo a demanda do movimento dos trabalhadores pela escolarização, ainda no Império foi criado em 1872, o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, outra instituição similar, foi fundada em Petrópolis no Rio de Janeiro, para atender as reivindicações das classes dentro do modelo de sociedade que estava por vir.

A criação de Liceus para o desenvolvimento das artes e ofícios foi uma proposta do Império, baseada em ideias positivistas e liberais, e encontrou adesão entre as categorias dos trabalhadores e as elites dominantes, por se tratar de uma iniciativa que visava preparar mão de obra qualificada, para atuar numa conjuntura de urbanização, vinculada à liberação progressiva da força de trabalho escravo (LEAL, 1995).

Assim, ao vivenciarem as transformações nas relações sociais de produção ocorridas na passagem do Império para a República, os trabalhadores procuravam definir pautas de lutas a depender da corrente política a qual estava filiada e que influenciava cada vez mais as organizações criadas: se socialistas, anarquista, anarco-sindicalistas ou marxistas a luta para assegurar a educação para a categoria iria tomar concepções diferenciadas. A partir daí, definiam também as suas propostas e estratégias. O apoio político a um ou outro candidato, que se comprometesse com os pleitos, ainda que mínimos da categoria, era levado em consideração. As correntes socialistas orientavam a criação nos sindicatos, nos centros e nas

³ As candidaturas de trabalhadores como conselheiros municipais ocorriam em partidos não representativos da classe.

ligas operárias, de escolas para os trabalhadores e seus filhos, com ensino laico e gratuito a ser assumido pelo Estado. A educação passaria por uma formação técnico-profissional.

Correntes anarquistas organizavam suas universidades populares, centros de cultura, assumidos com os recursos da própria categoria.

A proposta da Escola Moderna defendia o princípio da co-educação das classes sociais, se posicionava de modo desfavorável a escola gratuita mantida pelo Estado voltada para crianças pobres, e das escolas para as crianças ricas, pois considerava que a escola para pobres, só fortalece a submissão e o comportamento de rebeldia, como as escolas antigas. Enquanto que a escola para ricos, só reforça o lugar de privilégio, do aproveitamento e das vantagens (FERRER y GUARDIA, 2010).

A proposta de coeducação com alunos de todas as classes sociais reunidos em uma classe única adotava um sistema de retribuição de acordo com a situação dos pais ou responsáveis, não tendo um tipo único de matrícula, mas praticando uma espécie de nivelamento que vai desde a gratuidade, as mensalidades mínimas, as mensalidades medianas e as máximas.

De acordo com Ferrer y Guardía (2010, p. 15), “A proposta da escola moderna é uma educação de pobres e ricos a partir do contato e da relação de um com o outro, por meio de uma sistemática igualdade da escola racional”. As correntes anarquistas posicionavam-se ainda pelo ensino separado da Igreja e do Estado, por defender uma educação racional e emancipadora.

A escola existente doma, domestica a criança seguindo as leis e dogmas sociais. A escola adapta o indivíduo a sociedade. A escola racional quer homens capazes de evoluir constantemente, capazes de renovar os meios e a si mesmo, de se contrapor, homens cuja independência intelectual seja força suprema disposta sempre a aceitar o melhor, desejoso de fazer triunfar novas ideias e aspirem múltiplas vidas em uma só. (FERRER y GUARDÍA, 2010, p. 28)

Os comunistas, com o posicionamento pela educação para os trabalhadores, na sua prática contemplava, a educação partidária Não havia, assim, consenso entre as diversas correntes dos trabalhadores sobre um modelo de educação. A temática da educação e emancipação dos trabalhadores foi recorrente nos discursos e posicionamentos das lideranças dos trabalhadores, quer seja nos congressos das categorias, nos partidos políticos ou mesmo nos estatutos das suas organizações representativas e cada um, dentro de seus

princípios, adotavam procedimentos diferenciados, para promover a educação dos trabalhadores e seus filhos.

Para aqueles que se declaravam socialistas marxistas, a luta pela emancipação dos trabalhadores se daria na medida em que as classes sociais fossem suprimidas e os trabalhadores ocupassem o lugar de protagonistas do processo de produção. Quanto aos libertários, a emancipação se daria a partir da transformação social que levaria a autogestão dos indivíduos.

Percebe-se, a partir desses conceitos, a complexidade para construção de processos emancipatórios que, por sua vez, pressupõem a autonomia dos sujeitos. Autonomia que pressupõe liberdade de escolha e deve ser desenvolvida nos diversos espaços de formação e pertencimento, ultrapassando os limites educacionais difundidos pela escola e ao mesmo tempo, utilizando energias articuladas numa mesma direção.

1.1 OS LIBERTÁRIOS E A EDUCAÇÃO

O Congresso Operário de 1906 no Rio de Janeiro foi o marco para que as correntes anarquistas começassem a exercer influências no movimento dos trabalhadores. Essa concepção política esteve fortemente identificada com os primeiros imigrantes europeus a quem se deve a introdução do “internacionalismo proletário” no Brasil. Por internacionalismo proletário entende-se as ações desenvolvidas pelos libertários que no início da República estiveram muito mais, preocupados em articular os pensamentos teóricos que pretendiam unificar a luta dos trabalhadores em todo o mundo, do que voltar sua atenção aos problemas específicos do país (GHIRALDELLI, 1987).

Posteriormente, perceberam a necessidade de articular os princípios teóricos, com as ações práticas e, assim como os socialistas, os libertários passaram a se defrontar com as dificuldades existentes no país, principalmente as dificuldades relativas ao analfabetismo da população. Esse problema era identificado como um obstáculo ao avanço das ideias anarquistas. A imprensa operária anarco sindicalista registrava preocupação com este cenário, haja vista, reconhecer o distanciamento de formação política estabelecida entre as lideranças e a base do movimento. A bandeira da instrução passou a ser uma meta do movimento operário libertário, que ao contrário das ideias iluministas que viam na educação, a resolução para os problemas sociais, os libertários passaram a lutar pela educação, como forma de romper com o regime político econômico vigente no país.

A luta dos trabalhadores anarquistas passava pela construção de uma sociedade independente do Estado e da Igreja, considerados aliados na submissão e exploração das camadas populares, sendo necessária uma educação livre de crenças e das ideias positivistas de inserção no modelo societário estabelecido.

A postura era de crítica à educação promovida pelo estado e, posicionavam-se radicalmente contra o ensino religioso da igreja católica. Para os libertários a educação dos trabalhadores deveria ser ministrada independente dessas duas instituições. A educação preconizada pelos libertários era o ensino racional e científico. Essa postura política dos libertários em alguns momentos apresentou-se contraditória, pois, ao mesmo tempo em que combatiam a escola pública e o ensino religioso, por não ser a educação que interessaria aos trabalhadores, considerando que ambas estavam impregnadas de ideologia das classes dominantes e, fundamentadas em crenças e em valores místicos, responsabilizava o Estado pela omissão com que tratava a educação para as camadas populares.

Inicialmente a postura do movimento anarquista no Brasil consistiu principalmente, em combater o ensino ministrado pelo estado, sem oferecer alguma ação concreta que colocasse em prática, as ideias libertárias em termos de educação.

Aqui no Brasil foram as mulheres anarquistas que tiveram um papel fundamental ao denunciar o caráter ideológico da educação burguesa. Reunidas no Grupo Emancipação Feminista, começaram a analisar o trabalho do professor enquanto mero transmissor de conhecimentos de interesse das classes dominantes.

Com isso, tentavam influenciar as mães das camadas populares a não matricularem seus filhos nas escolas mantidas pelo Estado, por não serem consideradas as mais adequadas para a educação das crianças. As mães que seguiram essa orientação, logo depois começaram a questionar essa posição, pois, os anarquistas não ofereciam outra alternativa de escolas para que pudessem matricular seus filhos.

Os princípios da educação libertária estiveram fundamentados no ensino científico e racional, sem separação dos alunos por sexos ou por classe social, não admitindo também os exames e as classificações, nem os prêmios e castigos. Essa concepção pedagógica estava baseada nas proposições de Francisco Ferrer y Guardía, de origem espanhola que após exílio na França por problemas políticos, fundou em 1908 a Liga Internacional para a Educação Racionalista da Criança, apoiado por intelectuais que queriam desenvolver obras educacionais, sem interferência religiosa e, seguindo as ideias de Pestalozzi e as realizações de Robin e Elisée Reclus.

Os libertários do século XX inspirados por Ferrer y Guardía se colocavam fortemente contra o tipo de aprendizagem voltada para o trabalho, cujo único objetivo denunciavam era formar mão de obra.

A proposta de educação das escolas racionalistas apontava para um ensino integral, com aulas mistas onde meninos e meninas, pudessem conviver respeitando-se mutuamente. As atividades seriam desenvolvidas dentro e fora do espaço da escola, onde os alunos poderiam ter aulas ao ar livre para que entrassem em contato com a natureza e o cotidiano das cidades. No convívio com a realidade cotidiana, aprenderia geografia, ciências biológicas e outras. Não deveria ter nem prêmio nem castigos, nem levar os alunos aos constrangimentos de serem submetidos a exames para avançar de ano no estudo.

A historiografia brasileira registra que alguns Estados criaram escolas com base no ensino racionalista. Em Campinas, a Escola Social do militante libertário Adelino Pinho, a Escola de Água Branca dos operários vidreiros no Rio de Janeiro, a Escola Popular no Pará, no início dos anos de 1920 a Escola Moderna do operário João Plácido, as Escolas Modernas de São Paulo dos dirigentes anarquistas João Penteado e Adelino Pinho, e sobreviveram entre repressões políticas, greves e desemprego dos operários, contando com a contribuição financeira composta pelas mensalidades dos alunos, listas de subscrição assinada por trabalhadores e simpatizantes, outras modalidades de captação de recursos, como a promoção de recitais de poesias, bailes e festividades abertos ao público.

A Escola Moderna de João Penteado, de acordo com Moraes (2010, p. 7), divulga no *Jornal A Plebe*, de 1917 que a instituição pretendia proporcionar:

Ensino teórico e prático, segundo os métodos da pedagogia moderna, com os quais se ministra aos alunos uma instrução que os habilita para o início das atividades intelectuais e profissionais, assim como uma educação moral baseada no racionalismo científico. (MORAES, 2010, p. 7)

O conteúdo programático constava das seguintes disciplinas: português, aritmética, geografia, história, desenho, caligrafia e préstimos. Dentre as atividades realizadas, a criação do jornal, *O Início*, elaborado pelos alunos onde faziam circular as notícias sobre o funcionamento da escola, as prestações de contas e as atividades pedagógicas desenvolvidas. Devido a problemas financeiros, o jornal teve interrompida sua publicação.

Informa o autor citado acima, que a única notícia sobre o funcionamento das aulas preparatórias para artífices e aulas de música, ocorreu na edição do jornal *O Início* n. 3 de 19/08/1916 reportando-se a uma prática que vinha ocorrendo desde anos anteriores. Nos

anos seguintes 1918 e 1919, o Boletim da Escola Moderna faz menção a oferta de aulas especiais, no turno noturno para os cursos de datilografia, português e aritmética.

Em 1919, a Diretoria da Instrução Pública, fecha a escola Moderna e o seu diretor, João Penteado vai dirigir outra instituição, a Escola Nova, que funciona matriculando alunos para o curso comercial em regime de internato e externado com cursos, primário e médio. Em relação ao curso comercial, as disciplinas ministradas eram, português, inglês, francês, aritmética, álgebra, contabilidade, escrituração mercantil, noções de direito.

É provável que esse novo modelo de escola que apresenta-se afastado das ideias libertárias cujo conteúdo programático, no nosso entendimento, estava compatível com as transformações que foram ocorrendo no país, principalmente nos anos vinte, cujo mercado de trabalho exigia um novo perfil profissional voltado para as áreas comerciais e administrativas, pode ter sido em decorrências das constantes repressões políticas aos seus militantes.

Em decorrência das dificuldades financeiras para a manutenção das escolas e, como consequência da 1ª guerra mundial (1914 a 1918), as experiências de escolas com influência do movimento anarquista, foram desaparecendo.

CONSIDERAÇÕES

Ao concluir esse artigo, pode-se perceber que ao avançar nas novas formas de organização compatível com a conjuntura política, econômica e social do pós-abolição e advento da República, os trabalhadores baianos e brasileiros das mais diversas categorias, procuraram encontrar meios para ter acesso à educação. Se, no início da primeira República pleitearam do Estado e da iniciativa privada, a conquista e a efetivação desse direito, com o avanço do movimento operário passam a assumir e a realizar ações de cunho educacional, gestadas dentro do processo de organização das diversas categorias de trabalhadores, por reconhecer na educação a possibilidade de mudanças do contexto político, econômico e social, sobretudo, a conquista tão importante da cidadania.

A partir da cronologia das organizações das entidades dos trabalhadores na época estudada, percebe-se que o acesso à educação sempre esteve na pauta de reivindicação e luta, porém, dentre as proposições apresentadas referente à educação e a emancipação dos trabalhadores, a corrente anarquista, dentre as correntes socialistas e comunistas foi a que buscou de modo concreto colocar em prática princípios da escola racional, cujo modelo de

educação rompia com o vigente, direcionando as suas ações educativas para uma perspectiva de uma escola que formasse cidadãos autônomos e emancipados politicamente tendo no Brasil, enfrentado dificuldades para manter as suas escolas funcionando regularmente, por confrontar a ideologia do poder e das elites dominantes baseada nos princípios liberais, positivistas, com um crescente apoio da Igreja Católica. Por fim ressaltar a visibilidade e protagonismo que as mulheres tiveram dentro do movimento anarquista pela educação quando, nas demais correntes o papel e a atuação delas, no período, ficaram ofuscadas.

FONTES E REFERENCIAS

FONTES

ARQUIVO

Arquivo Público do Estado da Bahia (APEB)

DOCUMENTOS

Relatório do Centro Operário da Bahia, exercício 06 de maio de 1902 a 30 de abril de 1903.

REFERENCIAS

CARONE, Edgar. **A República no Brasil: 1889 a 1930**. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia de Livros, 1973.

FERRER y Guardia. Francisco. **La Escuela Moderna**. In: www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelamoderna/indice.html. Acesso em: 07 jun. 2010

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Educação e Movimento Operário**. São Paulo: Editora Cortez, 1987.

_____. Movimento Operário e a Educação Popular na Primeira República. **Cadernos de pesquisa On line**, São Paulo, ano 3, n. 57, maio 1986. p. 30-38. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n57/n57a03.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2010.

LEAL, Maria das Graças Andrade. **Liceu Artes e Ofícios da Bahia 1872–1972: A arte de Ter um Ofício**. 1995. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Federal da Bahia, 1995.

_____. **Manuel Querino**. Entre Letras e Lutas: 1851–1923. São Paulo: Annablume, 2009.

MENEZES, Jacy. A inclusão excludente: as exclusões assumidas. In: **Educação e os Afro-Brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas**. Salvador: Novo Toque; A Cor da Bahia, 1997.

_____. O pós-abolição uma lição de liberdade. **Sementes: Caderno de Pesquisa**, Salvador, v. 2, n. 3/4, p. 98-113, jan./dez. 2001.

_____. A república e a educação: analfabetismo e exclusão. In: **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 19, p. 19-40, jan./jul. 2003.

_____. As duas pedagogias: formas de educação dos escravos: mecanismos de formação de hegemonia e contra-hegemonia. In: **Revista História, Sociedade e Educação no Brasil online**, Campinas, n. 28, dez. 2007, p. 145-163.

_____. **Liberdade, igualdade, pluralismo e cidadania: o acesso à educação dos negros e mestiços na Bahia**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Humanidades, Universidade Católica de Córdoba, 1997.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; SANTOS FILHO, Juvino Alves dos. O pós abolição, escolarização de negros e formação para o trabalho na Bahia, Brasil. CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CULTURA ESCOLAR, MIGRAÇÃO e CIDADANIA, 7, 2008, Porto, Portugal. **Anais eletrônicos...** Porto, Portugal. Junho, 2008.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O Ensino Libertário e a Relação Trabalho e Educação: algumas reflexões. Reunião anual da ANPED, 33, 2010. **Anais...** Caxambú, Minas Gerais, 2008.

NUNES, Antonieta de Aguiar. O primeiro governador da Bahia republicana e seu projeto de reforma educacional. In: MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues da. (Org.). **Bahia republicana construindo a nossa história recente**. Coleção FCH, Coletânea n. 2, Salvador: Editora UCSAL, 2001.

OLIVEIRA, Maristela Gomes. **O Movimento dos Trabalhadores e a Educação na Bahia: um estudo sobre o Centro Operário da Bahia -1894 a 1920**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia.

SANTOS, Mario Augusto da Silva. **A república do povo: sobrevivência e tensão**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima. Demandas populares pela educação na primeira república: aspectos da modernidade brasileira. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, ano 6, n. 12, p.63/70, dez./jan., 1992. Disponível em:

www.seer.ufu.br/index.php/Educa%C3%A7%C3%A3oFilosofia/articleviewFile/1136. Acesso em: 10 nov. 2009.

VIANNA, Marli de Almeida Gomes. A preocupação do movimento operário com a educação. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 253-257, jan/jun. 2008. Disponível em: www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em 28 maio 2009.

SABERES TRADICIONAIS: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS EMPREENDEDORES DA COOPERATIVA DE ETNODESENVOLVIMENTO KITAANDA BANTU

TRADITIONAL KNOWLEDGE: TEACHING AND LEARNING PROCESS OF KITAANDA BANTU ETHNODESDEVELOPMENT COOPERATIVE ENTREPRENEURS

CONOCIMIENTOS TRADICIONALES: PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA COOPERATIVA DE EMPREENDEDORES ETNODESARROLLO KITAANDA BANTU

Dandara Lopes Correia¹

RESUMO

As transformações sociais e econômicas, no Brasil, na contemporaneidade vêm contribuindo para fomentar o interesse pelo empreendedorismo, mas observa-se que a maior parte dos grupos produtivos formados por povos e comunidades tradicionais vivencia falta de acesso às políticas públicas específicas que promovam a inclusão produtiva e a valorização das culturas locais. O objetivo principal deste artigo é descrever o processo de ensino e aprendizagem da Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu, identificando os ensinamentos sobre empreendedorismo e as implicações para os empreendedores que trabalham com artesanato, gastronomia, extrativismo, agricultura familiar agroecológica e orgânica e formação cultural nessa cooperativa. Para tal, fez-se necessária a pesquisa exploratória com levantamento de dados primários e secundários, de natureza qualitativa, que proporcionou analisar a importância da educação informal no processo de ensino e aprendizagem. Este artigo proporciona impacto importante sobre o desenvolvimento de práticas, contribuindo para o fortalecimento do empreendedorismo na cooperativa, contribuindo para o desenvolvimento local sustentável.

¹ Coordenadora na Coordenação de Políticas para Povos e Comunidades Tradicionais da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do Estado da Bahia - SEPROMI, Coordenadora de Comunicação e Marketing na Rede Mundial de Empreendedores Étnicos - EMUNDE e Coordena o Comitê Gestor da Política de Empreendedorismo de Negros e Mulheres no Estado da Bahia. Cursa Especialização em Arte e Educação - UFBA, Especialização em Docência do Ensino Superior, Pós-graduada em Comunicação Corporativa. Graduada em Comunicação e Marketing. Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES) do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB); Membro do Grupo de Trabalho em Educação e Contemporaneidade sobre Etnia e Educação da Universidade Salvador (UNIFACS).

Palavras-chave: Povos e comunidades tradicionais. Etnodesenvolvimento. Ensino e aprendizagem. Empreendedorismo.

ABSTRACT

The economic and social transformations in Brazil has been contributing to encourage the interest on entrepreneurship but we can observe that most part of productive groups formed by traditional people and community experiences lack of access to the specific public politic that promote the productive inclusion and the appreciation of local culture. The main goal of this article is to describe the process of teaching and learning of the Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu, identifying the teachings about entrepreneurship and the implication on entrepreneurs who work with handicraft, gastronomy, extrativism, agroecological family farming and organic and cultural formation in this cooperative. For this, it is needed exploratory research with primary and secondary data collection about qualitative nature that provided us to analyze the importance of informal education on the process of teaching and learning. This article provides a good impact about the development of practices, contributing to the fortification of entrepreneurship in the cooperative, contributing to the sustainable local development.

Key words: Tradicional people and communities. Ethnodevelopment. Teaching and learning. Entrepreneurship.

RESUMEN

Las transformaciones sociales - económicas en la contemporaneidad en Brasil ha venido contribuyendo a incrementar el interés en el emprendedores , sin embargo, la mayor parte de los grupos productivos formados por pueblos y comunidades tradicionales presentan falta de acceso a las políticas públicas específicas que promuevan la inclusión productiva y la valoración de las culturas locales. El objetivo principal de este artículo es describir el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Cooperativa de Etno-desarrollo Kitaanda Bantu, identificando las enseñanzas sobre emprendimientos y las implicaciones para los emprendedores que trabajan con artesanía, gastronomía, sector extractivo, agricultura familiar agroecológica y orgánica, y formación cultural de esa cooperativa. Para este trabajo, fué necesario realizar una investigación cualitativa, a través de datos primarios y secundarios, que facilitó analizar la importancia de la educación informal en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este artículo proporciona importante impacto sobre el desarrollo

de las prácticas, contribuyendo en el fortalecimiento del emprendedor y facilitando el desarrollo local sostenible.

Palabras-clave: Pueblos y comunidades tradicionales. Etno-desarrollo. Enseñanza y aprendizaje. Emprendedores.

1. INTRODUÇÃO

A colonização do Brasil teve início em 1530 e foi consequência do processo da expansão marítima europeia. A estratégia utilizada pelos europeus teve como principais especificidades a exploração do território, mão-de-obra escrava (indígena e africana) e apropriação de terras indígenas. Segundo Schwarcs e Gomes (2018), a escravidão mercantil africana do período moderno foi um sistema que se enraizou cruelmente na história brasileira, e que guarda marcas profundas no nosso cotidiano.

O tema proposto neste artigo dialoga com a perspectiva de romper com os paradigmas eurocêntricos hegemônicos e tem relevância por se tratar de um público que sofre do reforço e manutenção do racismo e de práticas racistas, pois o objeto de estudo escolhido para o desenvolvimento do projeto pertence ao segmento de povos de terreiro, povos marcados por anos de exclusão socioeconômica, negação de direitos, depreciação dos valores identitários.

Esses povos representam, atualmente, a memória viva das sociedades tradicionais africanas e salvaguardam a afro descendência brasileira, seja pelo zelo e respeito pela natureza, como parte primordial de sua religiosidade, ou através do conhecimento da culinária, valores, princípios, hierarquia, línguas, estéticas e indumentárias. Atualmente, no Brasil existe uma grande diversidade racial, étnica, e por reconhecer esta diversidade, o Governo Federal instituiu, através do Decreto 6.040/2007, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. A partir desta, reconhece formalmente a existência dos povos e comunidades tradicionais, definindo-os enquanto “[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”, conforme preconiza o inciso I do artigo 3º, do referido Decreto.

Imerso neste contexto, a Bahia, por meio do Decreto 15.634/2014, instituiu a Política Estadual para o Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, que contemplam os povos indígenas, povos de terreiro, povos ciganos, comunidades extrativistas, comunidades quilombolas, comunidades de fundo e fecho de pasto, comunidades de marisqueiras e pescadores (as) e comunidades geraizeiras.

Este artigo apresenta-se com o objetivo de descrever o processo de ensino e aprendizagem dos empreendedores da Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu. A proposta deste projeto em analisar de que forma o processo de ensino e aprendizagem beneficia os empreendedores da Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu, se dá pela observação que a maior parte dos grupos produtivos formados por povos e comunidades tradicionais vivenciam falta de acesso às políticas públicas específicas que promovam a efetividade da inclusão produtiva e a valorização das culturas locais, além da trajetória destes ser marcada por anos de exclusão socioeconômica e negação de direitos, decorrentes do período escravista que afetou os povos indígenas e os povos negros diretamente, que acarreta a insuficiente existência de dados abordando essa temática.

Segundo Quijano (2005), faz-se necessário o rompimento de práticas que permeiam o racismo institucional e estrutural no Brasil. Estas práticas estão enraizadas, por se constituírem a partir de um padrão de poder que se originou nas colônias e perdura até o presente momento mantendo desigualdades e identidades estigmatizadas e subalternizadas, permitindo não só uma naturalização, como um aprisionamento do corpo e da imagem do negro a uma determinada posição no sistema de estratificação social brasileiro, cujo caráter é maior do que apenas o de ser uma herança do passado colonial brasileiro, é um fenômeno retroalimentado pelas práticas cotidianas atuais.

Conforme descrito no Plano de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais, os povos tradicionais possuem formas próprias de organização social, sendo que a utilização do território e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, é transmitido oralmente. Diante desse contexto, faz-se necessário, o reconhecimento da contribuição desses povos na construção do Brasil e a valorização da ancestralidade que estabelece vínculos identitários entre o continente africano e o Brasil. Os territórios tradicionais dos povos de terreiro são ricos em transmissão de saberes tradicionais não formais que proporcionam a garantia da reprodução da organização social, a partir de aspectos culturais, sociais, religiosos,

ancestrais e econômicos, que permitem a preservação do patrimônio cultural e desta forma promove o desenvolvimento sustentável desses povos. Esta educação não formal constitui um “conjunto de processos, meios, instituições, específica e diferencialmente desenhada em função de explícitos objetivos de formação e instrução que não estão dirigidos à concessão de grau, próprio do sistema educativo formal” (TRILLA, 1993, p. 30 apud CALIMAN, 2010, p. 30).

Segundo Otto (2009) a Pedagogia Social como conceito da teoria e como campo de estudo originou-se como uma crítica da Educação focada no desenvolvimento dos indivíduos sem considerar as dimensões sociais da existência humana e a educação do indivíduo se vincula a condições sociais da cultura e as condições culturais da vida social. Para Freire (2005) é a pedagogia que se caracteriza como um projeto de transformação político-social visando ao fim da exclusão e da desigualdade, voltada para as classes populares. Estes conceitos são importantes para o alcance da proposta de pesquisa, pois o processo de educação precisa conglomerar saberes da humanidade, conhecimentos técnico-científicos, saberes tradicionais das comunidades, experiências e vivências das pessoas, não sendo uma construção engessada.

No intuito de responder ao questionamento, “de que forma o processo de ensino e aprendizagem beneficia os empreendedores da Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu?”, procurou-se realizar um estudo científico cujo objetivo principal consiste em observar o processo de ensino e aprendizagem da Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu, identificando os ensinamentos sobre empreendedorismo e as implicações para os empreendedores que atuam na cooperativa. Como etapas para o alcance do objetivo geral, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: a. Delinear o processo de formação empreendedora na Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu; b. Contribuir para melhoria no processo de fortalecimento do empreendedorismo na Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu; c. Descrever os fatores que interferem no desenvolvimento sustentável das comunidades que fazem parte da Rede Kitaanda Bantu.

A pesquisa tem como proposta investigar os seguintes pressupostos: que atual falta de sistematização do conhecimento dificulta o processo de ensino e aprendizagem da Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu. A segunda proposição é a perspectiva de que o empreendedorismo fortalece o potencial produtivo da Cooperativa de

Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu. Por fim, numa terceira proposição é que o trabalho na perspectiva de rede fortalece o desenvolvimento local sustentável das comunidades envolvidas.

No contexto da sociedade atual, o empreendedorismo se estabelece como fenômeno sociocultural profundamente relacionado ao processo educacional na formação de novas gerações. Assim sendo, as contribuições de Dolabela (2003) tem bastante aderência na perspectiva da prática pedagógica e do desenvolvimento local sustentável.

Educar quer dizer evoluir sem mudar as nossas raízes; pelo contrário, reconhecendo e ampliando as energias que dela emanam. É também despertar a rebeldia, a criatividade, a força da inovação para construir um mundo melhor. Mas é principalmente construir a capacidade de cooperar, de dirigir energias para a construção do coletivo. É substituir a lógica do utilitarismo e do individualismo pela construção do humano, do social, da qualidade de vida para todos (DOLABELA, 2003, p. 31).

Tendo como premissa esta afirmação, esta pesquisa se propõe a observar esses ensinamentos com a temática empreendedora para os membros que compõem a Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu e a contribuição para o fortalecimento das ações da Cooperativa, em busca de examinar memórias, práticas tradicionais, costumes que são essenciais na prática e na trajetória das pessoas que fazem parte do grupo produtivo. Para tanto buscaremos descrever o processo de ensino e aprendizagem do grupo produtivo e identificar os fatores que interferem nas ações empreendedoras deste grupo.

A escolha do campo empírico de estudo recaiu sobre a Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu, em razão de ser uma rede de núcleos produtivos em povos de terreiros, quilombos e comunidades negras rurais, e que esse grupo possui potencial produtivo baseado nos patrimônios imateriais e materiais, resguardados de forma a assegurar a ocupação territorial e a utilização dos recursos naturais locais. Reconhecendo que estes possuem princípios de autonomia e liberdade e detêm expressões culturais próprias e conhecimentos herdados de ancestrais, ligados às atividades produtivas.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do artigo é pesquisa exploratória com levantamento de dados primários e secundários, de natureza qualitativa com levantamento de dados através de entrevistas, análise observatória, análise documental e levantamento bibliográfico.

2. MARCOS LEGAIS DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

O Brasil e Estado da Bahia, com o objetivo de implementar políticas específicas para os segmentos de povos e comunidades tradicionais e população negra, instituíram alguns marcos políticos, como: A Lei 10.639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira, a Lei 11.645/2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"; Plano Nacional de Proteção à Liberdade Religiosa e de Promoção de Políticas Públicas para as Comunidades Tradicionais de Terreiro (2010); Frente Parlamentar em Defesa das Comunidades de Terreiros criada no Congresso Nacional (2011); Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana (2013-2015); O Estatuto da Igualdade Racial e de Combate a Intolerância Religiosa, instituído através da Lei 13.182/2014, proposto para garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, defesa de direitos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e demais formas de intolerância racial e religiosa; o Decreto 15.634/2014 – Política Estadual para o Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e o Plano Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (2016) com o objetivo de fundamentar e orientar a implementação da Política Nacional para Povos e Comunidades Tradicionais, consiste no conjunto das ações de curto, médio e longo prazo para implementação dos princípios desta política; Lei 13.208/2014 que institui a Política Estadual de Fomento ao Empreendedorismo de Negros e Mulheres, fruto da necessidade de promover a inclusão produtiva, o desenvolvimento sustentável, com vistas ao maior empoderamento e autonomia dos Negros e Mulheres, num entendimento político de que esses públicos merecem ser alvo de Políticas Públicas pela sua formação histórica e exclusão social; o Decreto 16.320/2015 que institui a Década Estadual Afrodescendente, com o objetivo de promover maior conhecimento, valor e respeito às conquistas da população afrodescendente e às suas contribuições para a humanidade, além da erradicação da discriminação enfrentada, especialmente, pelos povos e comunidades tradicionais e a população afrodescendente.

Vale salientar que as ações públicas voltadas para o fomento das ações empreendedoras, com o objetivo de ampliar o aproveitamento de oportunidades é uma

questão de promoção de igualdade e de desenvolvimento socioeconômico para a maioria da população brasileira, bem como para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM, ETNODESENVOLVIMENTO, EMPREENDEDORISMO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.

As técnicas pedagógicas, se considerarmos os desafios postos no âmbito da sociedade atual, tem um papel importante na construção e difusão do conhecimento para a população. Se pensarmos na Pedagogia Empreendedora, se faz necessário considerar os fenômenos da economia, o papel do ser humano na sociedade e novas tecnologias a partir da globalização. Dentro do processo formativo, esse conteúdo é mola fundamental para o desenvolvimento de práticas que considerem as habilidades pessoais, vivência na comunidade, experiências tradicionais transmitidas por gerações, gere inclusão social, emprego e renda e autonomia financeira. Esta pedagogia se propõe a contemplar uma metodologia de ensino de empreendedorismo objetivando vincular ações pedagógicas docentes e discentes com as tecnologias de desenvolvimento local, sustentável.

É fundamental ressaltar a importância dos conceitos de Etnodesenvolvimento para reforçar o fortalecimento da questão étnica para a pesquisa em questão.

Para Stavenhagen (1984:57), citado por Azanha (2002), o

Etnodesenvolvimento seria o desenvolvimento que mantém o diferencial sociocultural de uma sociedade, ou seja, sua etnicidade. Nessa acepção, desenvolvimento tem pouco ou nada a ver com indicadores de 'progresso' no sentido usual do termo: [...] Na definição de Stavenhagen, 'o etnodesenvolvimento significa que uma etnia, autóctone, tribal ou outra, detém o controle sobre suas próprias terras, seus recursos, sua organização social e sua cultura, e é livre para negociar com o Estado o estabelecimento de relações segundo seus interesses' (AZANHA, 2002, p. 31).

Vale ressaltar que pensar na perspectiva do Etnodesenvolvimento é considerar as especificidades do objeto da pesquisa e aspectos como, políticas públicas, fatores econômicos, e culturais. Pressupõe a transformação dos povos tradicionais no que tange autonomia, considerando a manutenção de troca de saberes tradicionais, capacitação técnica

dos grupos étnicos, relação equilibrada com o meio ambiente e preservação de aspectos culturais que salvaguardam os patrimônios materiais e imateriais.

Ao refletirmos sobre a proposta do Etnodesenvolvimento, pode-se afirmar que o processo, tem a intenção de manter e transformar os grupos étnicos em aspectos ligados à produtividade autônoma, que perpassam por experiências históricas, saberes tradicionais de um grupo culturalmente diferenciado, para que esse grupo consiga autonomia e gerencie seus próprios negócios.

Esses grupos possuem um potencial para impulsionar redes de negócios que reforcem a capacidade de articulação, conhecimentos e habilidades para transformar realidades, a partir de trocas que consideram as especificidades e competências. A integração desses elementos perpassa pela construção através de formações que valorizem aspectos socioculturais, formas de vida e de organização.

No processo de formação através do sistema educacional, está previsto no artigo 22 da Lei 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores [...] (BRASIL, 1996). Mas, não há preocupação em formar pessoas com padrão mental diferenciado, conforme afirma Dolabela (2008 p. 61), [...] a escola consegue realmente é inibir a capacidade empreendedora. A importância de abordar o tema empreendedorismo no âmbito da educação é a possibilidade de transformar vidas. Já para Stockmanns (2015), “[...] quando uma população tem perfil empreendedor, maior a possibilidade daquela sociedade se desenvolver economicamente e produzir maior potencial de riquezas”.

Cabe salientar, que o ser humano precisa de uma motivação para atuar de forma transformadora e como consequência proporcionar a autonomia econômica. Pois, conforme Dolabela (2003),

as condições para ser empreendedor estão ligadas ao ambiente macro, à democracia, à cooperação e à estrutura de poder. Ser empreendedor também requer um conhecimento de um caminho bem complexo que imaginam e que demanda uma visão bem ampla das causas e das consequências dos fatores que vivenciam. [...] (DOLABELA, 2003).

Para desenvolver os grupos produtivos, do ponto de vista de uma perspectiva diferenciada de fortalecimento das suas habilidades e a capacidade de mudar a realidade proporcionando autonomia é despertar nestas comunidades a possibilidade através da educação. Segundo Dolabela (2003),

[...] A tarefa da educação empreendedora é principalmente fortalecer os valores empreendedores na sociedade. É dar sinalização positiva para a capacidade individual e coletiva de gerar valores para toda a comunidade, a capacidade de inovar, de ser autônomo, de buscar a sustentabilidade, de ser protagonista. [...] (DOLABELA, 2003, p. 103).

Para a construção desta pesquisa, empregar fundamentos teóricos de educação empreendedora e a pedagogia social como teoria da educação que exprime a prática abordando experiências, teorias e práticas são essenciais para o objeto de estudo proposto pela pesquisadora. Freire (1967) citado por Gadotti (2012) caracteriza pedagogia social como um projeto de transformação política e social visando ao fim da exclusão e da desigualdade, voltada, portanto, para as classes populares.

A educação social é a prática das bases teóricas e metodológicas da pedagogia social. Esta educação tem sido realizada em Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil (OSCs) e nos movimentos sociais e populares, pois estas buscam direito a educação através da mobilização das comunidades. A pesquisa perpassa pelo caráter educativo das práticas de educação no campo social, em razão disso, trazer o conceito de educação comunitária favorecerá no enquadramento da temática, visto que, segundo Gadotti (2012) há conotações diferentes entre a educação popular, educação social e educação comunitária, ainda que as três tenham afinidades ideológicas, pois este autor aborda a educação comunitária como concepção de desenvolvimento de comunidades, contribuindo com a organização e o fortalecimento dos laços de solidariedade entre populações empobrecidas e discriminadas.

O processo de ensino tem como principais atores o professor e o aluno, este dois atores em atividade gera a transmissão de conteúdo que será transformado em conhecimento após a assimilação do que está sendo transmitido. Segundo Libâneo (1994, p. 90 apud FREITAS, 2016, p. 02) “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende”. Existe uma relação recíproca, que gera um impulsionamento no processo de ensino e aprendizagem.

Estes conceitos favorecem no perfil do objeto de estudo em questão, pois há uma preocupação na transmissão de conteúdos de geração para geração baseadas numa visão sistêmica e que integram conhecimentos botânicos, medicinais, gastronômico, que contribui para a ampliação na perspectiva de conservar os recursos naturais e fortalecimento da produção familiar.

O empreendedorismo é a capacidade de identificar uma oportunidade, a partir da resolução de um problema e transformá-la em negócio de sucesso. Empreendedorismo é uma palavra derivada do inglês *entrepreneursbip*, e originada da palavra francesa *entrepreneur* que, segundo Dornelas (2001), significa aquele que assume riscos e começa algo novo. E o mesmo autor nos descreve que, na Idade Média, empreendedor era a pessoa que gerenciava projetos de produção, utilizando os recursos disponíveis.

No entanto, até então, os principais processos de ensino voltados para empreendedorismo se orientaram de modo privilegiado para a criação de empresas e novos negócios, deixando à margem um processo mais inclusivo de formação que privilegie a criatividade, as redes organizadas de povos tradicionais, a abordagem e solução de problemas por grupos produtivos.

3. PERFIL DOS EMPREENDEDORES

A Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu localiza-se no município de Cachoeira, no Território de Identidade Recôncavo. O Recôncavo Baiano, considerando a divisão espacial, área geográfica que fica ao redor da Baía de Todos os Santos, possui 576,6 mil habitantes (IBGE, 2010), atualmente, composto por 20 (vinte) municípios. O nome é fruto da parte côncava do litoral da Bahia e do formato côncavo da região. O Recôncavo também foi núcleo regional, com papel importante no projeto de colonização do Brasil e Cachoeira já foi sede do governo duas vezes, uma vez durante as lutas pela Independência da Bahia e da segunda foi durante a Revolta da Sabinada, em 1837. Com área territorial de aproximadamente 6.500 km², o Recôncavo é um dos berços da cultura baiana e possui muitos patrimônios materiais e imateriais, que conforme o artigo 216 da Constituição Federal configura patrimônio "as formas de expressão; os modos de criar; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; além de conjuntos urbanos e sítios

de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico”.

Em Cachoeira, segundo dados do Mapeamento dos Espaços de Religiões de Matrizes Africanas do Recôncavo (2012), é o município que possui 48 (quarenta e oito) terreiros das religiões de matriz africana e 16 (dezesesseis) comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, Caonge, Dendê, Engenho da Ponte, Engenho da Praia, Kalemba, Caimbongo, Calolé, Imbiara, Tombo, Engenho da Vitória, Brejo do Engenho da Guaíba, Engenho da Cruz, Tabuleiro da Vitória, Engenho Novo do Vale do Iguape, São Francisco do Paraguaçu, São Tiago do Iguape.

O território Metropolitano de Salvador é composto por 13 (treze) municípios, com 3.899.533 de população residente (IBGE, 2017). Esse território concentra a maior receita, maior concentração de renda e de miséria. Embora possua cerca de 25% da população do estado, acumula mais de 40% do PIB oriundo da atividade industrial 60;7%, serviço, comércio e turismo 39,1% e agropecuária 0,2% (PTDS, 2010). Estes percentuais expressam uma invisibilidade e quase que a inexistência da agricultura familiar no território, mas existe um quantitativo representativo de agricultura familiar, urbana e Peri urbana, com a presença de Comunidades Rurais, Quilombolas, Povos de Terreiros de Candomblé e Indígenas, Assentamentos de Reforma Agrária, além de Pescadores e Marisqueiras, Ciganos e Extrativistas.

Os 20 (vinte) cooperados ficam localizados nos territórios de identidade Recôncavo e Região Metropolitana de Salvador, nos municípios de Cachoeira, Camaçari, São Francisco do Conde e Salvador, mas os núcleos produtivos abrangem mais dois territórios, Sertão do São Francisco e Litoral Sul. O público atendido pela rede é de 16 a 70 anos, há uma predominância de mulheres, no quesito raça/cor há 92% de negros e negras e 8% de indígenas. Os empreendedores atuam com Agricultura Familiar Agroecológica e Orgânica, Gastronomia Afro – Alimentação, Extrativismo, Confeção, Artesanato e Formação Cultural. Os empreendedores consideram a Cooperativa Kitaanda Bantu como uma estratégia de empreendedorismo de povos e comunidades tradicionais. A gestão da cooperativa utiliza estratégia de formação continuada e o processo de ensino e aprendizagem ocorre com o compartilhamento de conhecimentos entre os participantes e com a interação com técnicos contratados ou de entidades parceiras. Os conteúdos que já foram abordados nas formações dos membros foram: Oficinas sobre os patrimônios culturais das

comunidades; Oficinas sobre o Patrimônio Cultural Linguístico Bantu; Oficinas com foco em gestão administrativa e financeira; Oficinas com foco em gestão comercial; Oficinas com foco em gestão estratégica e sustentabilidade; Intercâmbios culturais e troca de experiências; Eco intercâmbios; Oficinas de saberes e fazeres tradicionais: bordado, culinária, artesanato, plantas medicinais, habilidades tradicionais e Oficinas sobre finanças solidárias. A Cooperativa realiza grandes esforços para sua manutenção, produção e comercialização de produtos, dessa forma, a sistematização dos aprendizados adquiridos pelos membros da Kitaanda Bantu ainda não ocorreu.

A perspectiva da Cooperativa para o ano de 2019/2020 é a finalização da formalização da cooperativa e sua entrada em redes e fóruns específicos; apoiar as mulheres participantes com oficinas envolvendo temáticas específicas e autoestima; acessar programas de crédito para agricultura familiar, editais de economia solidária; fortalecer a dinâmica de produção bem como, a inserção dos produtos em outros estados; conquistar alvarás e licenças para a comercialização de produtos para os quais são exigidos; acessar o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE e outros programas de compras institucionais.

4. DADOS DA PESQUISA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do artigo é pesquisa exploratória com levantamento de dados primários e secundários, de natureza qualitativa com levantamento de dados através de entrevistas, análise observatória, análise documental e levantamento bibliográfico.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: a primeira com a Coordenadora Geral da Cooperativa, destacando informações gerais do perfil dos empreendedores e a segunda etapa uma entrevista direcionada com 06 (seis) empreendedoras que constituem a Cooperativa, a seleção das empreendedoras foi realizada pelo critério de acesso durante o período de execução desta pesquisa. Além do levantamento bibliográfico, através de fontes secundárias: livros, artigos e planos, e também análise observatória e documental.

As empreendedoras entrevistadas estão na faixa etária de 30 a 65 anos, estão distribuídas entre os segmentos de povos e comunidades tradicionais, 03 (três) são de Terreiro de Nação Angola, 02 (duas) de Terreiro de Nação Ketu e uma é oriunda de

comunidade negra rural. O segmento produtivo destas é composto por empreendimentos que produzem artesanato, horta comunitária, gastronomia, extrativismo, confecções e medicina fitoterápica. Estão localizadas nos territórios de identidade, Metropolitano de Salvador e Recôncavo, nos municípios de Salvador, São Francisco do Conde, Santo Amaro e Cachoeira.

Quanto ao fator escolaridade, a maioria possui ensino médio e uma entrevistada possui educação superior e a outra analfabeta. Todas as entrevistadas informaram que já participaram de oficinas propostas pela Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu, como temáticas diversas: Associativismo e Cooperativismo, Etnodesenvolvimento, Oficina de Gastronomia, Oficina de Gestão Comunitária, Oficina de Patrimônio Cultural e Etnodesenvolvimento e Oficina Dandara Kodya MBote. Todas as formações foram ministradas por membros da Associação Nacional de Preservação do Patrimônio Bantu – ACBANTU e o método utilizado foi expositivo e houve a divisão da carga horária entre teoria e prática. O material didático utilizado para as oficinas são apostilas.

As mulheres entrevistadas abordam que as formações foram importantes, pois as temáticas escolhidas foram construídas coletivamente com o grupo, por razão da demanda latente dos grupos. Pontuaram que a metodologia utilizada nas oficinas favoreceu o processo de ensino e aprendizagem e puderam participar da etapa de mobilização e este fator favoreceu no entrosamento das mobilizadoras com as pessoas da comunidade. Na pesquisa aplicada surgiram temáticas transversais como valorização da mulher, inclusão da juventude nas formações promovidas pela Cooperativa, liderança colaborativa, além das oficinas promoverem mudanças na gestão, aprendizagem específica na manipulação de alimentos e gestão do produto.

Ao abordarmos a relação que as cooperadas possuem com o empreendedorismo, todas elas valorizam as suas habilidades e relatam que são empreendedoras em mais de um segmento produtivo. Algumas relatam que aprenderam com a geração anterior, e pode-se observar o aprendizado obtido, no qual elas sentem orgulho de reforçar e dar continuidade a esses saberes. Uma empreendedora relatou que já teve experiência com outros empreendimentos e atualmente ajuda outras mulheres a se descobrirem e crescerem profissionalmente.

As mulheres entrevistadas informaram que têm interesse em participar de outras formações que a Cooperativa proporcionar, pois avaliam que é importante o fortalecimento da participação delas na cooperativa e nas feiras que esta realiza. Ao questionarmos sobre a comunicação utilizada pela Cooperativa foi relatado que o principal meio de comunicação é o aplicativo de celular WhatsApp.

Observa-se que as empreendedoras têm uma perspectiva positiva para os projetos futuros da Cooperativa, pois discorrem que a Cooperativa possibilita o crescimento delas e o fortalecimento das comunidades. Almejam “que todos os núcleos produtivos possam aproveitar as oportunidades de ampliar suas redes de atuação e fortalecer a produção do terreno.” E relatam que gostariam que a Kitaanda Bantu se fortaleça e possa ajudar a desenvolver novos projetos, além de abordarem a perspectiva de mais visibilidade e vendas para que não tenham que repassar mercadorias para “atravessadores”, que são muito comuns nos segmentos de extrativistas e nos empreendimentos de hortas comunitárias.

Na fase de análise observatória a pesquisadora participou do evento de Lançamento do projeto Sala Ia Njila – O caminho do Trabalho, fruto do edital 001/2018 proposto pela Secretaria de Promoção de Igualdade Racial do Estado da Bahia e acompanhou outras feiras através do Projeto Nkaanda: Feira Agroecológica no Pelourinho. O projeto se propôs “consolidar a Rede Nkaanda de Etnoempreendimentos de Agricultura Familiar e Economia Solidária de Povos e Comunidades Tradicionais e Comunidades Negras Rurais com vistas a preservar seus patrimônios culturais, expandir suas atividades, aprimorar as condições de trabalho, proporcionar a ampliação de renda, melhorar a qualidade dos alimentos e artesanatos produzidos viabilizando o sucesso dos empreendimentos aos canais de comercialização, públicos e privados, tornando-se instrumentos importantes de inclusão produtiva no contexto do Eixo Desenvolvimento da Década Estadual de Afrodescendente da Bahia”. Neste evento, ocorreu uma roda de diálogos, na qual a coordenadora, Ana Paula Lima, abordou o objetivo do projeto dando as boas-vindas aos empreendedores e informou das atividades propostas no projeto: mapeamento dos núcleos produtivos, estudos de viabilidade financeira, formação com a temática da Década Afrodescendente – Eixo Desenvolvimento, Exposições e Roda de diálogos nos territórios Recôncavo e Sertão do São Francisco. Os representantes do Poder Público que estavam presentes abordaram a importância da realização da feira envolvendo esse público alvo proposto pela entidade e a maioria reforçou a parceria estabelecida com a entidade para a realização do projeto. A Coordenadora Geral da Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu, também

abordou sobre as estratégias coletivas para comercialização dos grupos produtivos presentes na feira e a importância da iniciativa do projeto em estimular a geração de trabalho e renda a partir dos valores ancestrais e foi possível observar como a entidade está articulada enquanto rede para integrar ações conjuntas com comunidades de vários territórios que fazem parte do núcleo produtivo e com parceiros do Poder Público para viabilizar as atividades que têm a proposta de visibilizar e promover a comercialização de produtos dos povos e comunidades tradicionais. Ocorreram formações voltadas gestão administrativa, comercial e financeira, Patrimônio Cultural Linguístico Bantu e Oficinas com foco em gestão estratégica e sustentabilidade. Pode-se constatar que a Cooperativa estimula e articula muitas formações voltadas para Empreendedorismo e outras temáticas, em parceria com Centros Públicos de Economia Solidária, entidades parceiras, secretarias do Governo de Estado e pelo Programa Regional de Desenvolvimento do Turismo - PRODETUR.

Foi possível observar que o processo de ensino e aprendizagem se dá com o compartilhamento de conhecimentos entre os participantes e com a interação com técnicos contratados, de entidades parceiras ou membros da ACBANTU. O perfil de empreendedoras entrevistadas e a análise observatória demonstra o empenho das pessoas na produção e comercialização dos produtos, mas a gestão estratégica está sob responsabilidade da gestora da cooperativa. Os saberes tradicionais e ancestrais de cada empreendedora são compartilhados e vivenciados no coletivo, possibilitando trocas. Nota-se que esta educação não formal é significativa, contextualizada e emancipadora, pois promove a este grupo o desenvolvimento de potencialidades.

De acordo com os conteúdos que foram coletados na pesquisa, a análise observatória e documental é possível perceber que há uma perspectiva de futuro próspero para a Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu, pois o aprendizado continuado e o comprometimento das partes favorecem a ação integrada (poder público, núcleos produtivos e cooperados) que já está consolidada na dinâmica da cooperativa.

5. ANÁLISE DA PESQUISA

A Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu possui em sua maioria mulheres, com faixa etária acima de 65 anos se concentra um total de 82% destas. A cooperativa contempla os segmentos de povos e comunidades tradicionais: povos de terreiros e indígenas, e comunidades quilombolas, marisqueiras e pescadores.

Pode-se constatar que a Cooperativa estimula e articula muitas formações voltadas para Empreendedorismo e outras temáticas, em parceria com Centros Públicos de Economia Solidária, entidades parceiras, secretarias do Governo de Estado e pelo Programa Regional de Desenvolvimento do Turismo - PRODETUR. Ocorreram formações como: Oficinas sobre os patrimônios culturais das comunidades; Oficinas sobre o Patrimônio Cultural Linguístico Bantu; Oficinas com foco em gestão administrativa e financeira; Oficinas com foco em gestão comercial; Oficinas com foco em gestão estratégica e sustentabilidade; Intercâmbios culturais e troca de experiências; Eco intercâmbios; Oficinas de saberes e fazeres tradicionais: bordado, culinária, artesanato, plantas medicinais, habilidades tradicionais; Oficinas sobre finanças solidárias. E foi possível observar que o processo de ensino e aprendizagem se dá com o compartilhamento de conhecimentos entre os participantes e com a interação com técnicos contratados, de entidades parceiras ou membros da ACBANTU.

O perfil de empreendedoras entrevistadas e a análise observatória demonstra o empenho das pessoas na produção e comercialização dos produtos, no entanto o papel de gestão estratégica concentra-se na gestora da cooperativa. Os saberes tradicionais e ancestrais de cada empreendedora são compartilhados e vivenciados no coletivo, possibilitando trocas. Nota-se que esta educação não formal é significativa, contextualizada e emancipadora, pois promove a este grupo o desenvolvimento de potencialidades.

Sendo questionadas sobre a relação entre as cooperadas e o empreendedorismo, foi revelado que a cooperativa é uma estratégia de empreendedorismo de povos e comunidades tradicionais. O empreendedorismo de povos e comunidades tradicionais possui um diferencial, pois este atua com integração dos elementos civilizatórios de grupos étnicos, como mecanismo de sustentabilidade protagonista dessas comunidades e este está relacionada ao desenvolvimento econômico e material, usando os recursos naturais de forma inteligente e promovendo o desenvolvimento local. As iniciativas promovem inclusão social, construção coletiva, resgate da memória, preservação da identidade e fortalecimento da economia local.

Os resultados confirmam que o processo de ensino e aprendizagem descrito na pesquisa foi dialógico, conforme conceito abordado por Freire (2003), composto de vivências, histórias e individualidades e trocas de experiências, que foram sempre

demonstradas no decorrer da pesquisa, quando se tratou das formações transmitidas para os cooperados.

Analisando os dados coletados sobre a comunicação foi possível observar que a comunicação interna é feita por meio de aplicativo de celular WhatsApp, que favorece a troca de informações, pois os cooperados e os núcleos ficam geograficamente distantes e a comunicação institucional utiliza ferramentas digitais (site, redes sociais) e peças impressas (folders e folhetos). Esta comunicação necessita de planejamento de comunicação específico para a Cooperativa, pois como a cooperativa está em fase de registro legal, toda a comunicação é feita vinculada a ACBANTU que aborda conteúdos de outros projetos como: Rede Kôdya e Ponto de Cultura.

De acordo com os conteúdos que foram coletados na pesquisa, a análise observatória e documental é possível perceber que há uma perspectiva de futuro próspero para a Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu, pois o aprendizado continuado e o comprometimento das partes favorecem a ação integrada (poder público, núcleos produtivos e cooperados) que já está consolidada na dinâmica da cooperativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o estudo realizado neste artigo, foi possível destacar que a proposta da Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu está alinhada com o público atendido e observa-se que há um anseio de promover o rompimento das práticas excludentes, reflexo da desigualdade racial e uma construção de novas perspectivas a partir das formações, favorecendo assim o processo de ensino e aprendizagem dos cooperados. Ao descrever o processo de ensino e aprendizagem dos empreendedores da Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu a pesquisadora pode observar que há um esforço da instituição em promover formações para os cooperados, mas há a necessidade de integrar um processo experimental e reflexivo, no qual os cooperados possam também contribuir para o desenvolvimento de uma proposta. O processo de aprendizagem experimental torna-se importante para incentivar o processo criativo baseado numa análise do contexto que permite identificar e propor soluções de problemas que ocorrem no cotidiano de cada empreendedor e que contribua com a gestão da cooperativa. Os conteúdos das formações

coletados pela pesquisa são de suma importância para a cooperativa e para os empreendedores, mas ressaltam-se a necessidade de melhor sistematização dos conteúdos e propostas para que na prática seja mais efetiva a aplicação dos conhecimentos, pois a pesquisa observatória de campo proporcionou a identificação das dificuldades existentes por parte dos empreendedores.

O dado positivo também coletado através da pesquisa são as parcerias celebradas com órgãos governamentais, que demonstra o aproveitamento da política pública prevista, conforme estabelecido no inciso I, do artigo 5º do Estatuto de Igualdade Racial da Bahia que adota como diretrizes político-jurídicas para projetos de desenvolvimento, políticas públicas e medidas de ação afirmativa, a inclusão do segmento da população atingido pela desigualdade racial e a promoção da igualdade racial, na dimensão reparatória e compensatória para os descendentes das vítimas da escravidão, do racismo e das demais práticas institucionais e sociais históricas que contribuíram para as profundas desigualdades raciais e as persistentes práticas de discriminação racial na sociedade baiana, inclusive em face dos povos de terreiros de religiões afro-brasileiras, mesmo observando que as ações governamentais ainda são incipientes, diante do processo reparatório de mais de 350 anos de escravização, considerando aproximadamente 130 anos de uma abolição inacabada, pois as relações de subordinação sócio raciais brasileiras continuam até os dias atuais.

Há evidências que o empreendedorismo está inerente aos grupos produtivos em questão, pois em algum momento na vida destes, não existia o termo empreendedorismo que está tão em voga nos dias atuais, porém a pesquisa proporcionou observar que as mulheres empreendiam por sobrevivência. E o novo processo de organizações em rede proporciona mobilização, fortalecimento do mercado, circulação de moeda, redução de riscos sociais, aquecimento econômico, fortalecimento da cidadania e autoestima, intercâmbios de produtos e saberes, valorização e reconhecimento dos saberes tradicionais de cada comunidade e oportunidades de mecanismos de sustentabilidade.

Este trabalho poderá ter um impacto importante sobre o desenvolvimento das práticas, contribuindo para melhoria no processo de fortalecimento do empreendedorismo na Cooperativa de Etnodesenvolvimento Kitaanda Bantu, pois a hipótese da perspectiva do empreendedorismo fortalecer o potencial produtivo da cooperativa foi ratificada, tendo em vista que o impulsionamento desses empreendedores somado aos esforços da gestão da cooperativa poderá fortalecer a dinâmica de produção bem como, a inserção dos produtos

em outros estados, conquista de licenças para a comercialização de produtos, acessar novos programas de crédito e outros editais, que são perspectivas que a própria gestão relatou na pesquisa.

A pesquisa possibilitou a análise de que o processo de ensino e aprendizagem torna-se um alicerce para o fortalecimento do segmento marcado por invisibilidade e que necessita de levantamentos de dados para a construção de políticas públicas que agreguem a relação educação, gestão e desenvolvimento, além de gerar mobilização de atores sociais, novos processos de gestão em rede para sustentabilidade dos projetos e desenvolvimento local sustentável, ações inovadoras, agregados aos saberes tradicionais, fundamentados a partir do modo de vida dos povos e comunidades tradicionais.

REFERÊNCIAS

BAHIA, **Decreto 15.634** de 06 de Novembro de 2014. Política Estadual para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. Diário Oficial da Bahia.

BAHIA, **Lei 13.182**. Estatuto de Igualdade Racial e de Combate à intolerância religiosa, 2014. Diário Oficial da Bahia.

BAHIA, Decreto 16.320 de 21 de Setembro de 2015. Década Estadual Afrodescendente. Diário Oficial da Bahia.

BAHIA, **Lei 13.208**. Política de Fomento ao Empreendedorismo de Negros e Mulheres, 2014.

BAHIA, **Plano Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**, 2016.

BRASIL, **Decreto 6.040 de 07 de fevereiro de 2007**, Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil.

BRASIL. IBGE. Panorama Cidades 2010. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/cachoeira/panorama>>. Acesso em 08 de abril de 2019.

BRASIL. IBGE. Panorama Cidades 2017. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>>. Acesso em 08 de abril de 2019.

BRASIL, **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL, **Lei 9.394 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL, **Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana (2013-2015)**.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luísa**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora Cultura, 2003.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher, 2007.

GADOTTI, Moacir. **EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA - Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**, 2012.

Mapeamento dos Espaços de Religiões de Matrizes Africanas do Recôncavo. Sepromi. Editora: EGBA, 2012.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da Pedagogia Social. In SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo Expressão e Arte Editora, 2009.

QUIJANO, Aníbal. A América Latina Sobreviverá? *Revista São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v.7, n.2, 1993, pp. 60-66.

SCHWARCZ, Lilia M., GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SITE ACBANTU. Disponível em: <http://www.acbantu.org.br/>. Acesso em: 08 abr. 2019.

STOCKMANN, Jussara Isabel. **Pedagogia empreendedora**. Paraná: Gráfica Unicentro, 2015.

TRILLA, Jaume e Elie Ghanem, 2008. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus.

**O HOMEM IDOSO NA DANÇA DE SALÃO DA UNIVERSIDADE
ABERTA À TERCEIRA IDADE UATI \ UEFS: AMIZADE,
SOCIALIZAÇÃO E APOIO**

**THE OLD MAN IN THE DANCE CLASS OF THE UNIVERSITY
OPENED TO THE THIRD AGE UATI \ UEFS: FRIENDSHIP,
SOCIALIZATION AND SUPPORT**

**EL ANCIANO EN LA SALÓN DE BAILE DE LA UNIVERSIDAD
ABIERTA A LA TERCERA EDAD UATI \ UEFS: AMISTAD,
SOCIALIZACIÓN Y APOYO**

Irlana Jane Menas da Silva ¹

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo analisar a participação dos idosos do sexo masculino que frequentam as aulas de dança de salão da Universidade Aberta à Terceira Idade – UATI, da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, no sentido de perceber quais os motivos que os levam a estarem presentes em uma atividade que foi considerada marginalizada por muito tempo, a dança para o homem. A metodologia empregada no artigo está pautada em base qualitativa com pesquisa de campo e entrevista. Os resultados apontam que frequentar as aulas de dança de salão, que tem na sua maioria mulheres, não traz constrangimento aos homens idosos e estes se sentem bem neste espaço porque estão em busca de amizade, de estabelecer novos vínculos e viver essa fase da velhice de forma tranquila, bem como vivenciar a dança de salão para o prazer, socialização, busca de apoio e alegria.

Palavras-Chaves: Homem. Idoso. Dança de Salão.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the participation of the male elderly attending the dance classes of the Open University of the Third Age - UATI, from the State University of Feira de

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: gepheg.uefs@gmail.com.

Santana - UEFS, in order to understand the reasons that lead them to be present in an activity that was considered marginalized for a long time as the dance for the man still is. The methodology used in the article is based on a qualitative basis with case study and interview. The results show that attending the dance classes that mostly women go do not bring embarrassment to the elderly men and they feel good in this space because they are in search of friendship, to establish new bonds and to live this phase of old age in a quiet way, as well as experiencing ballroom dancing for pleasure, socialization, pursuit of support and joy.

Keywords: Man. Old man. Dance Class.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar la participación del adulto mayor del sexo masculino que asiste a las clases de baile de una sala de la Universidad Abierta a la Tercera Edad - UATI, de la Universidad Estatal de Feira de Santana - UEFS, para conocer los motivos que llevaron a la incorporación de la actividad (baile de sala para hombres) la cual que fue considerada marginada por mucho tiempo y aún es. La metodología empleada en el artículo se realizó basada cualitativamente a través de entrevistas. Los resultados señalan que participar en aulas de baile, donde la mayoría son mujeres, representa ningún problemas para los adultos mayores del sexo masculino, ya que la mayoría de ellos se sienten bien en ese espacio, pues además de buscar amistad, establecen nuevos vínculos y viven esa fase de vejez de una forma tranquila ya sea a través de la participación para el placer, así como la socialización y la búsqueda de apoyo y alegría y alegría.

Palabras clave: Hombre. Adulto mayor. Baile de sala.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento marca uma etapa da vida que desencadeia alterações biopsicossociais que envolvem o ser humano. Nesse processo, chegar à idade de 60 anos tem sido um fenômeno bastante visto, atualmente, devido à melhor qualidade de vida que se tem tido. Apesar disso, ainda é incipiente a desvinculação da imagem negativa que a pessoa idosa possui socialmente. As leis por si só da Política Nacional do Idoso (BRASIL, 2006) e do Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003) não são suficientes para desmascarar uma cultura massificadora e excludente.

No entanto, temos como exemplo o trabalho realizado na Universidade Aberta à Terceira Idade – UATI, da Universidade Estadual de Feira de Santana, primeira instituição de Feira de Santana a tratar das questões pertinentes à terceira idade enquanto conhecimento específico da área e com atividades educativas, de saúde, arte, lazer, cultura e outros saberes diversificados. Na UATI existe a possibilidade de refacção de ideias preconcebidas que associam à pessoa idosa àquela que está em uma posição de negatividade, pois acontecem, cotidianamente: oficinas, palestras, encontros e partilhas de experiências que propiciam aos idosos a interação e socialização de seus problemas, conflitos, alegrias e visão de mundo ou mesmo (re) visão de suas crenças e valores trabalhados pelos professores, bolsistas e oficinairos.

O Programa UATI tem a finalidade de promover a convivência geracional entre os idosos e com outras gerações também, pois os bolsistas são jovens estudantes da UEFS, dessa maneira existe a relação intergeracional, o que possibilita a participação dos uatianos em atividades que os vários cursos da UEFS oferecem. Essa participação no espaço universitário enriquece as relações sociais, privilegia a autonomia dos idosos e estimula o pensamento crítico reflexivo. Dentre as oficinas ofertadas na UATI tem a de Dança de Salão que praticamente se mantém em constante evidência, tanto pelos idosos que gostam de participar desta atividade, bem como pela comunidade que reconhece o valor educativo e social que o grupo de dança acentua, através dos diversos convites para apresentações culturais em locais como: escolas, instituições educativas, faculdades, universidade, teatros, Secretaria de Saúde, Secretaria de Educação, igrejas, CRAS, espaço cultural e em eventos, tais como: cursos, aniversários, seminários, semanas de estudo, jornadas, comemoração ao Dia do Idoso, abertura de grupos de convivência, dentre outros.

O tema foi escolhido porque atuava como professora de Dança de Salão na UATI e observei como é difícil conseguir que os homens idosos participem desse trabalho, talvez por causa dos preconceitos existentes acerca do mito de que homem não pode dançar. Acredito que o tema é relevante porque pode explicar as razões de termos tão poucos aprendizes homens em sala de aula. Nessa perspectiva, a questão problematizadora é: quais os motivos que levam os homens idosos frequentarem aulas de dança de salão na UATI? Assim, os objetivos apresentados são: analisar quais os aspectos significativos da participação dos idosos homens nas aulas de dança de salão; identificar os motivos dos homens idosos participarem de aulas de dança de salão.

Neste texto, que foi uma pesquisa feita para o Curso de Especialização em Arte Educação tem a fundamentação teórica versada na primeira parte sobre as vertentes do pensar o envelhecimento como mais uma etapa da vida; na segunda parte analisa a dança como possibilidade de fruição, sentimento e o fazer artístico; na terceira parte organizamos o percurso metodológico e a análise e discussão dos dados; na última parte tecemos algumas considerações que pensamos ser conveniente aos dados apresentados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Envelhecimento

As diversas etapas da vida que são enfrentadas pelas pessoas ao nascer, mobilizam para saber envelhecer. Desse modo, todo ser humano acaba sendo marcado pelos diversos momentos que a vida oferece como degraus a subir ou rituais a vencer, pois cada um de nós acaba envelhecendo de forma diferente e vivenciamos cada etapa de modo singular e único. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (2007) o envelhecimento populacional tem se tornado um fenômeno mundial, tanto em países desenvolvidos quanto nos países em desenvolvimento.

O envelhecimento populacional como fenômeno mundial, denota que existe um percentual muito elevado da população designada como idosa em relação aos outros grupos etários. O processo de envelhecimento considerado como natural, implica na necessidade de se conhecer as condições de vida desse segmento, na tentativa de lutar por políticas públicas efetivas em favor do idoso e garantir que este permaneça ativo, independente e autônomo na sociedade.

Algumas pesquisas brasileiras destacam que muitos idosos veem o envelhecer como período de perdas, mas outros já percebem que essa fase da vida pode proporcionar ainda benefícios, saberes, alegrias e bem-estar de acordo com as escolhas que os idosos fazem.

NERI (1991) afirma que:

Um tema que possivelmente permeará a resposta à questão do significado da velhice no Brasil será o das opiniões, crenças, mitos, preconceitos, estereótipos e atitudes em relação a velho e velhice.

Em geral para garantir que são negativos, e sem se atentar para a necessidade de discriminar entre esses termos, nem de estabelecer adequadas relações entre eles e o comportamento aberto. Não faltarão exemplos de vida cotidiana, das novelas e programas humorísticos da televisão, da literatura de ficção para crianças e adultos, de tiras de humor, de cartões de aniversário, a corroborar a ideia de que predominam predisposições e comportamentos negativos em relação ao velho. [...] (NERI, 1991, p. 32).

A autora indica que os mitos e estereótipos em relação aos conceitos de velho e velhice permeiam socialmente e esta concepção sempre está vinculada a decadência de alguma coisa na vida do envelhescente. Os idosos que estão bem de saúde procuram se associar com atividades saudáveis, alegres e produtivas, pois de certo modo conseguem compreender que ainda estão aptos a aprender coisas novas e pode conquistar melhor qualidade de vida. Nesse contexto, homens e mulheres que estão envelhecendo devem estar atentos para (re) significar esse processo da vida, buscando novas estratégias para viverem momentos felizes, novas conquistas, o prazer, a satisfação e a realização pessoal, mesmo que de forma menos intensa.

O envelhecimento vai sendo definido por toda a nossa vida e para que isto ocorra de maneira salutar, deve-se viver bem, aprender a conviver com a situação e acompanhar as mudanças com sabedoria. A pessoa idosa que participa da dança de salão pode perceber o aumento da sensação de bem-estar, melhora da autoestima, atenuação da ansiedade e depressão e o enriquecimento pessoal e grupal que adquire na prática dessa atividade com os colegas e professores.

No universo da masculinidade, os homens que dançam tomam como referência os professores: Carlinhos de Jesus e Jayme Arôxa que são conhecidos por atuarem na vida e no palco com a dança de salão. Estes são considerados ícones da representatividade masculina por ter atingido o auge do sucesso profissional somente pela dança, além de serem respeitados pelos homens porque expressam o desejo de muitos deles que desejam dançar.

Os mecanismos repressores da sociedade acabam por valorizar a participação das mulheres em atividades consideradas femininas e desvalorizam os homens que exercem atividades que foram consideradas por muito tempo como altamente femininas, isso fez com que os homens tivessem receio de macular sua masculinidade e ser objeto de ofensa ou menosprezo por dançarem.

Para Goellner (2007) é preciso pensar nessa questão a partir da cultura,

Enfim, para os estudos decorrentes do pós-estruturalismo, masculinidade e feminilidade se definem reciprocamente visto não existir nenhuma essência a priori determinada para uma e outra identidade. Essas identidades, ao contrário, são produzidas na cultura, não havendo uma fixidez na sua produção. Rejeitam, por conseguinte, a ideia da existência de uma essência que está colocada para um e outro sexo uma vez que não se está a considerar a construção cultural dos gêneros, mas a enfatizar um caráter já fixado da condição humana. (GOELLNER, 2007, p. 20)

Esta forma de pensar denota que a questão de ser masculino e\ou feminino tem a ver com o tipo de educação e a cultura recebida pelo ser humano, elementos fortes na formação da personalidade e do modo de ser. A autora enfatiza a ideia de fixidez da condição humana advinda com a cultura e a relação sexista.

Ao se observar uma relação entre o homem e a mulher que dança pode-se perceber que esta acontece de modo complexo, principalmente entre as idosas que vivem há muito tempo sem uma relação íntima com o homem. Estas começam a dar os primeiros passos sem que o homem tenha emitido nenhum gesto para que isto aconteça e uma das regras da dança de salão é esperar que o cavalheiro a conduzisse. O homem por outro lado sente dificuldade em trazer a mulher para perto e conduzi-la para os movimentos do ritmo e os definidos para os passos. A mulher idosa geralmente não atende prontamente a condução do homem, talvez por estar acostumada a dançar com outra mulher nas festas, nos salões, nas aulas.

Essa interface entre o homem idoso e a mulher idosa é bastante interessante porque demonstra que a questão da dominação é bastante acentuada entre os homens, mas as mulheres não costumam aceitar de bom grado essa exigência da dança de salão. A atração sexual entre os idosos, também acontece quando os pares ficam bem próximos nas festas. Nas aulas esse fato é mais camuflado porque existe a composição planejada da aula que às vezes não permite tanta proximidade, mas contatos ligeiros e rápidos, pela troca de parceiros.

A dança também provoca paixão, o namoro, a cumplicidade entre os pares assim como ocorre naturalmente na vida em sociedade. A responsabilidade também de apresentar uma dança bonita, sensual e desenvolta sempre cabe ao homem, pois as mulheres o acusam de não saber dançar, apesar de muitas delas não terem ainda desenvoltura para se apresentar no salão e por isso estas se sentem pouco à vontade com eles, entretanto acusam os parceiros

que não sabem passos mais elaborados e só aceitam dançar com estes cavalheiros porque estão em minoria.

2.2 A Dança: primeiros passos

A própria história da dança dá visibilidade ao poder de expressar e comunicar esta arte tão simples e, ao mesmo tempo tão complexa. O que corrobora para se exercitar os primeiros passos para uma aprendizagem de novos movimentos e possibilita acreditar na capacidade de reinventar a roda da vida pela dança. Essa arte se expressa pelos movimentos e em um ritmo próprio que se manifesta de forma comunicativa através do corpo.

A dança pressupõe uma gama de representatividade na vida de qualquer pessoa, pois esta traz benefícios biológicos, sociais, educativos, recreativos e de saúde. A pessoa idosa procura a dança como meio de socialização, de encontro, de melhorar seu círculo de amizades, de fugir da solidão e como resgate de um passado em que o homem que dançava era massacrado pelo preconceito na sociedade. Outro dado importante a ser considerado é que muitos idosos não tiveram a oportunidade de realizar essa aprendizagem quando jovem, pois estavam trabalhando seja oficialmente ou em casa, no caso das mulheres.

A aprendizagem e o ensino da dança para a pessoa idosa ocorrem de maneira diferenciada, pois é necessário que o professor desmistifique certas ações e atitudes, como, por exemplo, mexer os quadris; como reelaborar certos passos para que a aprendizagem se efetive; de trazer as experiências dos aprendizes para a sala de aula; de criar alternativas para a memorização de passos, espaço, tempo e outros elementos essenciais para se aprender a dançar.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica, do Paraná (2008) definem como elementos formais da dança:

O movimento corporal: movimento do corpo ou de parte dele num determinado tempo e espaço; espaço: é onde os movimentos acontecem, com utilização total ou parcial do espaço; tempo: caracteriza a velocidade do movimento corporal (ritmo e duração). (DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2008, p. 74).

Essa definição acentua os conteúdos importantes para se trabalhar com a dança e enquanto educadores voltados para uma educação possibilite mudanças qualitativas deve-se buscar o que NANNI (1995) define:

O processo ensino-aprendizagem deverá se processar sempre de forma atraente, motivando diversificações de formas positivas e hierárquicas, através de atividades experimentais veiculadas por movimentos exploratórios e experiências. Sempre que possível integrá-las no processo como um todo sempre de forma lúdica portanto, recreativas. (NANNI, 1995, p. 70).

As danças trazem valores e estes são ressaltados pela autora citada acima como referência ao processo ensino e aprendizagem. De algum modo os estudantes esperam que o professor torne o trabalho atraente e execute as ações pedagógicas com ludicidade porque isto pode ter um efeito socializador, instrumental e rico em possibilidades para provocar um ambiente alegre, social e cooperativo durante as aulas de dança de salão.

Por ser uma manifestação cultural a dança, socializa as pessoas que se tornam amigas e parceiras, acrescenta valores humanos mais solidários, amplia a comunicação pessoal, o sentir, o pensar. Dessa forma, a dança de salão provoca a interação entre o grupo, pois ao dançar juntos, cada um pode incentivar a participação do colega nas aulas e ampliar sua frequência nas atividades. “A arte do dançarino vê – se limitada nas possibilidades de seu corpo, ao lugar que este ocupa no espaço, ao tempo do desenvolvimento de sua obra e às leis da física [...]” (OSSONA, 1998, p. 22). Estes fatos coadunam com a especificidade da terceira idade que está sujeita às transformações físicas, corporais, emocionais, afetivas e psicológicas.

Em relação aos conteúdos relacionados à dança é preciso deixar vir à tona a criatividade, a participação e possibilidades de movimentos que a pessoa idosa é capaz de fazer. Para Nanni (1995):

Os conteúdos temáticos e enredos deverão possibilitar a expressão de valores e intenções formativas, permitir a criatividade do grupo ou individual que possa possibilitar a estimulação do seu mundo de forma experiencial e organizada além de permitir desvelar a intenção de veicular à educação de forma integral. (NANNI, 1995, p. 71).

De acordo com a autora observar os conteúdos a serem trabalhados na dança se torna relevante, pois estes devem estar vinculados a capacidade de expressividade do grupo e o professor pode aproveitar a criatividade dos estudantes para estimular seu modo de ver a dança e, ao mesmo tempo, propiciar uma educação identitária com a cultura de determinada comunidade ou grupo.

É importante saber que durante muitos séculos, era a dança apanágio do sexo masculino, e só muito mais tarde as mulheres passaram a participar ativamente das danças folclóricas. Até hoje, em certas regiões da União Soviética, como em Cáucaso, a Ucrânia e as Repúblicas Orientais, existem danças matrimoniais em que as mulheres só tomam parte passivamente: os homens dançam em torno delas, principalmente da noiva, sem que elas esbocem qualquer gesto. É certo que essas danças descendem diretamente de outras, de cunho religioso, em que só os homens tomavam parte.

A dança tem significado emocional para o ser humano porque conduz ao amor pela beleza em todas as suas formas, modela e desenvolve um senso estético e crítico na criança e no adolescente, bem como na pessoa idosa, e estas serão suas armas diante da complexidade da atualidade, pois a dança proporciona bem-estar e confiança.

2.3 Falando sobre as danças de salão

As danças de salão fizeram parte da etiqueta social e alguns historiadores esclarecem que estas tiveram seu apogeu na Renascença, através de reuniões sociais. A forma de se dançar é em pares. A dança popular categoria em que se pode colocar a dança de salão se origina pela diversão e socialização exercitada para enlaçar os vínculos afetivos e ou sociais dos casais. Nesse sentido, Verderi (2004) nos diz:

A aula deve ter como proposta uma nova maneira de dançar a vida, movida a estímulos pré-determinados, que estarão direcionando os movimentos, as formações, o ritmo, a música e as expressões. Deve incentivar a participação, associando o prazer de fazer e, assim, potencializando as qualidades individuais e coletivas. (VERDERI, 2004, p. 73)

A autora procura mostrar que as aulas de dança devem ser realizadas de modo a facilitar a expressão dos alunos, estimular a concentração, as atitudes e favorecer a integração social.

A designação de salão serve como referência ao local, pois a dança de salão “exige” um espaço maior a fim de se realizar as evoluções dos passos.

3 METODOLOGIA

3.1 Abordagem da pesquisa

Os procedimentos metodológicos adotados para este artigo científico foram pautados em uma pesquisa com abordagem qualitativa para que se pudesse aprofundar em conhecimentos necessários para a análise dos dados. (MINAYO, 2002). Além de fazer estudo de campo, pois para Gil (2002),

No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado. (GIL, 2002, p. 53).

Nesse caso, este estudo caracterizou-se pelo que Nisbet e Watt (1978, p. 21 apud LUDKE e ANDRÉ), esclarecem: a primeira fase como exploratória, a segunda foi à coleta de dados e a terceira a análise e interpretação dos dados, além da elaboração do relatório. Por acreditar que estes componentes andam juntos pode-se pensar que são fontes de reflexão do papel da pesquisa.

3.2 Sujeitos da Pesquisa

Os praticantes de Dança de Salão da Universidade Aberta à Terceira Idade – UATI foram os sujeitos desta pesquisa, são em número de seis, mas a turma é composta por dez alunos do sexo masculino e trinta e três do sexo feminino. A turma estava em fase de ensaios para apresentação do espetáculo de final de ano e este fato impossibilitou a entrevista de mais sujeitos, devido à ausência destes também por conta de cirurgia, problemas de saúde. Eles estão na faixa etária de 64 a 93 anos de idade.

3.3 Instrumentos de pesquisa

O instrumento utilizado foi entrevista. Assim, é que foram realizadas entrevistas individuais. “Entrevista individual: entrevistador e entrevistado estão face a face. Várias pessoas podem ser entrevistadas individualmente a respeito dos mesmos tópicos facilitando

a compreensão das diferentes atitudes, comportamentos e opiniões sobre o mesmo assunto”. (CASTRO, FERREIRA e GONZALEZ, 2013, p. 39). Esta técnica possibilita a valorização da palavra do entrevistado, favorece a interação entre as duas pessoas – entrevistador e entrevistado apontam significados, opiniões e valores importantes para o trabalho.

O critério de escolha dos entrevistados ocorreu quando da explicação sobre a pesquisa e os idosos que aceitaram participar foram apenas seis.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em que foi explicado o teor da pesquisa e tivemos a aceitação destes que foram entrevistados. Na entrevista foram colocadas questões sobre dados de identificação (sexo, idade, estado civil) e o tempo que pratica a dança de salão.

3.4 Coleta de Dados

Os dados foram coletados pela pesquisadora através de entrevista agendada para cada idoso, que aceitou a pesquisa e este devidamente informado: qual o teor do trabalho, sua participação seria de acordo com sua aquiescência e com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que os seus dados seriam tratados com sigilo total de identificação.

Esta pesquisa está definida dentro do campo de atuação da pesquisadora quando realizado o curso de especialização em Arte-Educação, enquanto professora de Danças de Salão dos idosos.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A abordagem deste item será feita de acordo com os resultados dos dados da pesquisa, realizada pela pesquisadora.

4.1 Perfil dos idosos

A faixa etária dos idosos está situada de 64 a 93 anos de idade, destes temos cinco casados e um viúvo e todos estão aposentados.

Dentre os praticantes da dança de salão, do sexo masculino: dois estão na faixa etária entre 64 a 67 anos, dois na faixa de 77 a 79 anos, um na faixa etária de 82 anos e um na de 93 anos. Percebe-se que são poucos idosos ainda que frequentam as aulas de dança de salão e destes que participam às vezes faltam muito às aulas, devido à problema de saúde ou relacionados a família. As dificuldades físicas limitantes ainda são persistentes e a ida ao médico é frequente. Por isso, é um público instável no que se refere à frequência cotidiana. Dessa forma, às vezes o trabalho ficava comprometido porque é muito importante a convivência entre os pares.

Quanto ao estado civil, cinco são casados, sendo que três são acompanhados pelas esposas, dois deles as esposas não frequentam o grupo e um é viúvo. Nas aulas, quando os idosos casados que participam com suas esposas dançam com as colegas, estas ficam enciumadas, não gostam dessa proximidade corporal do marido com outras mulheres e às vezes ficam chateadas com os professores.

A troca de pares provoca maior conhecimento do movimento, do ritmo, dos passos, da técnica e sugere construir novo entendimento de como dançar com pessoas tão diferentes. Acredito que na aula este é um importante dispositivo metodológico.

Todos os entrevistados estão em situação funcional de aposentadoria.

4.2 Motivos que levaram os homens idosos às aulas de Danças de Salão

Foram mencionados os seguintes motivos para participação nas aulas de Danças de Salão: lazer, amizade, saúde e orientação médica.

O motivo mais evidenciado apontado pelos entrevistados e que levou os idosos homens a participarem das aulas de danças de salão foi fazer amigos. O que permite afirmar que estes ainda que tenham as suas esposas necessitam de companhia e precisam estabelecer outros vínculos afetivos com outras pessoas.

4.3 Os homens idosos e participação nas danças de salão

Os idosos afirmaram ainda que a convivência com outras pessoas referendam ou reforçam os motivos de continuarem a participar das aulas de dança de salão.

Pode-se fazer a análise a partir do depoimento dos idosos que estes participam do grupo porque as atividades são “boas” (E1 a E6), “gostam do grupo, dos colegas e professores” (E1 a E6), porque “achou apoio no grupo” (E5 e E6), “o grupo que tem uma convivência agradável mesmo” (E1 a E4), e se “adaptou bem” (E2 a E4). É muito interessante a fala dos idosos que complementam o pensamento E1 “Entrei como bicho do mato sem conversar com ninguém e mudei” e de outro que afirma E2 “A amizade com professores e namoradas”.

De acordo com Bulla e Kunzler (2005)

A velhice precisa ser vivida e encarada, portanto, como um processo natural, como as demais fases da vida. O contato social, as amizades e as demais atividades realizadas são indispensáveis para se viver socialmente. As diversas possibilidades para se estabelecer contato com o outro, seja por meio de atividades comunitárias, físicas ou religiosas precisam ser exploradas, pois contribuem para que os idosos se adaptem às mudanças que o processo de envelhecimento envolve. [...]. BULLA, KUNZLER (2005, p. 86).

Nesse sentido, torna-se fundamental proporcionar atividades para os idosos, pois assim estes podem se sentir mais reconhecidos e enfrentam junto com os outros geracionais, possibilidades de viver bem.

4.4 Danças de salão: homens e mulheres

Os idosos afirmam que é bom, pois pode contribuir mais, e melhor porque têm “mais mulheres” (E1), “se sente útil nas aulas” (E2), “quase tudo é mais mulher, então me acostumei” (E3), “Antes me sentia constrangido, mas depois me transformei” (E4). “Me sinto bem, realizado” (E5) “a parte de ter muita mulher atrapalha, mas ter mais mulher é melhor, satisfeito, muita mulher é bom demais (E6). Para Marques (2003)

Um dos preconceitos mais fortes em relação à dança na sociedade brasileira ainda diz respeito ao gênero. Dançar em uma sociedade machista como a nossa ainda é sinônimo de “coisa de mulher”, “efeminação”, “homossexualismo”. Pesquisadores têm apontado que este preconceito se dá em vários níveis, mas está, geralmente, associado ao conceito de dança contido no imaginário social do

mundo ocidental. Ou seja, mesmo nunca tendo assistido a um espetáculo de balé clássico, muitas vezes a dança é diretamente associada a ele, e, conseqüentemente, à “graça, delicadeza, leveza, meiguice” que, no Brasil, são muitas vezes tidas como características absolutamente avessas à virilidade. (MARQUES, 2003, p. 39).

Pode-se observar que todos os idosos gostam e se sentem bem em um grupo feminino, somente um deles relatou que ficava constrangido, no início, mas que depois se transformou. Parece que a expectativa maior destes idosos em participarem do grupo é realmente estabelecer amizades, novos amigos e encontrar no grupo o apoio necessário para se sentir bem.

4.5 Tempo que pratica as Danças de Salão neste grupo

Os idosos praticam aulas de Dança de Salão neste grupo específico da UATI, alguns a partir: de 2009 (dois anos) (2); 2010 (1 ano e seis meses) (1); 2005 (6 anos) (1); 2006 (5 anos) (1); 2010 (1 ano) (1). Assim é que “É importante realizar atividades recreativas, atraentes, variadas, com intensidade moderada, de baixo impacto, realizadas de forma gradual, idealmente, executadas em grupos para estimular a aproximação social”. (TERRA, RAMOS e FERNANDES (2005, p. 97)

Pode-se inferir que a prática da dança de salão e a convivência no grupo estão estabelecidas e consolidadas, pois o tempo de conhecimento entre as pessoas já ultrapassa a faixa de um ano. Acredito que esse é um tempo razoável para que se estabeleçam vínculos de amizade entre estes: homens e homens, mulheres e mulheres, homens e mulheres.

5 CONSIDERAÇÕES

O que se pode concluir deste estudo é que os homens praticantes da dança de salão, do grupo da UATI tem uma média de idade entre 64 a 93 anos de idade, são aposentados, casados e viúvo.

Em relação aos motivos que os idosos têm de frequentarem as aulas de dança de salão mostram que estes buscam a convivência entre os colegas, a amizade e o estabelecimento de vínculos. É fácil perceber que a prática da dança de salão se tornou muito importante na vida destes idosos, pois a partir dessa relação, eles puderam refazer suas vidas, acrescentar outras possibilidades de relacionamentos, de satisfação pelas conquistas feitas, de se sentir útil ao grupo e a própria sociedade. A dança de salão possibilitou à melhora da condição física, o resgate do valor da pessoa humana, a aproximação com outras pessoas, dessa maneira o idoso tornou-se mais seguro, autônomo, criativo e participativo.

Diante da necessidade de rever as posturas cristalizadas dos homens idosos que dançam será preciso revisitar os papéis sociais impostos tanto aos homens quanto às mulheres. A sociedade hoje exige mudanças, os homens devem estar atentos ao ressignificado do lugar que ocupam e rever seus posicionamentos na dança. Na dança de salão os homens idosos costumam reforçar o comportamento machista construído socialmente porque não tiveram oportunidade de presenciar outras práticas sociais que valorizem a mulher, conforme é demonstrado no discurso deles, através da afirmação de que é muito bom ter mais mulheres do que homens nas aulas.

Desse modo, o presente estudo toma como referência os resultados apresentados dos motivos mais ressaltados pelos idosos de que à prática das Danças de Salão é saudável, prazerosa, estimula a convivência entre as pessoas, a espontaneidade, o equilíbrio físico e emocional e promove a autoestima.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Débora. **Dança, ensino, sentidos e possibilidades na escola**. São Paulo : Autores Associados, 2004.

BULLA, Leônia Capaverde e KUNZLER, Rosilaine Brasil. Envelhecimento e gênero: distintas formas de lazer no cotidiano. In: DORNELLES, Beatriz e COSTA, Gilberto José Corrêa da. **Lazer, realização do ser humano**. Uma abordagem para além dos 60 anos. Porto Alegre: Ed. Dora Luzzatto, 2005.

CASTRO, MONICA RABELLO DE; FERREIRA, Giselle e GONZALEZ, WANIA. Metodologia da Pesquisa em educação. 1 ed., Rio de Janeiro: Marsupial Ed., 2013.

DEBERT, G. G. **A Precária Identidade de Gênero**. Revista Estudos Feministas, v. 4, n. 1, p. 252-253, 1996.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Paraná : Jam 3 Comunicação, 2008

DOLL, Johannes. **Educação e envelhecimento** – fundamentos e perspectivas. In: Revista A Terceira Idade. V 19 n. 43. p.9. São Paulo : SESC, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4 ed. São Paulo : Atlas, 2002

GONZAGA, Luis. **Técnicas de Danças de Salão**. Rio de Janeiro : Sprint, 1996.

GOLLNER, Silvana Vilodre. Mulheres, memórias e histórias: reflexões sobre o fazer historiográfico. In Garimpando memórias. **Esporte, Educação Física, Lazer e Dança**. GOLLNER, Silvana Vilodre e JAEGER, Angelita Alice. Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2007.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo:Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 20 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002

NANNI, Dionísia. **Dança Educação. Princípios, Métodos e Técnicas**. Rio de Janeiro : Sprint,1995.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação. Pré-escola à Universidade**. Rio de Janeiro : Sprint, 1998.

NERI, Anita Liberalesso. **Envelhecer num país de jovens**. Campinas : Ed. da UNICAMP, 1991.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 6 – **Arte**. Sec. Ed. Fundamental: Brasília/MEC, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11 ed. São Paulo : Cortez, 2002.

TERRA, Newton Luiz; RAMOS, Adriane Monserrat e FERNANDES, Marília Lobo. Atividade física como forma de lazer para idosos. In: DORNELLES, Beatriz e COSTA, Gilberto José Corrêa da. **Lazer, realização do ser humano**. Uma abordagem para além dos 60 anos. Porto Alegre: Ed. Dora Luzzatto, 2005.

VERDERI, Érica Beatriz L. P. **Dança na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

MVBF: A CULTURA LOCAL SUPERANDO TEMPOS E DISTANCIAS

VMBF: LOCAL CULTURE OUTPERFORMING TIMES AND DISTANCES

MVBF: CULTURA LOCAL SUPERANDO TIEMPOS Y DISTANCIAS

Prof. Ms. Erisvaldo Santos Souza¹

RESUMO

O artigo objetiva analisar os resultados da aplicação do Museu Virtual da Bata do Feijão - MVBF, avaliando as contribuições dos discentes a partir da abordagem metodológica DBR (Pesquisa de Aplicação), para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Verificando as variáveis dependente e independente, buscamos as interpretações dos visitantes ao acervo do MVBF, a partir de uma produção de texto acerca do visto/sentido, socializando-os, e comparando-os com as sugestões depositadas no site. Os resultados de conservação/transmissão dos saberes/fazeres ancestrais, oportunizado pela eficácia da solução pedagógica demonstrou que a conservação/difusão pode ser em meio digital. A solução oferece os fatores essenciais à aprendizagem em tempos atuais: fácil acesso, e entretenimento/conhecimento.

Palavras-chave: Museu Virtual da Bata do Feijão. Aplicação. Conservação/transmissão.

ABSTRACT

The article aims to analyze the results of the application of the Virtual Museum of Bata do Feijão - VMBF, evaluating the contributions of students from the methodological approach DBR (Application Research), for the effectiveness of the teaching-learning process. Verifying the dependent and independent variables, we sought the interpretations of visitors to the MVBF collection, from a text production about the approval / meaning, socializing them, and comparing them with the suggestions deposited on the site. The results of

¹ Professor Educação Básica. Doutorando Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Membro dos Grupos de Pesquisas: SSEETU / REDE EDUCA . E-mail: erispai66@gmail.com

conservation / transmission of ancestral knowledge / practices, provided by the effectiveness of the pedagogical solution demonstrated that conservation / diffusion can be digital. The solution offers the essentials of learning in today's times: easy access, and entertainment / knowledge.

Keywords: MVBF. Application. Conservation/transmission.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo analizar los resultados de la aplicación del Museo Virtual de Bata del Frijol - MVBF, evaluando las contribuciones de los estudiantes desde el enfoque metodológico DBR (Application Research), para la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al verificar las variables dependientes e independientes, buscamos las interpretaciones de los visitantes de la colección MVBF, a partir de una producción de texto sobre la observación /interpretación, socializándolas y comparándolas con las sugerencias depositadas en el sitio. Los resultados de la conservación / transmisión de conocimientos / prácticas ancestrales, proporcionados por la efectividad de la solución pedagógica, demostrando que la conservación / difusión puede ser digital. La solución ofrece los elementos esenciales del aprendizaje en los tiempos actuales: fácil acceso y entretenimiento/conocimiento simultáneamente.

Palabras clave: MVBF. Aplicación. Conservación / transmisión.

Introdução

A busca por soluções pedagógicas que contribuam na inserção dos discentes, que tem início ainda na escolha da licenciatura lá pelo ano 2000, que ampliou-se para os diferentes níveis de ensino no decorrer da formação continuada que empreendi, bem como a utilização de um instrumento tecnológico digital que se configure em ferramenta pedagógica, a qual a partir de aplicações e/ou reaplicações deste, demonstre a efetividade/eficácia no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo na formação cidadã, bem como da desmistificação do digital, enquanto perturbador da paz nas aulas.

O texto que se segue, busca apresentar os resultados auferidos, de forma sucinta, uma vez que o espaço delimitado do artigo propõe essa pequena demonstração, tem como objetivo analisar, avaliar e verificar os primeiros resultados do Museu Virtual da Bata do

Feijão - MVBF², no ensino fundamental II e no superior. Essa opção de também incluir o fundamental II no estudo, reside na relação que se estabelece entre os níveis, a partir da participação docente, ainda, uma vez que a solução pedagógica foi aplicada nos dois níveis, buscando perceber a ligação através de atividades que os integre.

O método utilizado, assenta-se na orientação da abordagem metodológica DBR³, bem como da possibilidade de cumprir os objetivos originais propostos de buscar a conservação/difusão da prática social rural, a Bata do Feijão, a qual tem como veículo um museu virtual. Método este que se utilizou das variáveis dependente e independente, buscando a percepção das interpretações dos visitantes do MVBF, bem como os possíveis refinamentos que se fizerem necessários à luz das interações, as quais foram observadas a partir dos textos e socializações dos sujeitos visitantes/participantes da nossa proposta.

As interações dos visitantes ao acervo do MVBF, que observaram os elementos disponibilizados na solução pedagógica, como fotos, áudios, vídeos, textos e mapas, oportunizaram perceber/sentir a criticidade dessas visitas a partir das produções de texto acerca do visto/sentido discentes, da qual, a partir da socializando dessas impressões, foi possível realizar comparações dos elementos dispostos com as sugestões depositadas no site.

1. A docência como caminho: A Educação básica como companhia

Após o término do então segundo grau, com formação em técnico em contabilidade, busquei um curso que me completasse enquanto questionador, curioso e ávido pelas coisas do meu lugar. Porque escolhi História como curso de formação superior? A resposta pode não explicar satisfatoriamente, mas consegue dar alguns indícios. Sempre fui aquilo que minha mãe denominava de muito curioso. Curiosidade essa que me levou a tentar outras oportunidades antes de ingressar no ensino superior, anteriormente já havia trabalhado em outros segmentos, desde oficinas de lanternagem, ou é como dito em outros lugares, conserto da lataria do veículo, carpinteiros e até cobrador de loja. A escolha do curso se deu em virtude da inata vontade de saber os porquês de problemas que afligiam – afligem – pessoas em todos os lugares do mundo. Principalmente os problemas mais locais, e conseqüentemente, não perder de vista a cultura local com seus saberes, fazeres e sabores. A fome de saber era tão grande, que fui aprovado em dois cursos, Geografia pela manhã, e História a noite. Nessa época poderia cursar os dois, o que para mim era impossível. Precisava trabalhar!

E esse querer saber os porquês dos problemas das pessoas em todos os lugares do mundo, é posto por Harvey (1992, p. 208), numa perspectiva de que devemos perceber que são as regras do senso comum que definem o tempo e o espaço para tudo, ou seja, as regras do grupo social a que pertence o sujeito. E ainda contribuindo na busca do entendimento, Cuche (1999, p. 10) para amenizar a aflição, diz que A natureza, no homem, é inteiramente

²<http://www.museuvirtualdabatadofejiao.com.br>

³ Design-Based Research - Que numa tradução livre pode ser Pesquisa de Aplicação

interpretada pela cultura. Colocando em xeque a minha vontade individual sobre as coisas, e na cultura a possibilidade de resolução, coletiva e colaborativamente, acrescento.

No início da minha formação enquanto docente, nos estágios obrigatórios durante a licenciatura, a qual se deu na Educação Básica, realizei algumas atividades, parte integrante e compulsória, à época, das quais tinha dúvidas quanto à sua eficiência/eficácia positiva na vida dos estudantes, e que permeavam as minhas lembranças do período em que fui estudante desse nível, levando-me a questionar certos conteúdos e práticas de sala de aula. O que, a cada dia, renova os questionamentos de outrora, só que desta vez com possibilidades de compartilhar os possíveis caminhos para, senão a elucidação, a construção e pavimentação do mesmo. Pavimentação esta que ocorre cotidiana, colaborativa e coletivamente, na qual o protagonismo dos discentes se faz mister, e propulsor do **nosso**⁴ processo de ensino e aprendizagem.

1.1 A experiência de ensino-aprendizagem no ensino superior

A prática docente no ensino superior oportuniza experiências que levaremos para a vida inteira. O ingresso deste pesquisador na docência do ensino superior foi ministrando a disciplina de Diversidade Cultural, no curso de Pedagogia, a qual oportunizou perceber as necessidades na formação desse curso, no que tange aos conhecimentos culturais, sejam eles locais ou de outros lugares. Onde até mesmo o corpo discente alegava desconhecer a cultura da cidade em que moram, em virtude, ainda de acordo com esses, da falta de material didático para a efetiva leitura e possível reconhecimento.

Cultura local esta, que foi, pelo menos uma das muitas práticas socioculturais da região, pode ser disponibilizada pelo MVBF, o qual, como já dissemos, ampara-se na facilidade de acesso, na possibilidade de interação entre quem produz e quem visita, além de poder contemplar pessoas em diversos lugares, horários, visto que o mesmo disponibiliza áudios, imagens, vídeos além dos textos e mapas.

Os critérios acima referidos, colocaram o Museu Virtual como melhor opção, dadas as condições de criação/produção do mesmo, e ainda baseado na definição do International Council of Museums ICOM (2001), que diz:

[...] uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do desenvolvimento, que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem, para educação e deleite da sociedade. [...] (ICOM, 2001, p. 2)

Assim, a partir das inúmeras possibilidades de interação entre os sujeitos que buscam aprender, e aqueles que agem enquanto mediadores dessa relação de aprendizagem, e

⁴⁴ Grifo do autor

desfazendo os possíveis entraves para a sua consolidação, como a distância, a falta de material didático e ainda, o preço, o qual cai para próximo de zero para quem acessa, o MVBF se fez presente nas escolas e IES do nosso estudo. Pois, ao contrário dos museus físicos, os museus virtuais têm ainda o que denominaremos aqui de ‘onipresença’, visto que pode ser acessado de qualquer lugar, contribuindo na relação docente/discendente que consequentemente possibilita um aprendizado com material didático de livre, fácil e rápido acesso.

2. Contexto de aplicação do MVBF

Feira de Santana é a segunda maior cidade do Estado da Bahia e tem como atividades econômicas principais o comércio, indústria, serviços, agricultura e pecuária. O município é o maior centro comercial do interior da Bahia e um dos mais importantes e fortes do país. A hoje cidade de Feira de Santana teve a sua origem, de acordo com ANDRADE (1992) em São José das Itaporocas, que foi fruto da capitania de Peruaçu, e que teve a sua elevação à categoria de paróquia em 1696, pois desde 1693 fazia parte da comarca de Cachoeira, sendo posteriormente batizada de Feira de Santana. E que foi alcunhada pelo Águia de Haia, Rui Barbosa, de Princesa do Sertão, já na sua condição de município emancipado.

A elevação a esta condição só foi possível em virtude do aumento da população do lugar, que enquanto ainda era vila, já contava com aproximadamente 4.000 habitantes, à época um contingente populacional considerado grande. Assim, após o desmembramento da comarca de N. Sra. do Rosário do Porto da Cachoeira, que conhecemos nos dias de hoje por Cachoeira, foi uma das primeiras povoações do estado da Bahia.

[...] indica ter sido um dos primeiros núcleos civilizados do território da Bahia. Sua história, afirmam alguns, remontaria ao século XVI. Talvez por isto mesmo as datas que assinalam seu desenvolvimento não estão isentas de controvérsias. Há mesmo os que admitem estarem suas origens pelos anos de 1595-1606, quando teria sido fundada a capela de Nossa Senhora da Ajuda por iniciativa do Capitão Álvaro Rodrigues, que legou a seus descendentes o encargo de conservá-la. [...] (IBGE, 2015, p. 12).

Portanto, a região de Feira de Santana e seu entorno foram criados a partir dos primeiros núcleos humanos na colonização portuguesa, por volta de 1511. Mas, somente em 1531, é que, com Martim Afonso de Sousa e Paulo Dias Adorno, tem início, efetivamente a fundação de povoações logo depois as vilas, uma delas a Vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira, em 1698, freguesia da qual originou-se povoações, arraiais, vilas e município. E um destes municípios, hoje Feira de Santana, foi onde realizamos as aplicações do MVBF, em instituições de ensino fundamental II, médio e superior, A instituição de ensino fundamental II e médio, é o Colégio Estadual Jose Ferreira Pinto - CEJFP, e de ensino superior, a Faculdade Anísio Teixeira - FAT.

O contexto em que estão inseridas as instituições compreende uma microrregião com quase cem 100.000 habitantes⁵, composto pelos bairros Feira VI, Campo Limpo, Novo Horizonte, Adelba, Papagaio e outros adjacentes, e que cada um deles têm as suas demandas sociais, políticas, econômicas e culturais, e por isso esta instituição precisa munir-se dos recursos necessários ao atendimento, pelo menos em parte, dessas demandas que podem - devem - concorrer para a construção de uma sociedade mais igualitária, de preferência com a equidade possível e necessária.

Por se localizar⁶ no maior entroncamento rodoviário do país, cortado por três rodovias federais (BR 101, 116 e 324) e quatro estaduais (BA 052, 502, 503 e 504), o município de Feira de Santana, no campo educacional, já assume características de uma das maiores cidades da Bahia e do Nordeste. Recentemente foi transformada em região metropolitana. Nela, existem duzentas e dezesseis escolas municipais, oitenta e uma estaduais, cento e quarenta e uma privadas e uma federal⁷. Daí, que a importância dada a sua cultura, especialmente aquela oriunda das comunidades criadoras/produtoras de suas práticas socioculturais, que são (devem ser) elementos presentes, ou mesmo protagonista, no processo de ensino e aprendizagem.

Na FAT, realizamos atividades com as turmas de licenciaturas e bacharelados, objetivando contribuir na formação de pedagogos e pedagogas, capazes de atuarem pautados nos princípios éticos, nos diversos espaços escolares e não escolares. Assim, ao exercitar o respeito às diversas manifestações socioculturais, bem como às diversas ideologias existentes, buscamos contribuir com as comunidades do entorno da instituição escolar, através da mediação dos saberes, fazeres e sabores ancestrais e os seus descendentes.

Nos cursos que atuo como docente, nas disciplinas da área de humanas, foi possível perceber/sentir os reflexos dessas práticas socioculturais, em especial nos discentes, os quais estão cada vez mais ávidos em encontrar material didático alusivo aos temas que evoquem o seu espaço, o seu tempo, e, principalmente, aquilo que pode referir-se aos seus parentes, amigos, ou até mesmo, aqueles e aquelas que não conheceram, não sabem dizer de onde vieram, mas que, quando mostrados, como é o caso do MVBF, que disponibiliza temas relacionados a História, Geografia, Artes, Sociologia, Filosofia, a cultura local e os seus significados/sentidos.

⁵ Fonte: http://populacao.net.br/os-maiores-bairros-feira-de-santana_ba.html. Acesso em: 17/10/2019

⁶ Ver SOUZA (2017)

⁷ Fonte: <http://www.escolas.inf.br/ba/feira-de-santana>. Acesso em: 17/10/2019

3. O MVBF e sua aplicação

A ideia original de produzir um museu virtual versando sobre a Bata do Feijão foi gestada no PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - UNEB/Campus I, sob a orientação dos professores doutores Alfredo Matta e Francisca de Paula Silva. Os quais nos auxiliaram a pensar numa solução pedagógica embasada na perspectiva socioconstrutivista, com aporte epistemológico da praxiologia gramsciana. Foi-nos mostrado ainda as diversas possibilidades do dialogismo e da polifonia enquanto elementos norteadores da pesquisa, e conseqüente produção do acervo que gerou o MVBF.

Para a efetivação da pesquisa das origens ancestrais da prática sociocultural, objetivando a busca dos seus significados/sentidos para que criam/produzem a cerimonia da Bata do Feijão, com os seus cânticos e danças, elegemos uma nova abordagem metodológica, a DBR (Design-Based Research⁸), a qual, segundo Matta (2014), se configura numa proposta de superação da dicotomia entre pesquisa qualitativa ou quantitativa, e na aplicação na medida certa, para objetivo e problema contextualizado. Ainda que em pouco uso nos meios acadêmicos baianos e brasileiros, vem realizando aquilo que os defensores da abordagem chamam de imersão do pesquisador no objeto, que possibilita o ‘adentrar’ na comunidade.

Essa imersão proposta pela abordagem, tem início com uma proposta de solução construída em conjunto com a comunidade, objetivando perceber as nuances da produção a que se destina o estudo. Ou seja, os saberes/fazeressabores da comunidade, de que forma são preparados, que se configuram como o fator de maior importância na proposta. A abordagem proporciona ainda a aliança com a tecnologia digital com os saberes/fazeressabores comunitários, o museu virtual, enquanto uma solução pedagógica, como dissemos anteriormente, contextualizada e para aquele momento e problema. Num outro momento, a partir de outro ponto de vista e interpretação, pode ser que outra solução dirima o problema, também específico. No nosso contexto e problema, o MVBF, atendeu às nossas necessidades.

Nessa perspectiva, Levy (2000) salienta que Os «museus virtuais», [...] se «conserva» [...] desenvolvimento de um ciberespaço onde tudo circula com fluidez crescente [...], razão de ser. Disso pode-se inferir que conservar, oportunizar o desenvolvimento e deixar fluir as interações entre os sujeitos participantes, deixa-se de possibilitar ao mercado a mercantilização dessas práticas, sem a imposição do seu material didático, que nada tem de fácil, rápido e barato.

Assim, outro critério que nos motivou a optar pelo museu virtual, se deu em virtude da sua dupla facilidade em proporcionar o fácil acesso e também a interação que buscamos como forma de estabelecer a relação entre os sujeitos visitantes e as comunidades criadoras/produtoras da cerimônia. Pois, como salienta Muchacho (2005)

⁸ Tradução livre: Pesquisa em Aplicação

[...] não foi a Museologia tradicional que evoluiu para uma Nova Museologia, mas sim a transformação da sociedade que levou à mudança dos parâmetros da Museologia” (MUCHACHO, 2005, p. 102).

Portanto, ao contrário dos museus físicos, os museus virtuais têm ainda o que denominarei aqui de ‘onipresença’, visto que pode ser acessado de qualquer lugar, desde que munido de um aparelho que possibilite acesso.

Dessa forma, os aspectos inerentes ao museu, aliado ao nosso propósito de fazer conhecer uma manifestação sociocultural que não impõe lucro, e que conserva e expõe aos demais o nosso objeto, foi um achado. Assim, embasamos nossa escolha nas diversas potencialidades inerentes ao dispositivo que o habilita ao alcance dos objetivos propostos pelos sujeitos criadores/produtores.

O MVBF, enquanto solução pedagógica pensada, construída e aplicada numa plataforma virtual 3D, pelas comunidades de Ovo da Ema e Tiquarucú, comunidades integrantes do município de Feira de Santana – Ba, estabeleceu uma ‘ponte cognitiva’⁹ entre uma prática sociocultural histórica e ancestralmente produzida por aqueles que iniciaram a criação de uma microrregião no sertão baiano e os descendentes dos primeiros habitantes do lugar, visando à difusão e conservação das suas práticas comunitárias, bem como a possibilidade de oferecer material didático aos aprendentes dos diversos níveis, modalidades de ensino e a facilidade em ter no seu dispositivo digital, para utilizar a qualquer hora e lugar, uma versão condensada da história local.

3.1 A DBR como método de aplicação em Educação

A DBR, enquanto abordagem metodológica de pesquisa em educação possibilita a utilização de uma técnica que combina elementos de cunho qualitativo com o quantitativo, culminando numa aplicação que integre a comunidade não apenas como objeto de estudo, mas, principalmente como sujeito da pesquisa. Configurando-se numa prática social comunitária. Oportuniza ainda uma nova forma de investigação em que o pesquisador desenvolve trabalhos voltados a aplicações que devem ser realizadas e integradas às práticas sociais das comunidades.

A DBR ampara-se no fator decisivo da interatividade e do dialogismo que perpassa e fundamenta a educação, além de concordar com a perspectiva pedagógica do grupo que embasa a pesquisa. Matta et al. (2014, p. 29) acentua a versatilidade da abordagem, quando nos salientam que a comunidade e o pesquisador podem “[...] casar um projeto teoricamente robusto com as necessidades e validações locais de uma comunidade de aprendizagem [...]”. Os autores destacam ainda que:

⁹ Expressão utilizada em SOUZA (2017)

[...] principal é que a DBR considera o saber comunitário como a última instância, e isso contribui para que a comunidade não seja invadida ou tolhida, muito menos invalidada ou ainda abduzida de seus valores e saberes, frequentemente, até hoje, desapropriados e distorcidos (Idem, p. 34).

O MVBF tem como objetivo primeiro a pretensão de fazer cumprir as proposições dos sujeitos criadores/produtores de uma cerimônia de agradecimento aos céus das colheitas do feijão, nas comunidades de Ovo da Ema e Tiquaruçú, povoado e distrito de Feira de Santana, respectivamente. A aplicação da solução pedagógica nas instituições de ensino o MVBF, transcorreu na forma preconizada pela abordagem metodológica escolhida, a qual orienta que a partir da tabulação dos dados obtidos nas interações proceda-se os ajustes sugeridos pelos visitantes, numa reanálise dos dados, elaborada por ciclos iterativos de aplicação e refinamento em práxis da solução, tendo com validação os membros das comunidades dos primeiros protótipos do museu.

4. Materiais e Métodos: A aplicação na educação básica e superior

O nosso estudo teve início com as diversas manifestações de colegas professores que reclamavam da falta de material alusivo à cultura local, e a sua conseqüente utilização em sala de aula como material de apoio ao docente, nas aulas de história local, artes, geografia e até mesmo em disciplinas da área de exatas que dependiam de informações locais. Empreendemos, então, uma pesquisa da história, dos ritos e dos sentidos da cerimônia da Bata do feijão, através dos recursos disponíveis, tais como: a) diário de campo do pesquisador; b) o registro dos encontros com os membros das comunidades; c) as produções textuais/imagéticas dos visitantes; d) as sugestões/críticas dos visitantes no museu; e) as análises das conversas informais com o público interessado e; f) mensagens interativas dos visitantes no site do MVBF.

A pesquisa teve sua metodologia embasada na imersão do pesquisador no lócus, e foi ainda de cunho bibliográfico e oral. Todo auxiliares à abordagem metodológica DBR, a qual oportuniza além da imersão do pesquisador no objeto da pesquisa, proporciona ainda as aplicações e reaplicações sucessivas, até que se esgote o tempo ou o alcance dos objetivos propostos para o problema específico e contextualizado, a partir das informações dos sujeitos das comunidades lócus da pesquisa.

Para isso, a partir da condução das disciplinas da área de humanas nos ensinos fundamental II, médio e superior, tivemos a oportunidade de expandir o campo de ação do MVBF, agora na condição de professor. No ensino fundamental II, em História e Geografia, foi-me oportunizado apresentar o MVBF na sala de multimeios da escola, e com isso realizar um trabalho de difusão/conservação das práticas socioculturais rurais do município. Os discentes, mesmo aqueles que diziam desconhecer as práticas, ficaram motivados a

pesquisar sobre o tema e iniciaram uma viagem através do museu, e produziram textos questionando determinados elementos do MVBF.

No ensino médio, nesse caso na disciplina de filosofia, o acesso ao museu propiciou aos alunos exercitarem o perceber/sentir as relações existentes entre os diversos sujeitos participantes da cerimônia, bem como a forma deles se respeitarem e se solidarizarem na realização do processo de sua produção. Dizemos processo porque a Bata do Feijão não se restringe à sua culminância, e sim a todo um processo que tem início na escolha do local da sementeira, da 'limpa' do terreno, sempre feito na forma de mutirão, na colheita, e, principalmente nos diversos momentos antes, durante e após a cerimônia, neste final, há um momento em que todas as sobras da Bata, são reaproveitadas, seja para o cultivo seguinte, seja para alimentar os animais, como os bovinos e aves.

No ensino superior, nas disciplinas que envolvem cultura e comunicação, bem como filosofia, a atividade proposta para esses discentes foi a de produzir relatórios de observação acerca do acervo disponibilizado no MVBF, tendo como parâmetro as diretrizes curriculares nacionais, no caso do curso de Pedagogia, e nos demais cursos onde atuei foram propostas atividades atinentes às diretrizes das ementas específicas de cada uma delas, objetivando, sempre, o caráter da ética presente na prática sociocultural.

Ao final das produções das atividades sugeridas, que variou de acordo com cada disciplina, empreendemos a socialização das mesmas e da consequente discussão acerca das visões de cada grupo produtor. Ainda acerca das atividades propostas ao ensino superior, sugerimos visitas/participações ao site do MVBF que pudesse proporcionar aos discentes o (re) conhecimento de dados/informações sobre a região, o município e, principalmente acerca do povoado e distrito, sujeitos do nosso estudo.

O intuito dessa sugestão assenta-se na possibilidade de angariar observações que pudessem alimentar novas aplicações da solução pedagógica, um dos principais critérios da abordagem, ser observada por outras pessoas e, com isso se abastecer das interações com vistas ao seu aperfeiçoamento, que se dá nos ciclos de iteração. Daí que, na instituição de ensino superior, procedemos à disponibilização do MVBF aos discentes dos três cursos que ministramos disciplinas, sugerindo como objeto de estudo a cultura local, e que a visita ao museu e promova a realização de comentários/críticas alusivas ao conteúdo/acervo do MVBF.

Decorrido o tempo proposto, nos reencontramos para analisar o que foi visto/analísado, e realizado uma sessão para as devidas socializações e os comentários atinentes ao processo de produção da cerimônia da Bata do Feijão, o qual já citamos acima. E, a partir do levantamento e análise dos dados obtidos no site do MVBF, fossem dados anotados e colocados à disposição de toda a turma, com o intuito de avaliarmos as diferentes visões do processo, possibilitando novos ajustes, se necessários, bem como novas interações dos visitantes/participantes, em aplicações futuras.

E que, ao final das atividades, nos foi relatado inúmeras sugestões de imagens e disposição do acervo, que levados em consideração, possibilitarão novos pontos de vista dos futuros visitantes/participantes.

5. Resultados das aplicações

A primeira aplicação da nossa solução pedagógica proporcionou resultados que auxiliaram na difusão, na conservação, e, principalmente, a transmissão dos saberes/fazeres comunitários historicamente produzidos pelos ancestrais dos sujeitos das comunidades. Oportunizou ainda às escolas das comunidades, e também em outras instituições escolares, que fizeram uso da solução pedagógica, a demonstração da cultura local.

Os resultados obtidos na primeira aplicação oportunizou principalmente a replicação a partir das diversas participações dos visitantes, pois nessas, conseguimos incluir dados e informações, bem como imagens e vídeos que não havíamos sido alertados anteriormente, possibilitou ainda a percepção do cunho religioso que tem a cerimônia, na medida em que todo o processo de produção do evento ocorreu de forma diferente nas duas comunidades/sujeito/objeto, uma vez que uma ocorre no adro da igreja e com ritos parecidos aos que acompanham os eventos eminentemente religiosos, e a outra na comunidade, que o realiza no terreiro da casa de dona Miúda, em Tiquaruçú¹⁰.

Estas singularidades das práticas comunitárias, mesmo nas pequenas distâncias que as separam, e que se utilizam dos mesmos instrumentos e elementos utilizados em uma ou na outra, proporcionou uma nova visão do evento. Visto que nas comunidades sujeitos/objetos a convivência com os saberes e fazeres dessas comunidades são muito similares. Mas na ‘prática da prática’ as coisas se diferenciam e tomam caminhos um pouco diferentes.

As participações/visitas no museu virtual, na primeira aplicação, superaram as expectativas no período proposto e ultrapassaram os 1.248 acessos, em pouco mais de um mês. Desses visitantes, uma parcela generosa foi de pessoas ligadas ao ensino e aprendizagem escolar. No âmbito do ensino e aprendizagem, os três níveis acessaram o museu e deram a sua contribuição, e melhor, relataram ter aprendido muitas coisas acerca do lugar em que vivem, e dos costumes que nos dias de hoje povoam o imaginário feirense e, principalmente da cerimônia que é objeto de nossa pesquisa. Os acessos variaram de gênero, faixa etária, nível intelectual, ideologias políticas, religiosas e até mesmo filosóficas.

Assim, as aplicações nos estabelecimentos de educação de nível fundamental, médio e superior possibilitaram observar/interpretar a percepção de outros sujeitos, bem diferentes daqueles que inicialmente tiveram acesso ao MVBF, o que nos parece ser necessário a futuras reaplicações do mesmo.

¹⁰ Tiquaruçú é um distrito do município baiano de Feira de Santana. Até 1943, era denominado São Vicente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a proposta de reaplicação da solução pedagógica continua cumprindo o papel a que foi destinada, respeitando os preceitos da abordagem metodológica escolhida, e tendo as dificuldades inerentes a uma ideia inovadora que depende de tecnologia igualmente recente. Trazendo consigo necessidades de adequação das máquinas de acesso à mesma, bem como, a partir das dificuldades surgidas após os ciclos de estudo, a interpretação das visitas, com as sugestões, críticas e as diversas colaborações acolhidas, passíveis de inclusão em aplicações posteriores.

As visitas/participações da segunda aplicação no MVBF possibilitaram diversas e distintas interpretações sobre a cerimônia, os seus sentidos para os sujeitos produtores e, principalmente, o grau de conhecimento do traço cultural por aqueles que reportaram nunca terem ouvido falar. Essas inferências proporcionaram aos sujeitos das comunidades o estímulo necessário à continuidade da prática, uma vez que sentiram/perceberam que os seus saberes e fazeres teve o reconhecimento por parte daqueles que, mesmo sem conhecer, demonstraram respeito e o desejo de participar.

Nas escolas, a partir do que a solução oferece, ao reunir dois fatores essenciais à aprendizagem: O acesso fácil e livre as informações constantes no museu, com também com o entretenimento conduzindo o conhecimento, ou ainda a combinação dos dois, a efetividade foi melhor percebida/sentida. Configurando-se, o MVBF, em ferramenta essencial ao processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Néstor García. O papel da cultura em cidades pouco sustentáveis. São Paulo: Iluminuras, 2005.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas, Sao Paulo, Edusp, 2003.

CANCLINI, Néstor García. A noção de cultura nas ciências sociais. Tradução de Viviane Ribeiro - Bauru: EDUSC, 1999.

CUCHE, Denys. O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

HARVEY, David. A condição Pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17ª edição: maio de 2008. EDIÇÕES LOYOLA, São Paulo, Brasil, 1992.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/cachoeira.pdf>. Acesso em: 17/10/2019.

ICOM. International Council of museums. Portugal. Disponível em: <http://icom-portugal.org/icom-portugal-quem-somos/icom-internacional/>. Acesso em: 17/10/2019.

LÉVY, Pierre – **Cibercultura**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. p. 281.

MATTA, Alfredo E. R. Tecnologias para a colaboração. Cadernos Cemarx, n. 02 — 2005.

MATTA, Alfredo E. R. SILVA Francisca de Paula S. da. MACHADO, Edivaldo Machado. DESIGN-BASED RESEARCH OU PESQUISA DE DESENVOLVIMENTO: METODOLOGIA PARA PESQUISA APLICADA DE INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul./dez. 2014.

MOUTINHO, Mário Canova. SOBRE O CONCEITO DE MUSEOLOGIA SOCIAL. Cadernos de Sociomuseologia, v. 1, n. 1, may 2009. ISSN 1646-3714. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/467>>. Acesso em: 18 oct. 2019.

MUCHACHO, Rute. Museus virtuais: A importância da usabilidade na mediação entre o público e o objeto museológico. LIVRO DE ACTAS – 4º SOPCOM. 2005.

SOUZA, Erisvaldo Santos. Bata do Feijão: da roça para a escola. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Uneb/Campus, Salvador, 2017.

**A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN E SUA FAMÍLIA:
ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO¹**

**THE CHILD WITH DOWN SYNDROME AND ITS FAMILY:
STRATEGIES FOR EDUCATION**

**NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN Y SU FAMILIA: ESTRATEGIAS
PARA LA EDUCACIÓN**

Andrea Paula dos Reis Santos Oliveira²

RESUMO

A temática dos direitos da pessoa com deficiência tem sido um alvo de debates, merecendo atenção em diversas pesquisas. Contudo, esta pesquisa tem como objetivo debater sobre a construção de uma rede de apoio familiar para o desenvolvimento escolar da criança com Síndrome de Down, descrever essa dinâmica familiar e os possíveis esforços (coletivo) para solução de conflitos e desafios no exercício do direito à educação da criança com deficiência intelectual (SD) na perspectiva crítica e dialógica de Paulo Freire e assentada no modelo social da deficiência defendido por Paul Hunt(1966) como um fenômeno sociológico e diverso de conceitos estritamente biomédicos. A análise é qualitativa de cunho documental fundamentada em material empírico composto da revisão de literatura, produção científica nacional no banco de periódico do Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia- IBICT do Século XXI (2001 e 2016) e artigos no Scientific Electronic Library Online FAPESP – CAPES – CNPq – BIREME – FapUNIFESP – Scielo. A análise concentra-se nas estratégias da família amparada pela rede de apoio, explicitando essa dinâmica social na visão crítica de Paulo Freire, destacando o modelo de Educação do país, propondo reflexão sobre o tema. As conclusões assinalam que ainda será necessário percorrer um longo caminho de mobilização cultural para promoção de soluções conjuntas com a sociedade na realização da escolarização da criança com Síndrome de Down.

Palavras-chave: Família. Educação. Criança com Síndrome de Down.

¹ Artigo integrante da Dissertação de Mestrado de , Andrea Paula dos Reis Santos Oliveira intitulada "CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN E SUAS FAMÍLIAS: DIREITO A EDUCAÇÃO". Universidade Católica do Salvador.2018.

² Advogada. Mestre e Família na Sociedade Contemporânea-UCSAL. Doutoranda em Direito - PPGD UFBA.

ABSTRACT

The subject of disability rights has been a subject of debate, deserving attention in several studies. This research aims to analyze the right to education from the point of view of the principle of human dignity from the family support network in favor of the school development of children with Down Syndrome. The qualitative analysis is documented based on empirical material composed of the literature review, national scientific production in the periodical of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations – BDTD / IBICT Brazilian Institute of Information in Science and Technology of the 21st Century (2001 and 2016) and articles in the Scientific Electronic Library Online FAPESP – CAPES – CNPq – BIREME – FapUNIFESP – Scielo. The analysis focuses on family strategies and support network, explaining that social dynamics in the critical view of Paulo Freire, highlighting the country's education model, proposing reflection on the theme. The conclusions point out that it will still be necessary to go a long way of cultural mobilization to promote joint solutions with the society in the accomplishment of the schooling of the child with Down Syndrome.

Keywords: Family; Education; Child with Down Syndrome.

RESUMEN

El tema de los derechos de las personas con discapacidad ha sido objeto de debate y merece atención en varios estudios. Sin embargo, esta investigación tiene como objetivo discutir la construcción de una red de apoyo familiar para el desarrollo escolar de niños con síndrome de Down, describir la dinámica familiar y los posibles esfuerzos (colectivos) para resolver conflictos y desafíos en el ejercicio del derecho a la educación de los niños con discapacidad intelectual (DS) en la perspectiva crítica y dialógica de Paulo Freire y basada en el modelo social de discapacidad defendido por Paul Hunt (1966) como un fenómeno sociológico y diverso desde conceptos estrictamente biomédicos. El análisis es cualitativo a través de documentales basado en material empírico compuesto por revisión de literatura, producción científica nacional en la revista de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones - BDTD del Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología - IBICT del siglo XXI (2001 y 2016) y artículos en la Biblioteca electrónica científica en línea FAPESP - CAPES - CNPq - BIREME - FapUNIFESP - Scielo. El análisis se basa en las estrategias familiares apoyadas por la red de apoyo, explicando esta dinámica social en la visión crítica de Paulo Freire, destacando el modelo educativo del país y proponiendo una reflexión sobre el tema. Las conclusiones señalan que aún será necesario avanzar mucho en la movilización cultural para promover soluciones conjuntas con la sociedad en la escolarización de niños con síndrome de Down.

Palabras clave: Familia. Educación. Niño con síndrome de down.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da pesquisa e se constitui como uma oportunidade de debate sobre a construção de uma rede de apoio familiar para o desenvolvimento escolar da criança

com Síndrome de Down, descrever essa dinâmica familiar e os possíveis esforços (coletivo) para solução de conflitos e desafios no exercício do direito à educação da criança com deficiência intelectual (SD) na perspectiva crítica e dialógica de Paulo Freire e assentada no modelo social da deficiência defendido por Paul Hunt(1966) como um fenômeno sociológico e diversos de conceitos estritamente biomédicos.

Nosso interesse pelo tema surgiu a partir do trabalho desempenhado em uma Associação de Pais de Amigos dos Excepcionais – APAE no interior do Estado da Bahia em que as relações interpessoais eram construídas para o atendimento não só das crianças com síndrome de Down, mas como acolhimento familiar para suplantar as dificuldades e angústias vivenciadas ao longo do desenvolvimento dos filhos sindrômicos. E segundo Moreira (2009, p.259) a família é “um recurso para a pessoa e para a sociedade, por inserir o indivíduo em processos fundamentais da construção da identidade”.

Nesse sentido, realizamos a revisão da literatura, da produção acadêmica *stricto sensu* do Século XXI (2001 a 2016) com a qual selecionamos as principais pesquisas que retrataram a construção pela família de uma rede de apoio para a o desenvolvimento educacional da criança com Síndrome de Down. Com a revisão notamos uma escassez de estudos sobre estratégias, aqui utilizadas no sentido planos e métodos para definir as ações, que podem ser condutas, atividades de enfrentamento das dificuldades e resolução de problemas para a escolarização da criança SD. Que por sua vez, são desenvolvidas pela família e sua rede de apoio para promover a escolarização da criança com Síndrome de Down. Diante disso, foi possível categorizar os estudos em dois temas: “ações da rede social familiar” e “ações do ambiente escolar” para a escolarização da criança com SD

Vale ressaltar que concebemos a rede social familiar como aquela que desenvolve as ações conexas à família para escolarização da criança SD representada pelos familiares diretos com os quais a criança tem uma relação cotidiana (mãe, pai, irmãos e avós) e por membros da família extensiva que têm uma relação constante, porém com menor proximidade e grau de compromisso com a criança (tios, tias, padrinhos e madrinhas), sistemas de saúde (profissionais da atenção primária), entidades instituições, vizinhos e amigos, sistemas de educação (creches ou pré-escola), agências ou organizações sociais, etc. E dentre as funções predominantes dessa rede familiar, destacam-se o apoio emocional, guia cognitivo; regulação social, auxílio material e de serviços. O ambiente escolar retrata as atividades desenvolvidas na instituição de ensino para a escolarização da criança com Síndrome de Down

Assim, o apoio social e o fortalecimento da família são compreendidos como resultados das relações estabelecidas em duas dimensões: relações familiares e sociais e relação pedagógica educacional. Já que, as relações familiares podem ser descritas como o conjunto de vínculos estabelecidos entre os indivíduos que compõe o núcleo familiar imediato da criança e entre esses, a rede familiar mais ampla ou família extensiva. A criança pequena é concebida como vulnerável e dependente o que determina que ela seja foco de atenção da família e esta, por sua vez, representa o primeiro e principal espaço relacional e favorecedor da saúde e do desenvolvimento da criança. Nesse contexto em grande parte desses ambientes retratados nas pesquisas, a mãe exerce a função de suprir as necessidades da criança, através da sua presença constante; da alimentação; dos cuidados cotidianos de higiene e conforto; do estímulo oferecido por meio de diálogos, contato e brincadeiras; e do manejo em intercorrências de saúde. É também o principal vínculo e apoio social para a criança e com isso, os demais membros da família assumem uma posição intermediária ou periférica na rede de cuidados e promoção do desenvolvimento da criança, com contatos menos frequentes, relacionamentos e vínculos de menor intensidade e menor compromisso com o bem-estar da criança. Onde nesse contexto relacional estão presentes o pai, os avós e os padrinhos como pessoas importantes na vida da criança e que exercem influências diretas ou indiretas no seu desenvolvimento.

Desse modo, este trabalho é uma oportunidade de ampliar o debate sobre estratégias ou ferramentas utilizadas pela família e sua rede de apoio para a escolarização da criança SD, a partir das pesquisas científicas desenvolvidas no Século XXI no contexto brasileiro. Pois, de uma forma geral, as pesquisas se debruçaram na relação entre a escola e a família ou entre os pais e professores. Contudo, diversamente, esperamos revelar outros atores envolvidos no percurso de escolarização da criança com deficiência intelectual.

Também nas pesquisas selecionadas, a família é considerada o primeiro local de educação do ser humano, sendo responsável principalmente pela forma do sujeito entender e relacionar-se com o mundo, criando um referencial social. E partindo da realidade brasileira, a Constituição Federal (BRASIL,1988) a reconhece como entidade, a união estável entre homem e mulher, ou a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

Ademais, compreendemos a família da criança SD como uma relação de afeto articulada para formação de sua identidade, visando seu desenvolvimento e a participação na vida em sociedade, conquanto o Estado somente interferirá no que se fizer necessário para proteger algum dos membros deste grupo, como por exemplo, no caso da lei contra a

violência. E neste aspecto, consideramos família aquela composição por pelo menos um adulto e uma criança.

Em relação ao contexto escolar, a presença da família é revelada na Política Nacional da Educação (BRASIL,2008), com suas diretrizes gerais e mecanismos que visam oportunizar a participação (ação) efetiva da família no desenvolvimento global do (a) aluno (a) e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando.

No mesmo sentido, concebemos a rede de apoio como sendo uma construção social para satisfação das necessidades da criança SD, o suporte para que a família possa guiar e orientar suas ações na solução de um problema ou, no momento de tomar uma decisão. Destacamos sua atuação como sendo uma conjugação de esforços entre pais, irmãos, amigos, parentes ou na vizinhança, médicos (de várias especialidades, fisioterapeutas, assistentes sociais, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, etc.) como suporte familiar.

Também Sluzki (1997) define as redes sociais como as relações que compreendem não apenas a família nuclear (pai, mãe e irmãos) ou extensa (avós, tios e primos), mas aos vínculos interpessoais ampliados como, os amigos, vizinhos, os colegas de trabalho ou estudo, e as relações estabelecidas na comunidade.

Essa rede de apoio é essencial para a implementação da Política Nacional da Educação para pessoas com deficiência, fundada na concepção de direitos humanos, que conjuga” igualdade e diferença como valores indissociáveis [...]” (BRASIL, 2007). Nesta perspectiva a família e sua rede de apoio idealizam a escola como o local para a disseminação não apenas de diretrizes relacionadas aos direitos, mas para propagar uma cultura em direitos, espaço privilegiado para a convivência, para compreender e vivenciar a diversidade. Ademais, se a escola conseguir cumprir esse papel, é certo que haverá o ingresso cada vez mais de crianças com deficiência, as quais terão cada vez mais seus espaços respeitados.

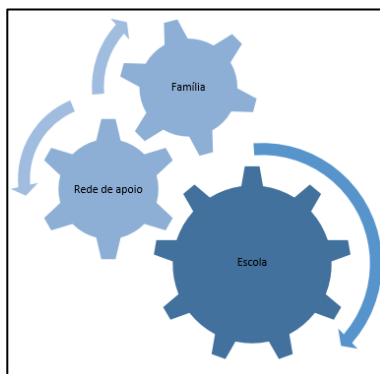
Contudo, sendo a educação um direito essencial para a vida em sociedade, a educação da criança SD deve atender às suas necessidades específicas, sem se desviar dos princípios básicos propostos para todos. Neste sentido, o modelo de educação inclusiva que segundo Crochik (2015, p. 50) “é um movimento importante, junto a outros que combatem a segregação, mas tem seus limites indicados socialmente”. Desse modo, podemos constatar que além da garantia legal, serão necessários esforços coletivos para promover a mudança

cultural constituída no acolhimento da criança SD independentemente de sua condição física, valorizando a sua essência humana.

Ademais, de acordo com a Declaração dos Direitos da criança e adolescente adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 (BRASIL,1988) e ratificada pelo Brasil; através do disposto no O art. 49, I e 84, VIII da, da Constituição Federal (BRASIL,1988), a criança física ou mentalmente deficiente tem direito à educação e a cuidados especiais (princípio V), direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos (princípio X)

E, neste sentido, concebemos esses avanços legislativos como um esforço coletivo (da sociedade brasileira), da família e sua rede de apoio. Compreendemos neste cenário a partir da relação cíclica entre vários agentes (família, rede de apoio e escola). Para tanto, construímos a Figura 1 composta por engrenagens que se encaixam numa órbita cíclica em torno da escola. Destacamos os principais atores da relação: família, criança SD e escola.

Figura 1– A dinâmica da relação família, rede de apoio e a escola.



Autor (a): Produção própria.

Fonte: Revisão da literatura e da produção acadêmica stricto sensu do Século XXI no Banco de Teses e Dissertações BDTD/CAPES; SCIELO

Elegemos a família como a primeira construção social da criança SD, posteriormente correlacionamos à rede de apoio social (amigos, parentes ou na vizinhança (comunidade), médicos de várias especialidades, fisioterapeutas, assistentes sociais, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, etc.) para fortalecer, desenvolver e construir o ambiente escolar necessário para a criança SD.

Diante da dinâmica dessas relações é possível constar que haverá uma conjugação de esforços para a mudança cultural e social necessária à escolarização da criança SD. E neste escopo, é sempre prudente analisar o passado (exclusão, invisibilidade) como ponto de partida (lutas e reivindicações da família) para formular o presente (integração, pertencimento, dignidade) e projetar um futuro no qual as crianças com Síndrome de Down participem ativamente da vida em sociedade.

No mesmo sentido, assevera Freire (1983, p. 33):

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente. Temos que saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a pesquisa, optou-se por um estudo com uma abordagem qualitativa voltada para a percepção, intuição e a subjetividade. Para tanto, realizamos a análise documental a partir da revisão da literatura, da produção acadêmica *stricto sensu* do século XXI, fundamentada em material empírico da produção científica nacional no banco de periódico do Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia- IBICT do Século XXI (2001 e 2016) e artigos no Scientific Electronic Library Online FAPESP – CAPES – CNPq – BIREME – FapUNIFESP – Scielo sobre o tema família de criança com Síndrome de Down e o direito a educação. Utilizamos como critério temporal o ano de 2001, em razão de sua simbologia histórica de comemoração do 23º (vigésimo terceiro) aniversário da Convenção Americana de Direitos Humanos.(ONU,1969) E como critério final, o ano de 2016, também pela sua importância na história legislativa brasileira, pois, retrata o início da vigência da Lei de Inclusão, Lei nº 13.146/15 no país (BRASIL, 2015), perpassado pela correlação com a visão crítica de Freire (1996) sobre a prática educativa de forma a promover o debate científico do percurso evolutivo da participação familiar na escolarização da criança com Síndrome de Down.

E a partir desses parâmetros acima delineados analisamos a rede de apoio familiar para o desenvolvimento escolar da criança com Síndrome de Down e com os dados da pesquisa e discutir a temática numa perspectiva crítica sobre a participação e contribuição familiar na escolarização dessa criança em conjectura com o referencial teórico como sustentáculo da presente atividade científica.

O CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

A realidade da qual propomos o debate, está alicerçada nos dados do Censo escolar de 2016 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2016), o qual revela que 57,8% (cinquenta e sete virgula oito por cento) das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns, conquanto o Censo escolar de 2008 revelava o percentual de apenas 31% (trinta e um por cento) de alunos com alguma deficiência matriculados nas escolas brasileiras.

Diante do quantitativo populacional apresentado, faz-se necessário a realização de estudos para a construção de estratégias e tomada de decisão sobre os recursos e as medidas para a escolarização de todos. Neste aspecto surgem também os desafios que a família terá que suplantar para a efetividade do direito a educação assegurados dentre outras normas, na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (BRASIL,1990), na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Ademais, a literatura revela o quão importante é investigar a familiar e os sujeitos que participam dessa convivência dinâmica, para produzir conhecimento sobre este tema, promover reflexão e estimular o debate, fornecer subsídios para a prática pedagógica, fomentar as ações dos profissionais e de que forma essas relações contribuem para o desenvolvimento educacional das crianças SD. (ALVES (2009; RABELO 2007; ROCHA 2014).

Segundo Costa (2011 p.165) ”ao se admitir a diversidade dos (as) alunos (as) na escola pública, a experiência da educação inclusiva é iniciada. A organização do ensino deve se voltar ao atendimento às demandas de aprendizagem”.

Silva (2011); Lopes (2011) descrevem a importância de conhecer a intervenção domiciliar como treinador no desenvolvimento da criança e na percepção do funcionamento familiar e do suporte social nessa trajetória de escolarização da criança SD, compreendendo que a criança pequena precisa vivenciar a escrita como necessidade para percorrer o processo de desenvolvimento pedagógico. Ademais, a escolarização é um caminho para o desenvolvimento cognitivo de qualquer criança e após a Edição de Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) há uma nova perspectiva para esse desenvolvimento e autonomia.

O acesso ao aprendizado é um dos múltiplos desafios da escola atual. E nesse processo de aprendizagem, o papel do professor é provocar, instigar a curiosidade, provocar o estabelecimento de relações interpessoais. Essas ações servem para transformar a realidade das famílias de crianças SD que aguardam por uma oportunidade de participação em sociedade. É um movimento de transformação da realidade humana descrito por Freire (2000) que” [...] através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente criam a história e se fazem seres históricos-sociais”.

Na pesquisa de Ribeiro (2009) restou demonstrada a contribuição da família para a possibilidade de inclusão da criança SD e propõe o acolhimento pela escola não só a criança SD, mas sua família. Além disso os pais, reivindicam suporte emocional e esperam ser melhor orientados. Dias (2016), examinou e analisou o desempenho de alunas com deficiência intelectual infantil, após intervenção planejada pautada nos componentes do letramento emergente, por meio de leitura compartilhada, autonomia das escolhas dos livros, audição de diversas histórias com participação efetiva que contribuíram para a aquisição dos componentes do letramento. Conclui que não houve uma evolução porque as ações implementadas não estavam presentes no repertório das participantes, reiterando a necessidade precoce de estimulação e desenvolvimento de habilidades no ambiente familiar, sendo também um desafio da escola. Propõe a mudança de paradigmas na sociedade para que contemple a diversidade, trazendo à tona a concepção de respeito, aceitação, solidariedade, compreensão como atributos essenciais à inclusão.

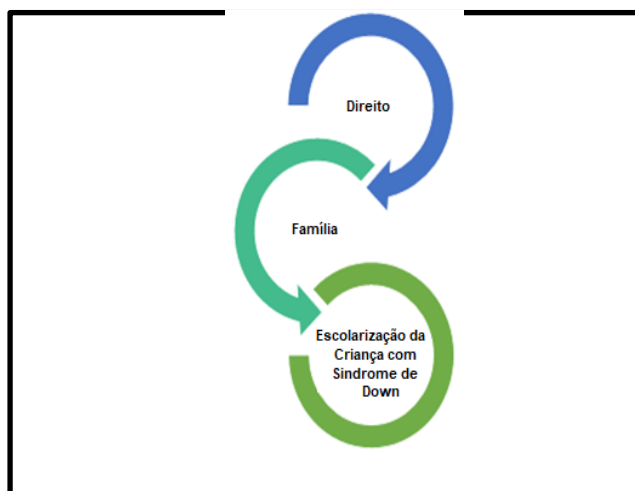
Ademais, quando à pesquisa de artigos científicos, excluímos aqueles derivados das dissertações e teses já apresentadas e aqueles que revelam experiência médico terapêutico e tratamentos para a criança SD. Contudo, com o estudo de Ferraz (2010) destacamos que o fundamento da escola inclusiva é promover o desenvolvimento educacional de todas as crianças independentemente das dificuldades ou diferenças a partir da interação entre pais e escola nesse processo. Para tanto, descreve o relato dessas experiências como primordiais para diminuir as expectativas dos pais em matricular o (a) filho (a) na escola regular como possibilidade de aprendizado da escrita e da leitura e o sentimento dos professores que declararam despreparo para essa realidade em razão da falta de orientação e de recursos e estrutura física das escolas.

E do mesmo modo, Pereira-Silva (2007) que destaca a crença de pais e de professores sobre as mudanças no desempenho escolar das crianças (SD) bem como em seus

relacionamentos sociais, desenvolvimento motor e expectativas para o futuro a partir do apoio e o envolvimento da família.

Com essas considerações e para sintetizar graficamente a correlação entre o direito a educação, a ação familiar e sua rede de apoio para a escolarização da criança SD elaboramos a Figura 2 a seguir, com a qual destacamos essa correlação (simbiótica) como elos que interligam o direito a educação à família e por conseguinte a família como supedâneo da promoção da escolarização da criança SD. Desse modo, as pesquisas indicam que as ações familiares colaboraram com o processo de inclusão na escola regular. E essa trajetória pode ser precedida de informações desses direitos como forma de solução de problemas e resolução de conflitos neste percurso.

Figura 2 – Correlações entre o Direito e a Família, para a escolarização da criança SD.



Fonte: Autora

Vale ainda destacar que essa relação (entre os vários atores sociais: políticos, familiares e educacionais) possibilita a evolução do conceito e das práticas de inserção da criança SD na escola e na sociedade. E neste contexto a legislação é responsável pela inauguração e apresentação de novos paradigmas de compreensão e proteção para a família e para a pessoa com deficiência, estimulando a ação familiar para a efetivação desses direitos e consequentemente promovendo uma reorganização do modelo de educação com a inclusão de todas as pessoas independentemente de suas deficiências.

Para Werneck (2000, p. 560) ”evoluir é perceber que incluir não é tratar igual, pois as pessoas são diferentes! Alunos diferentes terão oportunidades diferentes para que o ensino alcance os mesmos objetivos. Incluir é abandonar estereótipos. ”

AS ESTRATÉGIAS FAMILIARES E SUA REDE DE APOIO

Descrever a configuração da rede de relações sociais na realização do desenvolvimento educacional da criança com Síndrome de Down é necessária para entender como essa relação pode influenciar o processo de desenvolvimento da criança com Síndrome de Down. Do mesmo modo, verificar de que forma a evolução legislativa (legislação e sociedade) oferece suporte à família na construção de estratégias adequadas à escolarização dos (as) filhos síndrômicos. Vale ressaltar que não se trata em obter a participação (colaboração) de um grande número de pessoas ou instituições, mas, contar com aquela que verdadeiramente possam ser acionadas em um momento de necessidade.

Do mesmo modo, é importante caracterizar a rede de apoio e apontar as principais estratégias de enfrentamento adotadas no percurso de escolarização da criança com Síndrome de Down. Identificar os aspectos que possibilitem o planejamento, desenvolvimento de intervenções comportamentais e cognitivos para desenvolvimento das habilidades da criança, já que o acompanhamento da escolarização da criança com Síndrome de Down gera apreensão (sobrecarga emocional) à família na dificuldade no convívio social. E segundo Crochik (2015, p.23) ” a educação deve se voltar, sobretudo à defesa da vida de todo (as); de uma vida que evite dores e sofrimentos que não lhe são inerentes”. Neste sentido a família é a grande defensora da vida da criança SD e de sua educação de qualidade para sobrepujar as deficiências fisiológicas derivadas da Síndrome.

O mesmo autor afirma que:

O preconceito é um fenômeno social, que indica a restrição às experiências individuais, as quais são necessárias para a constituição desses indivíduos. Se o problema tem origem social, a educação escolar, que uma instituição social não pode por si mesma superar o que não produziu sozinha, mas pode contribuir com a formação de consciências que levem a pensar o que nos torna insensíveis e nisso contribuir com o combate à perseguição de todo (as), alguns (mas) dos (as) quais, como forma de defesa, desenvolvem preconceitos, enquanto outros (as) são seus alvos. (CROCHIK, 2015, p.50).

Com essa reflexão podemos afirmar que o processo de escolarização da criança com Síndrome de Down é uma importante contribuição para a construção de uma sociedade que acolha as diferenças, receba cada pessoa independentemente de sua condição física. Em razão disso, grande parte dos estudos sobre a educação da criança SD retratam a realidade da escola pública no Brasil, da atividade do profissional aliada à convivência familiar.

Segundo Carvalho (2016, p. 104):

A escola como espaço social de inclusão é a mais concreta estratégia de resistência às desigualdades sociais. Um combate permanente contra as dificuldades de acesso aos bens simbólicos e materiais que as minorias raciais, crianças e jovens carentes, entre outros grupos encontram para serem reconhecidas como sujeitos de direito.

Assim, a construção dessa nova escola perpassa também pela construção uma nova sociedade, de um novo conceito cultural sobre a deficiência, como destaca Werneck (2000, p. 41) “uma sociedade inclusiva tem compromisso com as minorias e não apenas com as pessoas deficientes. Tem compromisso com ela mesma porque se auto exige transformações intrínsecas”. Assim, a família e a escola assumem, assim, papel primordial nesse processo, extrapolando o compromisso restrito à aprendizagem e propondo esforços também para a mudança de valores culturais da sociedade, propondo uma reflexão e novos olhares para a deficiência.

Buscamos identificar as ações (atividades, condutas) da família para promover a inserção dessa criança na escola. Outrossim, a rede de apoio é toda a estrutura profissional e social destinada ao desenvolvimento das potencialidades da criança sindrômica. A comunidade (vizinhos, parentes, cuidadores) e todas os profissionais envolvidos no atendimento da criança SD constituem a rede de apoio para essa família. Assim o pediatra, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, professor, enfermeiro, etc., são os sujeitos dessa rede de apoio. Cada participação é auxílio necessário à família da criança SD que persiste no propósito de integrar seu (ua) filho (a) sindrômica na sociedade, perpassando pelo ambiente escolar.

A pesquisa de Jucá (2010) destaca o ambiente escolar e familiar como pilares fundamentais ao processo de desenvolvimento e na construção de diálogos envolvendo a criança SD em situação de interação com suas mães e professoras, entendendo essas interações como situações de co-construção dos contextos familiar e escolar. As pesquisas de Smeha, 2006; Araujo, 2007; Rabelo, 2007; Vital, 2009 destacam a investigação as demandas dos alunos com Síndrome de Down e suas famílias para formulação do serviço de apoio especializado.

Lopes (2011) informa que a atuação pedagógica empregada para o desenvolvimento da escrita da criança SD está associada a questões macrossociais (escola família sociedade políticas públicas) que influenciam diretamente no desenvolvimento escolar dessa criança. De outro modo, Pascoali (2001) propõe o uso do computador como meio para o

desenvolvimento de estratégias cognitivas da criança SD, ampliando os limites de aprendizagem, apoiando-se na teoria construtivista que tem como base o binômio: Motivar e Desafiar.

Outrossim, Geraldi (2005) destaca a necessidade de mais preparo dos professores no que tange ao conhecimento, técnicas educacionais em Educação Especial e um currículo pedagógico mais condizendo com a perspectiva de incluir a criança com necessidades especiais e para não de segregá-la ainda mais.

Jezine (2011) destaca que as crianças com Síndrome de Down lidam bem com questões visuais, mas podem ter problemas para chegar na etapa alfabética. Diante disso, será preciso desenvolver outras habilidades para o processo pedagógico: noção de imagem corporal, coordenação motora, atenção, orientação espacial e temporal. Destaca a necessidade de construir um ambiente favorável que desperte o interesse de forma prazerosa. O processo deve ser lúdico, incluindo jogos, músicas e outras atividades divertidas, apresentação gradual de novas informações para favorecer a memorização, trabalhar com objetos concretos, que possam ser manuseados.

Ademais, Mineto (2016) conclui que na escola e em casa (com a família) é interessante fazer atividades em grupo para estimular a cooperação e a interação social da criança. Neste aspecto compreendemos que a criança deve ser estimulada a copiar, sublinhar ou circular a resposta correta, completar os espaços em branco, escrever dentro de balões e caixas, utilizar letras de vários tamanhos; o ensino da articulação dos fonemas, ou seja, falar corretamente, estimular o uso de habilidades manuais e postura corporal, incentivar a utilização de conceitos temporais e espaciais como: atrás, na frente, direita, esquerda, em cima, embaixo ou ontem, hoje, amanhã, no fim de semana, identificar símbolos gráficos como letras, sílabas; organizar sequências da esquerda para a direita; organizar ideias em sequências lógicas (com cartões com imagens). E, Anunciação; Costa; Denari (2015) destacam que além das atividades de estímulo motor, é oportuno adaptar as atividades de leitura e escrita ao contexto da criança. Por exemplo, se ela gosta de animais, descrever o animal, o som, as características. Diversificar os materiais de estímulo, não usar apenas lápis e papel, usar o computador ou tablet; quadros e painéis, diferentes tipos de lápis, papéis com linhas ou quadriculado.

Além dessas estratégias e estímulos e seguindo o modelo social da deficiência (Hunt, 1966), consideramos que o desenvolvimento da criança SD não deveria estar centrada na atividade essencialmente terapêutica, mas na política educacional de mobilização social. A

deficiência não deve ser entendida como um problema do indivíduo, uma trajetória pessoal, mas como consequência dos arranjos sociais pouco sensíveis à essa diversidade.

O tema precisa ser discutido pela sociedade e essa discussão deve se refletir nas políticas públicas de apoio ao deficiente. Essa mudança se inicia com o entendimento do que se define por deficiência e como a sociedade pode ser responsável por ela. Esse debate comporta várias direções, uma delas diz respeito à terminologia a ser usada quando se aborda o tema e neste aspecto a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) se incumbiu de disciplinar quando conceituou a pessoa com deficiência como aquela “que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”, revogou, dentre outros, os incisos I, II e III do art. 3º da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil (BRASIL, 2002) não existindo mais, no sistema privado brasileiro, pessoa absolutamente incapaz que seja maior de idade. Como consequência, não há que se falar mais em ação de interdição absoluta no nosso sistema civil, pois os menores não são interditados. Todas as pessoas com deficiência, das quais tratava o comando anterior, passam a ser, em regra, plenamente capazes para o Direito Civil, o que visa a sua plena inclusão social, em prol de sua dignidade.

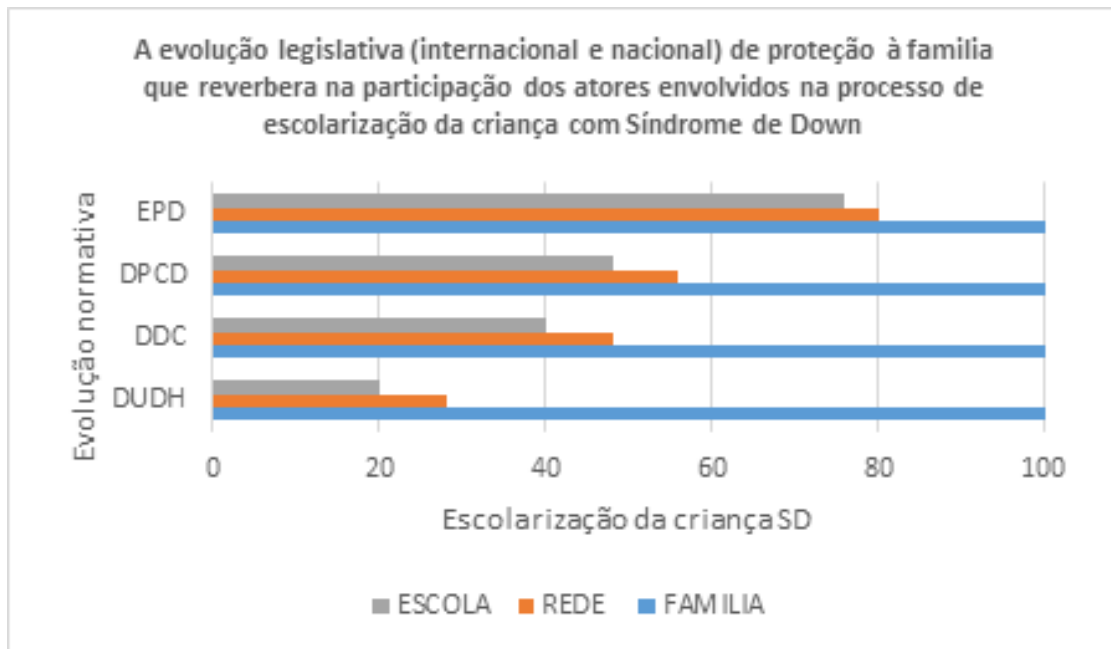
Essa alteração vai além de uma mudança terminológica de incapacidade, mas de afirmação do princípio da dignidade humana (BRASIL,1988). A regra passa a ser a garantia do exercício da capacidade legal por parte do portador transtorno mental, em igualdade de condições com os demais sujeitos. A curatela passa a ser medida excepcional e extraordinária, devendo constar da sentença as razões e motivações de sua definição, preservados os interesses do curatelado. O art. 84, §1º, da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), enfatiza que, quando necessário, a pessoa com deficiência será submetida a curatela, proporcional às necessidades às circunstâncias de cada caso, durando o menor tempo possível. Segundo Freire (1978)“a partir deste saber fundamental: ‘mudar é difícil, mas é possível’, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças[...]”.

A mudança que as famílias aguardam está intrinsecamente relacionada com a conjugação de esforços por todos os agentes envolvidos com a escolarização da criança SD. E para representar graficamente essa rede de apoio familiar construímos o **Gráfico 1** (Participação da rede de apoio familiar na escolarização da criança SD) a seguir, como forma de

condensar as principais normas de proteção familiar que influenciaram diretamente na proteção dos direitos da pessoa com deficiência, na evolução legislativa nacional (específica para defesa dessa parcela populacional) como forma de impulsionar ações concretas no processo de desenvolvimento social para realização da escolarização da criança com Síndrome de Down com dignidade e autonomia.

Do mesmo modo, no eixo gráfico da evolução normativa (sobre os direitos humanos) inserimos como base a Declaração Universal de Direitos Humanos-DUDH (UNICEF BRASIL, 1948) que delinea os direitos humanos básicos, adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, adotada e proclamada pela Resolução n. 217A, da III Assembleia Geral das Nações Unidas de 10.12.1948, assinada pelo Brasil na mesma data e ratificada em 24.01.1992. Documento universal importante que dentre os vários princípios norteadores, exalta a igualdade de todo ser humano, independentemente de qualquer aspecto individual e extensivo aos povos de todas as nações e que influenciou: 1-A elaboração da Declaração dos Direitos da Criança-DDC (UNICEF, BRASIL 2000), foi proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959. Tem como base e fundamento os direitos a liberdade, estudos, brincar e convívio social das crianças que devem ser respeitadas e preconizadas em dez princípios, dentre eles o direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente (Princípio V); 2- Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência- CDPD (BRASIL, 2006), Convenção aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006 e promulgado pelo Brasil em 25 de agosto de 2009. É um instrumento internacional de direitos humanos das Nações Unidas com a finalidade de proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, assegurar o exercício pleno de seus direitos humanos com plena igualdade perante a lei; 3- Estatuto da Pessoa com Deficiência denominado de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência-LBI (BRASIL 2015). Lei Nacional Nº13.146, de 6 de junho de 2015, sancionada pela presidente Dilma Rousseff no dia 6 de julho de 2015 e publicada no Diário Oficial da União na edição de 7 de julho de 2015, diploma legal compete assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Gráfico 1 – Participação da rede de apoio familiar na escolarização da criança SD.



Fonte: Autora (Banco de Teses e Dissertações BDTD/CAPES;SCIELO)

Contudo, vale ressaltar que no direito internacional as ações de assinatura e ratificação de atos possuem conotações específicas e importantes para compreensão dessa dinâmica de construção e realização desse ramo do direito. Assim, segundo Portela (2009, p.101-102) em síntese, o ato da assinatura significa que o país se compromete com os princípios de diretrizes do documento internacional. Ratificação significa que o país tem leis que proíbem a atos ou ações contra aqueles princípios elencados no documento internacional e que irá fiscalizar e impedir todas ações contrárias à implementação das diretrizes internacionais no plano interno e externo.

Por outro lado, em que pese a importância do desenvolvimento legislativo e social para a proteção de direitos, as pesquisas de Smeha (2006); Araujo (2007); Rabelo (2007); Nogueira (2007); Ribeiro (2009); Vital (2009); Lopes (2011); Flabiano (2010); Feistauer (2014); Rooke (2014); Almeida (2014); Cavalheiro (2016); LIMA (2002)) reforçam a necessidade de constante interação entre a família e os demais participantes da rede de apoio (professores, médicos, psicopedagogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais) de forma a revelar informações sobre a realidade da cada criança com Síndrome de Down e construir estratégias coletivas para o seu processo educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a revisão da literatura vislumbramos a necessidade de adotar um modelo de educação centrado não só na criança SD, mas na família, conhecer essa intervenção

realizada com suporte social (escola, profissionais e comunidade) como adequado ao desenvolvimento dessa parcela populacional. Com destaque as pesquisas de Geraldi (2005); Lopes (2011); Jezine (2011); Mineto (2016).

Do período pesquisado (Séc. XXI) do total de 192 (cento e noventa e duas) dissertações e 86 (oitenta e seis) teses, após a análise dos objetivos, constatamos que o tema estudado pode ser sintetizado em dois polos de investigações: estratégias pedagógicas e pesquisas sobre a Síndrome de Down no seu viés terapêutico de tratamento médico e de resiliência familiar a partir do diagnóstico da síndrome.

Dentre as pesquisas sobre a escolarização da criança SD destacamos 07(sete) Teses: Munhoz (2003); Carneiro (2010); Flabiano (2010); Silva (2011); Luiz (2013); Carvalho (2014); Feistauer (2014) e 14 (catorze) Dissertações: Pascoali, 2001; Geraldi, 2005; Smeha, 2006; Araujo, 2007; Pereira, 2007; Nogueira, 2007; Rabelo, 2007; Anhão, 2009; Vital, 2009; Carneiro, 2010; Jucá, 2010; Lopes, 2011; Dias, 2016; Santos, 2016.

De outro modo 58 (cinquenta e oito) Teses e 128 Dissertações tinham como objetivo principal revelar o sentimento familiar e a resiliência após o diagnóstico da Síndrome de Down. E com objetivo de revelar tratamentos terapêuticos para as crianças com Síndrome de Down encontramos 21(vinte e uma) Teses e 50 (cinquenta) Dissertações sobre avanços da área médica, dentre outros, para desenvolvimento psicomotor dessa parcela populacional e que não serão aqui destacados por retratarem realidade diversa do objetivo do presente trabalho.

Considerando que o desenvolvimento de cada criança é singular, não podendo ser diretamente comparável ao de outra, as ações dos adultos identificados nas diversas pesquisas estiveram algumas vezes relacionadas a um desenvolvimento imediato do desenvolvimento da criança com Síndrome de Down (RIBEIRO,2009; VITAL,2009). E em outros estudos, observaram-se indicadores da influência do adulto nas ações de desenvolvimento das crianças SD ocorrida de forma progressiva. Também, de maneira geral, foi possível destacar alguns aspectos do desenvolvimento da linguagem das crianças participantes, como facilitadora da interação, comunicação em sociedade (CARNEIRO, 2014; LOPES, 2011).

Outras pesquisas demonstraram que alunos (as) com Síndrome de Down aprenderam a linguagem escrita no ensino regular. Mas, para isso, foi fundamental que a escola empreendesse uma série de ações, entre as quais a disponibilidade de recursos e apoios

psicopedagógico e multidisciplinar para esse fim; avaliação do nível de desenvolvimento real dos (as) alunos (as) e, planejamento deliberado do processo de ensino-aprendizagem em um contexto compartilhado de interações. (ARAÚJO, 2007; PEREIRA, 2007; PEREIRA-SILVA, 2007; JUCÁ, 2010; NUNES, 2011; GRISANTE, 2012; RODRIGUES, 2015; SANTOS, 2016).

Corroborando com o posicionamento de Werneck (2000, p. 53) em que "no sistema educacional da inclusão cabe à escola se adaptar às necessidades dos alunos e não aos alunos se adaptarem ao modelo da escola". Neste aspecto, para que a educação da criança SD (especial, inclusiva) seja implementada, a escola precisa investir também na formação continuada dos docentes e profissionais da educação. Sem isso, não há como contar com os subsídios técnicos necessários para planejar e implantar um ensino eficaz para todos (as) os (as) alunos (as).

Além disso, Geraldi (2005) identificou a necessidade de mais preparo dos professores no conhecimento de técnicas educacionais em educação especial e a construção de um currículo pedagógico mais condizente com a perspectiva de inclusão da criança com necessidades especiais e não como forma de segregá-la ainda mais. Bem como, fomentar o envolvimento e a mobilização de todos aqueles que atuam no espaço escolar, não basta o preparo e formação do professor. Para receber os alunos com deficiência também é necessário a existência de uma estrutura física adequada, sem barreira arquitetônicas, a participação da comunidade e da família. É o que afirma Silva (2015, p.107):

Ao pensarmos na formação docente, (...) compreendemos que se faz necessário deixar claro o papel da instituição escolar do (da) docente e dos processos pedagógicos que devem constituir um todo articulado em uma comunidade de aprendizagem, de forma a contribuírem para a obtenção dos objetivos dessa formação.

Assim, todos aqueles que se encontram envolvidos com a escola e com a comunidade devem promover esforços durante todo o processo de escolarização da criança SD em busca de seu desenvolvimento e autonomia. É o que aponta Freire (1996, p. 94) "[...] No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridades e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia {...}”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar o tema. Novas linhas de investigação podem ser elaboradas para empreender estudos sobre o contexto familiar da criança com Síndrome de Down no processo de escolarização e captar os sentimentos e perspectivas de desenvolvimento a partir dessa relação parental. Outra linha de pesquisa possível seria estabelecer um estudo comparativo da escolarização da criança com Síndrome de Down após implementação das normas da Lei Brasileira de Inclusão no Brasil (BRASIL, 2015).

Compreendemos que esta investigação auxilia na ampliação e aprimoramento de estudos sobre a educação da criança SD. Nosso intuito foi desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo e representativo dos estudos *stricto sensu* do Século XXI sobre as estratégias familiares para a escolarização da criança SD como possibilidade de análise da importância desse suporte familiar para seu desenvolvimento e inserção social.

Acreditamos que o objetivo da pesquisa foi alcançado, uma vez que foi possível conhecer alguns aspectos da dinâmica familiar, de construir sua própria rede de apoio, contribuindo para o conhecimento sobre o tema, promovendo o debate desde a necessidade de formação dos profissionais que trabalham com essa clientela e da participação da sociedade neste percurso.

Os dados da literatura sugerem alguns aspectos característicos das famílias pesquisadas: a ressignificação do termo deficiência, participação e mobilização para o desenvolvimento saudável do (a) filho (a), sentimento de pertencimento, construção de uma rede de apoio (necessidade de relacionamento com outros sistemas sociais), reestruturação e adaptação para o estabelecimento de papéis e funções dentro do contexto familiar.

Com isso, acreditamos que a família e sua rede de apoio podem influenciar no desenvolvimento da criança SD, uma vez que possibilitam intervenções cada vez mais precoces para a solução de problemas ou dificuldades na trajetória escolar dessas crianças. Concebendo como uma importante estratégia a ser sempre aprimorada ao longo do percurso escolar. Um caminho a percorrer.

Em relação aos estudos futuros, consideramos plausíveis aqueles que abordem outras questões sociais de enfrentamento que suplantem as barreiras culturais que impeçam o desenvolvimento escolar da criança com deficiência intelectual. Também seria muito interessante a realização de um estudo sobre a participação paterna na escolarização da criança SD, uma vez que, o resultado da revisão da literatura (aqui apresentada) forneceram

em grande parte a dados relacionados precipuamente à participação materna para a escolarização e desenvolvimento do (a) filho (a) síndrômico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bruna Rocha de **Interações Fraternais em Família de criança e adolescente com Síndrome de Down**. Dissertação (mestrado acadêmico). Universidade Federal de Juiz de Fora. Instituto de Ciências Humanas. Programa de pós-graduação em Psicologia. 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Bruna-Rocha-de-Almeida.pdf>. Acesso em 10 dez. 2017.

ALVES, I.K. **A formação Docente no Contexto da Educação Inclusiva**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação/PPGEDU. Porto Alegre, 2009.

ANUNCIACAO, Lívia Maria Ribeiro Leme; COSTA, Maria Piedade Resende da; DENARI, Fátima Elisabeth. **Educação Infantil e Práticas Pedagógicas para o Aluno com Síndrome de Down: o Enfoque no Desenvolvimento Motor**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 21, n. 2, p. 229-244, June 2015 Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382015000200229&lng=en&nrm=iso>accesson 16 Mar 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000200005>.

ANHÃO, P. P. G. – **O processo de interação social na inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down em educação infantil**. 2009. 88p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Saúde na Comunidade, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. Disponível em: <[file:///E:/Downloads/PATRICIA_ANHAO%20\(2\).pdf](file:///E:/Downloads/PATRICIA_ANHAO%20(2).pdf)>. Acesso em 20 ago. 2017.

ARAÚJO, Catherine Oliveira de. **Needs of the Down syndrome child in regular class of a private school: study of a child in Embu das Artes city**. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1599>>. Acesso em 09 set. 2017.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 de set 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em 13 de fev. 2018.

BRASIL, Decreto n. 3298, de 25 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 dez. 1999. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 09 fev. 2017

BRASIL, Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em 09 out .2017.

BRASIL, **Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília. DF. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < <http://www4.planalto.gov.br/ipcd/assuntos/legislacao>>. Acesso em: 13 out. 2017.

CARVALHO, Camila Lopes de. **Conteúdos da educação física e a pedagogia de Freinet: pintando uma possibilidade para o aluno com síndrome de Down**. 2014. 197 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000946112>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

CARVALHO, Rosely Cabral de. (org.) In: **INCLUSÃO SOCIAL EM TEMPOS DE VIOLÊNCIA: O LUGAR DA ESCOLA E DA FAMÍLIA**. Mirela Figueiredo Santos Iriart, Maria Helena da Rocha Besnosik, Denise Helena Pereira Laranjeira (organizadoras).Feira de Santana. UEFS Editora.2016.

CAVALHEIRO, Noemia da Silva. **As percepções dos pais diante da síndrome de Down do filho e o cotidiano dessas famílias**. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.Disponível em:<<http://docplayer.com.br/34941176-Universidade-tuiuti-do-parana-mestrado-psicologia-noemia-da-silva-cavalheiro.html>>.Acesso em 16 dez.2017.

CARNEIRO, Keila Cristiane de Oliveira. **O processo de inclusão de uma criança com síndrome de down na educação infantil**. 2010. 132 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.Disponível em:<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90285/carneiro_kco_me_arafcl.pdf?sequence=1>.Acesso em: 03 mai 2017.

COSTA, Daiane Santil. **A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down**. 181 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011. Disponível em:<<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/9264/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Daiane%20Costa.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

CROCHÍK, J.L. **Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica**. IN: MIRANDA, T.G; FILHO, T.A.G (Orgs.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2015.

DIAS, Mirian Vieira Batista. **Promoção do letramento emergente de crianças com Síndrome de Down**.São Carlos.UFScar.2016. Disponível em:< <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8045>. Acesso em 20 mai. 2017.

FEISTAUER. Cláudia Madalena. **O letramento na síndrome de down : o papel da família e da escola**. 2014. 133 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em:<<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2192>. Acesso em 10 mai. 2017.

FERRAZ, Clara Regina Abdalla, Araújo, Marcos Vinícius de and Carreiro, Luiz Renato Rodrigues **Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores.** *Rev. bras. educ. espec.*, Dez 2010, vol.16, no.3, p.397-414. ISSN 1413-6538. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382010000300006>. Acesso em 17 jan 2018.

FLABIANO, Fabiola Custodio. **A constituição da representação pela criança com síndrome de Down.** 2010. Tese-Doutorado em ciências. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – SP. Disponível em:<<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp125749.pdf>>. Acesso em 13 out 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Segunda carta: **Do direito e do dever de mudar o mundo.** In *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo. Editora UNESP. 2000.

GERALDI, Luciani. **Dificuldades de profissionais docentes para ensinar crianças com Síndrome de Down em organizações regulares de ensino.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. UFSC. Florianópolis. 2005. Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102872>. Acesso em 15 jan. 2018.

GRISANTE, Priscila Crespilho and Aiello, Ana Lúcia Rossito **Interações familiares: observação de diferentes subsistemas em família com uma criança com Síndrome de Down.** *Rev. bras. educ. espec.*, Jun 2012, vol.18, no.2, p.195-212. ISSN 1413-6538. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382012000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 out.2017.

HUNT, Paul (1966). *Stigma: the experience of disability.* London: Geoffrey Chapman.

JEZINE, Edineide; ARAUJO JUNIOR, Rusiel Paulino de. **Desafios da inclusão em Portugal: a importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens.** *Rev. Lusófona de Educação, Lisboa*, n. 19, p. 37-66, 2011. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16452502011000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 abril 2018.

JUCÁ. Cleide Barros, Ana; Rogério de Lemos Meira, Luciano. **Interações discursivas envolvendo crianças com Síndrome de Down: Diálogos com mães e professores.** 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em:<<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8385>. Acesso em 10 dez.2017.

LIMA 2002, Adriana de Souza. **Estado nutricional relativo ao zinco de crianças com síndrome de Down.** 2002. Dissertação (Mestrado em Nutrição Experimental) - Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/D.9.2002.tde-13012015-124845. Acesso em:10.Jun 2017.

LOPES, Ingrid Anelise. **Os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com Síndrome de Down: um estudo a partir de atuação pedagógica na educação infantil.** 2011. 129 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.Disponível em:< https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91192/lopes_ia_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y.Acesso em 15 jun. 2017.

LUIZ. Flávia Mendonça Rosa. **Experiência de professoras da educação infantil no processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down.**USP.2013. Disponível em :< file:///E:/Downloads/FLAVIAMENDONCAROSALUIZ%20(4).pdf.Acesso em 11 out. de 2017.

MINETTO, Maria de Fátima; LOHR, Suzane Schmidlin. **Crenças e práticas educativas de mães de crianças com desenvolvimento atípico.** Educ. rev., Curitiba , n. 59, p. 49-64, Mar. 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000100049&lng=en&nrm=iso>accesson 16 Mar 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.44791>.

MUNHÓZ. Maria Alcione. **A contribuição da família para as possibilidades de inclusão das crianças com Síndrome de Down.** Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre.2003. Disponível em:<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2252/000366647.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17 de nov. 2017.

NOGUEIRA, Marineide Meireles. **Avaliação da psicomotricidade no processo ensino-aprendizagem de criança com síndrome de Down na educação infantil.** 2007. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza – CE, 2007.Disponível em:< <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3650>>.Acesso em 15 jun. 2017.

NUNES, Michelle Darezzo Rodrigues and Dupas, Giselle **Independence of children with Down syndrome: the experiences of families.** Rev. Latino-Am. Enfermagem, Aug 2011, vol.19, no.4, p.985-993. ISSN 0104-1169.Disponível em < <https://pdfs.semanticscholar.org/4ef2/afb1352a079ec20639b1ba3379dc63403db5.pdf>.Acesso em 11 out. 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** Disponível em:< http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em: 11 jan. 2019.

ONU. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos.** Disponível em:< http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso em: 11 jan. 2019.

PASCOALI, Rosa Maria. **O computador na educação de portadores de Síndrome de Down, como reforço no processo de aprendizagem.** Florianópolis, 2001. 1 29 p. Dissertação (Mestrado em ciências da Computação), UFSC, 2001. Disponível em:<<https://core.ac.uk/download/pdf/30360909.pdf>. Acesso em 13 set 2017.

PEREIRA-SILVA, Nara Liana and Dessen, Maria Auxiliadora **Crianças com e sem síndrome de Down: valores e crenças de pais e professores.** Rev. bras. educ. espec., Dez 2007, vol.13, no.3, p.429-446. ISSN 1413-6538. Disponível em :<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14135382007000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 16 out 2017.

MOREIRA, Lucia Vaz de Campos(org.). **Família e Parentalidade.** Olhar da Psicologia e da História/organização de Lucia Vaz Campos Moreira e Elaine Pedreira Rabinovich. Curitiba:Juruá,2011

PORTELA, Paulo Henrique Gonçalves. **Direito Internacional Público e Privado.** Salvador: JusPodivm,2009.

RABELO, Vanessa Célia de Souza. **Inclusão escolar de alunos com síndrome de Down, famílias e professoras: uma análise bioecológica.** Tese Doutorado. Universidade Federal da Bahia.Salvador.2007 Disponível em:<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10562/1/Tese_Susana%20Pimentel.pdf. Acesso em 11 de dez 2017.

RIBEIRO, Maysa Ferreira Martins. **Influência de um programa de educação sobre o conhecimento das mães de crianças com paralisia cerebral e síndrome de Down.** 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde – Medicina) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em:<<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1766>. Acesso em: 10 out.2017.

ROCHA, E.F.; LUIZ, A.; ZULIAN, M.A.R. **Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar.** Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, v.14, n.2, p.72-78, 2014. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13919/15737>>. Acesso em: 16 jun. 2016

RODRIGUES, Viviane, CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez and ALMEIDA, Maria Amélia **USO DO PECS ASSOCIADO AO VIDEO MODELING NA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN.** Rev. bras. educ. espec., Dez 2015, vol.21, no.4, p.379-392. ISSN 1413-6538. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000400379&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 10 out 2017.

ROOKE, Mayse Itagiba. **Famílias com filho com síndrome de Down. Investigando a Resiliência Familiar.** Juiz de Fora. 2010. Disponível em:<<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/863/1/mayseitagibarooke.pdf>>. Acesso em set.2017.

SANTOS. Alexandra Oliveira dos. **Aspectos fonológicos da fala de crianças e adolescentes com Síndrome de Down: problematizando atraso e diferença.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Linguística

Aplicada.2016. Disponível em:<
<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5817>. Acesso em 15 mar. 2018.

SILVA, Nancy Capretz Batista da. **Home-based intervention and paternal involvement: Efects on families of children with Down syndrome**. 2011. 334 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em:<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2895/4459.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 17 dez.2017.

SLUZKI, C. E. **A rede social na prática sistêmica. Alternativas terapêuticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. SMEHA, Luciane Najar. **O grupo organizado a partir das diferenças: estudo entre crianças com Síndrome de Down e seus colegas de classe**. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em:<<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4789/1/000348244Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em 16 jul. 2017.

SMEHA, Luciane Najar. **O grupo organizado a partir das diferenças: estudo entre crianças com Síndrome de Down e seus colegas de classe**. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em:<<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4789/1/000348244Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em 16 jul. 2017.

UNICEF BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Biblioteca.1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em 13 out. 2017.

VITAL, Andréa Aparecida Francisco. **Educação especial na perspectiva de educação inclusiva: um estudo sobre alunos com síndrome de Down matriculados no Ensino Fundamental I**. Dissertação.2009. Disponível em :<<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2681>>. Acesso em 10 jan. 2018.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais será bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro; WVA.2ª edição.2000.

**EDUCATIONAL PRACTICES FOR EDUCATIONAL STUDENT
DISORDER (ADHD) STUDENT EDUCATION, REFLECTIONS ON A
STUDY IN OSLO FUNDAMENTAL EDUCATION AND NEIGHBOR
CITIES IN NORWAY**

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE ESTUDANTES
COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM
HIPERATIVIDADE (TDAH), REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
REALIZADO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE OSLO E EM
CIDADES VIZINHAS NA NORUEGA**

**PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE
ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE DEFICIT DE ATENCIÓN
CON HIPERACTIVIDAD (TDAH), REFLEXIONES SOBRE UN
ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL EN LA CIUDAD DE
OSLO Y CIUDADES VECINAS EN NORUEGA**

Fernanda Costa Steen¹

ABSTRACT:

The present study aimed to investigate how teachers are teaching students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder- ADHD in regular elementary school classes in the municipality of Oslo, and in neighboring cities in Norway. Teachers interviewed were chosen with criteria that they have been teaching ADHD students in their classes in the last years. This study concerns to reflect how teacher's practices interfere in the learning process, the cognitive and social development of students with ADHD. As basic theoretical framework for this study, it was used learning theories as cognitive theory and social learning theory. As qualitative phenomenological study seemed to be the most suitable approach to this study, and it was used for investigate the teachers' lived experiences. And for data collection it was used semi-structured interviews, and thematic analysis was used as main tool to data analyze. This study aim to investigate how teachers experiences teaching

¹ Master in Special Needs Education in Universitetet i Oslo- UIO. Email: nandasteen@gmail.com

students with ADHD, how teachers experiences their knowledge teaching ADHD students, how teachers meet the learning needs, how they teach ADHD students and as well how teachers facilitate social inclusion for ADHD students. The results of the study have shown that teachers' ADHD knowledge is based on their teaching experiences with ADHD students over the years. Despite the long experience, there is still a great need for more improvement regarding to the adequacy of teaching strategies to the individual needs of ADHD students. They had a lack of formal education in the field and needed more knowledge and skills This study also showed that despite the difficulties faced by students with ADHD, they can learn satisfactorily, and their levels of learning do not differ from others students in their classrooms. Social interaction can still be considered a challenge for some students with ADHD, but through a collaborative work between ADHD students, peers and teachers, their social development has occurred without major problems. Additionally this study provides suggestions for further research on the topic, and possible ways of implementing the findings.

Palavras-chave: Práticas educacionais. Aprendizagem. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH.

RESUMO:

O presente estudo teve como objetivo investigar como os professores estão ensinando os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH em classes regulares do ensino fundamental do município de Oslo, e em cidades vizinhas, na Noruega. Além de refletir sobre como as práticas educacionais interferem no processo de aprendizagem, no desenvolvimento cognitivo e social desses alunos. Tal estudo foi baseado em conhecimentos teóricos prévios além das entrevistas realizadas no ano de 2017, no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial (Master in Special Needs Education) na Universidade de Oslo (Universitetet i Oslo- UIO), na Noruega. Os professores participantes das entrevistas relataram suas experiências pessoais e perspectivas em relação às práticas educacionais voltadas para alunos com TDAH em classes regulares. Como referencial teórico, utilizou-se, principalmente, as teorias de aprendizagem cognitiva e teoria de aprendizagem social. Foi utilizado o método quantitativo fenomenológico, por atender aos objetivos do estudo voltados à investigação das experiências vivenciadas pelos professores entrevistados. A coleta de dados se deu através de entrevista semiestruturada com a análise dos dados obtidos. Os resultados do estudo mostraram que o conhecimento dos professores sobre TDAH se baseia em suas experiências de ensino com alunos de TDAH ao longo dos anos. Apesar da longa experiência relatada, ainda há uma grande necessidade de melhorias quanto à adequação das estratégias de ensino às necessidades individuais dos alunos com TDAH. Os professores entrevistados apresentavam déficits relacionados à educação formal no campo, além de apresentarem necessidades de ampliação de conhecimentos específicos e habilidades. Este estudo também mostrou que, apesar das dificuldades enfrentadas pelos alunos com TDAH, eles podem aprender satisfatoriamente e seus níveis de aprendizado, não se diferenciando dos demais alunos nas salas de aula. A interação social ainda pode ser considerada um desafio para alguns alunos com TDAH, mas, através de um trabalho colaborativo entre estudantes, colegas e professores, seu desenvolvimento social ocorreu sem grandes problemas. Além disso, este estudo fornece

sugestões para pesquisas adicionais sobre o tema e possíveis maneiras de implementar os resultados.

Palavras-chave: Práticas educacionais. Aprendizagem. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH.

RESUMEN

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo investigar la metodología de los maestros en la enseñanza de los estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), en clases regulares de escuela primaria en el municipio de Oslo y ciudades vecinas de Noruega que además de reflexionar sobre las prácticas en la educación incide en el proceso de aprendizaje y el desarrollo cognitivo y social de esos alumnos. Como referencia de este estudio, se aplicó el aprendizaje de teorías tales como cognitiva y del aprendizaje social, utilizando el método fenomenológico cualitativo por atender los objetivos de este estudio, tomándose las experiencias vividas por los maestros. Para la recopilación de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas, y el análisis temático se utilizó como herramienta principal para el análisis de datos. Los resultados del estudio mostraron que el conocimiento de los maestros sobre el TDAH se basa en sus experiencias de enseñanza con los estudiantes con TDAH a lo largo de los años. A pesar de la larga experiencia reportada, todavía existe una gran necesidad de mejoras en la adaptación de las estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes con TDAH. Los maestros entrevistados tenían déficits relacionados con la educación formal en el campo, así como la necesidad de ampliar el conocimiento y las habilidades específicas. Este estudio también mostró que, a pesar de las dificultades que enfrentan los estudiantes con TDAH, pueden aprender satisfactoriamente y sus niveles de aprendizaje, sin diferir de otros estudiantes en el aula. La interacción social todavía puede considerarse un desafío para algunos estudiantes con TDAH, pero a través del trabajo colaborativo entre estudiantes, compañeros y maestros, su desarrollo social se ha llevado a cabo sin mayores problemas. Además, este estudio proporciona sugerencias para futuras investigaciones sobre el tema y posibles formas de implementar los resultados.

Palabras clave: Prácticas educativas. Aprendizaje Trastorno por déficit de atención e hiperactividad – TDAH.

INTRODUCTION

This study emerged from the desire for further study on Attention Deficit Hyperactive Disorder related to the practical teachers' experiences and challenges faced by teachers when teaching students with ADHD in their classrooms. By using an interview based study of four teachers from a regular school in east in Norway, it was possible to get

information about their practical experiences by using a qualitative study, with phonological design and interview as tool for data collection.

The objective of this study is to reflect on how teachers are teaching students with Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD) in their classrooms, as well to identify which teaching strategies have been used to develop learning and social interaction. This study aims also to find out how teachers meet the learning needs of students with ADHD in their classrooms, reflecting about how teachers' experiences and knowledge can influence their practices when teaching ADHD students in their classrooms. As well, how they teach these students in a way to facilitate the social inclusion, and how teachers adapt their teaching methods to the students' individual needs. Thus, this study begins with a theoretical knowledge about ADHD, its main characteristics, how the diagnoses are made based on the DSM-V and ICD-10, how ADHD influence the student life, and how the schools are meeting these students needs.

For teachers it is important to know which teaching strategies could be more effective when working with ADHD students in regular classes, what kind of adaptations need to be done, both related to the class environment and class management.

As students with ADHD has a considerable difficulty to follow rules, to concentrate and to stay focused, to carry out the activities, and also may have some lack of organization, it can become difficult to students and teachers if not getting the necessary support.

According to Goldstein (2006) ADHD is often presented wrongly as a specific type of learning problem based in bad behaviors from ADHD students during the classes. Instead of thinking how difficult can be for them to do well in school because of the impact of the symptoms in the daily activities, hindering their good performance at school. Problems associated with ADHD appear in different ways at different ages, as the individual matures and as the environmental requirements for sustained self-control increase (TAYLOR & SONUGA-BARKE, 2008).

Attention Deficit Hyperactivity Disorder has been extensively studied over the years, and many investigations were based in its nature, types and subtypes, theoretical exploration of cognitive, neurobiological, and genetic aspects (COOPER & BILTON, 1999). According to Cooper & Bilton, a significant amount of researchers have been based in isolating the causes of the condition, as well as in investigating the medical aspects of ADHD. Despite the advances in high-quality research related to the field, many aspects may still be

controversial, and so resulting in a need for more studies about it. For Cooper & Bilton (1999), ADHD can be described as a complex phenomenon that can be studied by focusing in different aspects, and therefore it is important that it is thoroughly studied.

Researchers have considered attention deficit as a very important element to be studied (BARKLEY, 1998, p. 12), rather than a phenomenon only related to the disorder, and then started to use the denomination Attention Deficit Disorder. Later, many other characteristics were identified as impulsive responses, problems in the regulation of impulses, cognitive disorders, including memory and social relationships (BARKLEY, 1998). Cognitive research has increased over the years (COOPER & BILTON, 1999), with the focus on impulsiveness as the central feature of ADHD. This suggested that a dysfunctional response inhibition system in the neuropsychological mechanism located in the brain front lobes might underlie the disorder. In this way, ADHD students were characterized by experiencing significantly greater problems than most in inhibiting or delaying a behavioural response (COOPER, 1999, p.4). Barkley (1997) proposed a model based in executive functions and self-regulation. For him the observable difficulties characteristic of ADHD were attributable to underlying deficits in higher order, cognitive functions (BARKLEY, 1997; PENNINGTON & OZONOFF, 1996).

ADHD is often defined as a neurobiological behavioral disorder and has been considered one of the most common psychiatric diagnoses in school-age children. It is also considered one of the most prevalent disorders that teachers will encounter in their classrooms (APA, 2013). Unfortunately ADHD students are at two to three times in greater risk of school failure than their peers without ADHD (SMITH *et al.*, 2000). However they can develop as well as other students if their individual needs are met. This makes pertinent for research to focus on interventions that occur in educational settings, as many students are still struggling to learn within environments that are not always matched to their individual needs, with a lack of attention and concentration, these students may not feel motivated and may develop learning problems. As the biological and psychosocial aspects influence ADHD students learning and development, it may be important that teachers understand that hyperactivity, concentration difficulties and impulsiveness are not only a result of social and behavioral factors, often such behaviors can also be derived from biological factors.

Results and discussions: The purpose of this chapter is to present findings that provide answers to the research question: How does teachers experience their knowledge and skills to teach students with ADHD? And the three sub-questions derived from the main

questions: What kind of knowledge and skills do the teachers have to teach students with ADHD? How do the teachers identify the needs of students with ADHD and evaluate their learning? And how do teachers organize and facilitate the learning situation to students with ADHD?

CONCLUSIONS OF STUDY

From this small scale study it is possible to conclude that when teaching ADHD students many factors may influence the learning process, as teachers experiences and knowledge about the individual needs of ADHD students, class organization, peers collaboration, class plan based in the students needs, as well how instructions are individualized and delivered. Teachers attitudes related to ADHD students may influence student's social and cognitive development. Teacher perceptions and teacher experiences are critical to developing inclusive learning environments.

Most of students with ADHD are in general education classrooms, and this suggests that teachers when working with them in their classes need to understand this condition and know how to deal with it in different class situations. Recognizing and knowing how to accommodate ADHD students may mean challenges that confront some teachers (DOWDY *et al.*, 1997). According to Dowdy, the behaviors that might be associated with ADHD students manifests in schools settings and they can be grouped into the categories: attention and concentration, reasoning and information processing, memory, executive functions that may be related to planning and organizing actions, social and emotional areas, communication, and so academic performance (DOWDY *et al.*, 1997, p. 24).

The challenges experienced by ADHD students at school may vary based in ADHD subtypes related to the main diagnose. For some of them with short attention may be difficult to complete tasks, engage in class discussions, work independent in the classroom and follow teachers' instructions (BARKLEY, 2012; MURRAY, 2010). Students with impulsivity symptoms, may blurt out answers during the class without teachers' permission to speak, they may often disrupt the class by having disruptive behaviors. Symptoms of hyperactivity may cause ADHD students to fiddle with objects that are unrelated to the class activity, they can also repeatedly drum their hands, rock in their chairs, and struggle to remain in their seats during the class activities (DUPAUL & STONER, 2003).

Teachers educational background, experiences and knowledge about teaching ADHD students

Based in this study, was possible to find out that teachers don't feel as having enough knowledge related to ADHD students, especially regards to adaptations of their teaching methodology to the students individual needs. Knowledge gained through experience was directly related to those working with ADHD students, not simply the years working as a teacher. The areas of increased knowledge center on the characteristics of the disorder, however, the areas of etiology and treatments remained lower, as well as related to teaching adaptations (ANDERSON et al., 2012). Although teachers recognizes the need of more knowledge about ADHD and students needs, the informants reported not having participated in any specific courses, only one of them have done it, and he still argued not having acquired much knowledge related to teaching practice. According to Graeper (2010) teachers' lack of knowledge can make some misconceptions possible that will affect the teachers' perception of their ability to work with a student diagnosed with ADHD, as well, teachers' perception of students' ability to perform academically and behaviorally may be influenced when the lack of knowledge is present. Graeper also argued that very little training about ADHD is part of teachers' pre service curriculum (Graeper, 2010, p. 69). It may be difficult to some teachers to meet the individual needs of ADHD students if they don't have enough knowledge about it. Often teachers feel discouraged, perhaps accommodated, in the search for new knowledge, especially when it comes to special education. The lack of necessary knowledge influences the ADHD student's learning, as the adaptations needed are based in the teachers perceptions of the disorder related to class adaptations. So it is necessary that teachers be updated about the new concepts and information regarding to the teaching of these students. The search for improvement must be constant since this can facilitate both the teacher and the student that has their individual educational needs met. It is also the school's role to motivate teachers in the search for new knowledge. As it has been reported, through the schools, teachers can receive the stimulus necessary to improve their knowledge by participating of courses or sharing their experiences to find out the best way to teach ADHD students in their classrooms.

Based in this study, was possible to find out that teachers don't feel as having enough knowledge related to ADHD students, especially regards to adaptations of their teaching methodology to the students individual needs. Knowledge gained through experience was directly related to those working with ADHD students, not simply the years

working as a teacher. The areas of increased knowledge center on the characteristics of the disorder, however, the areas of etiology and treatments remained lower, as well as related to teaching adaptations (ANDERSON et al., 2012). Although teachers recognizes the need of more acknowledge about ADHD and students needs, the informants reported not having participated in specific courses, only one of them have done it, and he still argued not having acquired much knowledge related to teaching practice. According to Graeper (2010) teachers' lack of knowledge can make possible some misconceptions that will affect the teachers' perception of their ability to work with a student diagnosed with ADHD, as well, teachers' perception of students' ability to perform academically and behaviorally may be influenced when the lack of knowledge is present. Graeper also argued that very little training about ADHD is part of teachers' pre service curriculum (GRAEPER, 2010, p. 69). So may be difficult to some teachers to meet the individual needs of ADHD students if they don't have enough knowledge about it. Often teachers feels discouraged, perhaps accommodated, in the search for new knowledge, especially when it comes to special education. The lack of necessary knowledge influences the ADHD student's learning, as the adaptations needed are based in the teachers perceptions of the disorder related to class adaptations. So it is necessary that teachers be updated about the new concepts and information regarding to the teaching of these students. The search for improvement must be constant since this can facilitate both the teacher and the student that has their individual educational needs met. It is also the school's role to motivate teachers in the search for new knowledge. As it has been reported, through the schools teachers can receive the stimulus necessary to improve their knowledge by participating of courses or sharing their experiences to find out the best way to teach ADHD students in their classrooms.

How teachers meet the learning needs of students with ADHD

To meet ADHD students individual needs, teachers emphasized that is important to know the students, as knowing them may be easier for teachers to find out their learning preferences and their needs. By positive interactions between teachers and students, it would be possible to develop a good relation both inside and outside the classrooms. Students become more motivated to participate when there is a positive interaction between them and the teacher. In order for this relationship to exist, it is necessary that the teacher show

empathy to students, show that they care, worry and understand them. Teachers should be a support for students with special needs, especially those with ADHD. By listening to their opinions and using positive dialogs, the positive relation between teachers and students may improve students' performance in the classroom. To meet the individual needs, is also necessary that teachers recognize the individual differences between students, and give them the assistance needed, as for example, individualized instructions and support.

Teachers may also motivate students by praising them, giving positive feedback based in their mastery. Self-esteem development should be taking in consideration both in short and specially long-term self-esteem.

How teachers teach students with ADHD

Teachers has described the teaching process based in their experiences, and they pointed out that when teaching with ADHD students it is necessary to use different strategies, and use a new one when the one used not work anymore. Teachers argued that class activities may be based in positive interactions and in the students strengths as this may avoid distractions and disruptive behaviors during the classes. The learning resources materials may also contribute to the student learning development. It was suggested the use of computers and tablets, videos, films, games and competitions, as well the use of textbook. A good class plan may include activities that increase students' attention and motivate them in the learning process.

According to the findings in this study, effectiveness of teaching strategies may depend of positive interactions and based in practical classes, where students can feel more motivated to learn. Teachers have emphasized the importance of practical teaching, and that ADHD students may need a “run out time” to help them to concentrate. However in a study carried out by Greb (*in* DUNN & GRIGGS, 2003) showed that ADHD students did not indicate a preference for mobility or kinesthetic learning, as it is often related to them. ADHD students may need more time to concentrate after “an out time” from the classroom, and this may influence in their learning.

When teaching ADHD students, teachers need to find strategies to make the students active during the class activities. To develop students' active participation, teachers need to give them clear instructions and have real expectations. ADHD students need to know what they are expected to do, and by using a motivated communication teachers may help them to

have focus on the steps they need to follow during the classes. Group works and peers may collaborate to the development of social skills of ADHD students. However, it can be difficult for students with ADHD to work in groups, and they can experience rejection from their classmates. Group works have to be based in rules and steps to be follow, both to ADHD students and to the whole class. In this way, they may feel more included and have a more active participation during the group activities.

The findings in this study have also showed that ADHD students need individualized instructions that can be oral or written. The written form may be the best for ADHD students, as they may forget easy the information received from teachers. Instructions need to be divided in small steps, by using few notes, and when exposed in a visible place in the classroom, as at students' desk or on the board, will help ADHD students to find the instructions easier. Teachers need also to repeat the instructions and check if ADHD students have understood it by asking them to repeat the information received.

Many students with ADHD may also need a frequent feedback, but it may be done based in what they have done compared with teachers previous expectations. Feedbacks have to be realistic, by telling the ADHD students they accuracy progress.

It is known that ADHD students need more guidance than the other students in the class, but the findings have showed that they have learned in the same way as the other students in the class. Nevertheless the assignments need to be based in mastery and progression to make them able to get a great progress at school.

Regarding to ADHD students learning style, it was a lack of information reported by the informants about it, which leads us to believe that teachers may not have enough knowledge related to individual learning preferences of ADHD students. This may make difficult for them to adapt their teaching strategies to students' individual needs.

How teachers facilitate social inclusion for ADHD students

Peers collaboration may be the main factor for teachers to facilitate social inclusion. By a collaborative learning, students can share what they have learned with each other. In this way, students learn from each other and develop social interactions, which may be important for ADHD students. Peers collaboration can be done by sitting in pairs or by using group works. Friends groups would help in the social interaction, as they can get the opportunity to do things together out from school setting, as related by the informants.

Class rules and a fixed routine may facilitate peers interaction, as ADHD students may not be so disruptive. It is important for ADHD students to know what they can or not

do in the class, what they are expected to do, and how they can avoid disruptive behaviors. ADHD students may be easy distracted and it can be a challenge for teachers to get their attention during the lectures. Teachers need to be aware about how class environment need to be organized to help students to concentrate. For some ADHD students may better to sit in the front, but for others it may not work so well. Teachers have to find what kind of need students have to plan and organize the classes based in those needs.

Classroom environmental management need to be based on psychosocial factors based on the student, teachers, peers, and family; physical by classroom arrangement, seating, assistive technology; instructional related to scheduling, transitions, grouping, lesson planning, homework; procedural that is related to classroom rules and procedures, as well as behavioral by creating and increasing desirable behaviors, decreasing undesirable behaviors, generalizing and maintaining behaviors (DOWDY *et al.*, 1997).

Limitations and implication of study

Some limitations of the present study need to be acknowledged. The current study involved four teachers from two elementary schools in the south of Norway. This sample size was smaller than desired, and because of this the results can not be generalized. The sample size can be attributed to the difficulty to find teachers teaching ADHD students interested in participate in this study. More than thirty schools were contacted but only four teachers were interested in participate in this study. Time may also be considered a limitation, as qualitative research based in interviews requires time during the whole process.

Further research could be done by including ADHD students' views related to the effectiveness of teaching strategies in their learning process. Since the participant size of this study was small, the same research could be repeated with a larger and more spread sample to be possible to make generalizations based in the data collected .

REFERENCES

- ANDERSON, D.L., WATT, S.E., NOBLE, W., & SHANLEY, D.C. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes towards teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49(6), 511-525.
- APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. American Psychiatric.
- BARKLEY, R. A. (1997) *ADHD and the Nature of Self-Control*. New York: Guilford.
- BARKLEY, R. A. (1998). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Guilford
- BARKLEY, R.A. (2012). *The Executive Functions: What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. New York: Guilford Press
- COOPER, P., & BILTON, K. (1999). ADHD Research, practice and opinion. London: Whurr Publishing. P. 182-183.
- DOWDY, C. A., PATTON, J. R., SMITH, T. E. C., POLLOWAY, E. A. (1997) *Attention-Deficit Disorder in the Classroom: a practical guide for teachers*. United States: Proed.
- DUNN, R. & GRIGGS, S. A. (Eds.). (2003). *Synthesis of the Dunn and Dunn learning-style model: Who, what, when, where, and so what?* St. John's University's Center for the Study of Learning and Teaching Styles.
- DUPAUL, G. J., & STONER, G. (2003) *ADHD in the schools: assessment and intervention strategies*. New York, NY: Guilford Press.
- GOLDSTEIN, S., & NAGLIERI, J. A. (2006). The role of intellectual processes in the DSM-V diagnosis of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 10(1), 3-8.
- GRAEPER, K.D. (2010). *ADHD in-service training: An examination of knowledge, efficacy, stress, teaching behavior, and irrational thoughts (Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.
- MURRAY, DW. (2010) Treatment of pre-schoolers with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Curr Psychiatry Rep*. 2010;12:374–81. PMID: 20676944.
- PENNINGTON, B. F., & OZONOFF, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51-87.
- SMITH, B. H., PELHAM, W. E., GNAGY, E., MOLINA, B., & EVANS, S. (2000). The reliability, validity, and unique contributions of self-report by adolescents receiving treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(3), 489-499.
- TAYLOR, E. & SONUGA-BARKE, E. (2008) Disorders of attention and activity. In *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry (5th edn)* (eds M. Rutter, E. Taylor, J. S. Stevenson, et al.). London: Blackwell.